

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

CARLOS EDUARDO STRÖHER

**PRIVILÉGIO E SORTILÉGIO DA COR: MARCAS DA BRANQUITUDE
E DO RACISMO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE JOVENS
ESTUDANTES DO VALE DO RIO CAÍ**

Porto Alegre

2022

CARLOS EDUARDO STRÖHER

**PRIVILÉGIO E SORTILÉGIO DA COR: MARCAS DA BRANQUITUDE
E DO RACISMO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE JOVENS
ESTUDANTES DO VALE DO RIO CAÍ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Ströher, Carlos Eduardo
PRIVILÉGIO E SORTILÉGIO DA COR: MARCAS DA
BRANQUITUDE E DO RACISMO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
DE JOVENS ESTUDANTES DO VALE DO RIO CAÍ / Carlos
Eduardo Ströher. -- 2022.
270 f.
Orientador: Carla Beatriz Meinerz.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2.
Racismo. 3. Branquitude. 4. Colonialidade germânica.
5. Juventude. I. Meinerz, Carla Beatriz, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Ao invés de iniciar esse habitual item com a menção a todos e todas aqueles que contribuíram para a finalização desta etapa, quero destacar os inúmeros privilégios que tive para realizar essa tese de doutorado, e dessa forma demonstrar minha gratidão a quem permitiu a realização deste sonho.

Sou privilegiado por ter crescido em uma família parental, que me proporcionou uma formação humana, pautada em princípios éticos e com a presença afetiva e amorosa dos meus pais, Darcísio e Maria Elisabeth. Quis a vida que vocês partissem tão rápido - e tão subitamente - e não estivessem neste plano terreno para comemorar a finalização dessa jornada. A morte de vocês, em setembro de 2021 e julho de 2022, foi um duro golpe, que dificultou ainda mais a escrita desta tese, mas, paralelamente, faz sua conclusão ter um significado ainda mais especial. Gratidão por terem me ensinado tanto! Amo vocês eternamente!

Tenho o privilégio de ter uma família amorosa e unida, que me permitiu compartilhar os mais diversos momentos de alegrias e conquistas, também angústias e tristezas. Gratidão a você, Tati, por ser a minha companheira, ter compartilhado comigo mais este sonho, ter compreendido os momentos em que precisei me ausentar ou sofri por não poder ou conseguir avançar. Tenho muito orgulho de nossa trajetória e do que construímos juntos, buscando conciliar a loucura de gerir uma casa com três filhos, estudos e desafios profissionais novos a todo instante. Mesmo que muitos não entendam, a gente dá um jeito e segue!

Tenho o privilégio de ter três filhos saudáveis, felizes e que diariamente me fazem ter motivos para acreditar que tudo vale a pena. Murilo chegou há oito anos, logo após a finalização do mestrado. Isabela veio há seis, enquanto o doutorado ainda era um sonho em construção. Martín chegou há pouco mais de um ano, nascido em meio às incertezas de uma pandemia cruel e que tanto nos fez sofrer e repensar o que fazemos com a vida. Vocês são as sementes que ficarão aqui para ajudar a melhorar esse mundo tão desafiador. Tudo só faz sentido por causa de vocês, meus amores!

Sou privilegiado porque tenho uma rede de apoio que permitiu que eu pudesse dedicar dias e horas à escrita da tese e aos compromissos profissionais. Gratidão aos meus sogros, Isaete e Aloísio, minha cunhada Bruna, minhas irmãs Simone e Sirlene, meus cunhados. Graças a vocês, a Tati pôde realizar seu sonho de ser professora do Instituto Federal, e meus filhos puderam ser cuidados e brincar com os primos enquanto nenhum de nós pôde estar com eles. Vocês foram e são fundamentais!

Sou privilegiado, pois pude atravessar a pandemia sem problemas financeiros, sem perda de renda ou de emprego, podendo proteger os meus afetos, enquanto tantos não tiveram opção a não ser se arriscarem em ambientes sem segurança ou, então, sofreram com inúmeras dificuldades financeiras, em meio aos desgovernos políticos, negacionismos e outras paranoias que tanto prejudicaram o combate à covid-19. Também pude seguir com a produção de dados da minha tese sem problemas em relação à pandemia, enquanto muitos tiveram suas pesquisas seriamente prejudicadas ou comprometidas.

Tive o privilégio de poder realizar minha pesquisa nos espaços profissionais em que atuo, podendo olhar para o próprio campo em que piso para pensar as relações étnico-raciais que se estabelecem nas escolas em que transito. Gratidão às Secretarias de Educação de Bom Princípio e Tupandi pela confiança em meu trabalho e pela compreensão de sua importância, e às escolas em que realizei a coleta de dados, pela total liberdade para atuação em seus espaços, garantindo que a pesquisa pudesse seguir os caminhos que os relatos foram indicando, sem obstáculos.

Citando as instituições, estendo meu agradecimento aos vários amigos, colegas e ex-colegas de trabalho que torceram por mim, compartilharam as angústias da vida acadêmica, profissional e pessoal, e se alegram com a conclusão dessa etapa. Não citarei nomes, sob risco de esquecer alguém.

Privilegiado também fui por ter tido o auxílio inestimável do jornalista e sociólogo Rogério dos Santos. Sua ajuda, em nome de uma coletividade negra de Montenegro, foi essencial para sensibilizar o meu olhar sobre a história dos negros no Vale do Caí, tanto através das fontes escritas e audiovisuais que você generosamente compartilhou comigo, como pelos seus relatos em momentos de interação com os estudantes e os profissionais da educação das duas redes de ensino. Suas histórias humanizam a crueldade do racismo, tocam e fazem pensar na nossa responsabilidade branca diante disso, ensinam sobre tolerância, luta e resistência. Muita gratidão por tantas aprendizagens!

Tive o privilégio de compartilhar minha escrita com interlocutores atentos e comprometidos com pesquisas éticas em Educação. Gratidão aos professores Marcus Vinicius de Freitas Rosa, Maria Aparecida Bergamaschi e Magna Lima Magalhães, pela avaliação do projeto de qualificação em junho de 2020. As contribuições de vocês foram fundamentais para a continuidade e finalização desta tese. Gratidão também aos professores José Antônio dos Santos e Russel Teresinha Dutra da Rosa, pelo convite aceito para a leitura da versão final, juntamente com a professora Magna. Peço licença para registrar meu agradecimento especial a você, Magna, que foi minha professora na graduação em História e tanto me marcou positivamente pela postura como docente e historiadora; em seu nome, agradeço aos professores e colegas da

Feevale que tanto contribuíram para uma formação inicial sólida e comprometida com a educação.

E não poderia deixar de ressaltar o privilégio de compartilhar a construção desta tese com a professora Carla. Muito mais do que uma orientadora, sua parceria generosa, amorosa, sensível e humana (por mais óbvio que parece, em tempos de tanta frieza, precisamos ressaltar a humanidade das pessoas!) me faz ter a noção de quão grato e privilegiado eu sou. Pudemos juntos olhar para a branquitude e a ascendência germânica que nos constituem mutuamente de forma sensata, honesta e, por vezes, até envergonhada. Certamente, esse trabalho não teria a presente estrutura nem esse tema se não fosse você. Gratidão por permitir que eu me enxergasse e descobrisse que ser branco não é natural nem universal.

Gratidão também aos colegas da UFRGS, que me auxiliaram a ver a porta de vidro que a minha cegueira racial não permitia enxergar até então e me ajudaram a ver a potência da negritude como forma de viver em constante luta, resistência e vigilância.

Por fim, sou privilegiado pelos participantes desta pesquisa, que não foram meros colaboradores por comodismo. Foram mais de 200 estudantes, seis professores e duas gestoras, de três escolas e dois municípios, que contribuíram ativamente com palavras expressas em respostas escritas e relatos orais, compartilhando mais do que sentimentos: angústias, desconfortos, dúvidas, posições políticas, posturas éticas, modos de viver, sobreviver, existir, persistir. Foi um privilégio ter sido o escriba destas experiências e vivências tão ricas, tão sofridas, são significativas. Que a tradução e a análise dos fragmentos de vida escritos nessa tese reverberem em novas práticas, novos pensamentos, novas sensibilidades. Oxalá!

Eu sou homem, branco e heterossexual. Teoricamente, isso faz de mim um bosta! Mas calma, é estatístico: pode comprovar, mas não precisa ser estático. Vamos caminhar? Que fique claro: eu não falo de mim só, do meu umbiguinho, porque eu não tô falando de indivíduo, de caráter, de bondade, eu tô falando de história, de patriarcado, de sociedade, de aquilo que é maior, que envolve a gente, que molda a mente, eu tô falando do tempo. Eu acho que é muito importante eu me reconhecer como homem branco, de que eu tenho privilégios por ser branco. E eu posso cometer atrocidades. Mas eu posso escolher não cometer essas atrocidades. A cor da minha pele, ela nasceu comigo e vai estar pra sempre comigo, agora as minhas atitudes eu posso ter outras¹.

¹ Fala inicial de Beto Belinatti, escritor e ator branco, em diálogo com a escritora e jornalista negra Elizandra Souza no vídeo Uma conversa sobre racismo e privilégios no Brasil, produzido em 2018 para a TV UOL. Fonte: NASCIMENTO, Mirella. Gente Branca: o que os brancos de um país racista podem fazer pela igualdade além de não serem racistas? *TAB OUL Branquitude*. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/branquitude/#gente-branca>. Acesso em 29 jan. 2020.

RESUMO

Essa tese resulta de uma investigação, em um contexto regional de forte presença de marcadores raciais brancos, a respeito da educação das relações étnico-raciais (ERER) constituída a partir do seguinte questionamento: Como jovens estudantes concluintes do ensino fundamental nos anos de 2019 e 2020, situados em contexto de colonialidade germânica hegemônica (Vale do Rio Caí/RS), compreendem os privilégios da supremacia branca e os impactos do racismo em suas vidas escolares e comunitárias? O objetivo principal é compreender como jovens estudantes dessa região experimentam as relações étnico-raciais nos âmbitos sociais, familiares e escolares e quais suas posturas diante de situações de racismo, a partir das categorias privilégio e sortilégio, entendidas como centrais na análise. Para tanto, também foram analisadas tanto narrativas que descrevem a história da região do Vale do Rio Caí, situando-as como histórias locais marcadas pela colonialidade germânica e pelo epistemicídio das culturas indígena e africana, quanto contranarrativas construídas por representantes do Movimento Negro educador, avaliando suas potencialidades de impacto nas políticas curriculares das escolas locais. A produção de dados ocorreu através de questionários aplicados e de entrevistas coletivas realizadas junto a estudantes de três escolas dos municípios de Bom Princípio e de Tupandi, bem como por meio de entrevistas com professores de História e gestores escolares destas instituições de ensino. Trata-se de uma investigação que relaciona pesquisa de campo, embasada em referências teóricas que orientam as análises tanto da empiria quanto das fontes primárias utilizadas para a investigação (PPP das escolas e uma produção audiovisual de autoria de um coletivo negro da região). Entre as principais abordagens teóricas que alicerçam a tese, estão aquelas que tratam: a) sobre as relações raciais ao longo do processo histórico, em especial as que refletem sobre elas na contemporaneidade brasileira, enfocando principalmente o racismo e a branquitude e seus impactos sociais, particularmente nos espaços escolares; b) dos estudos críticos da branquitude provenientes dos Estados Unidos; c) da vertente dos estudos da decolonialidade crítica, do pensamento afrodiaspórico e de crítica da modernidade. Como resultado, confirmou-se a hipótese de que os jovens do Vale do Caí se constituem subjetivamente a partir de experiências individuais e sociais em que brancos e não-brancos, principalmente negros de cor preta ou parda, crescem em ambientes de desconfiança mútua, resultando na manutenção de práticas racistas e de supremacia branca. O argumento que sustenta a tese é que a escola ainda não consegue cumprir seu papel como instituição promotora da Educação das Relações Étnico-Raciais – nem na sua dimensão curricular, tampouco na relacional –, contribuindo para a permanência de pensamentos e comportamentos racistas e supremacistas brancos dentro e fora do contexto escolar. Os jovens percebem essa tensão em tratar da questão racial no ambiente escolar, fragilizando-se enquanto partícipes da comunidade de colonialidade germânica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação das Relações Étnico-Raciais; Racismo; Branquitude; Colonialidade germânica; Juventude; Escola.

ABSTRACT

This thesis is the result of an investigation, in a regional context with strong presence of white racial markers, concerning education of ethnic-racial relation (EERR) developed from the following question: How do young students finishing elementary school in 2019 and 2020 in a context of hegemonic German coloniality (Vale do Rio Caí/RS) understand the privileges of white supremacy and the impacts of racism in their school and community lives? The main purpose is to understand how young students of that region experience ethnic-racial relations in their social, familiar and school setting and how they act when facing situations of racism, from the categories privilege and sortilege, understood as core to the analysis. For this purpose, an analysis was made of narratives describing the history of the region of Vale do Rio Caí, conceiving them as local histories marked by German coloniality and by the epistemicide of indigenous and African cultures, as well as counter-narratives made by representatives of the Movimento Negro educador, evaluating potential impacts on curricular policies of local schools. Data were collected through questionnaires and collective interviews held with students at three schools in the cities of Bom Princípio and Tupandi, as well as interviews with History teachers and school managers of those teaching institutions. This investigation relates field research based on theoretical references that guide the analyses of both empirical and primary sources used for the investigation (Political Pedagogical Projects of schools and an audiovisual production by a black collective of the region). The most important frameworks upon which the thesis is grounded are those addressing: a) race relations along the historical process, particularly the ones that reflect about them in Brazilian contemporaneity, mostly focusing on racism and whiteness and their social impacts, particularly in school spaces; b) critical studies on whiteness coming from the United States; c) the line of studies on critical decoloniality of Afrodiasporic thought and on the critique of Modernity. Results confirmed the hypothesis that youngsters from Vale do Caí are subjectively constituted from individual and social experiences in which whites and non-whites, particularly colored people who are black or brown-skinned, grow up in environments with mutual distrust, resulting in the maintenance of racist and white supremacist practices. The argument that supports the thesis is that schools are still unable to fulfill their role as institutions promoting the Education of Ethnic-Racial Relations – neither in the curricular nor in the relational dimension –, contributing to maintain racist and white supremacist thoughts and behaviors inside and outside the school context. The youngsters perceive that tension when dealing with the race issue in the school environment, becoming weaker participants in the community of German coloniality.

KEYWORDS: Education of Ethnic-Racial Relations; Racism; Whiteness; German coloniality; Youth; School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AMVARC** – Associação dos Municípios do Vale do Caí
- AP** – antes do presente
- APERS** – Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul
- CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CODEVARC** – Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Caí
- COREDES** – Conselhos Regionais de Desenvolvimento
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNJ** – Conselho Nacional de Justiça
- DCNERER** – Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
- EHCABA** – Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENPEH** – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
- ERER** – Educação das Relações Étnico-Raciais
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EUA** – Estados Unidos da América
- GT** – Grupo de Trabalho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IDESE** – Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
- LDB ou LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- MST** – Movimento dos Sem Terra
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEDR** – Plano Estratégico Participativo de Desenvolvimento Regional
- PEIDCNERER** – Plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas
- PNAD** – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
- PNPIR** – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
- PNIDCNERER** – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- ProUni** – Programa Universidade para Todos
- Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Secad** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- Secadi** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
- SEPPIR** – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF – Supremo Tribunal Federal

TEN – Teatro Experimental do Negro

TCE/RS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

URJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade Federal de São Paulo

UnB – Universidade de Brasília

Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul com a divisão dos COREDES.....	84
Figura 2: Mapa da região do Vale do Rio Caí.....	85
Figura 3: Mapa da presença negra no Vale dos Sinos, Caí e Paranhana.....	101
Figura 4: Síntese dos indicadores sociais e econômicos da população brasileira branca e negra (preta e parda).....	129
Figura 5: Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%).....	130
Figura 6: Mapa da Fazenda Parecy.....	139
Figura 7: Giz de cera 24 tons de pele da PintKor.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos dados pessoais e profissionais dos gestores e professores entrevistados.....	48-49
Quadro 2: Diferenças conceituais entre invisibilidade e neutralidade.....	75
Quadro 3: Diferenças conceituais branquitude crítica e branquitude acrítica.....	76
Quadro 4: Nuvem de palavras da história com municípios do Vale do Rio Caí.....	105
Quadro 5: Síntese das orientações principais das DCNERER.....	125
Quadro 6: Sua cor traz algum tipo de privilégio?.....	162
Quadro 7: Sua cor traz algum tipo de desvantagem?.....	164
Quadro 8: Cor/raça dos alunos conforme autoidentificação	185
Quadro 9: Totais e percentuais de população por cor em alguns municípios do Vale do Rio Caí.....	185
Quadro 10: Tom de pele dos alunos conforme autoidentificação.....	187
Quadro 11: As categorias de classificação de cor/raça empregadas nos censos nacionais.....	187
Quadro 12: Você já presenciou uma situação de racismo?.....	205
Quadro 13: Você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?.....	208
Quadro 14: Como o assunto racismo é tratado na sua escola?.....	209

SUMÁRIO

1 SOBRE ENTRAR NO TABULEIRO E ENCONTRAR O SEU LUGAR NO JOGO.....	17
1. 1 DO LABIRINTO DAS PALAVRAS À PORTA DE VIDRO.....	17
1.2. ONDE ESTÃO (E SE ESCONDEM) OS PRIVILÉGIOS?.....	27
1.3 SORTILÉGIOS, DISFARCES E OUTROS FEITIÇOS DE COR.....	32
1.4. CARTAS NA MESA, PEÇAS NO JOGO: SITUANDO OS CAMINHOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
1.4. 1 O que busco? Por onde?.....	36
1.4.2 Com quais instrumentos?.....	40
1.4.2 Com quem ando?.....	45
2 AS “REGRAS DO JOGO” DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	52
2.1 COLONIAL, COLONIALISMO E COLONIALIDADE.....	52
2.2 RAÇA.....	56
2.3 RACISMO.....	59
2.3.1 Racismo à brasileira.....	62
2.4 BRANQUITUDE.....	67
3 “O PASSADO É FEITO DE LUZES E SOMBRAS”: NARRATIVAS DA BRANQUITUDE E MARCAS DA COLONIALIDADE GERMÂNICA NA HISTÓRIA DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO CAÍ.....	79
3.1 A COLONIALIDADE GERMÂNICA.....	79
3. 2 A NARRATIVA DOS “COLONIZADORES”: A CONSTRUÇÃO DO VALE DO RIO CAÍ PELO TRABALHO DOS BRANCOS EUROPEUS.....	82
3.2.1 Caracterização Geográfica e Econômica do Vale do Rio Caí.....	83
3.2.2 Historiografia do Vale do Rio Caí I: autonarrativas brancas colonizadas, racializadas (e entusiasmadas).....	86
3.2.3 Historiografia do Vale do Rio Caí II: vestígios indígenas insurgentes.....	93
3.2.4 Historiografia do Vale do Rio Caí III: diáspora negra em “terra de alemão”.....	95
3.3 A COLONIALIDADE GERMÂNICA NAS AUTONARRATIVAS DO VALE DO RIO CAÍ.....	104

3.4 BOM PRINCÍPIO E TUPANDI: CARACTERIZANDO OS ESPAÇOS DA PESQUISA.....	107
3.4.1 Caracterização das escolas pesquisadas.....	109
4 CONTRANARRATIVAS DA NEGRITUDE: MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR NAS ARENAS POLÍTICA, SOCIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL E NO VALE DO RIO CAÍ.....	114
4.1. MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR NA ARENA POLÍTICA.....	115
4.2 DA TINTA DA LEI AO QUADRO E GIZ: A ERER NA SALA DE AULA.....	123
4.3 UMA CONTRANARRATIVA DO NEGRO NO VALE DO CAÍ.....	135
4.3.1 Do santo sumido ao negro inibido: o documentário “O Negro no Vale do Rio Caí”....	137
4.3.2 “A história sempre foi contada pelos caçadores, agora chegou a vez dos leões contarem”: uma experiência de contranarrativa em contexto escolar.....	144
5 NARRATIVAS DO PRIVILÉGIO DA COR: RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS BRANCAS COM O RACISMO.....	152
5.1 “O PRECONCEITO ACABA QUANDO PARAMOS DE FALAR NELE (E A EDUCAÇÃO VEM DE CASA)”: SILÊNCIOS E ECOS DO PRIVILÉGIO BRANCO	155
5.2 “ELES DIZEM RACISMO É SÓ COM O NEGRO, MAS TEM TAMBÉM COM O BRANCO, NÉ?”: NOTAS SOBRE A FALÁCIA DO RACISMO REVERSO E A FRAGILIDADE BRANCA.....	167
5.3. “NÃO, NÓS SOMOS IGUAIS! A COR DA PELE NÃO PODE APARECER”: REFLEXÕES SOBRE IGUALDADE E EQUIDADE NAS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA.....	173
6 NARRATIVAS DO SORTILÉGIO DA COR: RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS NEGRAS COM O RACISMO.....	182
6.1 “É QUE EU NÃO ME CONSIDERO NEM NEGRA E NEM BRANCA”: MORENICES E OUTROS DISFARCES DE COR.....	184
6.2. “BRINCADEIRAS, MAS NUNCA COM O DESEJO DE MAGOAR A PESSOA”: REFLEXÕES SOBRE O RACISMO RECREATIVO E SUA ASSOCIAÇÃO COM O BULLYING.....	200

6.3. “QUANDO BATE NA TUA PELE, TOCA NO TEU SANGUE, TU TEM UM OUTRO OLHAR”: AFETO À CAUSA E COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	218
7 E O JOGO CONTINUA... PISTAS, ACHADOS E ESCONDERIÇOS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	238
REFERÊNCIAS.....	249
APÊNDICES.....	262

1 SOBRE ENTRAR NO TABULEIRO E ENCONTRAR O SEU LUGAR NO JOGO

Olha, presta muita atenção, negrinha, que eu só vou te explicar uma vez! O objetivo desse jogo é tomar o rei do adversário, que é a peça principal. As peças que valem menos são essas aqui, os peões. Peão é a mesma coisa que empregada doméstica, não vale nada. E tem as peças brancas que nem eu, e as peças pretas que nem você. Eu só jogo com as peças brancas, que são os que iniciam o jogo. Esse jogo é muito inteligente, por que os brancos tem que [sic] estar sempre na frente dos negros.²

1. 1 DO LABIRINTO DAS PALAVRAS À PORTA DE VIDRO

A escrita de um texto acadêmico expõe o autor ao exercício de articulação entre pensamentos e palavras, ideias e textos. O exercício de escolha de cada um desses itens assemelha-se ao movimento de peças de xadrez em um jogo. São disputas e negociações de sentidos em pauta. Elas desvelam nosso esforço como sujeitos pesquisadores, mas também os dilemas das estruturas institucionais onde atuamos. A epígrafe acima ilustra os dilemas do jogo da vida numa sociedade onde as regras ainda vigoram a partir do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). O esforço intelectual necessário na escrita, diversas vezes, expõe as contradições e as ambiguidades que são próprias desse fazer e que se resume em uma questão curiosamente simples: como colocar em palavras o que penso e quero dizer?

Começo destacando o que desejo colocar em palavras. Almejo, no presente processo de investigação, tratar do tema da educação das relações étnico-raciais (ERER), em sua dimensão relacional, analisando seus impactos em jovens dos anos finais do ensino fundamental em municípios de colonialidade germânica, no sul do Brasil. A partir de uma abordagem qualitativa, no campo da pesquisa em educação, utilizo revisão bibliográfica (bancos de dados com produções acadêmicas e pesquisas correlatas); análise documental (narrativas históricas

² Fala da personagem Maria, interpretada pela atriz Miriam Pires, no curta-metragem Xadrez das Cores (22 min.), dirigido e produzido por Marco Schiavon em 2004. Na história, uma idosa branca – Stela – se recusa a ser cuidada por uma empregada doméstica negra, Cida (interpretada por Zezé Barbosa). Fonte: http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_xadrez_das_cores. Acesso em 24 jan. 2020.

acerca das municipalidades, em sites oficiais das prefeituras; projetos político-pedagógicos, diretrizes e documentos curriculares); e, centralmente, a produção de dados através de questionários individuais e entrevistas coletivas (com jovens estudantes, professores e gestores).

O filósofo brasileiro Marcos Villela Pereira (2013) reflete sobre as angústias e as armadilhas da escrita acadêmica e sugere que a palavra representa ao mesmo tempo a *prisão* e a *liberdade* do pensamento. Esse contraponto expõe as subjetividades desse fazer e a necessidade de um arranjo, uma negociação. O autor instiga-nos: “Negociação de significados, negociação de sentidos, negociação de verdades. Tanto faz se falamos de ciência, de conversa, de poesia ou de literatura: a palavra é, ao mesmo tempo, uma arena política, uma arma e um efeito da negociação” (PEREIRA, 2013, p. 214).

Ao tratar-se do uso da palavra na forma escrita, outros arranjos são necessários. Há de se pensar em um interlocutor imaginário, um destinatário, “[...] ao mesmo tempo, um sujeito realmente existente e um sujeito possível” (PEREIRA, *ibidem*). No caso de uma tese de doutoramento, o exercício da escrita precisa dar conta da complexidade teórica e metodológica e, ao mesmo tempo, apresentar foco e objetividade na sua proposta, que exige originalidade, aprofundamento e maturidade reflexiva.

Como ainda pontua Marcos Pereira, “[...] escrevemos para nós mesmos, escrevemos para dar passagem a ideias e movimentos que, ao serem escritas, vão nos constituindo academicamente” (PEREIRA, *ibidem*), mas também como sujeitos do mundo e da vida. A escrita, portanto, não é um ato perene, mas um fazer diacrônico em que os tempos da escrita e da leitura de autores e interlocutores produzem novos sentidos continuamente. É preciso, portanto, conhecer aqueles com quem dialogamos na escrita e no processo investigativo.

Essas facetas múltiplas que constituem todos os indivíduos também se manifestam na escrita deste trabalho. Nesta tese serão nomeados(as)³ e caracterizados(as) os(as) autores referenciados conforme sua origem (nacionalidade) e área de formação, sempre que possível e necessário, a partir da compreensão de que essas informações dizem muito sobre cada sujeito. As informações sobre cor/raça constituíram um exercício particularmente ainda mais desafiador para a escrita da tese, pois o objetivo era também referenciar a cor de cada sujeito que embasa as considerações desta tese. No texto parcial escrito para a qualificação, a banca observou que os autores negros estavam identificados, mas muitos dos brancos não. O objetivo, para a versão

³ A despeito de toda a importância das discussões referentes à linguagem neutra, nessa tese utilizarei os gêneros gramaticais masculino e feminino na identificação dos sujeitos, a não ser que se trate de autor que se autoidentifique de forma não binária.

final, era a construção de um apêndice que apresentasse a cor dos autores com os quais dialogo, identificando também se esta racialidade é autoidentificada ou heteroidentificada. Esse processo foi particularmente difícil e desafiador, tornando-se mais trabalhoso do que imaginava, pelas dificuldades de tempo de busca, pela digitalização de imagens que me impossibilitaram uma heteroidentificação, assim como pelo ocultamento racial de muitas autorias brancas. Enquanto negros de cor preta ou parda tendem a ser ressaltados por si mesmos ou por aqueles que os citam, a branquitude se camufla confortavelmente na neutralidade do silêncio sobre sua cor, fato especialmente significativo em sociedades marcadas pelo racismo, como a brasileira. Esse apêndice tratando da cor dos(as) autores(as), identificando, quando possível, sua cor e forma de definição - por autoidentificação ou heteroidentificação - foi construído, mas as dificuldades e mesmo uma certa incerteza quanto à validade dessas informações e sua possível publicização resultaram na não inserção desse documento na versão final da presente tese.

Opto então, ao longo do texto, em não identificar racialmente os autores com os quais dialogo, ressaltando, porém, a cor/raça dos participantes da produção dos dados da pesquisa: os jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental, seus professores de História e os gestores escolares das redes nas quais realizei essa investigação. As intencionalidades desses recortes raciais serão explicitadas ao longo da tese, assim como os mecanismos utilizados para a autoidentificação ou heteroidentificação dessas pessoas, visto que a forma como cada sujeito enxerga sua cor e a maneira como é visto perante seus pares não constituem elementos distintos, mas inseparáveis, uma vez que são as relações que se forjam nos contatos de cada sujeito que definem a forma como ele se vê e se nomeia racialmente.

Dessa forma, a autoidentificação é de fundamental relevância para os objetivos dessa pesquisa, na qual a condição racial é vista para além dos elementos fenotípicos - tom de pele, formato do rosto, tipo de cabelo, etc. -, considerando também as subjetividades que constituem cada indivíduo em suas relações étnico-raciais nos âmbitos familiares, sociais e, principalmente escolares. Essa autoidentificação não está dissociada da heteroidentificação, ou seja, a forma como a cor/raça é lida socialmente em diferentes contextos. Em suma, a racialidade de cada sujeito é um espelho, podendo projetar uma imagem real ou distorcida.

Portanto, acredito ser fundamental que eu, como autor, exponha minha identidade de forma aberta, posicione meu *lugar de fala*⁴ e as intencionalidades de minha escrita; entre no

⁴ A filósofa brasileira Djamila Ribeiro apresenta os diversos aspectos desse conceito na obra *O que é lugar de fala?* (Letramento: Justificando, 2017).

tabuleiro, explore-o e encontre meu lugar no jogo, sem esconder-me por detrás de outras peças, máscaras conceituais ou rigores de impessoalização semântica. No caso do presente trabalho, o lugar de fala é entendido não somente como minha posição dentro da trajetória acadêmica, mas também enquanto espaços que ocupei e ocupo no mundo e na vida: homem de 37 anos, branco, de ascendência germano-brasileira⁵, professor de História nos anos finais do ensino fundamental e coordenador pedagógico em uma secretaria de educação, funcionário público nos municípios de Bom Princípio e Tupandi, casado com uma professora de Língua Portuguesa e Literatura, pai de três filhos, filho mais novo de três irmãos, entre outras interseccionalidades que me constituem como sujeito único. O meu lugar de fala, portanto, é de uma pessoa branca, que se constituiu e vive em um local em que a identidade racial branca foi construída como padrão positivo de referência. É também o lugar de fala de alguém que busca descentrar-se dessa posição hegemônica e enxergar outras formas de vivenciar as relações raciais, ciente que suas responsabilidades éticas e políticas como cidadão e educador nesse campo de estudos passam pela promoção de práticas antirracistas.

Dessa forma, a origem dessa tese remete, ao mesmo tempo, aos percursos teóricos e geográficos que me fizeram deslocar por diferentes áreas de conhecimento e estradas. Epistemologicamente, transitei no campo “sem fronteiras” claramente definidas entre a História e a Educação e representadas pelo ensino de História⁶. Geográfica e academicamente, realizei o trajeto entre a pequena Bom Princípio e a capital Porto Alegre desde os tempos da especialização, passando pelo mestrado e, enfim, o doutorado.

A necessidade de reconstruir esses caminhos e refazer a própria genealogia de minha trajetória acadêmica levou-me a rever o memorial descritivo escrito para a seleção do doutorado, realizada em 2018. Em outras palavras, busquei o mapa traçado no início desse percurso para ver se o caminho planejado ainda fazia sentido.

Iniciava aquele memorial citando um trecho da obra do escritor tcheco-francês Milan Kundera, *O Livro do Riso e do Esquecimento*, de 1978: “Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes

⁵A escolha pela autoidentificação como germano-brasileiro reflete os elementos da identidade regional que me constituem a partir de um caleidoscópio de sentidos e valorações que a etnia germânica estabeleceu no Brasil, a partir da imigração maciça de alemães a partir do século XIX, em contraponto aos adjetivos vinculados aos ditos brasileiros de origem lusitana. Destaca-se também nesse arcabouço a identidade gaúcha, construída na mescla de diferentes matrizes étnicas (espanhola, indígena, portuguesa). Optou-se também pelo uso de germano-brasileiro – e não teuto-brasileiro ou teuto-gaúcho, ou ainda germano-gaúcho – por esta apresentar de forma mais objetiva essa ascendência e o contraponto identitário com o elemento nacional.

⁶ Esse lugar, o ensino de história, é híbrido, sendo compreendido como um “Território de disputas de identidades, de memórias coletivas, de passados comuns; de produção de alteridades no tempo e no espaço” (MONTEIRO; GABRIEL, 2011, p. 12).

escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História” (apud LAVILLE, 1999, p. 126). Trajetórias humanas alteradas pela invasão soviética à Tchecoslováquia, em 1968, são o mote da coletânea de contos de Milan Kundera. Todas essas histórias falam de esquecimentos forçados e de memórias resistentes, que buscam legitimar versões em detrimento de outras.

A complexa rede de tensões representada no texto literário de Kundera serve de inspiração para a epígrafe que o historiador canadense Christian Laville (1999) introduz no texto que trata das “guerras de narrativas” travadas no ensino de história. O historiador canadense apresenta exemplos ilustrativos de diversas experiências de narrativas reescritas, desde as que visavam manter uma ordem estabelecida, até as que buscavam reelaborar tramas de Estados nacionais reconstruídos ou mesmo lutar contra um poder externo opressor. Afinal, “o passado é imprevisível!” (LAVILLE, 1999, p. 133).

O que o escritor e o historiador afirmam, em suma, é que cada grupo étnico-racial ou social, deseja ver a sua própria história comunitária narrada. O que a historiografia produzida em diversos espaços e tempos deflagrou são conflitos que legitimaram, justificaram, glorificaram ou mitificaram determinadas narrativas e modos de viver, subjugando aquelas consideradas pouco representativas das identidades que se buscou forjar.

A História é o componente curricular dos sistemas educacionais que recebe de forma mais incisiva as mudanças de ordem política em razão de uma suposta capacidade de influenciar comportamentos e consciências dos cidadãos. Mesmo que Laville afirme que esse poder atribuído ao ensino de história seja uma vã ilusão, visto que há outros espaços, além dos escolares, que influenciam os modos de pensar e agir dos indivíduos, os efeitos dessa autoridade conferida ao ensino de história seguem influenciando desde a produção de materiais didáticos até a prática docente nas salas de aula brasileiras.

Em minha trajetória acadêmica e profissional, os dilemas relacionados ao ensino de história e suas narrativas subjacentes tiveram – e ainda mantêm – significativa relevância. Após a conclusão da formação inicial⁷, busquei uma especialização em ensino de História e de Geografia, pensando em um curso que pudesse auxiliar nas reflexões referentes à docência. Nesse espaço de formação continuada, minha monografia direcionou-se ao potencial das imagens presentes em livros didáticos como recursos para pensar o ensino de história e a produção de narrativas visuais do passado, mesmo que recente⁸.

⁷ Licenciatura em História, concluída no ano de 2008, na Universidade Feevale.

⁸ A monografia da especialização analisou imagens da história recente – a partir da década de 1980 – em 6 livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, inscritos nos editais do PNLD de 2005 e 2011. A pesquisa está

A prática docente na educação básica – tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio – trouxe novos desafios, entre os quais a necessidade de produção de materiais didáticos autorais, adaptados às diferentes realidades educacionais. As constantes indagações sobre metodologias, fontes e propostas pedagógicas movimentaram-se em direção ao mestrado em Educação, aproximando-se da linha de pesquisa Filosofias da Diferença. Alicerçado no filósofo francês Michel Foucault, o arcabouço conceitual ampliou-se, e a narrativa histórica e suas implicações na práxis docente transformaram-se em um caleidoscópio de possibilidades e outras tantas incertezas.

A trajetória do mestrado permitiu, ao mesmo tempo, aprofundar as reflexões sobre a docência em história e suas múltiplas possibilidades, da mesma forma que gerou novos questionamentos. Os frutos da dissertação são textos que vão desde partes adaptadas do trabalho original e publicadas isoladamente⁹, até reflexões que a docência na educação básica permitiu articular¹⁰ aos referenciais teóricos e metodológicos aprofundados.

Logo após a conclusão do mestrado, em 2014, minha experiência docente ampliou-se com o ingresso no ensino superior. A atuação como professor, nos cursos de História e Pedagogia, na Universidade Feevale, manteve-se por cinco anos. A articulação entre escola e universidade aprimorou-se, não só por meu contato com alunos de cursos de licenciatura, mas também pela supervisão de estágios na área de História. Acompanhar discentes no planejamento e na aplicação de aulas de História foi estar em um local privilegiado para, constantemente, problematizar e ressignificar a prática docente, considerando as especificidades de cada instituição escolar e a trajetória de cada aluno que se torna professor.

sintetizada nos seguintes artigos: STROHER, C. E. De olho nas figuras: uma análise funcional das imagens da História recente nos livros didáticos. *Práxis* (FEEVALE), v. 2, p. 27-36, 2012, e STROHER, C. E. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS* (Online), v. 4, p. 46-70, 2012.

⁹ São excertos da dissertação, publicados em revistas acadêmicas: STROHER, C. E. História em revolução: Michel Foucault e a produção do conhecimento histórico. *Diálogos* (Maringá), v. 18, p. 15-48, 2014 e STROHER, C. E. Intempestividades e infâmias na aula de História. *Revista do Lhiste*, v. 1, p. 113-129, 2014. Já os textos STROHER, C. E. O ensino de História através dos divinos saberes docentes: o que os gregos têm a nos ensinar? In: 3º Simpósio Eletrônico Internacional de ensino de História, 2017, União da Vitória. Um pé de histórias: estudos sobre aprendizagens históricas. Rio de Janeiro/União da Vitória: Sobre Ontens, 2017. v. 1. p. 425-429, e STROHER, C. E. Historiador pesquisador e professor de História: sujeitos em desarmonia? In: XXVIII Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2015, Florianópolis. Anais Eletrônicos, 2015. v. 1. p. 1-10, foram publicados em anais de simpósios.

¹⁰ Os artigos listados a seguir são relatos de experiências aplicadas em escolas e relacionadas às temáticas da dissertação: STROHER, C. E.; KASPARI, T.; MASIERO, C. G.; DUARTE, C. S. Uma história infame: Maria Balteira e suas possibilidades na sala de aula. *Revista Eletrônica MétiS. História e Cultura*. UCS, v. 15, p. 77-97, 2016, e STROHER, C. E.; PAZ, D. K.; LEITE, M. Memórias da comunidade, histórias da cidade: experiências e vivências no espaço escolar. *Práxis* (FEEVALE), v. 2, p. 89-99, 2015.

As experiências acumuladas nesses novos papéis mantiveram-se próximas aos temas sensíveis do ensino de história, como a problematização da história eurocêntrica, a inclusão de novas fontes historiográficas e a necessidade de discutir e implementar continuamente as temáticas indígena e africana nos currículos escolares, respaldadas nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Acompanhando o cotidiano dos estagiários e, conseqüentemente, dos docentes titulares nas instituições escolares, percebia que um ensino de história pautado por vieses mais plurais segue sendo um desafio premente.

No momento da escrita do memorial, em 2018, ainda atuava no ensino superior. Em 2019, após o ingresso no doutorado, ocorreu uma nova virada profissional, quando retornei à educação básica ao assumir dois concursos públicos nos municípios de Bom Princípio¹¹ e Tupandi¹². Essa mudança, para além de uma escolha motivada por razões pessoais e de estabilidade profissional, veio acompanhada de um sentimento de precisar voltar às bases, de reconectar-se com o chão da sala de aula, atuando junto a crianças e jovens em formação intelectual e social, e acreditando no que chamo de pequenas revoluções. Essas transformações também impactaram a proposta de projeto que havia sido estruturada para o ingresso no doutorado: ao invés de priorizar a perspectiva curricular do ensino de História, percebi a potência de investir minhas energias no cerne do fazer docente, nas relações socioculturais e de convivência em sala de aula.

Na disciplina de História, a questão com a qual nos deparamos a cada momento é o exercício da alteridade, ou seja, a importância de perceber o “Outro” na relação com o “Eu” e o “Nós”. Conjuga-se, portanto, o reconhecimento da diferença e a necessidade de sua aceitação – entendida como legitimidade e não obrigação – tanto na perspectiva individual quanto na perspectiva do sujeito na coletividade, na vida em sociedade. Essa noção de diferença quebra o falso paradigma da igualdade e aproxima-se do entendimento de equidade, isto é, da superação de condições desiguais. Diante disso, assumo um compromisso ético-político, talvez enunciado como uma utopia consciente, no sentido que compreender a importância e o efetivo poder

¹¹Bom Princípio é um município localizado no Vale do Rio Caí, emancipado de São Sebastião do Caí em 1982 e que ocupa uma área de 88, 504 km² e tem uma população estimada em 14.055 (IBGE, 2019). A agricultura familiar e o setor moveleiro são os destaques econômicos da cidade, conhecida como a Terra do Moranguinho. Fonte: Prefeitura Municipal de Bom Princípio. Disponível em: <http://www.bomprincipio.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

¹²Tupandi é um município localizado no Vale do Rio Caí, emancipado de Bom Princípio em 1988 e que ocupa uma área de 59, 261 km² e tem uma população estimada em 4.855 (IBGE, 2019). A agricultura familiar e o setor moveleiro também são os destaques econômicos da cidade. Fonte: Prefeitura Municipal de Tupandi. Disponível em: <http://www.tupandi.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

político do professor na educação básica como agente de transformação dos sujeitos e do mundo, em suma, na educação como *prática de liberdade*.

Esse conceito, alicerçado na obra do pedagogo brasileiro Paulo Freire, encontra respaldo também na reflexão feita pela escritora estadunidense bell hooks¹³ sobre os ofícios de aprender e ensinar. Na infância, na década de 1950, a autora estudou em escolas públicas exclusivas para negros, pois, no Sul dos Estados Unidos, ainda vigoravam fortemente práticas de segregação racial. A despeito dessa aparente condição de submissão, havia, para bell hooks, uma prática pedagógica revolucionária de resistência, profundamente anticolonial.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. [...] aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. [...] As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça.

[...]

A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias. (HOOKS, 2019, p. 10-11).

bell hooks ressalta que tudo mudou quando, em sua adolescência, passou para uma escola integrada, e viveu a discriminação de ser minoria numa instituição onde tanto os professores quanto os alunos eram majoritariamente brancos.

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus à escola de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca.

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. [...] A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos

¹³bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas, e é justificado pela própria autora: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias. Fonte: SANTANA, Andreia. Bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>. Acesso em 06 mar. 2020.

capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. (HOOKS, 2019, p. 11-12).

O relato de bell hooks traz à tona as diferentes formas de ser, estar e (con)viver na escola e nas demais instâncias sociais, nos espaços públicos e privados, além de abordar a maneira como os sujeitos se constituem, sejam professores, alunos ou pessoas da comunidade. Registra também os impactos que mudanças de lugar provocam, seja em falas, gestos, expressões, seja nas formas de pensar e agir.

Minha experiência, apesar das inúmeras diferenças com a trajetória de bell hooks, guarda algumas semelhanças no que tange às desconfortos que as questões étnico-raciais me provocam no espaço escolar, hoje na qualidade de professor. Essas angústias se manifestam em diversas lembranças de meus tempos de estudante. Recordo-me, ao longo da minha história escolar, que sempre tive poucos colegas não-brancos e que estes eram, de diferentes formas, excluídos ou preteridos em atividades em grupos – considerados inaptos, menos inteligentes – e que muitos também tinham desempenho escolar insuficiente, geralmente justificado pela vulnerabilidade social e desestruturação familiar, conforme os discursos que circulavam pelos corredores. Tive um colega negro que me acompanhou por mais tempo, do qual me tornei amigo e com o qual convivi até os tempos de faculdade. Este colega tinha um status “diferenciado” de outros não-brancos – talvez por ter uma família considerada padrão e ser filho de policial que vivia em Bom Princípio –, tendo inclusive sido orador da turma de formandos do Ensino Médio.

Ao ingressar no ensino superior e cursar a licenciatura em História, percebi, pouco a pouco, a ampliação do número de não-brancos com que eu tinha contato, a despeito de estudar em uma instituição privada e em uma cidade também marcada pela presença branca, no caso Novo Hamburgo. O tempo em que cursei a graduação, entre 2003 e 2008, foi acompanhado por um movimento de implementação de políticas públicas para ampliação do acesso ao ensino superior, através do Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁴ e da política de cotas raciais. Esse mesmo período coincidiu com os primeiros anos da Lei 10.639/03/artigo 26-A, que pulverizou e ampliou significativamente a produção de obras e demais materiais sobre as temáticas africana e afro-brasileira.

¹⁴ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Fonte: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 21 jan. 2020.

Percebi, nesse período, que a lei, o parecer¹⁵ e a diretrizes¹⁶ para a implementação das relações étnico-raciais estendeu consideravelmente os espaços de discussão sobre as questões étnico-raciais, ainda mais quando a Lei 11.645/08 atualizou o artigo 26-A, incluindo os indígenas nas políticas públicas e reforçando o papel das instituições de ensino, desde o ensino fundamental ao superior, como locais privilegiados para a abordagem desses assuntos.

Em contrapartida, mesmo com toda a ampliação do estudo das relações étnico-raciais, essas permaneciam somente como um tema para o ensino de História que eu estudava e praticava em sala de aula. Via essa questão como uma pauta emergente, um tema sensível para as aulas, mas nunca como eixo norteador de uma reflexão mais aprofundada. Entendo, hoje, que essa postura não era um desprezo pelo assunto, mas uma certa incompreensão da relevância do tema.

Esse panorama começou a alterar-se somente no ingresso no doutorado, quando, já no primeiro semestre, cursei disciplinas com a professora orientadora Carla Meinerz, e ocupávamos, eu e ela, a condição de únicos sujeitos brancos em uma sala de aula. Nesses momentos, ao conhecer a trajetória de outros colegas, tive a percepção da minha aparente invisibilidade de cor, experiência também citada pela psicóloga brasileira Edith Piza.

Na minha própria experiência cotidiana essas perguntas nem mesmo se colocavam, ou seja, eu nunca questioneei minha condição racial e ela nunca foi objeto de questionamento de ninguém. Mesmo na vivência com amigos e colegas negros eu não estava presentificada pela cor. Eu *era*, simplesmente (Edith, estudante, mulher, mãe etc.); eles eram todos sobrenomeados: *negros* (PIZA, 2014, p. 60, grifos da autora).

Edith Piza, ao analisar seu próprio processo de perceber-se racializada como branca, apresenta uma interessante metáfora do embate com uma porta de vidro. “[...] Bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham as portas de vidro.” (PIZA, 2014, p. 61).

Experimentar-se e descobrir-se como minoria pela primeira vez na vida e, a partir daí, perceber-se branco, trouxe um impacto realmente comparado ao susto e à dor de chocar-se contra uma porta de vidro. Mesmo estando ainda em um espaço confortável e respeitoso de

¹⁵BRASIL. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹⁶BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

debate conceitual no ambiente de sala de aula universitária, pude compreender como a minha cor afeta aquilo que penso e expresso, ou seja, quem sou e como estou no mundo e na vida.

As experiências e reflexões realizadas ao longo das primeiras disciplinas cursadas afetaram consideravelmente o problema de pesquisa que havia inicialmente proposto do anteprojeto de tese, ou seja, o mapa do jogo que pretendia jogar: O ensino de história, pautado numa perspectiva decolonial, está presente em materiais didáticos e no fazer docente? Na proposta original, meus objetivos eram: problematizar as abordagens do ensino de história a partir de materiais didáticos e relatos de práticas docentes; analisar como políticas públicas e interesses do mercado editorial atuam sobre a produção e a circulação de obras didáticas no Brasil; e compreender de que maneiras professores de História utilizam, editam e/ou produzem materiais didáticos de diferentes procedências em suas aulas.

Os estudos dos autores considerados pós, des ou decoloniais – qual seja o prefixo que utilizarmos – permanecem como referência para pensar a educação das relações étnico-raciais (ERER), mas a perspectiva central de análise deslocou-se do campo curricular para o relacional. Isso não significa abandonar a produção didática sobre o tema para focar nos resultados efetivos em sala de aula. Essa tese, em sua trajetória teórico-metodológica, pretende romper com a falsa dicotomia entre conteúdos e práticas, propostas e ações no campo da ERER.

Para isso, proponho adentrar e compreender algumas das armadilhas e imbróglis da questão racial, destacadamente para as gerações mais novas, operando com as categorias branquitude e racismo através do binômio privilégio/sortilégio. Ambas falam das reações e respostas das experiências de brancos e negros a respeito do racismo, tratando de relações sem equanimidade, marcadas por esse crime de lesa-humanidade que afeta a todos, mesmo que com pesos e impactos muito diferentes. Considero focar os impactos e afetações experimentados por jovens em processos de escolarização em contexto de implementação da obrigação legal de ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, na perspectiva da ERER. Por serem chaves de leitura centrais nesta tese, os conceitos de privilégio e sortilégio serão apresentados nos subtítulos a seguir e retomadas ao longo de toda a escrita.

1.2. ONDE ESTÃO (E SE ESCONDEM) OS PRIVILÉGIOS?

A palavra *privilégio* é definida como “1. Direito ou vantagem concedido a alguém, com exclusão de outros. 2. Título ou diploma com que se consegue essa vantagem. 3. Bem ou coisa

a que poucos têm acesso. 4. Permissão especial. 5. Imunidade, prerrogativa.”¹⁷. No contexto das relações étnico-raciais, remete aos que usufruem de vantagens simbólicas e materiais da condição de brancos, expressas no termo branquitude. Trata-se, portanto, de *privilégio racial branco*, visto que refere o grupo racial que acumula e usufrui dos benefícios decorrentes do tom epidérmico mais claro e da hegemonia e dos instrumentos de poder dele provenientes. Essa supremacia tem raízes profundas e distantes, que precisam ser contextualizadas e compreendidas dentro de um processo histórico amplo e com diversas nuances. O privilégio constrói a base social para arquitetar a desigualdade e o desejo de não equidade/equiparação a partir da diferença, no caso racial.

Iniciemos pensando nessas vantagens dos brancos a partir dos estudos do sociólogo estadunidense W. E. B. Du Bois em meados do século XX. Como primeiro negro de seu país a se graduar em Harvard e a se doutorar em Berlim, escreveu a obra *Black Reconstruction in the United States*, publicada em 1935, em que analisou a classe trabalhadora branca norte-americana do século XIX em comparação ao trabalhador negro, interligando as categorias raça, classe e status nas manifestações de racismo. O autor demonstra que a aceitação do racismo pela classe trabalhadora branca daquela época foi uma forma de apropriação de benefícios, criando o que ele chamou de *salário público e psicológico*, que permitia o acesso a bens materiais e simbólicos que outros trabalhadores pobres, porém negros, não podiam compartilhar, como o direito ao voto e a permissão de circulação na maioria dos locais públicos.

Dessa forma, a ideia de uma supremacia branca foi sendo construída não somente pelas elites - pertencentes aos considerados fundadores da nação: brancos, de origem anglo-saxã e religião puritana -, mas também pelos brancos empobrecidos dos Estados Unidos. Este grupo, a despeito da situação de exploração social compartilhada, buscou diferenciar-se dos negros em condições econômicas equivalentes através da busca de status social, ao nomear-se como “não escravos” e “não negros”. Tal diferenciação objetivava também aproximar-se de adjetivos mais positivadores vinculados aos brancos, e, conseqüentemente, afastar-se daqueles com viés mais negativo, atribuído aos negros.

Vejamos outro exemplo no contexto do sul brasileiro. O historiador brasileiro Marcus Vinicius de Freitas Rosa (2019), ao analisar as relações entre negros e brancos das classes subalternas porto-alegrenses, durante o período de 1884 e 1918, descreve a invisibilidade positivada que acompanhava - e acompanha - os brancos. Por meio de fontes com grande poder

¹⁷ "Privilégio", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/privil%C3%A9gio> [consultado em 23-01-2020].

de criminalização - registros de ocorrência, inquéritos policiais, processos judiciais, crônicas publicadas na imprensa - , demonstra que

negros e brancos estavam submetidos à construção de sentidos raciais, porém de formas distintas: aqueles que tendiam a ser identificados por meio de sua coloração – pretos, pardos, mulatos, crioulos – eram também os que recebiam significações depreciativas; os brancos, por sua vez, tendiam a não ser classificados por sua pele, estavam propensos a receber predicados positivos. (ROSA, 2019, p. 264).

A pesquisa do historiador, entre tantas outras, coloca-nos diante da necessidade de compreender o processo de construção das identidades raciais brancas, a partir da naturalização de uma pretensa superioridade, da negação da existência e reprodução sistemática de privilégios sociais simbólicos e concretos. Ser branco, portanto, implicou, historicamente, assumir posições hierárquicas superiores. Essas favorecem o exercício da liberdade individual de expressão que os brancos vivenciam diariamente e não reconhecem privilégios, acumulados na forma de salários psicológicos, depósitos simbólicos de vantagens, mas com benefícios concretos.

Tais regalias e isenções agem na autoestima de brancos e negros e, para romper com elas, é preciso conhecimentos e atitudes. Elementos da produção de dados da tese irão corroborar essas afirmações, ao evidenciar relatos de jovens e até mesmo de adultos negros que tendem a considerar suas trajetórias demarcadas por características ruins, como ser chato, não ter aptidão ao estudo ou não ser belo. Obviamente, em regiões de colonialidade germânica, isso se intensifica através da construção da figura do imigrante alemão como responsável pelo progresso e desenvolvimento, em detrimento do trabalho realizado por indígenas e negros na construção das comunidades locais.

O relato de um representante do movimento negro da região pesquisada - o jornalista Rogério dos Santos - reitera a necessidade de pesquisar e produzir conhecimento capaz de provar a herança positiva das populações de origem africana ou afro-brasileira na região do Vale do Caí, por exemplo. Tais populações, assim como as indígenas, permanecem à margem das narrativas das histórias locais, que silenciam ou minimizam as contribuições desses povos para as identidades e memórias coletivas, provocando a insurgência de contranarrativas que problematizam a branquitude e seus privilégios na própria memória do passado que atravessa a conformação de identidades no presente.

Problematizando essa condição do privilégio branco, a educadora estadunidense Peggy McIntoshi afirma que os brancos carregam uma “mochila invisível”:

Eu acho que os brancos são cuidadosamente ensinados a não reconhecer privilégios de brancos, assim como os homens são ensinados a não reconhecer privilégios de homens. Então, comecei de maneira não instruída a perguntar como é ter privilégio de brancos. Cheguei a ver o privilégio branco como um pacote invisível de ativos não adquiridos com os quais posso contar em dinheiro todos os dias, mas sobre o qual eu "deveria" permanecer inconsciente. O privilégio dos brancos é como uma mochila invisível e sem peso de provisões especiais, mapas, passaportes, livros de códigos, vistos, roupas, ferramentas e cheques em branco. (McINTOSHI, 1989, p. 1, tradução do autor).

Carregar ou não a “mochila invisível”, que comporta diversas ferramentas de vantagem simbólica ou material, constitui, portanto, a gênese do que entendemos como privilégio branco nesse trabalho e que pode ser resumida à capacidade da pessoa branca de se colocar como neutra e como norma na absoluta maioria das situações. McIntoshi, a partir de um exercício autorreflexivo, exemplifica algumas delas:

1. Se eu desejar, consigo estar na companhia de pessoas da minha raça a maior parte do tempo.
2. Caso eu precise me mudar, posso seguramente alugar ou comprar uma casa em uma área que eu possa pagar e onde eu queira viver.
3. Posso me sentir segura de que meus vizinhos em tal lugar irão ser neutros ou agradáveis comigo.
4. Posso fazer compras sozinha a maior parte do tempo, sabendo que não serei seguida ou assediada.
5. Posso ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas da minha raça amplamente representadas.
6. Quando me falam da minha identidade nacional ou sobre “civilização”, sou mostrada que pessoas da minha cor fizeram do meu país o que ele é.
7. Posso ter certeza que meus filhos receberão materiais curriculares que atestam a existência da raça deles.
8. Se eu quiser, posso com facilidade encontrar um editor para esse artigo sobre privilégio branco.
9. Posso entrar em uma loja de música e encontrar música da minha raça representada, em um mercado e encontrar as comidas básicas que fazem parte da minha tradição cultural, em um cabeleireiro e encontrar alguém que saiba cortar meu cabelo.
10. Posso usar cheques, cartões de crédito ou dinheiro em espécie e contar que a minha cor de pele não vai prejudicar minha aparência e rentabilidade financeira.
11. Consigo proteger meus filhos a maior parte do tempo de pessoas que podem não gostar deles.
12. Posso falar palavrões ou me vestir com roupas de segunda mão, ou não responder cartas, sem que as pessoas atribuam essas escolhas à baixa moral, pobreza ou analfabetismo da minha raça.
13. Posso falar em público para um grupo masculino poderoso sem colocar minha raça em julgamento.
14. Posso me dar bem em uma situação desafiadora sem que digam que o crédito é da minha raça.
15. Nunca sou chamado a falar em nome de todas as pessoas do meu grupo racial.
16. Posso ignorar a língua e os costumes das pessoas de cor que constituem a maioria do mundo sem sentir culpa nenhuma por tal ignorância.
17. Posso criticar nosso governo e falar sobre o quanto eu tenho medo de suas políticas e comportamentos sem ser visto como excluído culturalmente.
18. Posso me sentir segura de que, quando eu pedir para falar com *o responsável*, vou encontrar uma pessoa da minha raça.

19. Se um guarda de trânsito me pede para parar ou se um fiscal da receita auditar meus impostos, posso seguramente saber que tal decisão não ocorreu por conta da minha raça.
20. Posso facilmente comprar pôsteres, cartões postais, livros de fotos, cartões de aniversário, bonecas, brinquedos e revistas infantis com fotos de pessoas da minha raça.
21. Posso ir para casa depois de reuniões de organizações às quais pertenço me sentindo acolhida, ao invés de fora do meu lugar, sub-representada numericamente, não ouvida, mantida a distância, ou temida.
22. Posso aceitar um emprego em um empregador que aplica ações afirmativas sem que meus colegas de trabalho suspeitem que eu tenha conseguido tal emprego por causa da raça.
23. Posso escolher acomodações públicas sem temer que as pessoas da minha raça não poderão entrar ou serão destratadas nos lugares que eu escolhi.
24. Posso ter certeza que se eu precisar de ajuda médica ou legal, minha raça não trabalhará contra mim.
25. Se meu dia, semana ou ano está indo mal, não preciso questionar se cada episódio negativo tem um subtexto racial.
26. Posso escolher um corretivo ou curativo cor “da pele” e saber que ele mais ou menos vai ter o mesmo tom da minha pele. (McINTOSHI, 1989, p. 1-2, tradução do autor).

Na produção de dados para essa tese, o privilégio aparece de forma consciente ou inconsciente, nas falas de jovens estudantes quando indagados se já se sentiram tratados de forma positiva ou negativa de acordo com a cor de sua pele. Para além daqueles que negam as diferenças e vantagens estruturais dos brancos - “eu acho que não tem nenhum privilégio na sociedade brasileira” - , há brancos que se consideram prejudicados por características de seu fenótipo - “algumas vezes me chamavam de pintada por causa das minhas sardas”. Outros, contudo, reconhecem seus privilégios nos âmbitos social e escolar - “vivemos em uma sociedade que julga as pessoas pela sua raça e aparência, normalmente pessoas de tom de pele claro são favorecidas, essa situação ocorre em conseguir empregos e até fazer amigos na escola”; e alguns reconhecem a si mesmos como sujeitos privilegiados - “em situações de grupo ou atividades por eu ser loira e de cor branca sou mais aceita”.

Nitidamente, ao longo da escuta realizada com os jovens, percebi certo desconforto e uma necessidade ou desejo de falar ou de calar, aprendidos socialmente. Há falas que explicitam o desejo de que a escola aborde mais o assunto, uma vez que esses estudantes manifestam a inexistência dessa possibilidade no contexto familiar.

As situações cotidianas exemplificadas, e que serão analisadas com maior profundidade no capítulo 5, revelam de forma concreta as ferramentas, concomitantemente sutis e extremamente eficazes, com as quais o privilégio opera com os brancos. Demonstram também o racismo, que, por sua vez, exclui, inferioriza, maltrata, cala e silencia os não-brancos.

1.3 SORTILÉGIOS, DISFARCES E OUTROS FEITIÇOS DE COR

O segundo termo que proponho nessa tese é *sortilégio*. Etimologicamente pode ser entendido como “1. Malefício de feiticeiro. 2. Maquinação.”¹⁸, advinda de posturas racistas – mesmo que não autodeclaradas – a respeito das relações entre brancos e não-brancos.

Convém contextualizar melhor o uso que pretendo fazer do termo. Tomei-o emprestado do título da obra *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, escrito pela estadunidense Elisa Larkin Nascimento, a partir da sua tese em Psicologia escolar e Desenvolvimento humano, defendida na Universidade de São Paulo (USP) em 2000¹⁹. Elisa Nascimento, apesar de nascida nos Estados Unidos, vive desde a década de 1970 no Brasil, tendo sido companheira de Abdias do Nascimento, uma das maiores referências em história do movimento negro no Brasil.

Para além de sua vinculação pessoal com as lideranças do ativismo negro, Elisa Nascimento²⁰ descreve, na obra *Sortilégio da cor*, o processo de construção da identidade da população brasileira afrodescendente. A autora parte do questionamento: O que seria a identidade nacional mestiça num país onde a brancura serve de referencial para tudo? Tomando como base referenciais que abordam o afrocentrismo e as trajetórias dos movimentos negros do final do século XX, Elisa defende o combate às desigualdades sociais enraizadas nas questões raciais no Brasil, por meio da discussão e superação de dois tabus: o do silenciamento do tema e o de sua desvinculação do contexto mundial.

Na acepção popular, racista é quem fala do racismo ou enuncia a identidade do discriminado; a atitude não-racista é o silêncio. Contudo, verifica-se que tal noção representa não apenas um equívoco como um dos pilares que sustentam a dominação, pois o silêncio configura uma das formas mais eficazes de operação do próprio racismo no Brasil.

Complemento do silêncio, outra forma e sintoma do racismo está no processo de tornar invisível a presença do afrodescendente na qualidade de ator, criador e transformador da história e da cultura nacionais. [...] Se a figura do afrodescendente ficou alijada dos livros e dos currículos escolares, tal fato resulta desse processo de apagar a sua imagem como ator no palco do mundo e da sociedade brasileira, outro feito do *sortilégio da cor*. (NASCIMENTO, 2003, p. 23, grifo da autora).

¹⁸“Sortilégio”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/sortil%C3%A9gio> [consultado em 23-01-2020].

¹⁹ A referência e o resumo da tese podem ser visualizados no endereço: <https://repositorio.usp.br/item/001131255>. Acesso em 11 jan. 2022.

²⁰ Um perfil da intelectual e ativista Elisa Larkin Nascimento pode ser acessado na entrevista concedida à jornalista Hildegard Angel, em setembro de 2018, e acessível no endereço: https://www.jb.com.br/colunistas/hildegard_angel/2018/09/9005-uma-ativista-branca-contra-a-discriminacao-dos-negros.html. Acesso em 11 jan. 2022.

A autora nomeia o silenciamento e a invisibilidade construídas sobre o afrodescendente como manifestações do sortilégio da cor. Esse primeiro tabu soma-se a um segundo, que nega a vinculação do racismo em uma dimensão mais ampla, de escopo global, e passa por inseri-lo em uma série de estruturas históricas de imposição de hegemonias de alguns povos sobre outros, instrumentalizadas pela busca permanente do “simulacro da brancura”. “Se opera efeitos bastante peculiares à realidade brasileira, o sortilégio da cor tem sua origem e constituição no mesmo fenômeno que acomete o mundo da praga do racismo: a hegemonia do supremacismo branco.” (NASCIMENTO, 2003, p. 24). Ciente de seu compromisso ético e político em sua escrita, Elisa Nascimento aborda o tema do sortilégio da cor, comprometida com a “transformação de uma realidade opressiva” (idem, p. 28) e ciente da responsabilidade do supremacismo branco na manutenção de práticas racistas.

A escolha pelo termo sortilégio advém de uma peça teatral homônima escrita e protagonizada por Abdias em 1951, ao integrar o Teatro Experimental do Negro (TEN), e que foi censurada, a despeito do regime democrático vigente no país na época, sendo somente liberada seis anos depois, em 1957. O enredo da peça discute a tentativa de ascensão social de um homem negro, Emanuel, que rejeita a própria cultura e uma mulher negra que ama, Ifigênia, para buscar um casamento branco com Margarida, resultando em um final trágico. A mesma peça foi reescrita por Abdias e republicada em 1979. A partir de sua experiência na Nigéria entre 1976 e 1977, durante seu período de exílio, o autor atualizou-a em alguns aspectos e ressaltou as raízes africanas do enredo²¹.

Mais recentemente, em 2014, a peça foi reestruturada pela Companhia Teatral Abdias do Nascimento, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), dirigida por Ângelo Flávio Zuhalê. Em entrevista sobre a obra que apresenta o teatro original para as gerações atuais, o diretor enaltece a importância da obra para o teatro brasileiro:

Como tenho dito, estamos diante do Clássico do Teatro Negro no Brasil. A dramaturgia retrata um Brasil construído por forças sociais, culturais e econômicas onde percebemos que miscigenar e embranquecer é sinônimo de trânsito, mobilidade, garantia de direitos e prestígio internacional. A dramaturgia aponta, através das suas personagens centrais, Emanuel, Margarida e Ifigênia, os arquétipos para a edificação social desse país. Podemos ler e entender a trajetória do negro no Brasil através de Sortilégio. (ZUHALÊ, 2022, p. 143).

²¹ Para uma análise mais completa da peça Sortilégio, indica-se a leitura do artigo: BATALINI, M. G.; FELDMAN, A. A. K. T. Teatro Negro no Brasil: uma análise de “Sortilégio”, de Abdias do Nascimento. *Revista de Literatura, História e Memória, [S. l.]*, v. 17, n. 29, p. 196–209, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/25877>. Acesso em: 11 jan. 2022.

O sortilégio de cor, portanto, buscando suas raízes nos textos de Abdias e sua reconfiguração por Elisa Nascimento, remete aos desejos dúbios do embranquecimento de negros e a negação do racismo pelos brancos, a partir dos agencimentos provocados pelo racismo e pelo sentimento de supremacia branca, alicerçados de forma contundente na realidade brasileira. Dessa forma, é importante pensar que os sujeitos do sortilégio não são necessariamente brancos que discriminam negros, pardos e indígenas, mas todos os sujeitos, independente da cor, que não possuem uma conduta de enfrentamento ao racismo e ao privilégio, ou seja, que não assumem uma postura antirracista.

A produção de dados dessa tese demonstra que o indivíduo pode se considerar alguém livre de preconceitos, por não ter consciência de sua racialidade branca, por exemplo. Ou julgar-se vítima de racismo “reverso”, por considerar-se branco demais, ou falante com “sotaque alemão carregado”, situações que serão abordadas no capítulo 5. Ou mesmo enxergar posturas racistas entre negros que evitam contatos ou relacionamentos com pessoas com tons de pele mais escuros, numa demonstração de incompreensão das dimensões do racismo como agente operatório de desigualdades e desumanidades, o que será aprofundado no capítulo 6.

Além disso, o binômio privilégio/sortilégio não é compreendido como uma dicotomia de um ou outro, mas como passível de existência simultânea em um mesmo sujeito ou condição, ou seja, assumindo ambas as nomenclaturas. Em suma, uma pessoa pode ser agente e paciente de uma situação que envolva racismo e ter a consciência ou não dos atos em que está envolvida. Não obstante o nível de discernimento, todos os sujeitos, independente de sua cor de pele, são afetados, positiva ou negativamente, pelos efeitos do racismo e das relações desarmônicas e desiguais dele decorrentes.

Essa superação do pensamento dicotômico é analisada pelo português Boaventura de Sousa Santos (2017), que indica a iminente ultrapassagem do pensamento abissal, marcado por linhas divisórias visíveis e opostas entre presença e ausência, para um pensamento pós-abissal, em que a co-presença radical é possível e desejável. A professora Carla Meinerz faz a reflexão sobre as amarras abissais que estão presentes em um relato de aula em que um estagiário de História não conseguiu colocar em discussão a temática do racismo por sentir-se despreparado para abordá-lo.

Mesmo aqueles que estão sensibilizados, nem sempre sabem como agir no momento em que o tema deixa de ser conteúdo/conceitual e passa a ser também forma/relacional. Forma e conteúdo são indissociáveis quando tratamos da educação das relações étnico-raciais. Por isso cabem as perguntas: E se eu tiver que abordar o racismo em minhas aulas de História? Devo atuar pautado por minhas posições éticas?

Devo evitar o silêncio? Devo seguir com indagações simples e problematizadoras? [...] (MEINERZ, 2017, p. 71).

A autora sugere uma saída para esse embaraço ao propor um exercício de “diálogo com os conhecimentos construídos por intelectuais negros e indígenas, ouvir as memórias e as histórias narradas pelos mesmos nos fará diferentes em nossas formas de pensar e de agir como educadores e pesquisadores” (MEINERZ, *ibidem*).

É justamente nessas intersecções entre curricular e relacional, materiais didáticos e aula de História, sujeito Carlos e professor Carlos que essa tese está moldada. E ela diz de mim, dos lugares por que passei e onde estou hoje. Fala de experiências profissionais diversas, de vivências subjetivadas e reconfiguradas, de uma concepção de educação como projeto de vida (FREIRE)²². Evidencia a tentativa de romper a centralidade da branquitude nas narrativas, abrindo espaço para uma história escrita por mãos negras (NASCIMENTO, 2021), pretas, pardas e amarelas, com ascendência africana e indígena. Trago isso nas referências bibliográficas que buscam iluminar a perspectiva do processo histórico pelo viés desses povos, e pelo exercício de contranarrativas negras apresentadas no capítulo 4.

Nessa tese, busquei ter mais ouvidos e menos língua, reflexo do exercício de ouvir mais e falar menos, o que não se confunde com calar-se ou esconder-se. Pretendi colocar-me na posição de humildade e empatia de aprender com a diferença na perspectiva trazida por Boaventura de Santos Souza: “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (2003, p. 56).

Nesse ponto reside o desafio dessa pesquisa: como reconhecer que tanto o racismo, de forma mais explícita, quanto a branquitude, de forma tácita e implícita, somados, são agentes de manutenção e aprofundamento de diferenças que não somente inferiorizam, mas também matam cotidianamente sonhos e vidas de milhares de pessoas nesse país?

Apresentada, então, a síntese desse caleidoscópio de experiências e trajetórias, bem como os desafios postos, parto para o anúncio do problema, objetivos e hipóteses da presente tese.

²²Diversas obras do educador Paulo Freire trazem a educação como projeto de vida. Destaque para Educação como Prática de Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança. Ver listagem de todas as obras do autor em http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/obras_livros.html. Acesso em: 06 mar. 2020.

1.4. CARTAS NA MESA, PEÇAS NO JOGO: SITUANDO OS CAMINHOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Findado o breve preâmbulo em que me situo como sujeito e pesquisador em educação, descrevo meu encontro com a temática da pesquisa e apresento as categorias com as quais pretendo debater as questões raciais - privilégio e sortilégio. Na sequência, exponho as escolhas metodológicas que definem essa pesquisa. Escolhi identificá-las por meio de perguntas.

Em *O que busco? Por quê?*, trago o meu problema de pesquisa, os objetivos e as hipóteses prévias que ensejam sulear²³ essa investigação. No tópico *Com quais instrumentos?*, descrevo os procedimentos utilizados para a produção de dados com estudantes, professores e gestores das escolas e redes de ensino pesquisadas, bem como as implicações de uma pesquisa em educação embasada em fontes bibliográficas, documentais e dados extraídos da empiria da pesquisa de campo. Por fim, no subtítulo *Com quem ando?*, problematizo brevemente as condições que orientam a pesquisa com a categoria juventude na contemporaneidade e o perfil dos demais colaboradores da pesquisa.

1.4. 1 O que busco? Por onde ?

A opção de pensar as relações étnico-raciais na perspectiva relacional me fizeram refletir sobre o espaço em que meu campo de pesquisa se assenta. Lembro de uma conversa com minha orientadora durante a qual, comentando sobre como o racismo é forte na minha região, o Vale do Caí, pela sua história que continuamente enaltece a colonização alemã e sobre como as memórias desse passado são continuamente construídas e lembradas, ela me disse: “Esse é teu campo de investigação, o teu lugar!”.

Ao definir que a educação das relações étnico-raciais na sua dimensão relacional seria o enfoque temático prioritário dessa pesquisa – articulado, evidentemente, ao curricular – precisei delimitar quais seriam os caminhos metodológicos e quais seriam os espaços e sujeitos

²³ Pela proposta e aportes teóricos que fundamentam essa pesquisa, substituo o conhecido verbo “nortear” por “sulear”. O termo “sulear”, na concepção de Paulo Freire, é associado, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local dos estudantes no processo educacional e de leitura do mundo. Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias. Fonte: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear#:~:text=Sulear%2C%20na%20Lingu%C3%ADstica%20Aplicada%2C%20significa,de%20textos%20escolares%2C%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em 04 set. 2022.

da pesquisa. Delimitamos, então, que o lócus de produção dos dados seria a minha própria região, e os sujeitos seriam jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental em escolas dos municípios de Bom Princípio e Tupandi, como será explicado nos itens a seguir.

Diante da proposta de apresentar a historiografia produzida sobre a região pesquisada – o Vale do Caí – sob lentes marcadas por colonialidades e racialidades bem demarcadas, e posteriormente indicar o olhar que essa tese se propõe a fazer deste lugar, busquei respostas para o seguinte **problema**:

Como jovens estudantes concluintes do ensino fundamental nos anos de 2019 e 2020 situados em contexto de colonialidade germânica hegemônica (Vale do Rio Caí/RS) compreendem os privilégios da supremacia branca e os impactos do racismo em suas vidas escolares e comunitárias?

Com o intuito de responder a esse problema, a presente tese apresenta o seguinte objetivo geral, que se desdobra em outros específicos, que serão desenvolvidos ao longo da escrita.

Objetivo Geral:

Analisar como os jovens concluintes do ensino fundamental nos anos de 2019 e 2020 que se escolarizam nos municípios da região do Vale do Rio Caí/RS, com narrativas históricas colonizadas e racializadas determinadas pela colonialidade germânica hegemônica, posicionam-se em suas vidas e na convivência escolar em relação ao privilégio branco e ao racismo.

Objetivos Específicos:

- Contextualizar os conceitos de colonialismo, colonialidade, raça, racismo, branquitude no Brasil, considerando a experiência imigratória europeia do sul do país, a qual tangenciou essas concepções de forma a transformá-las em mecanismos de diferenciação social e discriminação racial (Capítulo 2);
- Analisar as narrativas que descrevem a história da região do Vale do Rio Caí, situando-as como histórias locais marcadas pela colonialidade germânica e pelo epistemicídio nas culturas indígena e africana e observar seus impactos na construção das relações étnico-raciais nas escolas da região (Capítulo 3);
- Identificar as lutas empreendidas pelo Movimento Negro educador para a implementação de políticas públicas vinculadas à educação das relações étnico-raciais

na sociedade brasileira ao longo das últimas décadas, analisando contranarrativas construídas na região do Vale do Rio Caí e destacando seus impactos nas políticas curriculares das escolas locais (Capítulo 4);

- Compreender como jovens estudantes e educadores do Vale do Rio Caí experimentam as relações étnico-raciais nos âmbitos sociais, familiares e escolares e quais suas posturas diante de situações de racismo, a partir da categoria *privilégio* (Capítulo 5);
- Compreender como jovens estudantes e educadores do Vale do Rio Caí experimentam as relações étnico-raciais nos âmbitos sociais, familiares e escolares e quais suas posturas diante de situações de racismo, a partir da categoria *sortilégio* (Capítulo 6).

A principal **hipótese** é a de que os jovens do Vale do Caí se constituem subjetivamente a partir de experiências individuais e sociais em que brancos e não-brancos, principalmente negros de cor preta ou parda, crescem em ambientes de desconfiança mútua, resultando na manutenção de práticas racistas e de supremacia branca.

Em meio a esse contexto, há um impasse que contrapõe o *politicamente correto*²⁴ exposto nos termos da lei – tanto no código penal²⁵, quanto no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, que identifica atos de racismo como ilegais, imorais e indecorosos, à permanência de práticas racistas manifestadas em situações interseccionadas com os âmbitos familiares, sociais e escolares desses jovens.

Mas o que contribui para essa continuidade de ações de cunho racista? As narrativas colonializadas e racializadas que permeiam a sociedade brasileira e, em particular, a região da pesquisa, fornecem elementos sólidos que incidem sobre a manutenção desse impasse. As marcas do colonialismo, denunciadas por autores como Frantz Fanon e Aimé Césaire²⁶, que denunciam “o assalto direto e brutal de esquemas culturais diferentes” (FANON, 1956, p. 78), a saber, os crimes da ação branca sobre as populações nativas das áreas localizadas fora da

²⁴ A despeito da contemporaneidade da expressão “politicamente correto”, autores como o linguista Sírio Possenti já discutiam a nomenclatura no começo dos anos 1990, a partir de sua origem norte-americana (ou estadunidense), associavam-na a “[...] um efeito do relativismo e da crise do racionalismo [...] ou como [...] um dos resultados da organização das minorias” (POSSENTI, 1995, p. 125-126) e alertavam para o risco de manifestar-se como uma forma de censura e cerceamento da liberdade de expressão. Ver POSSENTI, Sírio. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Rev. Est Ling.*, Belo Horizonte, ano 4, v. 2, p. 125-142, jul./dez. 1995.

²⁵ No campo jurídico, há diferença entre injúria racial e racismo. O primeiro está contido no Código Penal (artigo 140, parágrafo 3º) e o segundo, previsto na Lei n. 7.716/1989. Enquanto a injúria racial consiste em ofender a honra de alguém, valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem, o crime de racismo atinge uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça. Ao contrário da injúria racial, o crime de racismo é inafiançável e imprescritível, conforme o artigo 5º da Constituição Federal. Fonte: <https://www.cnj.jus.br/conheca-a-diferenca-entre-racismo-e-injuria-racial/>. Acesso em 21 abr. 2020.

²⁶ A biografia e a produção intelectual de Fanon e Césaire serão apresentadas no próximo capítulo.

Europa, constituem pistas potentes para a compreensão das chagas abertas pelas relações raciais desiguais: “O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais quotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada” (FANON, idem).

A visibilidade e recorrência do racismo só é possível por seus traços que vão além da conquista colonial marcada pela violência militar e expropriação dos bens materiais para fins econômicos, manifestando-se também na cultura, tanto do dominador quanto do dominado, sustentada na ideia de superioridade branca europeia. Essa dominação é assombrada por uma ameaça, que não é somente o receio do empoderamento ou visibilidade positiva dos não-brancos, mas também pela desconfiança alimentada pela branquitude, guardiã de privilégios que os sujeitos brancos, em sua maioria, não estão dispostos a abrir mão, sob risco de perder vantagens consideradas intocáveis e merecidas.

Portanto, lutar contra o racismo sem mexer nos privilégios brancos é tangenciar a questão e não tocá-la em seu ponto central, que é a incidência sobre as condições concretas de vida de negros e indígenas, expressas na contemporaneidade através de políticas de ações afirmativas, como cotas para estudo e vagas de emprego, por exemplo. A ferida - não cicatrizada - da branquitude é o desconforto com as condições de privilégio dos próprios brancos, que, na maioria das vezes, manifesta-se em inércia, silêncio constrangedor ou negação da condição de imunidade, sob risco de ter seu status de supremacia questionado.

A perspectiva relacional jamais deve esquecer que brancos e não-brancos ocupam lugares desiguais nas hierarquias políticas, econômicas e educacionais. Justamente porque há uma desigualdade de poder entre eles, brancos e não-brancos – incluídos principalmente negros, considerando pretos e pardos, e indígenas – não possuem as mesmas responsabilidades nem no processo de reprodução do privilégio, nem no processo de combate ao racismo. O compromisso de romper o racismo e o privilégio é maior para aqueles que possuem mais poder e que mais se beneficiam deles, ou seja, os brancos.

O argumento que sustenta a tese é o de que a escola ainda não consegue cumprir seu papel como instituição promotora da educação das relações étnico-raciais – nem na sua dimensão curricular tampouco na relacional –, contribuindo para a permanência de pensamentos e comportamentos racistas e supremacistas brancos dentro e fora do contexto escolar. Essa tensão fragiliza os jovens que crescem em uma sociedade em que somente brancos de ascendência europeia, sobretudo alemã, são vistos como exemplos positivos nas narrativas históricas compartilhadas pelas comunidades locais. Os dados e reflexões que serão apresentados no decorrer dos capítulos procuram corroborar essa posição.

A seguir, descrevo os instrumentos metodológicos e, logo após, os sujeitos participantes da pesquisa.

1.4.2 Com quais instrumentos?

Em relação ao percurso investigativo, essa pesquisa define-se como *qualitativa* quanto à abordagem. A antropóloga brasileira Mirian Goldenberg, em sua obra *A Arte de Pesquisar*, afirma que as especificidades das ciências sociais exigem a “[...] elaboração de um método que permita o tratamento da subjetividade e da singularidade dos fenômenos sociais”. Dessa forma, “[...] a representativa dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não a sua expressividade numérica” (GOLDENBERG, 2004, p. 50, grifos da autora).

A substituição da intensidade para “imersão profunda” visa à compreensão de um determinado problema, considerando que “o pesquisador qualitativo buscará casos exemplares que possam ser reveladores da cultura em que estão inseridos. O número de pessoas é menos importante que a teimosia em enxergar a questão sob várias perspectivas” (GOLDENBERG, *ibidem*).

A opção pelo viés qualitativo não inviabiliza a utilização de informações próprias do método quantitativo, que serão demonstradas mais adiante na análise. A combinação dessas duas abordagens investigativas “[...] permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de uma situação particular” (GOLDENBERG, 2004, p. 62).

Quanto à natureza, a pesquisa proposta nesta tese é *aplicada* e, em relação aos objetivos, *explicativa*, visto que pretende investigar motivações por detrás de práticas racistas envolvendo jovens em idade escolar e gerar conhecimentos para o enfrentamento desse problema.

Trata-se de uma investigação que engloba **análise documental** e **pesquisa de campo** embasadas em referências teóricas que orientam as análises tanto da empiria quanto das fontes primárias utilizadas para a investigação.

Ressalto que a pesquisa bibliográfica da presente tese não teve como objetivo realizar uma revisão de literatura exaustiva ou um estado da arte das pesquisas com a temática do racismo e da branquitude, apesar de constituir uma possibilidade potente e interessante. As leituras que embasam esse estudo acadêmico são fruto de escolhas teóricas realizadas em

conjunto com a orientadora, e buscam dar ênfase a autores que tratam sobre as relações raciais ao longo do processo histórico, em especial aos que refletem sobre ela na contemporaneidade brasileira, enfocando principalmente o racismo e a branquitude e seus impactos sociais - como Lourenço Cardoso, Lia Vainer Schucman, Lília Moritz Schwarcz, Antônio Sérgio Guimarães, Silvio Almeida, Alberto Guerreiro Ramos, Elisa Larkin Nascimento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Marcus Vinicius de Freitas Rosa, entre outros. Obviamente, a interface na área da educação prioriza autores que abordam essas questões no âmbito escolar, mesmo que essas reverberem também nas esferas social, econômica, política e cultural, entre outras - como Nilma Lino Gomes, Carla Beatriz Meinerz, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher. Autores estrangeiros também incorporam a base teórica, especialmente no que tange aos *critical whiteness studies* - estudos críticos da branquitude - provenientes dos Estados Unidos - como Ruth Frankenberg, Peggy McIntoshi, Du Bois, Robin Diangelo -, além da vertente dos estudos da decolonialidade crítica - Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh - e do pensamento afrodiaspórico e de crítica da modernidade - Frantz Fanon, Aimé Césaire, Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, entre outros. Como escolhas, essas referências sempre apresentam outras possibilidades, que complementam e enriquecem a análise, mas que, dentro das condições de realização desse estudo, não foram esgotadas.

A **análise documental** constitui um instrumento relevante da presente tese. Para tal, foram analisadas fontes historiográficas da região do Vale do Rio Caí, em especial as referentes à escravidão negra e um documentário audiovisual produzido pelo Grupo Consciência Negra de Montenegro. Também serviram como fonte de pesquisa documentos pedagógicos, como os projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas pesquisadas no tocante à temática da EREER, bem como os questionários respondidos pelos municípios analisados referentes à fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul - TCE/RS sobre a aplicação do artigo 26-A da LBD.

Por um lado, a pesquisa bibliográfica é o arcabouço teórico e metodológico que fundamenta qualquer pesquisa científica séria, e a documental permite o contato com materiais sem tratamento analítico prévio e que podem conferir valor e ineditismo às descobertas. Por outro lado, **pesquisa de campo**, outra base metodológica da tese, viabiliza uma imensa gama de possibilidades procedimentais.

Essa pesquisa de campo propõe a produção de dados a partir do levantamento de informações através de questionários - *surveys* - e entrevistas individuais e grupais. As diferentes metodologias escolhidas levam em conta a quantidade possível de sujeitos de

investigação e as categorias as quais se pretende alcançar durante a pesquisa: alunos, pais, professores e gestores escolares.

Na organização das pesquisas documental e de campo, inicialmente foi redigida uma carta de apresentação direcionada às secretarias de educação dos municípios definidos como espaços da pesquisa e realizado o agendamento de uma reunião, em junho de 2019, com as dirigentes municipais para apresentar a proposta. O material elaborado para execução da pesquisa é composto por 6 itens, os quais estão listados a seguir e constam, na íntegra, dos Apêndices 1 a 6:

- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA
- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)
- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DOCENTES
- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES
- AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS
- MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Quando da formulação da proposta, o objetivo da pesquisa estava exposto da seguinte forma: analisar as possibilidades de debate e de reflexão do racismo e da educação das relações étnico-raciais na escola, particularmente no ensino de História. Note-se que ele é amplo, visto que, no início do percurso, a gama de possibilidades ainda era vasta e eu ainda estava (re)conhecendo o *terreno* teórico e metodológico que iria adentrar.

Diante da resposta positiva das gestões dos dois municípios sobre a aplicabilidade da proposta, em julho de 2019, foram definidas as escolas em que os dados seriam produzidos. Em Tupandi, a aplicação dos questionários ocorreu na única escola com ensino fundamental completo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São Francisco (E1), enquanto, em Bom Princípio, ela aconteceu nas duas escolas da rede municipal com essa característica, a EMEF São José (E2) e a EMEF “12 de Maio” (E3).

Após essa etapa, organizei o questionário a ser aplicado aos alunos, definindo-o, juntamente com minha orientadora, como a primeira fase da produção de dados, efetivada no mês de agosto de 2019. Estabelecemos que todos os alunos que respondessem ao questionário deveriam receber previamente uma autorização e uma breve descrição da proposta da pesquisa (Apêndice 5), para que os seus responsáveis legais pudessem ter ciência e permitissem a participação de seus filhos. Dessa forma, entrei em todas as salas de aula de turmas de 8º e 9º

ano das referidas escolas – 15 ao total – e conversei rapidamente sobre a proposta e seu objetivo. Cada escola propôs sua forma de organizar o recebimento das autorizações, mas, de maneira geral, o líder de cada turma ficou responsável por recolhê-las e entregá-las na secretaria da instituição.

A aplicação dos questionários ficou agendada para cerca de três semanas depois. No dia da produção de dados, alguns alunos não estavam presentes, ou informaram que tinham a autorização, mas que a haviam esquecido em casa. Dessa forma, em cada instituição, houve duas datas de aplicação dos questionários, adaptadas também aos horários das turmas e ao agendamento de avaliações e de outras atividades difíceis de serem interrompidas. Por conseguinte, a produção de dados ocorreu nos dias 28 e 30 de agosto na E1, 26 de agosto e 02 de setembro na E2 e 27 de agosto e 10 de setembro na E3, utilizando-se sempre o laboratório de informática para que os estudantes respondessem aos questionários disponibilizados em formato digital através do aplicativo Google Forms²⁷.

Apresentarei, nos capítulos 5 e 6, a compilação dos dados produzidos nas escolas. Foram respondidos ao total 167 questionários pelos alunos das três escolas – 62 na E1, 54 na E2 e 51 na E3 –, o que corresponde a 51,37% do total de 325 alunos das turmas do 8º e 9º ano de 2019 – lembrando que só responderam ao questionário alunos que entregaram previamente a autorização assinada pelos responsáveis. O público dos entrevistados possuía idade entre 13 e 17 anos no momento da aplicação, e a divisão entre gêneros apresentou um número maior de pessoas identificadas com o gênero feminino – 89 alunas – em relação ao masculino – 78 alunos. Em relação ao ano escolar, 92 eram estudantes do 8º ano e 75 do 9º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, a proposta previa a produção de dados com os estudantes apenas através dos questionários aplicados em formato digital. No entanto, o amplo espectro de respostas e as nuances e provocações que estas me despertaram encorajaram-me a buscar uma nova etapa de investigação com esses sujeitos.

Dessa forma, cerca de um mês após a aplicação dos questionários, foi feito um novo convite aos alunos das turmas envolvidas na primeira fase de produção de dados. A proposta consistiu em um convite para uma entrevista coletiva – ver íntegra do convite e autorização no Apêndice 7.

A ideia da entrevista coletiva está vinculada a uma técnica comum em pesquisas qualitativas para “[...] apreensão da percepção e da vivência pessoal das situações e eventos do

²⁷ A opção pela aplicação em formato eletrônico visou a otimizar o tempo de aplicação e de análise das informações, além da intuição que os alunos, cada vez mais adaptados em “teclar” e escrever em meios digitais – smartphones, tablets e computadores – poderiam expressar-se mais e melhor dessa forma.

mundo” (FRASER, GONDIM, 2004, p. 139). Utilizada em diferentes áreas de conhecimento, especialmente as humanas e sociais aplicadas, a entrevista coletiva é “[...] indicada para pesquisas cuja temática seja de interesse público ou preocupação comum” (idem, p. 149). Comparada à individual, a entrevista grupal, conforme Morgan (1997), “[...] oferece ao pesquisador a oportunidade de observar *in loco* as semelhanças e diferenças entre opiniões e experiências dos participantes” (apud FRASER, GONDIM, 2004, p. 149), ampliando a compreensão dos diferentes argumentos e contra-argumentos relacionados a determinado tema.

Wivian Weller (2006) aponta que as entrevistas coletivas ou grupais são comumente conhecidas como grupos focais. Diferenciando-se em alguns aspectos dos grupos de discussão, os grupos focais são muito usados em estudos de algumas áreas, como a saúde e pesquisas de marketing e de reação do público à propaganda. Na sua estruturação clássica, são constituídos por grupos de seis a oito pessoas convidadas a debater um determinado assunto com a ajuda de um moderador. “O papel do entrevistador se confunde muitas vezes com o do repórter ou moderador, já que este é responsável pela organização das falas e dos conteúdos” (WELLER, 2006, p. 244). A autora ainda ressalta que essa metodologia pode ser usada como uma técnica complementar aos dados obtidos por meio de pesquisas quantitativas, o que se configura nessa tese.

Na organização dessa segunda fase de produção de dados, alguns critérios foram colocados como determinantes para o estabelecimento do grupo a ser entrevistado: as conversas seriam feitas em grupos pequenos, preferencialmente fora do horário regular de aulas, e que o áudio das conversas seria gravado. Destarte, após o convite inicial, foram formados três grupos, um em cada escola pesquisada. Eles ficaram assim configurados:

- Escola 1: duas meninas brancas;
- Escola 2: nove alunos, sendo sete meninos brancos, um menino negro e uma menina parda;
- Escola 3: quatro alunos, sendo três meninas brancas e um menino pardo.

As entrevistas ocorreram no horário oposto ao turno de aula – com exceção da escola 2, onde os alunos solicitaram que a conversa ocorresse no horário de aula, pois alguns não tinham como se deslocar até a escola no turno contrário. Todas as conversas ocorreram em novembro de 2019, tendo duração entre 30 e 50 minutos.

A constituição de grupos etários e raciais heterogêneos exige uma atenção metodológica própria. Conforme Bodgan e Biklen,

a raça, o sexo, a idade e outras características do entrevistador podem influenciar o tipo de relação estabelecida. É importante que [o pesquisador] seja sensível aos efeitos que suas características pessoais possam ter numa entrevista. Todavia, é raro que estas sejam tão pronunciadas que o desqualifiquem. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

Por conseguinte, na análise da segunda etapa de produção de dados, levei em consideração que observar o contexto e o interlocutor específico é fundamental para compreender os significados das respostas adquiridas e seu tratamento, diante da ciência da impossibilidade de neutralidade científica. Nessa perspectiva, os resultados das experiências com os questionários e com as entrevistas coletivas serão detalhados nos capítulos 5 e 6, à luz das categorias privilégio e sortilégio, já descritas anteriormente.

Como atividade complementar a essa pesquisa de campo, houve ainda um encontro virtual entre estudantes e o representante de um movimento negro, com o objetivo de apresentar uma contranarrativa da trajetória dos negros no Vale do Rio Caí e de problematizar a temática dos impactos do racismo e da branquitude nas relações étnico-raciais estabelecidas na região. Essa atividade foi pensada inicialmente para ocorrer de forma presencial, porém teve sua modalidade alterada em decorrência das restrições impostas pela pandemia do covid-19. Por fim, foi realizada de forma virtual em abril de 2021. Os detalhes dessa produção de dados constam dos capítulos de análise, especialmente da descrição de contranarrativas da experiência negra na região do Vale do Rio Caí – ver capítulo 4.

Os participantes da pesquisa estão mencionados no tópico a seguir.

1.4.3 Com quem ando?

Descrevo, por fim, os sujeitos colaboradores da pesquisa. Busco apresentar inicialmente aqueles que considero os protagonistas desta investigação, que são os jovens estudantes na faixa etária entre 13 e 16 anos. Essas pessoas são comumente chamadas de *adolescentes* ou *jovens*. Esses dois conceitos têm origens distintas.

O termo *adolescente* tem origem no latim *ad dolescere* e significa “cair enfermo ou padecer de alguma enfermidade habitual [...], afetos, paixões, vícios ou más qualidades, tê-los ou estar sujeito a eles.” (CARBAJAL, 1998, p. 21). Ele vem sendo tematizado principalmente pela psicologia dentro dos estudos sobre as etapas do desenvolvimento humano. A palavra *juventude*, por sua vez, é associada a uma época ou à condição de estar na juventude, de ser

jovem. Esse conceito é usado preferencialmente no campo das ciências sociais, como a história, a sociologia e a antropologia.

A maioria dos teóricos concorda que, independente do termo utilizado – adolescência ou juventude –, essa fase transitória entre a infância e a vida adulta é particularmente importante na elaboração dos laços sociais, que tendem a ser mais horizontalizados nesse período. Para os psicólogos Fernanda Canavê e Leonardo Câmara,

Para além das modificações fisiológicas decorrentes da puberdade, parece residir justamente aí a dimensão conflitiva tão marcante na adolescência. "Aborrecentes", diriam alguns adultos, mais afastados do vigor da adolescência, remetendo à dimensão de revolta e inquietação comumente associada à experiência adolescente. A narrativa adulta sobre essa experiência pode recair em desqualificação, para não dizer "patologia", em se tratando do risco dos rótulos diagnósticos sempre presentes no campo psi – posicionamento que parece mascarar a passagem tão importante para a tomada de lugar na cultura, a qual se reedita cada vez mais e a cada dia, quer se esteja mais ou menos remetido ao que se convencionou chamar de adolescência. Isso porque a adolescência comporta um inquietante paradoxo: por um lado, o luto dos referenciais que vigoraram na infância propicia um ganho de liberdade, posto que marcado por certa fluidez identificatória; por outro, a passagem do ideal familiar para aquele da cultura vem associada a um inequívoco desamparo, gerando uma angústia que pode se tornar efetivamente perturbadora. (CANAVÊS; CÂMARA, 2020, p. 270, grifo dos autores).

O aspecto inquietante e, por vezes, contestatório da adolescência é um elemento importante na proposta dessa tese, pois as relações raciais também são permeadas por conflitos identitários que ocorrem entre os diferentes grupos conforme a cor da pele. Além disso, a própria autoidentificação do indivíduo é carregada de subjetividades que envolvem a forma como cada um se enxerga pelo viés racial, e tal processo geralmente é marcado por negações, afirmações ou reafirmações.

A professora Carla Meinerz investigou, em sua tese, adolescentes no pátio como uma outra forma de “viver” a escola²⁸. Consoante a pesquisadora, “as fronteiras entre adolescência e juventude são muito tênues e estão relacionadas com os diferentes pontos de vista que se pode adotar, sejam eles históricos, político-administrativos, psicológicos, antropológicos ou sociológicos.” (MEINERZ, 2009, p. 45).

Ciente disso, utilizo nesse estudo a categoria juventude, compreendendo-a de forma articulada com o conceito de culturas juvenis, a partir da teorização do sociólogo português José Machado Pais. Seus estudos situam as intersecções da juventude na perspectiva geracional e classista:

²⁸ Publicada no livro: MEINERZ, Carla Beatriz. *Adolescentes no Pátio: outra maneira de viver a escola*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009.

Para a corrente ‘geracional’ as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas; para a corrente ‘classista’, as culturas juvenis são uma forma de ‘resistência’ à classe da ‘cultura dominante’, quando não mesmo a sua expressão linear. (PAIS, 2003, p. 66, grifos do autor).

Os dois aspectos ressaltados pelo autor – os desalinhos geracionais geralmente no âmbito social e a desaprovação das desigualdades sociais visíveis a partir da inserção no mercado de trabalho – são questões que emergem na realidade dos jovens que vivem a fase de mudanças e transições biológicas e psicológicas, sendo muitas vezes visto como “rebeldes sem causa” pelos adultos.

Os paradoxos e ambivalências dessa fase e a desconfiança advinda dos adultos são ressaltados também nas pesquisas dos italianos Fabbrini e Melucci. Para os autores,

Os jovens querem [...] ser tratados como pessoas ‘grandes’ e querem ser levados a sério. Esperam ser ouvidos como alguém que tem coisas importantes a dizer e a quem se pode falar com igual franqueza e sem mediações. Justamente nesta idade ocorre, ao contrário, que os jovens sejam grandes e pequenos ao mesmo tempo, fazendo muitas vezes a dupla experiência de serem tratados como grandes quando o desejam ou de ser tratados como pequenos em outras ocasiões. (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 66 apud MEINERZ, 2009, p. 46-7, grifo dos autores).

Essa espécie de vazio social em que se encontra a juventude é vista aqui como potência peculiar para essa investigação, visto que são os jovens que podem trazer a questão racial de forma mais franca e sem disfarces ou hipocrisias. No entanto, por analisar a experiência juvenil no tocante às relações raciais no contexto específico da escolarização, a presente tese incluiu professores e gestores como colaboradores.

Dessa forma, após a definição das escolas em que haveria produção de dados, solicitei, às duas secretarias municipais de educação, a indicação de um gestor de cada uma das redes e dos professores de História das instituições de ensino pesquisadas. Os gestores e docentes foram consultados para concederem uma entrevista, no formato à sua escolha – totalmente presencial ou parte presencial e parte virtual, ou ainda totalmente escrita. Um panorama das entrevistas realizadas, em um período que se estendeu de setembro de 2020 a dezembro de 2021, é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: Síntese dos dados pessoais e profissionais dos gestores e professores entrevistados

IDENTIFI- CAÇÃO	DATA E FORMATO DA ENTREVISTA	IDADE, GÊNERO, RELIGIÃO, NATURALIDADE E AUTOIDENTIFICAÇÃO O ÉTNICO-RACIAL	FORMAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	FUNÇÃO	MUNICÍ- PIO DE ATUA- ÇÃO
Gestora 1	11/09/2020 - presencial	47 anos, feminino, católica, Bom Princípio, branca de etnia ítalo- germânica	Magistério, Licenciatura em Matemática, pós- graduação em Gestão Escolar e metodologia de ensino de Matemática e Física, 28 anos de docência.	Diretora	Bom Princípio
Gestora 2	14/09/2020 - virtual	37 anos, feminino, católica não praticante, Feliz/RS, branca	Licenciatura em Matemática e em Pedagogia, Pós- graduação em Gestão Educativa, em Educação Inclusiva, em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade	Orientadora Educativa	Tupandi
Professora 1	09/07/2021 - presencial	32 anos, feminino, católica, Palmitinho/RS, branca	Magistério, Licenciatura em História e em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educativa	Professora	Tupandi
Professora 2	16/06/2021 - parte escrita, parte presencial	45 anos, feminino, afrobandista, Canoas/RS e de raça negra	Licenciatura Plena em História e Pedagogia, pós graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais, História e Cultura Afrobrasileira	Professora	Bom Princípio
Professor 3	29/12/2021 - virtual	40 anos, masculino, Montenegro/RS, católico, branco	Licenciado em História, especialista em Patrimônio Cultural e Identidades e em Mídias na Educação e mestre em Educação, 15	Professor	Tupandi

			anos de docência.		
Professora 4	16/11/2020 - escrita	53 anos, feminino, católica, Bom Príncipe/RS, negra	Licenciada em História, Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Especialização em Coordenação Pedagógica Supervisão e Gestão Educacionais	Professora	Bom Príncipe
Professor 5	13/10/2020 - parte escrita, parte virtual	32 anos, masculino, ateu, Pelotas/RS branco.	Licenciatura e especialização em História	Professor	Bom Príncipe
Professor 6	05/10/2020 - escrita	43 anos, masculino, católico não praticante, Porto Alegre/RS, branco	Licenciatura em História, especialização em metodologia de ensino em História e Geografia	Professor	Bom Príncipe

Fonte: dados da pesquisa

A partir das informações citadas, é possível perceber uma variedade de formações e experiências profissionais entre os entrevistados, assim como representações distantes de gênero, raça, religião, naturalidade e faixas etárias. Visualizo, na heterogeneidade do grupo, um potencial significativo para as análises que a tese trará nos próximos capítulos. Suas percepções sobre racismo e branquitude serão entrecruzadas àquelas que os estudantes trouxeram em suas respostas em falas e questionários, compondo um panorama coletivo das relações étnico-raciais em contexto escolar.

Por razões éticas, na citação das respostas dos participantes da pesquisa ao longo desse trabalho, não será revelada a identidade das pessoas, apenas elementos que identifiquem a proveniência de cada referência. Dessa forma, quando o trecho citado referir-se ao questionário individual, será informada apenas a escola (E1, E2, E3), uma numeração correspondente à ordem cronológica da resposta, uma menção ao gênero declarado (Exemplo: Aluna 12, Aluno 18) e, principalmente, a cor do/a estudante, visto que esse último dado é o mais relevante para a análise e o contexto temático da tese. Quando o excerto citado for retirado de alguma entrevista coletiva, podendo remeter-se a falas de mais pessoas, estas serão identificadas por números, assim como quando o trecho apresentado originar-se das entrevistas com professores e gestores. Essa numeração segue a ordem de apresentação dos entrevistados e a sequência temporal de produção dos dados das entrevistas.

Entendo os dados produzidos na pesquisa como um conjunto heterogêneo, visto que é procedente de diferentes formas de interação – presencial, virtual, diálogo direto ou indireto –, não possuindo necessariamente uma linearidade para fins de análise. Sem retirar a centralidade e a relevância como produção empírica da presente tese, esses dados serão apresentados de acordo com o recorte ou categoria conceitual selecionada em cada momento e relacionados com os aportes teóricos correspondentes.

Apresento o mapa do percurso de pesquisa a seguir, por meio de uma breve descrição das questões que serão trazidas por cada um dos capítulos que compõem esse trabalho.

No capítulo 2, AS “REGRAS DO JOGO” DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, organizo inicialmente um panorama teórico-conceitual sobre os conceitos que fundamentam a tese: colonialidade/colonialismo, raça, racismo e branquitude. Eles são aprofundados considerando o contexto brasileiro, porém mais especificamente o sul do país, em especial as regiões com forte presença de imigrantes europeus, estabelecida a partir da segunda metade do século XIX. Nessa seção do trabalho, pretendo mostrar que os conceitos foram lidos/interpretados/incorporados e traduzidos em comportamentos, valores e ações à luz da colonialidade e de relações raciais não equânimes, resultando em grandes impactos para todos os sujeitos: alguns foram privilegiados e outros, prejudicados em suas vidas e trajetórias.

No capítulo 3, “O PASSADO É FEITO DE LUZES E SOMBRAS”: NARRATIVAS DA BRANQUITUDE E MARCAS DA COLONIALIDADE GERMÂNICA NA HISTÓRIA DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO CAÍ, apresento inicialmente a região que escolhi para realizar a pesquisa e, após, as narrativas que descrevem a história do Vale do Rio Caí, situando-as como histórias locais marcadas pela colonialidade germânica e pelo epistemicídio das culturas indígena e africana. Descrevo também os municípios e as escolas definidas para a produção de dados, articulando-as ao contexto histórico regional e aos impactos na construção das relações étnico-raciais nas escolas.

Na sequência, o capítulo 4, CONTRANARRATIVAS DA NEGRITUDE: MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR NAS ARENAS POLÍTICA, SOCIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL E NO VALE DO RIO CAÍ, traz a narrativa dos movimentos negros organizados no contexto nacional e regional para o acesso a direitos – como terra, trabalho e especialmente educação – ao longo do último século e das décadas mais recentes. Os avanços em relação à legislação também são descritos, bem como formas alternativas e contra-hegemônicas de contar a história da população negra na região. Para isso, realizo a análise de um documentário produzido pelo movimento negro de Montenegro e o relato de um encontro virtual entre estudantes e o ativista negro, que atuam como ferramentas

problematizadoras das autonarrativas locais que enaltecem os elementos da colonialidade germânica nos âmbitos social e escolar.

Os capítulos 5 e 6 enfocam os materiais derivados da produção de dados e estruturam a análise a partir das categorias privilégio e sortilégio. Em *NARRATIVAS DO PRIVILÉGIO DA COR: RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS BRANCAS COM O RACISMO*, são apresentados dados advindos do levantamento realizado com os jovens estudantes a respeito de suas percepções e interpretações acerca do conceito de privilégio branco. Também são discutidas posições vinculadas a esse entendimento, como o paradigma da igualdade, a falácia do racismo reverso e os silêncios e negações operados pela branquitude, particularmente a partir da colonialidade germânica no contexto regional pesquisado. Já em *NARRATIVAS DO SORTILÉGIO DA COR: RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS NEGRAS COM O RACISMO*, as vivências de estudantes relativas a situações de racismo são expostas e analisadas, bem como as narrativas que estruturam a operacionalização das práticas de racismo cotidiano, expressas através de chacotas e zombarias – racismo recreativo –, de estratégias de disfarce de cor – como o uso de termos como *moreno/a* e *bronzado/a* –, dentre outros mecanismos que sinalizam a forma como as racialidades são entendidas e tratadas nos espaços escolares, familiares e sociais do contexto analisado.

Por fim, no epílogo *E O JOGO CONTINUA... PISTAS, ACHADOS E ESCONDERIJOS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*, apresento as considerações finais no formato de pistas, escritas como indicativos que apontam os caminhos que a tese demonstra, bem como as possibilidades futuras em relação a outras abordagens possíveis dentro deste vasto, complexo e conflituoso campo que são as relações raciais na realidade brasileira.

2 AS “REGRAS DO JOGO” DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A função do jogo [...] pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Essas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa (HUIZINGA, 2000, p. 14, grifos do autor).

A epígrafe do historiador e linguista holandês Johan Huizinga, extraída de sua obra *Homo Ludens*, exalta a função dupla do jogo como luta e representação para além do plano imediato da realidade. Remete também ao sentido de representação trazido pelo historiador francês Roger Chartier como uma “ausência na presença” e uma “presença na ausência” (CHARTIER, 2002, p, 74).

Os conceitos apresentados neste capítulo também atuam nessa duplicidade de dimensões da realidade: sintetizam aspectos concretos da vida cotidiana e ao mesmo tempo transcendem a ele ao definir formas de manifestação do pensamento humano. Revelam conflitos que vão além da semântica, expressam as disputas que se engendram no interior das sociedades e grupos, identificando os mecanismos de poder e dominação subjacentes a eles.

Dessa forma, trago ao tabuleiro, aqui usado como metáfora da vida real – em que as regras existem, mas não são fixas, rígidas nem sempre nítidas a todos, mas sempre atuam como forças motrizes de engrenagens nas quais o movimento de uma “peça” interfere na ação da outra – conceitos que embasam as reflexões propostas nesta tese: colonial e seus derivados colonialismo e colonialidade, raça, racismo e branquitude.

2.1 COLONIAL, COLONIALISMO E COLONIALIDADE

A palavra colonial e os prefixos e sufixos que a acompanham abrangem uma vasta gama de teorizações e campos de conhecimento distintos, que são impossíveis de serem delineados de forma sucinta. De forma geral, o vocábulo e seus derivados estão vinculados aos povos europeus, e estendem-se a seus descendentes que ocuparam outras regiões, como na epígrafe supracitada, a qual enaltece as raízes da imigração alemã nas terras do Brasil meridional.

O termo colonial passou a ter sentido quando unido ao conceito histórico de modernidade, dentro de um período histórico determinado, a saber, a partir do século XVI e do processo de expansão territorial e marítima dos principais Estados nacionais europeus – quais sejam, Portugal, Espanha, França, Inglaterra, e, posteriormente, Alemanha, Itália, Bélgica e Países Baixos.

A maior parte das análises das Ciências Humanas e Sociais, que reivindica incluir alguma variação do “colonial” em seus títulos, localiza-se no amplo espectro de estudos que buscam problematizar os diversos fenômenos locais e globais vivenciados pelas sociedades contemporâneas e complexificadas pelos avanços prementes das tecnologias de comunicação e das relações econômicas, todas elas pautadas pela experiência europeia. Uma das principais correntes de pensamento críticas filiadas ao pós-estruturalismo²⁹ recebeu o nome genérico de teorias pós-coloniais. Elas realizam um debate analítico e discursivo em torno das contradições vivenciadas pelas experiências humanas em tempos, espaços e conjunturas históricas heterogêneas, criticando a fixidez dos binarismos e essencialismos que caracterizam estudos vinculados às vertentes estruturalistas.

O sociólogo jamaicano Stuart Hall (2003) problematiza a definição do pós-colonial como um período temporalmente específico subsequente ao colonial: “Se o pós-colonial é aquele que vem *após* o colonialismo, e sendo este definido em termos de uma divisão binária entre colonizadores e colonizados, por que o pós-colonial é também um tempo de diferença?” (HALL, 2003, p. 100, grifo do autor). Hall alerta para risco de considerar como concluído um passado determinado, como se determinadas características não pudessem se reconfigurar em diferentes saberes e práticas. Para o autor,

o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. (HALL, 2003, p. 108, grifos do autor).

Boaventura de Sousa Santos realiza a crítica ao pós-modernismo justamente pela ocultação dos processos que a própria modernidade moldou – o colonialismo. O autor adere ao pós-colonialismo ao defini-lo como um conjunto de correntes teóricas e analíticas que dão primazia às relações entre o Norte e o Sul, não geográficos, mas como metáforas das

²⁹ Especialmente autores como Michel Foucault, Felix Guattari, Jaques Derrida e Giles Deleuze.

desigualdades geradas na relação colonizador/colonizado a partir do eurocentrismo e do etnocentrismo. (SANTOS, 2008).

Os impactos que o binômio colonial/modernidade trouxe às sociedades humanas estão expressos nas relações estabelecidas entre europeus e povos colonizados de outros continentes e sintetizados na obra de diversos autores fora do eixo europeu, entre os quais destaco inicialmente o escritor martinicano, de ascendência francesa, Aimé Césaire. Em sua obra *Discurso sobre o colonialismo*, escrita originalmente em 1950, o poeta sentencia: “A Europa é indefensável.” (CÉSAIRE, 1978, p. 13). O autor descreve, sob o formato de manifesto contundente e radical, o caráter violento do processo colonial e seu sentido duplo: objetivo, através de torturas, mortes, estupros, genocídios; e subjetivo, por meio da religião, das representações racializadas, do epistemicídio, etc.

Os danos, segundo Césaire, são incalculáveis:

Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. [...]

Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. (CÉSAIRE, 1978, p. 25-26).

Césaire define colonialismo como uma experiência e um projeto de humanidade constituídos na Europa sob as insígnias da expansão capitalista e impostos aos demais povos de forma brutal e incontornável. Essa imposição militar, política e cultural que forjou novos modos de viver, pensar e agir gerou efeitos deletérios nas sociedades nativas, mas também nas europeias. O colonialismo “[...] se esmera em *descivilizar* o colonizador, em *embrutecê-lo* [...], em degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral.” (CÉSAIRE, 1978, p. 17, grifos do autor).

As críticas à modernidade e ao colonialismo enquanto molas propulsoras para pensar “no que vem depois” também encontram respaldo em autores de origem latino-americana. Dois sociólogos do Sul geográfico e ideológico, o argentino Walter D. Mignolo e o peruano Aníbal Quijano, nomeiam o colonialismo como colonialidade. Esse conceito, introduzido no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, constitui, para eles, o “[...] lado mais escuro da modernidade. A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje.” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Os autores afirmam que a América constituiu-se como primeira *id-entidade* da modernidade, pois foi forjada como um

espelho ao qual o europeu construiu-se como oposto e superior. O mesmo processo ocorreu em relação ao Oriente, descrito, narrado e significado a partir dos padrões europeus³⁰.

O patrón colonial de poder, para Quijano, ou matriz colonial de poder, para Mignolo, estabeleceu-se em dois eixos: na ideia de raça, como elemento de hierarquização dos indivíduos; e nas formas de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos, em torno do capital e do mercado mundial. O conceito de colonialidade do poder, formulado pelos autores, fornece as bases teóricas que permitem compreender a experiência histórica latino-americana em face do despojamento das identidades nativas e da configuração de outras novas, racistas, coloniais e negativas, em uma “[...] perspectiva eurocêntrica de conhecimento [que] opera como espelho que distorce o que reflete.” (QUIJANO, 2005, p. 129).

O pensamento descolonial, conforme Mignolo e Quijano, não é compreendido em uma lógica totalitária, binária ao pensamento linear global, mas como um “inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade [...]” (MIGNOLO, 2017, p. 6).

A canadense Catherine Walsh, radicada no Equador, aprofunda as discussões nesse campo, sugerindo a supressão do “s” do prefixo “des”, uma vez que

no existe un estado nulo de La colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha contínuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter(n)ativas. (WALSH, 2013, p. 25, grifos da autora).

Mais do que uma distinção e variação conceitual, Walsh busca questionar e repensar práticas que possam abrir caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re- e insurgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente e que fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental. (WALSH, 2013).

João Nunes sugere que os estudos baseados em uma perspectiva descolonial resgatem as epistemologias dos atores globais do Sul, que representam

³⁰ O historiador inglês Edward Said, em sua obra clássica: *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, afirma: “[...] Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias européias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma das suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disto, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem ídéia, personalidade, experiência contrastante. Mas nada nesse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material européia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais”. (SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007, p. 7).

[...] sujeitos colectivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da Razão, das Luzes e Progresso. (NUNES, 2009, p. 233).

A concepção de epistemicídio foi desenvolvida amplamente no Brasil a partir da tese da filósofa Sueli Carneiro. Ela definiu o conceito como a negação dos sujeitos negros como produtores de conhecimento, utilizando a desvalorização, a negação ou o ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade, além da imposição do embranquecimento cultural e da produção do fracasso nas trajetórias de negros e negras, manifestada, por exemplo, pela evasão escolar. (CARNEIRO; FISCHMAN, 1995).

A questão que se pretende defender na presente tese, para além de uma aderência ou conformidade a uma determinada nomenclatura (descolonial, decolonial, colonialismo, colonialidade), é o reconhecimento de que a ação colonial manifestou-se – e permanece na contemporaneidade – como um processo de dominação inacabado, que não exterminou a cultura nativa nem resolveu os impasses surgidos através do contato de povos reconhecidamente distintos. As epistemologias ameríndias e africanas, mesmo constantemente expropriadas, apropriadas ou atacadas, reconfiguram as peças do jogo à medida que diferentes sujeitos utilizam-se delas como artifícios para a luta emancipatória.

Não se trata de uma batalha em que o vencedor precisa exterminar o oponente derrotado. Tal pensamento mais uma vez reforça o binarismo e o pensamento abissal que indica que devemos estar deste ou daquele lado do conflito. O que pretendo é estabelecer linhas de contato entre os diferentes espaços do tabuleiro das relações raciais, a fim de que se compreenda o racismo e a branquitude como condições existentes e que influenciam as regras de como jogar e viver nos espaços escolares – foco da análise – e, igualmente, nos espaços acadêmicos – lugar da produção da investigação. Isso passa por compreender um conceito que atravessa toda essa pesquisa, raça.

2.2 RAÇA

Todos os conceitos são datados historicamente e possuem uma gênese própria. Ao mesmo tempo, não são fixos e estáticos, mas sujeitos a mudanças, atrelados às circunstâncias

históricas em que são utilizados e sendo, por vezes, polissêmicos. Diversos autores que pensaram o conceito de raça – desde o filósofo búlgaro Tzvetan Todorov até a antropóloga brasileira Lilia Moritz Schwarcz –, destacam que desde a Antiguidade os grupos humanos já observavam diferenças entre si e estabeleciam hierarquias. Entretanto, foi a partir da expansão marítima do século XVI - responsável por colocar em contato a *civilização* europeia e os povos americanos, africanos e asiáticos -, que surgiu a necessidade de classificar os sujeitos em categorias a partir da presença ou ausência de alguns parâmetros, como os sintetizados pelo viajante português Pero de Magalhães Gandavo ao referir-se aos nativos da América: “homens F, L, R: sem fé, sem lei e sem rei.” (SCHWARCZ, 2017, p. 94).

Até o século XVIII, as narrativas teológicas predominavam e definiam que os descendentes de Adão é que pertenciam à humanidade. Essa visão, chamada de *monogenista*, partia do princípio de que havia somente uma única humanidade. “Pensava-se na humanidade como um gradiente que iria do mais perfeito – mais próximo do Éden – ao menos perfeito – mediante a degeneração. (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

Dentro da visão monogenista, constituíram-se duas visões complementares, ambas pensando a humanidade como unidade: a primeira, fundamentada no conceito de “bom selvagem”, formulado pelo filósofo iluminista francês Jean-Jacques Rousseau, que entendia os povos não europeus como ingênuos, naturalmente bons e moralmente superiores aos europeus e seus vícios; e outra, oposta, defendida pelo naturalista francês George-Louis Leclerc, conde de Buffon, e pelo etnólogo holandês Cornelius de Paul, que tinha um viés pessimista, ressaltando a degeneração que marcava os nativos americanos. “Assolados, por uma incrível preguiça e pela falta de sensibilidade, instintos e fraqueza mental, esses homens seriam ‘bestas’ decaídas, muito afastadas de qualquer possibilidade de perfectibilidade ou de civilização.” (GERBI, A. apud SCHWARCZ, 2017, p. 95, grifos dos autores).

A visão monogenista encontrou respaldo na teoria do naturalista inglês Charles Darwin, que, em sua obra *A Origem das Espécies*, de 1859, introduziu a ideia do evolucionismo dos seres vivos a partir de ancestrais comuns, através de um processo que ele chamou de seleção natural. Nesse mesmo contexto, o positivismo como corrente filosófica transformou o homem de objeto filosófico em objeto científico, incorporando às ciências sociais e humanas questões caras às ciências naturais. Conforme o jurista brasileiro Silvio de Almeida, nessa transposição

A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desse modo, a pele não-branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de

comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (ALMEIDA, 2018, p. 23, grifos do autor).

No mesmo século XIX, outra teoria, chamada *poligenista*, desenvolveu-se e passou a ganhar adeptos. Ela advogava a pluralidade na origem humana, o que justificaria as diferenças culturais e fenotípicas entre os grupos humanos. Apesar das distinções entre o monogenismo, preso às tradições religiosas cristãs, e o poligenismo, que representava o avanço das ciências e dos métodos experimentais, ambas compartilhavam a ideia de hierarquia entre as sociedades, de forma a justificar a proeminência do europeu perante os povos de outros continentes.

A superioridade construída pelos europeus sustentava-se na suposta superioridade biológica e cultural. Assim, as ideias de raça e de racialização foram usadas para classificar os grupos humanos, sendo inicialmente a cor de pele e depois outras características fenotípicas os principais critérios dessa divisão: formato do nariz, lábios e queixo, entre outros. Eles embasaram os processos coloniais europeus na América e África, já analisados a partir de Aimé Césaire.

No século XX, com a evolução da biologia e das demais ciências, comprovou-se a inexistência da raça como realidade biológica, “[...] pois os marcadores genéticos de uma determinada raça poderiam ser encontrados em outras e, portanto, experiências genéticas comprovam que pretos, brancos e amarelos não tinham marcadores genéticos que os diferenciavam enquanto raça.” (SCHUCMAN, 2012, p. 36)³¹. Diante dessa comprovação da raça como fator insuficiente para justificar a diferenciação entre seres humanos, convém questionar: por que insistir em um conceito que parece ultrapassado e desacreditado?

O conceito de raça usado no presente trabalho é o de “raça social”, teorizado pelo sociólogo brasileiro Antonio Sérgio Alfredo Guimarães: ao invés de um dado biológico, trata-se de “[...] construtos sociais, formas de identidade baseadas na ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégio.” (GUIMARÃES, 1999a, p. 153). Ou seja, é preciso sustentar esse conceito como um “[...] fato

³¹ Estudos mais recentes revelam que existem sim diferenças em marcadores genéticos entre populações, principalmente em partes não recombinantes do cromossomo e que possibilitam traçar a linhagem paterna, e também no DNA mitocondrial que possibilita reconstruir a linhagem materna. Assim é possível investigar diferenças genéticas entre populações de diferentes origens geográficas, inclusive em relação aos fluxos gênicos e grau de isolamento. Entretanto o projeto genoma humano demonstra a existência de mais diferenças genéticas entre indivíduos pertencentes a grupos, anteriormente julgados como raciais, do que entre indivíduos de grupos distintos. Ou seja, examinando todo o genoma, não há diferenças que justifiquem as raças biológicas, mas existem sim marcadores genéticos característicos de populações geográficas que permitem traçar rotas migratórias dos ancestrais a partir da análise do genoma individual de pessoas no presente. (BORTOLINI, Maria Cátira. História demográfica e evolutiva humana e de outros primatas: contribuições do laboratório de pesquisa fundado por Francisco Mauro Salzano. *Ciênc. Culto.* [conectados]. 2019, vol.71, n.2, pp.34-39).

político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio *de grupos sociologicamente considerados minoritários.*” (ALMEIDA, 2018, p. 24, grifos do autor).

Esse entendimento está reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que será contextualizada mais adiante. Segundo o documento, de 2004,

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações raciais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 8).

A implicação social que o conceito de raça carrega, vinculado ao seu sentido original e usado como elemento classificatório da população mundial a partir de parâmetros europeus, justifica a insistência em seu uso contemporâneo, visto que, conforme Aníbal Quijano, “la idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años” e “[...] pervadió todos los ámbitos del poder mundial capitalista.” (QUIJANO, 1999, p. 141-2).

A raça, como construção social, cria condições para a estruturação de um sistema de ideias e práticas baseado na crença de que um grupo é superior ao outro, ou um grupo é propenso a mais desconfiança do que o outro. Trata-se do racismo. Essa tese sustenta que os jovens escolarizados, na região em análise, operam com ideias e práticas, individuais ou comunitárias, ainda vinculadas ao preconceito e à discriminação racial, porque a sociedade assim o faz. Notadamente, os jovens são condicionados pelos problemas da sociedade onde se desenvolvem como pessoas.

2.3 RACISMO

A despeito de a ligação entre raça e racismo ser refutada por alguns estudiosos, que questionam a ideia de que as teorias do século XIX é que estruturaram as ideologias e práticas racistas contemporâneas, é fato que os fenômenos de classificação e hierarquização acompanham os grupos humanos desde que vivem em sociedade. Interessa-me, porém,

compreender como o racismo se manifesta e opera nas sociedades ocidentais modernas, em especial, no Brasil.

Antonio Guimarães argumenta que

O racismo [...] origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados). Essa doutrina justificava pelas diferenças raciais a desigualdade de posição social e de tratamento, a separação espacial e a desigualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, entre senhores e escravos e, mais tarde, entre os descendentes desses grupos incorporados num mesmo Estado nacional. Trata-se da doutrina racista que se expressou na biologia e no direito. (GUIMARÃES, 1999a, p. 104).

Como doutrina que estruturava e legitimava a dominação dos povos europeus sobre os nativos das áreas por eles colonizadas, o racismo funcionou como ideologia que justificou a escravização e o extermínio físico e cultural das populações subjugadas, alicerçada nos argumentos científicos que sustentavam os discursos de inferioridade e incapacidade desses povos.

A filósofa alemã Hannah Arendt, em *As Origens do Totalitarismo*, escrita em 1951, busca compreender de que forma a ideia de raça criada ao longo dos séculos XVIII e XIX estruturou a ideologia racista do século XX, manifestada de forma evidente nos incidentes da Segunda Guerra Mundial, em especial o genocídio orquestrado pelo governo da Alemanha nazista. A autora ressalta que a ideologia racista absorveu pensamentos discriminatórios anteriores e que conseguiu o apoio de Estados-nações e da opinião pública ao argumentar que a história é uma luta econômica de classes e uma luta natural entre raças. Ao enaltecer as relações imbricadas entre classe e raça, essas assumiram a função de armas políticas, e não somente de doutrinas teóricas.

Compreender o racismo da atualidade envolve também diferenciá-lo de nomenclaturas semelhantes, mas que não representam as mesmas ideias e práticas. Silvio Almeida diferencia racismo de preconceito racial e discriminação racial. O jurista brasileiro entende *preconceito racial* como um “[...] juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” (ALMEIDA, 2018, p. 25, grifos do autor). A discriminação racial, por sua vez, “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, *ibidem*), podendo ser direta – com intencionalidade explícita, como a proibição de negros, judeus ou muçulmanos de ingressarem em um país ou um espaço, como uma loja ou parque –

ou indireta – quando há ausência de intencionalidade de discriminar pessoas, mas uma situação específica de um grupo é ignorada. Ela pode, ainda, ser positiva – no caso de políticas de ações afirmativas – ou negativa – a que causa prejuízos e desvantagens ao indivíduo em razão de sua raça.

Outra definição necessária é a das concepções do racismo. Silvio Almeida classifica essas noções em três categorias: *individualista*, *institucional* e *estrutural*.

Na concepção *individualista*, o racismo é visto como uma “patologia” de indivíduos racistas que agem de forma isolada. “Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, uma ‘irracionalidade’, a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis ou penais.” (ALMEIDA, 2018, p. 28, grifos do autor).

A concepção *institucional* ultrapassa a visão frágil e limitada da individualista, entendendo o racismo como o resultado do funcionamento de instituições. Tendo em vista a heterogeneidade das sociedades e Estados, não é possível falar de instituições de forma única e permanente. Assim, Almeida ressalta que as instituições são um “[...] somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos”, mas que, por serem parte da sociedade, também manifestam os conflitos nelas existentes, visto que “[...] as instituições são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle [delas].” (ALMEIDA, 2018, p. 30). Dessa forma, os conflitos raciais também se manifestam nas instituições, através de “[...] parâmetros discriminatórios baseados na *raça*, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder.” (idem, 2018, p. 31, grifos do autor).

Por fim, a concepção *estrutural*, defendida por Silvio Almeida, ultrapassa as anteriores, pois entende-se que

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. (ALMEIDA, 2018, p. 38, grifos do autor).

A reprodução sistêmica do racismo, para Silvio Almeida, não é uma condição incontornável ou inevitável aos indivíduos que cometem atos discriminatórios. Em suma, o conceito de raça deve ser entendido na perspectiva relacional, fruto das relações sociais e que se manifesta no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos. É essa

a contribuição que o presente estudo de doutoramento quer construir: discutir como a dimensão relacional das relações étnico-raciais se manifesta entre os jovens brasileiros em idade escolar.

2.3.1 Racismo à brasileira

As especificidades que permitem caracterizar um racismo à brasileira, da forma como Schwarcz (2017) nomeia, remetem ao processo histórico singular da nação que foi a última a abolir a escravidão no Ocidente, após mais de 300 anos de tráfico e de comércio de escravizados africanos.

No cenário brasileiro, o racismo desenvolve-se de forma particular, visto que o Estado nunca o legitimou, mesmo que estivesse presente na cena política desde o final do século XIX, quando se aprofundavam as discussões sobre a abolição da escravatura. Antonio Guimarães ressalta que, no contexto brasileiro, a iminência da igualdade legal entre cidadãos formais e escravos libertos gerou um temor, do qual o racismo era um dos sintomas manifestados pelas elites intelectuais. Estas “[...] reagiam às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e o Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café.” (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

A mudança na matriz econômica expressava-se também em um amplo processo – em curso ao longo do século XIX – de substituição da mão de obra escravizada negra pela livre, de origem europeia. Tais políticas de “embranquecimento”, para Guimarães, “[...] pregavam a lenta mas contínua fixação pela população brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca. (GUIMARÃES, 2004, p. 11-12).

Lilia Schwarcz, em sua obra *O espetáculo das raças* (2014), descreve de que forma o racismo afirmou-se como ideologia no começo do século XX, contando com o auxílio das faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, das escolas de direito de Recife e São Paulo e do Museu de História Natural do Pará. Além disso, especialmente no Sul e Sudeste, centros da vida econômica e política da época, campanhas de sanitização e higienização públicas colocaram em prática as teorias eugenistas, de caráter evidentemente racista.

As teorias racistas ganharam força e respaldo nas primeiras décadas do século XX, corroboradas pelos estudos desenvolvidos pelo etnólogo brasileiro Raimundo Nina Rodrigues. Notório eugenista, o estudioso buscou comprovar em seus trabalhos a inferioridade física e mental dos negros e mestiços no Brasil, debruçando-se sobre casos de crimes, de loucura e de crenças religiosas que pudessem justificar seus argumentos racistas.

Na década de 1930, a partir do governo de Getúlio Vargas, houve um grande esforço para promover a unidade nacional e a formação do mercado interno, em virtude do processo de industrialização. Nesse contexto, eram necessárias novas narrativas sobre o Brasil, que enaltessem o passado e ajudassem a forjar a identidade que se buscava. Por conseguinte, o pensamento do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre alcançou destaque. Antonio Guimarães afirma que o autor de *Casa Grande & Senzala* promoveu

[...] uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina a alma nacional. *Ethos* esse que logo ganhará, em seus escritos políticos, a partir de 1937, o nome de “democracia social e étnica”, por oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses. [...] A “democracia racial”, rótulo político dado às ideias de Gilberto, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra. (GUIMARÃES, 2004, p. 12-13, grifos do autor).

A reatualização de Gilberto Freyre, mais do que expor a tensão regionalista entre Norte e Sul, acompanhou a institucionalização das ciências sociais no Brasil. Juntamente com Arthur Ramos, também discípulo do antropólogo estadunidense Franz Boas, os estudiosos divulgaram o Brasil no exterior como um “laboratório de civilização” e uma “democracia racial”. A divulgação dessas ideias atraiu a atenção de pesquisadores estrangeiros, como Donald Pierson, que estudou a população negra na Bahia. Os resultados desse e de outros estudos apontaram que o Brasil era “um caso muito interessante de ser estudado, pois aqui não existiria um ‘problema racial’ propriamente dito, apesar da grande presença de descendentes de africanos.” (GUIMARÃES, 2004, p. 18, grifos do autor). Entre os argumentos que sustentavam essa teoria, estava a ausência do ódio entre raças; as linhas de classe não serem rigidamente definidas a partir da cor; os mestiços se incorporarem lenta, mas progressivamente, à sociedade; e, por fim, a crença de que os negros tendiam paulatinamente a desaparecer.

Guimarães e outros autores ressaltam que, até meados dos anos 1950, os estudos das relações raciais “permanecerão prisioneiros dessa agenda, período em que se discutirão basicamente a existência ou não do preconceito racial no Brasil e a nossa diferença específica em relação aos Estados Unidos.” (GUIMARÃES, *ibidem*). Essas interpretações concorreram para o fortalecimento do mito da democracia racial, perpetuado e ressignificado ao longo das décadas seguintes.

Nos anos 1950, após os horrores gerados pelo nazismo e pelo racismo na Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu um conjunto de pesquisas que tinham como objetivo estudar e produzir

materiais científicos relacionados com questões de raça. Não é coincidência que esse período tenha sido selecionado para a efetivação da proposta.

Aimé Césaire, em sua mordaz crítica ao colonialismo, classifica o nazismo como a “barbárie suprema” e acusa os europeus pelo silenciamento perante os extermínios realizados na ação colonial em outras terras:

[...] mas antes de serem as suas vítimas [os europeus], foram os cúmplices; que o toleraram, esse mesmo nazismo, antes de o sofrer, absolveram-no, fecharam-lhe os olhos, legitimaram-no, porque até aí só se tinha aplicado a povos não europeus; que o cultivaram, são responsáveis por ele, e que ele brota, rompe, goteja, antes de submergir nas águas avermelhadas de todas as fissuras da civilização ocidental e cristã. (CÉSAIRE, 1978, p. 18).

A cumplicidade denunciada por Césaire diante da morte dos povos não europeus é confrontada com o choque e o horror do Holocausto judeu praticado sob as ordens do governo alemão. Ao mesmo tempo, o autor expõe a corresponsabilidade do burguês europeu pelos crimes, visto que “muito cristão do século XX traz em si um Hitler que se ignora” (CÉSAIRE, *ibidem*). Complementarmente, a crítica é contemporânea ao processo de descolonização das colônias europeias na África e na Ásia, contexto no qual o autor martinicano produz sua obra.

No contexto brasileiro, os impactos do projeto UNESCO foram significativos, visto que se desenvolveram no período em que ocorria a institucionalização do ensino superior no país, colaborando para a definição de uma sociologia das relações raciais no Brasil. A geração que comandou esse campo de estudos entre os anos 1950 e 1970 buscou entender o que chamou de preconceito de cor como “[...] um sintoma da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes”, fruto do descompasso entre os “[...] valores da ordem escravocrata, que permanecem, e as relações sociais da nova ordem competitiva em formação.” (GUIMARÃES, 2004, p. 20).

As pesquisas desenvolvidas dentro do projeto, contrariando a expectativa de mostrar o Brasil como uma nação livre de preconceitos, apresentaram resultados distintos conforme o recorte espacial e temporal escolhido. Dois expoentes desse grupo, os sociólogos Roger Bastide (francês) e Florestan Fernandes (brasileiro), na obra *Branços e negros em São Paulo*, apontaram essas contradições:

Nós, ‘brasileiros’ dizia-nos um branco ‘temos o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social’. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial [...] É verdade que esse ideal de democracia impede as manifestações demasiado brutais, disfarça a raça sob a classe, limita os perigos de um conflito aberto. Se a isso

acrescentarmos certa bondade natural do brasileiro, o hábito adquirido há séculos de viver com os negros e, mesmo, por vezes, uma certa displicência, compreenderemos melhor que o preconceito não se exprima abertamente, mas de um modo sutil ou encoberto. (BASTIDE; 2008, p. 155, grifos do autor).

A obra destaca a persistência, junto às elites paulistas, das visões e do comportamento negativo em relação ao negro, além de ressaltar a negação no Brasil da existência de preconceito, ou seja, a incapacidade das classes dominantes de encarar as permanências do passado escravocrata e de superá-las.

Outro estudo do período que coaduna com o problema das relações raciais no Brasil é o do sociólogo Oracy Nogueira, chamado *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil)*. O autor procura extrapolar a ideia de preconceito de cor e distinguir preconceito de marca e de origem:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1979, p. 79).

As distinções propostas por Nogueira são exemplificadas no comparativo entre Estados Unidos e Brasil. O racismo estadunidense leva em conta a origem do indivíduo, ou seja, a ascendência de uma pessoa. Assim, é possível ser branco e ter todas as características de fenótipo branco, mas mesmo assim ser negro nos Estados Unidos, caso haja algum ascendente, mesmo distante, que seja negro. É chamada de *one-drop rule*, isto é, a regra da única gota de sangue. No Brasil, ao contrário, a marca, o tipo físico e suas características constituem o critério que define quem é negro e quem é branco.

Como ressalta Guimarães, os estudos até a década de 1970 discutiam o preconceito de cor e o preconceito racial, mas não tratavam do racismo, que compreendiam “[...] apenas como doutrina ou ideologia política. A expectativa geral era de que o preconceito existente seria superado paulatinamente pelos avanços e transformações da sociedade de classes e pelo processo de modernização.” (GUIMARÃES, 2004, p. 24).

A obra do sociólogo argentino Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdades raciais*, de 1979, rompeu com essa visão ao buscar incorporar pela primeira vez o racismo na

agenda política da nova esquerda brasileira e do novo marxismo. Hasenbalg inovou ao deslocar a relação marxista clássica entre “classe” e “raça”. Segundo ele, “o racismo, com construção ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição.” (HASENBALG, 1979, p. 114). O autor afirma que a discriminação e o preconceito raciais adquiriram novos significados após a abolição, e que as “[...] práticas racistas do grupo dominante branco [...] não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionados aos benefícios materiais e simbólicos que [...] obtém da desqualificação competitiva dos não-brancos.” (idem, 1979, p. 85).

Guimarães, em suas obras *Racismo e anti-racismo no Brasil*, de 1999, e *Classes, raças e democracia*, de 2002, apresenta as quatro formas como o anti-racismo pode se configurar no contexto nacional: 1) aferrar-se a crenças racialistas de determinação biológica de qualidades morais, psicológicas e intelectuais; 2) descrença nas raças biológicas e aceitação das “raças sociais” como epifenômenos permanentes, sem possibilidade de desaparecerem; 3) raças como epifenômenos do ponto de vista científico e como construções a serem superadas pelo viés social visando a erradicação do racismo; e, por fim, 4) a superação das classificações raciais pelo reconhecimento da inexistência de raças biológicas e a denúncia constante da transformação da ideia de raça sob diferentes formas, vertente ao qual o autor se filia, justificando:

Uma vez atingido o estágio de não-racialismo e não-racismo científicos, ou seja, uma vez estabelecidos pelas ciências a inexistência de raças humanas e a inexistência de hierarquias inatas entre os grupos humanos, durante um bom tempo, precisamentos ainda usar a palavra “raça” de um modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informadas pela ideia de raça (GUIMARÃES, 2002, p. 53, grifo do autor).

Por fim, mais recentemente, o antirracismo vem se constituindo como um termo que se estruturou em oposição ao racismo, a partir da célebre frase da filósofa estadunidense Ângela Davis³²: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.”. A

³² Ângela Yvone Davis é uma militante nascida em 1944 no estado do Alabama, Estados Unidos. Viveu a infância no auge das políticas de segregação racial no sul do país. Teve participação no Movimento dos Panteras Negras, no final dos anos 1960, chegando a ser presa na época, por acusações de assassinato, sequestro e conspiração. Após conquistar sua liberdade, Davis dedicou-se ao ativismo, especialmente à luta pelo abolicionismo penal. Em 1980 e 1984, foi candidata a vice-presidente da República. Em 1994, retornou à Universidade da Califórnia como professora especialista nos estudos de raça e gênero, filosofia, teoria crítica, abolicionismo penal e feminismo negro, tornando-se professora emérita. Ícone da luta pelos direitos civis e autora de vários livros, sua vida e obra são marcadas por um pensamento que visa a romper com as assimetrias sociais. No Brasil, tem publicadas as obras *Mulheres, raça e classe* (2016), *Mulheres, cultura e política* (2017), *A liberdade é uma luta constante* (2018) e

palavra, no entanto, por vezes é utilizada de forma genérica e um tanto imprecisa. Não se trata, obviamente, de um conceito vinculado a um movimento político uniforme ou homogêneo, contemplando um amplo espectro de práticas e formas de posicionamento contra-hegemônico. Para a socióloga Bárbara Danielle Moraes Vieira, o antirracismo abarca um espectro amplo de iniciativas, sendo

[...] melhor caracterizado a partir de um conjunto de comportamentos, em escala individual ou coletiva, que envolve, no nosso caso, práticas, atitudes e perspectivas de enfrentamento ao racismo anti-negro e anti-indígena no Brasil e que, por outro lado, passa pela desconstrução da branquitude como um lugar de privilégio e vantagem estrutural. O que em termos de políticas públicas se constituem a partir da eleição de um conjunto de projetos, posturas, revisões e negociações – atreladas ao lugar de fala de quem se propõe a falar ou a ouvir – que visam dismantelar e criar fissuras no racismo estrutural, institucional ou cotidiano. (VIEIRA, 2022, p. 55-6).

Em suma, os estudos sobre o racismo e também os mais contemporâneos acerca do antirracismo apresentam, em comum, o reconhecimento da permanência e do fortalecimento das práticas racistas no Brasil, também presentes nos dados dessa tese, que aponta para a construção de mecanismos de manutenção das diferenças raciais entre brancos e não-brancos, expressos em privilégios materiais e simbólicos. As vantagens que sujeitos brancos pretendem negar e esconder caracterizam a identidade racial branca, a branquitude. Tais privilégios são afirmados pela materialidade da vida cotidiana, mas negados pela intangibilidade do discurso que observa a igualdade como pressuposto e o mérito como resultado de sua concretização.

2.4 BRANQUITUDE

Os estudos supracitados foram realizados por pesquisadores brancos, a maioria deles vinculados a projetos maiores, com o da UNESCO, e representando grandes universidades. Interessa-me também compreender de que forma os autores negros que começaram a tratar do tema do racismo compreenderam a temática a partir dos “seus lugares de fala”.

O sociólogo Alberto Guerreiro Ramos foi pioneiro ao pensar a temática do racismo e problematizá-la para além de um “problema do negro”. Ramos, ao mesmo tempo em que teve

trajetória militante junto ao TEN – Teatro Experimental do Negro³³ –, desenvolveu bem sucedida carreira acadêmica nos Estados Unidos, propondo uma sociologia “autêntica”, “crítica”, “dinâmica”, “em ação”, em contraponto às correntes que ele rotulava de sociologia “consular”, “monográfica”, “estática” ou “enlatada”³⁴.

Entre as críticas de Guerreiro Ramos está a subversão da lógica dos estudos sobre o negro ao tratar da patologia do “branco” brasileiro. O sociólogo distingue as categorias “negro-tema” – “[...] uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso [...]” – e o “negro-vida” – “[...] algo que não se deixa imobilizar, [...] do qual [...] não se pode dar versão definitiva. [...] (RAMOS, 1954, p. 215). Essas classificações expõem as armadilhas de tomar o sujeito negro enquanto unidade estática e universal e esquadrihá-lo como objeto de pesquisa. Ao questionar essas perspectivas, Guerreiro advoga que

O fato é que o negro se comporta sempre essencialmente como brasileiro, embora, com o dos brancos, esse comportamento se diferencie segundo as contingências de região e estrato social [...].

Nessas condições, o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência. (RAMOS, 1954, p. 191).

O que Guerreiro Ramos questiona é a condição específica do negro, que só é visto como diferente no Brasil em razão de o branco vê-lo como racialmente diferente de si. O autor defende que não há por que falar do problema do negro, visto que é o branco que possui uma “patologia” que precisa ser tratada.

A minha tese é a de que, nas presentes condições da sociedade brasileira, existe uma patologia social do “branco” brasileiro e, particularmente, do “branco” do “Norte” e do “Nordeste”. [...]

Essa patologia consiste em que, no Brasil, principalmente naquelas regiões, as pessoas de pigmentação mais clara tendem a manifestar, em sua auto-avaliação estética, um protesto contra si próprias, contra sua condição étnica objetiva. (RAMOS, 1954, p. 221-222, grifos do autor).

³³ O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgicamente, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países.

Fonte: <http://www.palmares.gov.br/?p=40416>. Acesso em: 26 abr. 2020.

³⁴ Uma análise da trajetória intelectual de Guerreiro Ramos na temática racial consiste no estudo de Muryatan Santana Barbosa: *Guerreiro Ramos: o personalismo negro. Dossiê - Sociologia da Desigualdade. Tempo soc.* 18 (2), Nov 2006, pp. 217-228.

O autor utiliza dados dos Recenseamentos de 1940 e 1950 que já identificavam as dificuldades na autoidentificação racial, visto que no Brasil não havia a “linha de cor” da regra da gota de sangue que prevalecia nos Estados Unidos. Guerreiro Ramos denuncia a “[...] perturbação psicológica do brasileiro em sua auto-avaliação estética”, que “[...] vicia os dados do Recenseamento, levando esse a resultados paradoxais.” (RAMOS, 1995, p. 224).

As contradições apontadas pelo autor resultam em dados que mostram que o “*negro é mais negro nas regiões onde os brancos são maioria [...]*”, como o Sul e o Sudeste, “[...] e é mais claro nas regiões onde os brancos são minoria”, como no Norte e no Nordeste. (RAMOS, 1995, p. 224-225, grifos do autor). A explicação que Guerreiro dá a esse fenômeno é a própria “patologia” que ele atribuiu ao “branco”, visto que ela disfarça a sua condição étnica efetiva. Analisando os resultados do Censo de 1950, que apontavam 68,33% de “pessoas de cor” no Norte e 53,77% no Nordeste, o autor acredita que esses dados estão minorados. “O branco puro em tais regiões é excepcional [sem sangue negro na ascendência], enquanto o branco aparente é ali minoria.” (RAMOS, 1995, p. 225).

O disfarce étnico denunciado por Guerreiro Ramos é entendido por ele como fruto do desajustamento do “branco”, que é grifado entre aspas justamente pela sua artificialidade, que o leva a “aderir a ficções” representadas pelo ideal da branquidão. “Na fase atual de desenvolvimento econômico-social do Brasil, não existem mais suportes concretos que permitam a nossa minoria de brancos sustentar suas atitudes arianizantes. [...] O Brasil é, do ponto de vista étnico, um país de mestiços.” (RAMOS, 1995, p. 231).

O reconhecimento da mestiçagem do brasileiro é apontado, em algumas leituras da obra de Ramos³⁵, como um dos remédios para o “desaparecimento” da patologia social do “branco” brasileiro. Não há consenso nessa posição, mas Guerreiro Ramos, ao escrever na década de 1950, acreditava que as “gerações mais velhas” ainda guardavam resquícios da visão pejorativa do negro e do mulato vigente no regime escravo; “as gerações mais moças, entretanto, se mostram mais acessíveis a admitir novos critérios de avaliação que os fatos estão impondo.” (RAMOS, 1995, p. 235). Em suma, acreditava que, à luz de uma sociologia científica, seria possível “[...] reexaminar o tema das relações de raça no Brasil, dentro de uma posição de autenticidade étnica.” (idem, p. 236).

³⁵ Algumas das análises da obra de Guerreiro Ramos estão em: CAMPOS, Luiz Augusto. “O negro é povo no Brasil”: a afirmação da negritude e democracia racial em Alberto Guerreiro Ramos (1948-1955). *Caderno CRH*, vol. 28, n. 73, jan-abr, 2015, p. 91-110; FERES JÚNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidão e nação. *Caderno CRH*, vol. 28, n. 73, jan-abr, 2015, p. 111-125; BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 18, n.2, p. 217-228.

A patologia do “branco” nomeada por Guerreiro Ramos dialoga com bastante aderência com a obra de outro autor contemporâneo a ele: Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo formado na França, mas nascido na colônia insular da Martinica. Fanon influenciou muitos pensadores que escreveram sobre o processo de descolonização africana e a diáspora de seus povos na segunda metade do século XX. Segundo Guimarães (2008), “Frantz Fanon é um nome central nos estudos culturais, pós-coloniais e africano-americanos, seja nos Estados Unidos, na África ou na Europa. Falamos muitas vezes de estudos fanonianos, tal o volume de estudos que têm a sua obra como objeto de reflexão.” (GUIMARÃES, 2008, p. 99).

Sua obra mais conhecida, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de 1952, é uma crítica mordaz à opressão vivenciada pelos povos africanos a partir da relação de dominação estabelecida com o colonizador europeu. Os efeitos da opressão colonial seriam tão fortes que teriam causado uma distorção da autoimagem dos negros colonizados, que absorveram e aderiram ao “pacto”, representado pela “máscara branca”, que revela a negação e o “embranquecimento cultural” das elites locais adeptas aos hábitos europeus como forma de se distinguirem de seu grupo étnico de origem. O autor denuncia a armadilha do negro que buscou incorporar a cultura do colonizador, mas que, mesmo elevando-se em seu grupo social, permaneceu sempre inferior ao branco.

De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. (FANON, 2008, p. 104).

O manifesto de Fanon aproxima-se das críticas de Césaire e dos demais autores pós-coloniais que pretendem, em suma, desconstruir a pretensiosa ideia do europeu como modelo de humanidade e de seus saberes como universais. Essas críticas não estão descontextualizadas do cenário do pós Segunda Guerra, quando os discursos estavam imbuídos de posturas contrárias à violência e ao racismo como política de Estado, latentes após o holocausto judeu. Contraditoriamente, o repúdio às ações promovidas pelos nazistas no cenário europeu não teve o mesmo efeito nos outros continentes, onde as guerras de independência na África e na Ásia aprofundaram as diferenças raciais e foram acompanhadas da institucionalização de políticas de segregação racial, como o *apartheid* da África do Sul.

Os estudos das décadas de 1950 a 1970 não utilizavam o termo branquitude, apesar de tratarem dele, pois iam além da visão unilateral do negro como objeto único de estudo das relações raciais. Somente nos anos 1990, os estudos do campo que se chamou posteriormente

de branquitude³⁶ desenvolveram-se. O pioneirismo dos *critical whiteness studies* estava articulado com pesquisas ligadas aos estudos culturais e a teoria feminista e difundiu-se por várias áreas de conhecimento, como Direito, Arquitetura, Geografia, Antropologia, Sociologia e Psicologia. O objetivo desses estudos, na visão do historiador britânico Paul Giroux, era “[...] situar a branquitude como uma categoria racial e analisá-la como um *locus* de privilégio, poder e ideologia.” (GIROUX, 1999, p. 101, grifo do autor).

Entre as pesquisas, está a de Beverly Tatum³⁷ (1997), que colocou em prática o encontro entre brancos e não-brancos “[...] e os orientava a verificar a veracidade (ou validade real) dos valores que lhes tinham sido ensinados durante os processos de socialização.” (PIZA, 2017, p. 71). Já o estudo de Ruth Frankenberg³⁸ (1995), centrado em entrevistas com mulheres feministas brancas e mulheres sem inserção em movimentos sociais e políticos, “[...] oferece um quadro não apenas das decepções diante da falácia ideológica, mas de como essa falácia se instituiu como modo de pensar e de sentir o mundo racializado à sua volta, e de como ela se sustenta através da cotidiana repetição dos padrões da ideologia de raça.” (PIZA, *ibidem*).

No Brasil, a despeito de Guerreiro Ramos ter sido o precursor dos debates sobre a identidade racial branca na década de 1950, os estudos que utilizam a categoria branquitude emergiram a partir dos anos 2000, também dispersos em diferentes áreas, como Sociologia, Psicologia Social e Comunicação Social. A dissertação do historiador Lourenço Cardoso, de 2008, mapeou a emergência das pesquisas sobre branquitude nas relações raciais e identificou os primeiros intelectuais que trataram da temática: além de Alberto Guerreiro Ramos, Edith Piza, César Rossato e Verônica Gesser, Maria Aparecida Bento e Liv Sovik. Esses trabalhos possibilitaram a inclusão do debate sobre o tema no Brasil por meio da inversão do foco nos estudos sobre a identidade branca, além da revisão e articulação das teorias da mestiçagem e da democracia racial, propondo novos enfoques e problemas de pesquisa.

Para compreender as dimensões é preciso também explicitar as dúvidas em torno de branquitude e branquidade. Na tradução dos textos sobre branquitude da língua inglesa para a portuguesa, fez-se uso de dois termos diferentes, “branquitude” e “branquidade”, para expressar o conceito de *whiteness*. Por esse motivo, encontram-se os dois termos nos estudos sobre o

³⁶ Maior aprofundamento dessa discussão pode ser buscado no artigo de Priscila Elisabete da Silva, O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo (In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32).

³⁷ TATUM, Beverly D. *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And outhor conversation about race*. Nova York: Basic Books, 1997.

³⁸ FRANKENBERG, Ruth. *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

tema. Ao estudar a literatura brasileira mais recente, há uma certa primazia do uso do termo “branquitude” ao invés de “branquidade” entre a maioria dos pesquisadores. Mesmo assim, há algumas controvérsias. Estudos com os de Camila Moreira³⁹ (2014) buscam discutir uma diferenciação entre os conceitos, em oposição à negritude e negridade. Outros autores, como Lourenço Cardoso (2017), discordam da validade dessa diferença. Nesse estudo, opto por utilizar o termo mais recorrente, branquitude, sem prejuízo de sentido quando os autores optam por branquidade.

A fim de traçar um quadro conceitual que demonstre as dimensões da branquitude, apresento uma síntese feita pelo estudo de Frankenberg, em 2004, que apresenta oito elementos estruturais do conceito:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquidade é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificamente raciais.
4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão da categoria ‘branco’ é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteiras da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam.
7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construído. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312 – 313 apud SILVA, 2017, p. 27, grifos da autora).

Todos os elementos supracitados podem ser sintetizados na compreensão de que a branquitude é uma construção ideológica e que adquire sentido na perspectiva relacional entre brancos e não-brancos e um “lugar de fala”, pois envolve as relações subjetivas que os indivíduos estabelecem nas interseccionalidades que os compõem (raça, classe, gênero, orientação sexual, pertencimento religioso, etc). Daí o caráter mutável do conceito, condicionado às variações.

³⁹ MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. In: *Dossiê Branquitude*. Revista ABPN, v. 6, n. 13, mar.-jun. 2014.

No caso brasileiro, o imbróglio de determinar o que é branquitude é o mesmo que o de definir quem ocupa esse lugar social, ou seja, quem é branco. A psicóloga Lia Schucman afirma que esse “nó conceitual” se apresenta “[...] porque, nessa definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça se entrecruzam, se colam e se descolam umas nas outras, dependendo do País, região, história, interesses políticos e época que estamos investigando.” (SCHUCMAN, 2012, p. 22).

Lilia Schwarcz problematiza a relação entre cor e raça. A cor, segundo a antropóloga, atua por vezes como “dublê” da raça, um subterfúgio de negociação que o brasileiro usa para evitar um conflito explícito quando necessita identificar uma pessoa alheia ou a si próprio. A pesquisadora questiona:

Como determinar a cor se, aqui, não se fica para sempre negro e/ou se “embranquece” por dinheiro ou se “empretece” por queda social? Como falar de raça se as pessoas mudam sua definição sobre si dependendo da circunstância, do momento e do contexto? Por aqui, ninguém é “definitivamente” preto ou quase branco. Se, como diz o provérbio, “a ocasião faz o ladrão”, no caso de nosso tema “raça é coisa de momento ou de ambiente” (SCHWARCZ, 2017, p. 103-104).

Ser branco no Brasil, portanto, é assumir uma posição hierárquica superior em um mundo racializado. Essa pode ser temporária, de acordo com o espaço em que cada sujeito ocupa em determinado tempo e espaço e conforme sua cor é lida socialmente, mas será sempre “[...] uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo.” (FRANKENBERG, 1995 apud PIZA, 2014).

O que Frankenberg nomeia como conforto é o pleno exercício da liberdade individual de expressão que os brancos vivenciam diariamente e não reconhecem, ou seja, os privilégios. Sobre essa condição, Peggy McIntoshi⁴⁰ descreve:

Posso dizer palavrão, [comprar e] vestir roupa usada, ou não responder cartas sem que ninguém atribua essas escolhas à imoralidade, pobreza ou analfabetismo da minha raça. [...] Posso praticar uma boa ação, em uma situação de risco, sem ter que me tornar um exemplo para minha raça. [...] Nunca sou chamada a falar por todos do meu grupo social. (McINTOSH, 1989, p. 11 apud PIZA, 2014, p. 71-72).

Essa posição universal de “falar por todo o grupo” é estendida a todos os grupos raciais não-brancos, ou seja, a racialidade do negro, do indígena ou do asiático é coletivizada através de estereótipos – o negro é ladrão, o indígena é preguiçoso, o asiático é inteligente –, enquanto

⁴⁰McINTOSHI, Peggy. *White privilege: un packing the invisible knap sack*. In: Peace and Freedom. [s.l.], 1989.

o branco é somente ele, uma unidade representativa de si mesmo. “É essa excessiva visibilidade grupal do outro e a intensa individualização do branco que podemos chamar de ‘lugar’ de raça”. (PIZA, 2014, p. 72, grifos do autor). A dicotomia da visibilidade do não-branco é complementada pela neutralidade do branco.

A identidade racial branca é entendida como um local de vantagens e privilégios e sobre eles incidem silêncios e omissões. A psicóloga Maria Aparecida Silva Bento foi uma das primeiras autoras a tratar dessa temática ao estudar as relações raciais no Brasil⁴¹. Atuando no Ceert⁴² – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – desde a década de 1990, envolveu-se em diversas pesquisas com diferentes grupos – movimentos sindicais, feministas, empregadores, servidores públicos. A autora, em seus estudos, destaca que as discussões com sujeitos entrevistados sobre as desigualdades raciais focalizam o negro e silenciam sobre o branco, gerando um comportamento que ela chama de “pacto narcísico”, uma cumplicidade dos membros do grupo diante das pautas das quais não se quer falar, visto que a branquitude é “guardiã silenciosa de privilégios.” (BENTO, 2014, p. 41).

O silêncio sobre privilégios brancos acende diversas discussões sobre a percepção ou não dessas vantagens. Lia Schucman, em sua tese, realiza uma discussão teórica intitulada *Invisibilidade ou fantasia de invisibilidade?*, apontando os estudos que defendem e acusam esse paradigma da cegueira: pesquisas como as de Edith Piza (2017) e Ruth Frankenberg (1995) defendem a “[...] falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado. A brancura, nesse caso, é vista pelos próprios sujeitos brancos como algo ‘natural’ e ‘normal’.” (SCHUCMAN, 2012, p. 24, grifos da autora). Por outro lado, trabalhos como os de Lourenço Cardoso (2008) e do estadunidense Matt Wray⁴³ (2004) “apontam o perigo de pensar a identidade racial branca como invisível, pois apontá-la como tal teria a função de privilegiar o ponto de vista dos brancos, que, sem autoconsciência de sujeitos racializados, não teriam como questionar suas vantagens raciais.” (SCHUCMAN, *ibidem*).

O cientista social Jorge Hilton de Assis Miranda sintetizou as diferenças conceituais entre invisibilidade e neutralidade a partir de sua dissertação de mestrado, em que pesquisou as

⁴¹A obra *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, organizada por Maria Aparecida Silva Bento e Iray Carone, consistiu na primeira coletânea de pesquisas brasileiras sobre o tema, lançada em 2002.

⁴² Criado em 1990, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) produz conhecimento, desenvolve e executa projetos voltados à promoção da igualdade de raça e de gênero. Fonte: <https://ceert.org.br/institucional>. Acesso em 16 jan. 2020.

⁴³ WRAY, Matt. Pondo a ralé branca no centro: implicações para as futuras pesquisas. In: WARE, Vron (Org.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 339-361.

perspectivas de *rappers* brancos sobre as relações raciais, as quais estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Diferenças conceituais entre invisibilidade e neutralidade

Invisibilidade	Neutralidade
Inconsciência, constante ou não, da situação de privilégios.	Consciência constante da situação de privilégios.
Posicionamento passivo, não dissimulado, não intencional de acomodação frente aos privilégios.	Posicionamento ativo, dissimulado, intencional de omissão e indiferença frente aos privilégios.
Ausência da autocrítica – causada pelo olhar imperceptível sobre os próprios privilégios.	Ausência da autocrítica – motivada pelo desejo de se manter na zona de conforto.
Indiretamente, acaba por colaborar para a manutenção dos privilégios.	Colabora diretamente para a manutenção dos privilégios.

Fonte: MIRANDA, 2017, p. 61, grifos do autor.

Apesar da perceptível diferença entre o branco “invisível”, que “não se enxerga” como grupo racial e portador de privilégios, e o branco “neutro”, que “não se importa” com suas vantagens; na prática, essa distinção é mais difícil, diante do caráter dissimulado da condição de neutralidade. A autopercepção da racialidade do branco, o choque com a “porta de vidro” metaforizada por Edith Piza, que marca o fim da invisibilidade, pode não gerar uma mudança crítica, mas marcar o começo da neutralidade, ou seja, a assunção de uma postura de omissão diante dos privilégios raciais.

Ao refletir sobre a postura do branco diante de sua branquitude, Lourenço Cardoso categorizou essa situação em duas condições opostas: a branquitude crítica e a branquitude acríica. O autor sintetizou-as no quadro a seguir:

Quadro 3: Diferenças conceituais entre branquitude crítica e branquitude acrítica

BRANQUITUDE CRÍTICA	BRANQUITUDE ACRÍTICA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil. O branco de maneira em geral. 2. Desaprova o racismo publicamente. 3. Difícil captar a desaprovação ao racismo no espaço privado. Maior dificuldade metodológica para o pesquisador negro, devido aos segredos entre branco e branco. 4. <i>Não critica de forma geral o privilégio branco.</i> 5. Vive sob o signo da igualdade, em tese. 6. Vive sob o signo da modernidade. 7. Ama, convive, “tolera”, “suporta”, convive hipocritamente com o Outro. 8. Não prega o ódio racial. 9. Ele é sincero, ele é hipócrita na sua concepção relativa ao negro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil. O branco de maneira específica, membros ou simpatizantes de grupo da “neo-KKK” e neonazistas e outros dessa linha. 2. Não é racista. Ele é “naturalmente” superior a todos os não brancos. 3. É público e notório que ele é superior. – A História comprova isto. 4. Não se baseia necessariamente na comprovação biológica de superioridade porque, na atualidade, tornou-se uma tese insustentável. 5. Defende o privilégio branco. 6. Desconsidera o princípio da igualdade. O princípio seria uma imposição “absurda” da Carta Magna. 7. Vive sob o princípio da desigualdade, apesar do anacronismo. 8. Vive sob o signo da Tradição. 9. Não suporta o Outro. 10. Prega o ódio racial 11. Ele possui características homicidas declaradas. 12. É sincero na sua concepção a respeito do negro.

Fonte: CARDOSO, 2017, p. 37, grifos do autor.

O autor sugere que as diferentes manifestações da identidade racial branca estão condicionadas às posturas da branquitude crítica e acrítica. Elas não são estanques nem definitivas, visto que a expectativa do branco antirracista é que ele “[...] direcione sua ação no sentido de abolir a ideia de superioridade racial que é inerente à branquitude”, mesmo que precise enfrentar a “[...] angústia de se colocar contra o racismo e ao mesmo tempo ser privilegiado por ser branco, em virtude de viver em uma sociedade racializada.” (CARDOSO, 2017, p. 40). O que difere os dois grupos é a disposição para mudança: “o crítico pode se empreender em ‘desaprender’, ‘minimizar’, objetivar abolir as características racistas da branquitude, enquanto que para o acrítico isso não é uma questão.” (idem, p. 41-42, grifos do autor).

O caminho do branco racializado, porém, pode ir além da dicotomia crítico/acrítico. Edith Piza cita um estudo da psicóloga negra estadunidense Janet Helms⁴⁴ (1990), que elaborou um modelo de desenvolvimento da identidade racial branca composto de seis estágios:

- *Contato*: estágio inicial, que “[...] geralmente incluiu uma curiosidade primitiva ou medo de pessoas negras, baseado em estereótipos aprendidos com amigos, na família ou na mídia.” (PIZA, 2017, p. 43).
- *Desintegração*: consciência de uma nova compreensão da existência do racismo estrutural, quando “[...] aparece o desconforto da culpa, vergonha e, algumas vezes, raiva diante da identificação de suas próprias vantagens por serem brancos e reconhecimento do papel dos indivíduos brancos na manutenção do sistema racista.” (PIZA, *ibidem*).
- *Reintegração*: retorno ao convívio com os brancos, como resposta ao medo e a raiva contra negros, “[...] que são agora acusados de ser fonte de mal-estar emocional.” (PIZA, *idem*, p. 44).
- *Imersão/emersão*: “desconfortável com sua própria branquitude [...], o indivíduo pode buscar uma nova maneira, mais confortável, de ser branco” (PIZA, *ibidem*). Esse caminho pode ser ler biografias e autobiografias de brancos que se assumiram como antirracistas.
- *Autonomia*: estágio final, nunca concluído inteiramente, em que “os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana.” (*ibidem*).

Mais do que um trajeto a ser percorrido, como um jogo em que se adquirem credenciais rumo a um estágio idílico sem conflitos, as reflexões sobre a identidade racial do branco precisam partir do princípio de que não se trata de um “problema do negro”, mas uma questão relacional, a qual, portanto, diz respeito a brancos e não-brancos e precisa desnudar os acordos tácitos que silenciam essas discussões.

E é sobre esses não-ditos que a tese pretende tensionar, pensando na escola como espaço em que os conflitos podem ser reforçados, ignorados ou mesmo enfrentados. Se partirmos do pressuposto que ser branco no Brasil significa assumir uma posição hierárquica superior em um mundo racializado, como podemos compreender os sentidos atribuídos a si mesmos pelos jovens de municípios tidos como de ascendência europeia e branca? Para isso, precisamos

⁴⁴ HELMS, Janet. *Black and white racial identity: theory, research and practice*. Nova York: Greenwood Press, 1990.

conhecer primeiramente as raízes históricas que fundamentam a região pesquisada, o Vale do Rio Caí, para que seja possível entendê-la como lócus da colonialidade germânica hegemônica. As narrativas da branquitude, que alicerçaram formas de ser e de agir nessas localidades, serão discutidas no próximo capítulo para, posteriormente, serem confrontadas com contranarrativas produzidas por representantes do coletivos negros – capítulo 4. Essa contraposição revela a potência das contranarrativas para a efetivação das políticas de enfrentamento do racismo, a despeito das estratégias utilizadas nas escolas e demais esferas de sociabilidade que mantêm os atos discriminatórios como recorrentes. A análise está embasada nas categorias conceituais privilégio e sortilégio, as quais analisarei nos capítulos seguintes – 5 e 6.

3 “O PASSADO É FEITO DE LUZES E SOMBRAS”: MARCAS DA COLONIALIDADE NA HISTÓRIA DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO CAÍ⁴⁵

A criança deve ser educada e inspirada na realidade local. Deve ser estimulada a apreciar os valores dos antepassados e deve aprender a integrá-los harmonicamente na construção de sua cidadania, evitando, dessa forma, que as novas gerações de descendentes alemães percam o contato com suas origens e, conseqüentemente, percam a sua identidade⁴⁶.

3.1 A COLONIALIDADE GERMÂNICA NO VALE DO CAÍ

As marcas do racismo e da colonialidade – ou do colonialismo – manifestam-se sob diferentes vieses e matizes. Conseqüentemente, o objetivo desta etapa da investigação é compreender de que forma as autonarrativas construídas nos municípios do Vale do Rio Caí caracterizam-se com histórias colonizadas e hegemônicas, enaltecendo as populações brancas da região, particularmente as de etnia alemã. Essa perspectiva eurocêntrica subalterniza e apaga as narrativas de sujeitos não-brancos que participaram da formação histórica da região, buscando silenciá-las e assim contribuir para o epistemídio das culturas afro-brasileiras e indígenas no âmbito local.

A construção dessa supremacia branca passa pela estruturação do explorador branco, desbravador da selva primitiva, vencedor do duelo civilizatório, dominador de terras e sujeitos, **colonizador**.

Mas quem pode ser considerado colonizador da região do Vale do Rio Caí?

⁴⁵ Recortes parciais do texto deste capítulo foram apresentados no IX ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado entre 11 e 13 de novembro de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e no Inovamundi – Seminário de Pós-Graduação da Universidade Feevale em outubro de 2019. Os anais do Inovamundi estão disponíveis no endereço <https://www.feevale.br/Comum/midias/37203e9f-5659-41bb-b615-e45e94b767b7/Seminario%20de%20Pos%20graduacao%202019.pdf>. Acesso em 21 jan. 2020.

⁴⁶ Trecho do prefácio do historiador Waldemar Richter, escrito para a obra *A Colônia Alemã: Usos e Costumes - Décadas de 1940 e 1950*, de Balduino Goerck, s/n, 2006.

O crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi, em sua obra *Dialética da Colonização*, afirma que “relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem.” (BOSI, 1992, p. 11). Nesse sentido, o autor assinala que as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam da mesma palavra latina, *colo*, que significava, na língua de Roma, *eu moro*, *eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*. Essa dupla concepção, de habitar e de usar a terra, de extrair dela o sustento humano, acompanha a ideia de colonização: “é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar seus bens, submeter os seus naturais.” (BOSI, 1992, p. 15).

Ao iniciar a descrição de qualquer processo histórico, é preciso levar em conta a carga etimológica que as palavras que a descrevem contemplam. Dessa forma, os verbos citados nesta tese para descrever o processo histórico do Vale do Rio Caí possuem uma intencionalidade própria.

Entendo como **povoar** o preenchimento dos espaços naturais por populações originárias e autóctones, no caso os indígenas, ocorrido ao longo de milhares de anos. Essa ocupação não é fixa, sendo sempre temporária, contingencial e ocasional, sujeita às particularidades dos modos de vida desses agrupamentos humanos.

Já o verbo **colonizar** é utilizado, na perspectiva eurocentrada, para referir-se aos imigrantes de ascendência europeia que empreenderam, na América, a busca de dominação social, racial, econômica e cultural perante a sublimação das identidades ameríndias. O termo colono é assumido como um adjetivo caracterizador desses imigrantes, um passaporte de legitimidade nas novas terras.

No entanto, por também utilizarem a terra como forma de sustento, mesmo que de maneira obrigatória e forçada pela condição de cativos, as populações de origem africana merecem ser identificadas pelo verbo colonizar. Embora mantidas inicialmente sob regime de escravização, posteriormente, permaneceram na região e a ocuparam na condição de colonos, nos espaços que a fuga do cativeiro ou o contato com outros grupos possibilitaram.

Há de se considerar, de fato, que, desde o século XIX, o termo colono foi associado a agricultor branco. Trata-se, então, de conceito racializado. Além disso, via de regra, colonizar significa estabelecer moradia e exercer o cultivo para garantir a posse da terra. Nesse caso, as definições de colono/colonizar/colonizador não podem ocultar o fato de que negros e indígenas *ocuparam e cultivaram* a terra com os colonos brancos. Portanto, cabe incluir outros verbos, como **coexistir**, diante de situações de relações mais amistosas entre grupos raciais, ou mesmo **disputar**, no caso de conflitos pela posse da terra, como descrevemos a seguir.

Segundo a obra *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense* (2017), escrita por um coletivo de historiadores negros, desde o século XVIII, os cativos de origem africana atuavam na pecuária – como peões –, na agricultura e em serviços braçais ou domésticos. A partir do final daquele século, muitos passaram a trabalhar nas charqueadas no período de apogeu dessa atividade econômica. “Portanto, os africanos, africanas e seus descendentes trabalhavam em todas as funções possíveis, desde os primeiros tempos da presença lusitana no Rio Grande de São Pedro. Eles foram verdadeiros colonos na região, pois seu trabalho garantiu a ocupação portuguesa do território (OLIVEIRA, Fernanda et al, 2017, p. 21). Percebe-se, assim, que eles antecedem, em vários espaços, os grupos de imigrantes alemães que, em meados do século XIX, ocuparam, também na condição de colonos, os territórios dos vales e da encosta da Serra gaúcha.

Marcus Rosa, ao narrar conflitos urbanos da Porto Alegre oitocentista, relata um caso de agressão de um alemão a um dono de botequim de origem portuguesa, em que, mesmo na condição de réu por um crime de violência física, o imigrante germânico recebeu atributos positivos de “homem sério”, “homem de bons costumes e morigerado” e “exemplar”, resultando em sua absolvição da acusação. “A epiderme alva ficou escondida atrás da nacionalidade alemã, mas as qualidades raciais ficaram explícitas.” (ROSA, 2019, p. 133). Dessa forma, fica evidenciado que, até dentro de um mesmo estrato social, as condições raciais distintas garantiam diferentes tratamentos a sujeitos, conforme sua tonalidade epidérmica, havendo vantagens materiais e simbólicas evidentes aos de ascendência germânica.

Essas histórias são marcas de uma colonialidade germânica⁴⁷ (BACKES, 2019), em que os valores da etnia alemã se sobrepõem aos de outros povos. Tomo o termo colonialidade germânica como relevante para essa pesquisa, ancorado na definição do filósofo Benício Backes, que o caracteriza como

[...] processos de construção identitária sociocultural de populações de imigrantes alemães, vindos desde os inícios do séc. XIX [...], e de seus descendentes, quanto às suas pretensões de se construírem como cultura hegemônica, procurando invisibilizar e inviabilizar a presença de outros grupos étnico-raciais, especialmente populações negras, através da produção de estigmas e discriminações em relação à diferença racial. (BACKES; BACKES, 2019, p. 969).

Ao falar em etnia alemã, entro no jogo da construção de identidades nacionais e regionais. Quando a imigração de colonos vindos das áreas de fala alemã na Europa ocorreu,

⁴⁷ Termo utilizado por Benício Backes (2019), ao analisar a implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Novo Hamburgo/RS.

logo nos primeiros anos após a independência do Brasil (1822), não havia uma nação alemã à qual os imigrantes pudessem se vincular, logo, não havia alemães. De fato, o processo de unificação da Alemanha concluiu-se somente meio século depois, em 1871, a partir de um processo liderado pelo rei Guilherme I e pelo primeiro-ministro Otto von Bismarck. Até então, os imigrantes identificavam-se pela região de origem e estabeleciam aproximações pela semelhança cultural e linguística.

A antropóloga Miriam Santos (2017), ao analisar os processos de constituição identitária de imigrantes italianos, alemães e portugueses junto à população brasileira no sul do Brasil, retoma os estudos da sociologia do alemão Max Weber para afirmar que, mesmo não compondo uma unidade cultural nem racial, os imigrantes constituíram uma “solidariedade étnica”, manifestada “[...] no confronto com elementos estrangeiros em oposição ao que é diferente, a despertar, neste embate entre o ‘nós’ e os ‘outros’, o sentido de unidade grupal.” (SANTOS, 2017, p. 232, grifos da autora).

Dessa forma, antigas fragmentações identitárias – pomeranos, prussianos, trentinos, vênnetos, sicilianos – foram sobrepostas para se constituírem como alemães e italianas, tanto no processo de unificação ocorrido em terras europeias quanto no contato com “Outros diferentes de Nós” (ibidem) em terras americanas e brasileiras. Como sintetiza Fredrik Barth (2000)⁴⁸, as fronteiras étnicas são sociais, simbólicas e mutáveis, e foram essas linhas tênues e variáveis que moldaram aqueles que se intitulam como colonizadores do Vale do Rio Caí.

3. 2 A NARRATIVA DOS “COLONIZADORES”: A CONSTRUÇÃO DO VALE DO RIO CAÍ PELO TRABALHO DOS BRANCOS EUROPEUS

A história de localidades municipais é escrita ou narrada por quem? Quem produz a escrita da história local que se transforma em narrativa compartilhada nas comunidades e grupos familiares? Quais comunidades e grupos familiares são evocadores de narrativas e de contranarrativas dessas histórias locais? Quais as finalidades políticas das narrativas hegemônicas? Elas têm implicações sobre a legitimidade da posse da terra nessas regiões? Essas são questões que a tese irá evocar e a que pretendo responder.

⁴⁸Ver BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. Lask, Tomke (Org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

O que está por detrás dessa “guerra de narrativas” (LAVILLE) da história é a disputa que oscila “[...] entre a crítica a uma concepção positivista, reforçadora de essencialismos culturais, e a defesa de uma concepção subjetivista radical, presente em algumas vertentes da História cultural.” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 25). Diante dessas “armadilhas de movimentos pendulares”, as historiadoras Carmem Gabriel e Ana Maria Monteiro questionam:

Entre uma história guardiã da narrativa nacional, fundada no mito das origens, e outra produtora de narrativas ficcionais, isto é, entre uma História preocupada em fincar as “raízes” de uma nação ou de um grupo social específico, e outra que dá asas à imaginação para pensar e inventar diferentes marcas identitárias, não existiriam outras formas possíveis de se relacionar com o passado? Outras possibilidades de pensar o papel ou as contribuições desse campo de conhecimento na problemática das identidades e na produção de narrativas? (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 26, grifo das autoras).

Para compreender as trajetórias dos diferentes grupos humanos que participam da tessitura do processo histórico, convém compreender os sentidos que as narrativas históricas assumem para os sujeitos em distintos tempos históricos. Segundo o historiador Itamar Freitas, “narrativa é o principal elemento dos modos de representar os atos humanos, [...] é inerente ao ser humano.” (FREITAS, 2019, p. 173).

Citando o alemão Jörn Rüsen, o autor “[...] entende a narrativa como principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência”. O ato de narrar, portanto, adquire um sentido teleológico, articulando uma “interpretação do passado com um entendimento do presente e às expectativas do futuro.” (idem, p. 174). Os diferentes mecanismos de constituição de sentido e de verdade produzidos ao longo da escrita da história da região estudada serão levados em conta nas descrições e análises a seguir.

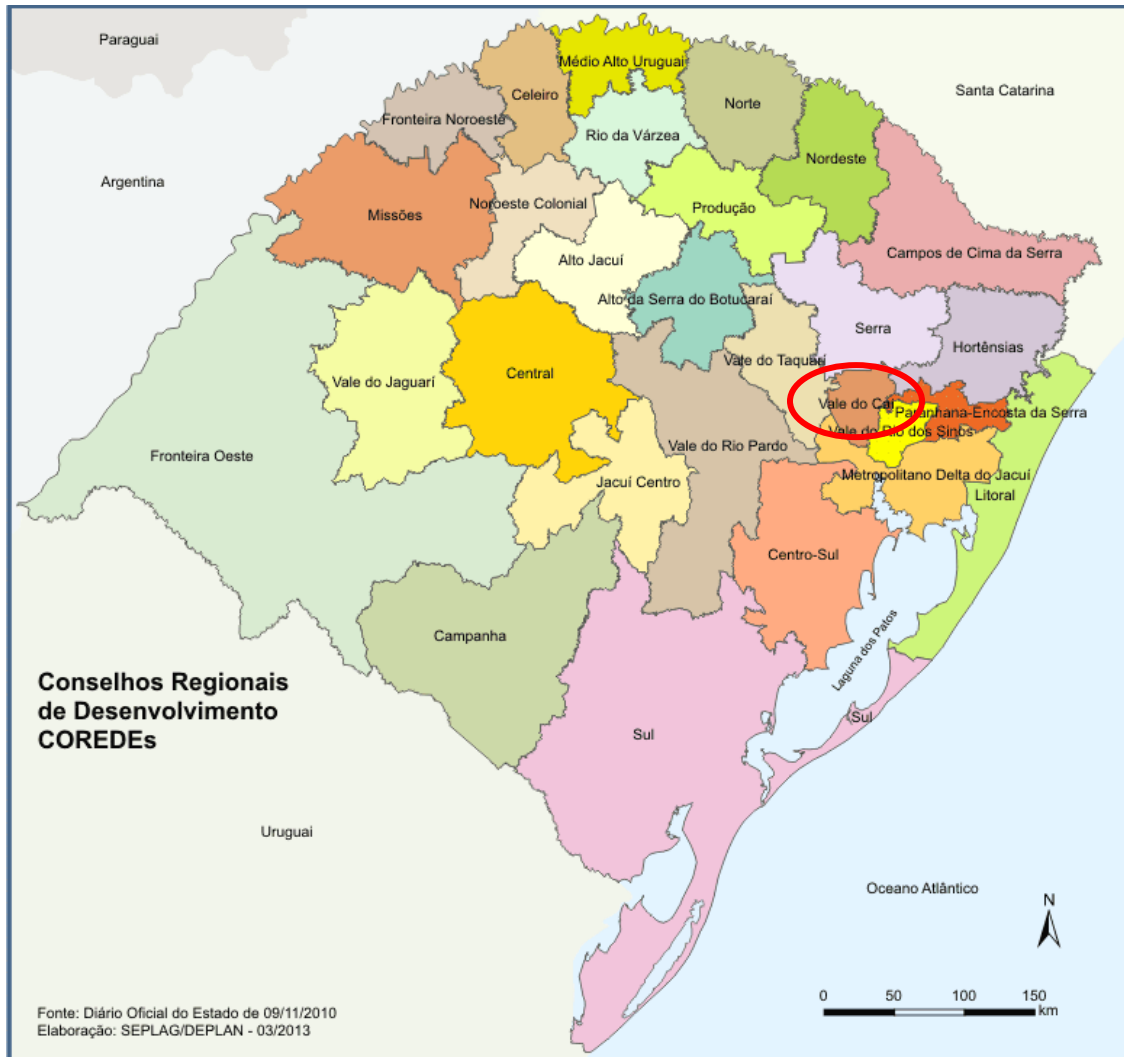
Apresento inicialmente uma caracterização do Vale do Rio Caí, para, em seguida, traçar uma breve história e historiografia da região.

3.2.1 Caracterização Geográfica e Econômica do Vale do Rio Caí

O Vale do Rio Caí, como região, está institucionalmente estruturado a partir do Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Caí (CODEVARC), criado por Lei estadual junto com todos os demais Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES),

em 1994. A entidade que une os municípios é a AMVARC (Associação dos Municípios do Vale do Caí)⁴⁹. A figura 1 mostra a distribuição dos COREDES do Rio Grande do Sul e a localização do Vale do Rio Caí destacada nele:

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul com a divisão dos COREDES



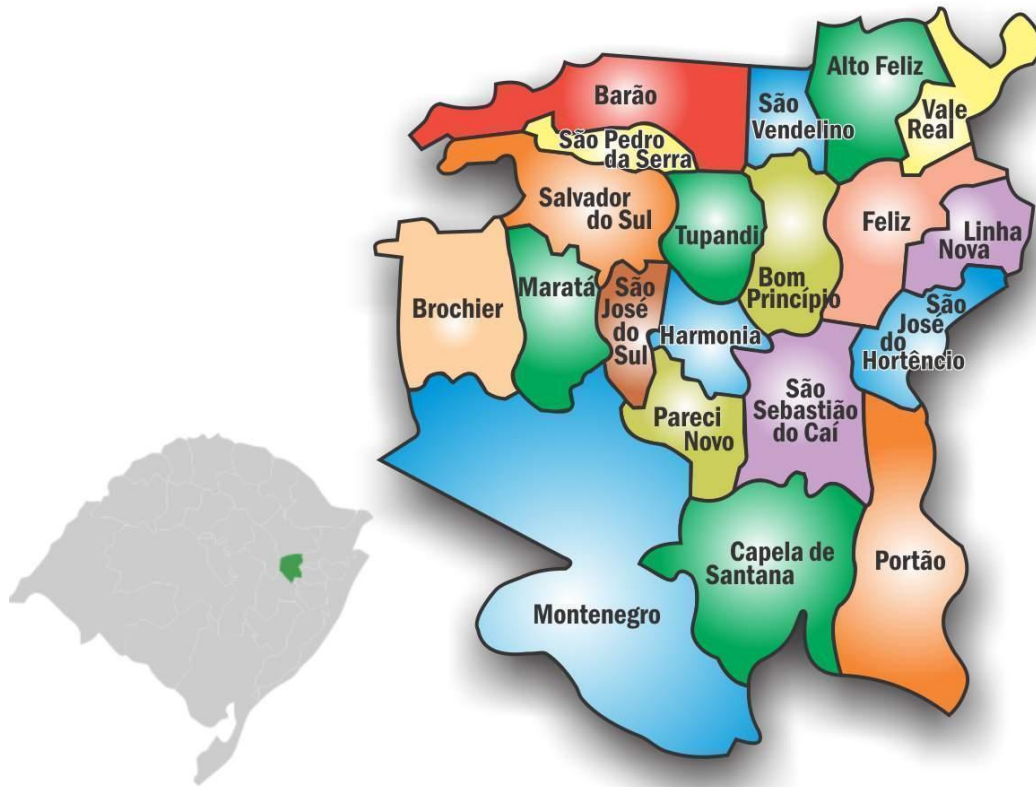
Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2020)

A Região do Vale do Caí é composta por dezenove municípios: Alto Feliz, Barão, Bom Princípio, Brochier, Capela de Santana, Feliz, Harmonia, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Pareci Novo, Salvador do Sul, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Tupandi e Vale Real. Todos integram a AMVARC, juntamente com Portão, que pertence geograficamente ao Vale do Rio dos Sinos, mas participa

⁴⁹ Ver no site da AMVARC: <http://amvarc.com.br/>. Acesso em 08 jan. 2020.

da AMVARC e é convidado no CODEVARC. O mapa a seguir apresenta os municípios da região:

Figura 2: Mapa da região do Vale do Rio Caí



Fonte: AMVARC

O Vale do Caí conta com uma população de 190.907 habitantes (2018), uma área geográfica de 1.854,4 km² (a 26ª menor área dentre os COREDEs), uma densidade demográfica de 93,9 hab./km² e uma taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais 3,06% menor do que a do Estado do RS, que é de 4,53% (2010). Apresenta expectativa de vida de 75,12 anos (2000), um Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) considerado médio, de 0,763, com destaque para a área da Saúde, que apresenta o índice 0,852, apesar de o COREDE ter uma das taxas mais elevadas de mortalidade infantil do Estado e, também, taxas de reprovação e abandono escolar significativas em alguns municípios⁵⁰.

⁵⁰ Fontes: Plano Estratégico Participativo de Desenvolvimento Regional (PEDR): 2015- 2030 / COREDE Vale do Caí. – São Sebastião do Caí, RS: COREDE Vale do Caí, 2017 e Perfil Socioeconômico COREDE Vale do Caí (disponível em <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Vale+do+Ca%ED>). Acesso em 21 jan. 2020.

O Rio Caí pertence à bacia que recebe seu nome e, de acordo com o Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Caí, abrange uma extensão de 264 km⁵¹. As águas do rio deságuam na margem esquerda do rio Jacuí, no local onde se inicia a formação do lago Guaíba (REINHEIMER, 2010). Esse rio foi muito importante para a história dos municípios da região, em especial para os banhados por ele, pois a navegabilidade em boa parte do leito facilitou o transporte e a comunicação entre as localidades desde meados do século XIX.

3.2.2 Historiografia do Vale do Rio Caí I: autonarrativas brancas colonizadas, racializadas (e entusiasmadas)

A busca por fontes históricas que tratam da história do Vale do Rio Caí constitui um problema que se situa nas dificuldades próprias da história local, na sua busca de descentralizar a produção do conhecimento para diferentes lugares e sujeitos. A historiadora Aryana Costa alerta que a “história local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, muitas vezes feita nos mesmos moldes de uma história nacional – ou seja, uma lista de prefeitos/governadores ou de pessoas tidas como importantes, muitas vezes pela sua condição privilegiada.” (COSTA, 2019, p. 134).

Mas como contar uma história local, ou regional, plural, quando boa parte das narrativas construiu-se em bases positivistas e derivou de uma história institucional, biográfica, masculina, política e elitista? É nas pistas entre essas grandes narrativas que busco tecer algumas reflexões.

As histórias locais do Vale do Rio Caí concentram-se, sobretudo, em obras de memorialistas, e constituem-se de genealogias dos municípios, baseadas na compilação de documentos escritos, fotografias e relatos orais de personalidades locais, como políticos proeminentes⁵². Nessa pesquisa, optei, inicialmente, por privilegiar as narrativas presentes nos sites institucionais dos municípios, compreendendo-as como *autonarrativas*. Posteriormente,

⁵¹ Ver site do Comitê de Gerenciamento da Bacia do Rio Caí. Disponível em: <http://comitecai.blogspot.com/>. Acesso em 21 jan. 2020.

⁵² Entre os principais memorialistas, está o jornalista e atual vereador de Novo Hamburgo Felipe Kuhn Braun, autor de dezenas de livros sobre a história da imigração alemã no Rio Grande do Sul - uma síntese de suas pesquisas constam do Blog Memória do povo alemão, disponível em <http://memoriadopovoalemao.blogspot.com/> -, além do jornalista Renato Klein, fundador do Jornal Fato Novo, de São Sebastião do Caí, autor e editor do Blog Histórias do Vale do Caí, disponível em <http://historiasvalecai.blogspot.com/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

cruzei-as com outras fontes historiográficas às quais foi possível ter acesso. Estas acenam com perspectivas de *contranarrativas* e serão apresentadas no próximo capítulo.

Um dos poucos documentos que registra a história da região e que a relaciona a outros contextos é o Relatório Temático do Departamento de Recursos Hídricos de São Sebastião do Caí:

O rio Caí foi importante rota para mercadores espanhóis, que subiam o Rio da Prata, e portugueses, vindos da Lagoa dos Patos, pelo Rio Jacuí. Os desbravadores faziam também incursões terrestres, com o objetivo de explorar e dominar terras e de procurar índios para os trabalhos de mineração e engenhos de açúcar nas capitânicas do Norte, os quais eram trocados por facões, machados e outras bugigangas de pouco valor. Os indígenas dominavam esta região de Ibiacá, que significa “Travessia do Caminho do Rio” e que abrangia desde Santa Catarina até a margem esquerda do Rio Jacuí. Nela estava incluída a região de Ibiá, que se estendia entre as bacias dos rios Taquari e Caí. (Relatório Temático do Departamento de Recursos Hídricos de São Sebastião do Caí, 2007, p. 14-15, apud SCHRÖDER; MARONEZE, 2013, p. 406).

A região do Vale do Rio Caí foi originalmente povoada por comunidades indígenas, cujos remanescentes contemporâneos são os da etnia kaingang. Pesquisas arqueológicas realizadas na região entre 1965 e 1989, através de trabalhos coordenados pelos arqueólogos Pedro Ignácio Schmitz, Eurico Miller e Pedro Augusto Mentz Ribeiro, registraram um total de 111 sítios arqueológicos, divididos em abrigos sobre rocha e sítios a céu aberto, alguns próprios de grupos caçadores-coletores e outros de povos ceramistas. Os achados estão distribuídos entre as diferentes tradições arqueológicas, Umbu, Taquara e Guarani, e abarcam um vasto período desde 9.430 a 630 AP (antes do presente), estando, portanto, entre as ocupações mais antigas do Rio Grande do Sul. (BISSA; DIAS; CATHARINO, 2009).

Já os primeiros registros da presença europeia colonialista na região são apenas do século XVIII, entre as décadas de 1730 e 1740, quando imigrantes de origem portuguesa estabeleceram propriedades de terras na margem direita do rio, colonizando as áreas nas proximidades de onde hoje estão os municípios de Montenegro e Capela de Santana.

Considerando essa distância temporal entre as primeiras ocupações dos povos originários e os primeiros indícios da presença colonizadora e racista de europeus brancos, há cerca de três séculos, fica a questão: como e de que forma estabeleceram-se os contatos entre esses povos?

É possível supor que os imigrantes recém-chegados possuíam conhecimentos básicos sobre os locais em que ocupavam, conheciam as peculiaridades da fauna e da flora e sabiam de quais produtos se alimentar e quais cultivar? Ao contrário do que as narrativas mais tradicionais

ocultam, pressupõe-se que os colonos europeus não aprenderam sozinhos a sobreviverem nas novas terras, tampouco trouxeram essas informações de além-mar, mas foram ensinados pelos nativos de diferentes formas. Essa é uma marca de coexistência, mesmo que não equânime.

O estudo de Thiago Iwaszko Marques Proença, intitulado *As marcas indígenas na região sócio-paisagística das terras baixas às margens do Rio Caí* (2014), traz diversos dados a respeito da presença e da herança da ancestralidade indígena na região, em especial nos territórios dos atuais municípios de Montenegro e São Sebastião do Caí. Apresentando dados de registros de uniões entre casais de diferentes origens étnicas, o autor destaca que a miscigenação entre portugueses e indígenas foi recorrente no período: “o fato de serem considerados brancos os descendentes mestiços a partir da segunda geração e os casamentos – permitidos – entre índios e brancos, selam a ideia de que é possível uma verdadeira ancestralidade, uma continuidade entre o indígena e o habitante caiense.” (PROENÇA, 2014, p. 37).

Os rastros da ancestralidade indígena, porém, são apagados não somente pelos traços fenotípicos que se mesclam a partir da miscigenação e dos casamentos inter-raciais, mas também na falta de referência às heranças indígenas no cotidiano, limitadas a elementos simbólicos incorporados à cultura gaúcha, como o hábito do chimarrão, ou de forma genérica em tradições populares, como o cultivo e consumo de chás, as rezas e benzimentos de cura das senhoras, assimilando conhecimentos de origem indígena e também africana. O privilégio branco apropriou-se desses costumes e, de forma difusa, apresenta-os descaracterizados dos elementos das ancestralidades das quais provêm, muitas vezes integrados a hábitos aprendidos pelos imigrantes europeus no contexto da ocupação e posse dos territórios da região. Trata-se de marcas que a supremacia branca impôs nas relações de coexistência entre grupos de diferentes origens étnico-raciais.

Outra forma de manifestação equivocada consiste no congelamento da cultura indígena num passado idealizado ou estereotipado, sem direito à transformação como qualquer povo historicamente situado. Esse aspecto reverbera no desconhecimento da existência, no presente, dos distintos grupos étnicos na forma como são, a partir da própria experiência violenta colonial que experimentaram.

A ideia da presença indígena presa a um passado longínquo é descrita na genealogia da cidade de Montenegro: “Por volta de 1635 os índios ibiraiaras habitavam a região. Falavam diferentes línguas e tinham costumes diferentes dos Tupis. Eram chamados de bilreiros, por

usarem nos lábios botoques semelhantes a bilros. Usavam grandes tacapes, manejados com perícia.” (MONTENEGRO, on-line).⁵³

Outro município com ocupação mais antiga, Capela de Santana, destaca os contatos entre portugueses e indígenas:

Milliet de Saint Adolphe relata, em seu Dicionário Geográfico, o encontro dos portugueses com os selvagens da região da hoje Capela de Santana, “Tinham os índios Tapes e Guayacanans algumas aldeias nas margens dos Sinos e nas do Taquari, com os quais se juntaram alguns portugueses, correndo os anos de 1738 e 1745 e tal foi a origem desta Freguesia, cuja igreja foi dedicada a Santa Ana”. Como era na época, o único local povoado entre os rios dos Sinos e Caí, passou a chamar-se de “Ilha do Rio dos Sinos”. (CAPELA DE SANTANA, on-line).

Note-se que os indígenas são caracterizados como selvagens na descrição do site do município, demonstrando que o juízo de valor envolvido na descrição vai para além da citação da fonte histórica, reiterando uma visão pejorativa dessas populações. O filósofo francês Jean-Paul Sartre destaca que a colonização não é mera conquista, mas necessariamente um genocídio cultural: “não se pode colonizar sem liquidar sistematicamente os traços peculiares da sociedade indígena ao mesmo tempo que se nega aos seus membros que se integrem na Metrópole e beneficiem das suas vantagens.” (apud CÉSAIRE, 1978, p. 7).

Segundo essas fontes oficiais, nas primeiras décadas de colonização, a ocupação era escassa, não chegando a uma centena de habitantes.

Em janeiro de 1757, conforme um mapa do Padre Clarke, vigário de Triunfo, freguesia criada em 04/09/1756, havia oito fazendas em toda essa área entre os rios dos Sinos e Caí.

Em meados de 1758, o mesmo Pe. Clarke fez uma relação de todos os seus paroquianos entre os Sinos e Caí. Havia, então, dezesseis casas com um total de noventa e duas pessoas em idade de confessar: 24 eram escravos, 11 agregados ou camaradas e os outros 57 eram membros das famílias dos proprietários. (CAPELA DE SANTANA, on-line).

Apesar de não haver menção à origem dessas pessoas escravizadas, supõe-se que não eram indígenas capturados na região. Conforme o historiador Fábio Kuhn, a escravidão indígena escasseava na época, à medida que se difundia a utilização de cativos africanos em toda a colônia portuguesa. “Ao que parece, esses colonos trouxeram seus índios já escravizados,

⁵³ Montenegro – Aspectos históricos: Disponível em:

http://www.montenegro.rs.gov.br/?titulo=Munic%EDpio&template=conteudo&categoria=503&codigoCategoria=503&idConteudo=1977&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO. Acesso em 21 jan. 2020.

não cativando os poucos nativos que ainda existiam nos Campos de Viamão.” (KÜHN, 2004, p. 72).

A imigração europeia e sua efetiva ocupação na região, no entanto, ocorreu somente a partir da segunda década do século XIX, no contexto de estímulo à imigração europeia no Sul do Brasil. Fábio Kühn sintetiza as motivações dos primeiros imigrantes, tanto no contexto europeu quanto no brasileiro:

Várias eram as motivações para a vinda dos colonos alemães para o Rio Grande do Sul. Do ponto de vista europeu, havia o interesse em aliviar a tensão social decorrente do processo de industrialização e mecanização da produção, que, apesar de criar mais oportunidades para os operários urbanos, levou a um aumento do desemprego nas áreas rurais. Quanto aos interesses do Império brasileiro, os principais eram o abastecimento de recursos materiais, especialmente na forma de alimentos, que os colonos poderiam proporcionar, já que praticavam uma produção mais diversificada, e a necessidade de recursos humanos, na forma de novos soldados, para os combates que acontecia na região do Prata. Alguns autores também defendiam a idéia de que a imigração teria um interesse político, qual seja, criar uma nova “classe” de pequenos proprietários rurais que pudesse fazer frente ao poder dos latifundiários. (KÜHN, 2004, p. 90, grifo do autor).

Os interesses convergentes entre a situação dos alemães na Europa e as necessidades na porção meridional do recém criado Estado brasileiro permitiram a vinda do primeiro grupo de imigrantes em 1824, que se estabeleceu na colônia de São Leopoldo, às margens do Rio dos Sinos.

O historiador Marcos Rosa inclui outro motivo que se revelou predominante na escolha de imigrantes europeus para o Rio Grande do Sul:

na província gaúcha, o desejo de branqueamento surgiu muito cedo entre os administradores e burocratas do Império, e estava vinculado ao debate sobre as indesejáveis consequências políticas e econômicas do fim do tráfico e da escravidão desde as primeiras décadas dos Oitocentos [...]. A expectativa de branqueamento do Rio Grande do Sul era uma das projeções do medo senhorial no Brasil escravista. (ROSA, 2019, p. 41).

O autor assinala que o projeto de colonização empreendido em terras sulinas não foi neutro do ponto de vista racial, sendo “[...] conferida absoluta centralidade à identidade europeia como referencial seletivo – logo, excludente – das nacionalidades que deveriam ou não ser aproveitadas na composição da mão de obra livre.” (ROSA, 2019, p. 41). Através desse critério, o objetivo da ação colonizadora no Rio Grande do Sul de formar uma classe de pequenos proprietários agrícolas diferenciava-se da proposta pensada para São Paulo, onde os imigrantes deveriam trabalhar para os fazendeiros.

Esse primeiro fluxo faz parte da chamada *fase de subsistência*, conforme Kühn, que contempla o período entre 1824 e 1845. Essa etapa, porém, é marcada por descontinuidades e diversas dificuldades. Uma delas é o envolvimento em dois conflitos, a Guerra da Cisplatina e a Revolta dos Farrapos, na qual inclusive imigrantes recém-chegados foram alistados para combater junto às tropas. Além disso, havia a necessidade de pagamento da “dívida colonial” junto a credores e “conflitos com índios que habitavam as terras.” (KÜHN, 2004, p. 91).

A despeito disso, é importante destacar que, segundo o historiador Martin Dreher, “cada colono recebeu propriedade de aproximadamente 70 hectares, acompanhada de instrumentos agrícolas, sementes e dinheiro.” (DREHER, 2014, p. 118). Mesmo que esses benefícios tenham sido eliminados em 1830, quando a lei orçamentária do Império cortou verbas para a imigração, tais subsídios constituíram vantagens iniciais aos colonos alemães para a estruturação de seu modo de vida.

A imigração alemã organizou-se, conforme Dreher (2014), através da exploração do espaço natural por meio da abertura de Picadas, termo também substituído também por Linha, Lajeado, Travessa ou Travessão. Mais do que uma trilha aberta na floresta fechada, essa forma de ocupação constituía uma estrutura organizadora de vida comunal:

Observação importante a ser feita é que 60% dos imigrantes chegados até 1850 eram artesãos. Por isso, as picadas logo tiveram funilarias, marcenarias, carpintarias, serrarias, ferrarias, moinhos, pouco sendo importado. Eram autossuficientes. A proximidade das propriedades levou a que fossem instalados centros de convivência comunitária como cemitério, escola, capela, sociedade e a venda. Casa de comércio para a qual eram encaminhados os excedentes das propriedades, a venda era também porta de comunicação da picada com o mundo exterior e deste com a picada. (DREHER, 2014, p. 117).

A interrupção da imigração durante o decênio do conflito farroupilha provocou uma pausa no fluxo migratório, retomado a partir de 1846, quando o governo imperial criou uma segunda colônia, Feliz, às margens do Rio Caí. Na sequência, retirou-se do projeto de colonização, repassando a responsabilidade às províncias e a particulares. Assim, em 1848, os governos provinciais ficaram autorizados a promover e organizar a imigração, recebendo terras que deveriam transferir aos colonos por um valor mínimo.

Na região do Vale do Rio Caí, diante da retirada do governo imperial do projeto de colonização e da priorização das novas colônias provinciais em outras regiões, como os vales dos rios Jacuí e Taquari, as iniciativas ficaram por conta de particulares, a leste e a oeste das colônias de São Leopoldo e Feliz. “Essas terras haviam sido adquiridas do governo para fins especulativos, pois a terra estava ficando escassa e cara, ou tinham sido concedidas a

particulares para que promovessem a colonização.” (DREHER, 2014, p. 119). Vários municípios da região surgiram a partir dessas iniciativas individuais.

A Lei de Terras de 1850 estabeleceria que, dali em diante, só se teria acesso à terra por escritura de compra e venda. (DREHER, 2014, p. 118). A limitação atendia aos interesses das elites nacionais ao garantir que ex-escravizados libertos e demais populações pobres livres não tivessem acesso a porções de terra e permanecessem subjugados ao domínio de grandes proprietários rurais. A nova legislação garantia, assim, vantagens materiais aos brancos vindos ao Brasil na condição de imigrantes e colonos, efetivos produtores da terra, tendo facilitado a aquisição de um lote ante à exclusão de negros e indígenas a esse direito.

O imigrante alemão passou a ser denominado colono, “[...] designação oficial que o imigrante que adquiria [ou recebia] um lote de terra em um projeto de colonização”, convertendo-se esse status um “símbolo de diferenciação étnica.” (SANTOS, 2017, p. 238). Esses colonos “de origem” distinguiam-se também dos de origem lusa, considerando-se superiores.

Ao construírem para si o lugar de pioneiro, colonizador e civilizador, os imigrantes europeus e seus descendentes determinaram também o lugar dos demais residentes da terra, ou seja, para: negros e índios o papel de selvagens e incultos e para os descendentes de portugueses, de pessoas sem refinamento e de maneiras rudes. Preconceito expresso no apelido pelo qual são conhecidos: o “duro”, designação regional conhecido no país como “casca grossa”. (SANTOS, 2017, p. 238, grifos da autora).

Essa diferenciação dos imigrantes europeus perante os demais ocupantes das terras buscou esconder as vantagens recebidas durante o período de estímulo à imigração. O historiador gaúcho Tau Golin compara esses benefícios às cotas, promovendo uma interessante reflexão sobre as cotas raciais na atualidade, tão combatidas e rechaçadas no Brasil contemporâneo.

A parte rica do Rio Grande do Sul e outras regiões do Brasil é o presente de cotistas do passado. As políticas de colonização do país foram as aplicações concretas de políticas de cotas. Aos servos, camponeses, mercenários, bandidos, ladrões, prostitutas da Europa foi acenado com a utopia cotista. Ofereceram-lhes em primeiro lugar um lugar para ser seu, um espaço para produzir, representado pelo lote de terra; uma colônia para que pudesse semear o seu sonho.

E lhes alcançaram juntas de bois, arados, implementos agrícolas, sementes, e o direito de usar a natureza – a floresta, os rios e minerais – para se capitalizarem. No processo, milhares não conseguiram pagar a dívida colonial e foram anistiados. E quando ressarciram foi em condições módicas. (GOLIN, 2014, on-line).

O autor critica a hipocrisia existente nas críticas atuais, muitas vindas de descendentes daqueles que foram contemplados por alguma benesse no passado. Estes são os cotistas desagradecidos, ingratos que não refletem sobre as condições históricas que possibilitam vantagens estruturais aos brancos e prejuízos aos não-brancos em diferentes tempos: “Demonstram isto os herdeiros dos cotistas do passado e dos programas de incentivos recentes, com a discriminação, a falta de solidariedade, exacerbado racismo, e o típico deboche dos idiotas.” (GOLIN, 2014, on-line).

As relações desiguais entre brancos e indígenas, evidenciadas pelo processo histórico de colonização, ressalta a necessidade de atentar ao direito à diferença e seu valor para uma educação que se intitule efetivamente preocupada com relações equânimes. A empiria desta pesquisa trará alguns elementos para pensar a problematização da suposta igualdade entre os sujeitos no capítulo 5, ao tratar dos privilégios brancos. No entanto, nas fissuras da história, narrativas insurgentes questionam a supremacia alemã e trazem vestígios de conflitos envolvendo colonizadores da etnia germânica e os povos originários da região do Vale do Rio Caí, os quais descrevemos a seguir.

3.2.3 Historiografia do Vale do Rio Caí II: vestígios indígenas insurgentes

Nas autonarrativas do Vale do Rio Caí, o elemento indígena é ressaltado somente em relatos de episódios de conflitos dos imigrantes com os bugres, considerados “selvagens” e empecilhos à “civilização”. (DREHER, 2014). Entre essas narrativas, uma das mais conhecidas é a de um índio chamado de Luis Bugre.

Essa história, muito difundida na memória da região do Vale do Caí, relata detalhes dos conflitos entre alemães e indígenas nas primeiras décadas de colonização. Todas as fontes apresentam somente a visão dos imigrantes dos acontecimentos. Por permanecerem na oralidade por muito tempo, possuem também variações em suas versões.

Conforme Dreher, em 1858, indígenas atacaram a residência do colono alemão Nikolaus Rempel, na Picada Feliz – hoje município de Feliz. O dono da casa teria sido morto e o restante da família, fugido. Como represália, o governo provincial teria enviado 30 soldados para atacar os índios que seguidamente apropriavam-se de bens dos colonos. Em uma emboscada organizada pelos colonos locais, um jovem indígena de 11 anos teria sido ferido e abrigado na casa de Mathias Rodrigues da Fonseca. Catequizado, foi batizado com o nome cristão de

Antônio Luís, e passou a viver entre os colonos alemães, mas com certa desconfiança destes, pois havia relatos que se comunicava com indígenas da região.

Dez anos depois, em 1868, “Luís Bugre”, como ficou conhecido, teria liderado o ataque à propriedade de Lambertus Versteg, na região onde hoje é o município de São Vendelino. Conforme a versão difundida pela obra de Mathias Josef Gansweidt⁵⁴, que escreveu seu livro a partir de relatos do filho Jacob Versteg, o episódio teria ocorrido da seguinte forma:

Tendo o esposo [Lambertus Versteg] se ausentado para São Sebastião do Caí, onde ocorria o Kerb [festa do padroeiro], Luís Bugre verificou que a esposa Walfrida, o filho Jakob de 14 anos e a filha Luzilla de 12 anos de idade estavam sozinhos em casa. Depois, orientou o grupo indígena para atacar a propriedade dos Versteg, quando foram mortos os porcos, o gado, as galinhas e o cão. Atearam fogo na casa, levando os pertences da família e a esposa, o filho e a filha como prisioneiros. Ao retornar do Caí, Lambertus Versteg deparou-se com a destruição e a ausência da família. Alarmados, chefes de família de São Vendelino, munidos de armamento, saíram ao encontro dos indígenas. Somente anos mais tarde, o filho Jakob conseguiu retornar. Mãe e filha, ao que tudo indica, foram mortas por tentarem fugir. O caso Versteg foi o último confronto entre colonos e indígenas na área de colonização alemã. (DREHER, 2014, p. 179).

Martin Dreher, ao descrever esse episódio, ressalta que a versão popularizada no imaginário local romantizou a história, colocando os imigrantes alemães como mocinhos e os índios como bandidos, o que foi reforçado por outras obras que descreveram o episódio⁵⁵. Ao analisar o fato e compreender o contexto da época, o autor ressalta que os imigrantes não tinham sido informados que as “terras devolutas” eram habitadas por indígenas, e com uma visão diferente de posse de terra: “para o imigrante terra era um espaço fechado, cercado; para o Kaingang terra era espaço de recursos para sobrevivência do grupo.” (DREHER, 2014, p. 181).

A tensão nas relações acentuou-se na disputa dessas terras e na construção do indígena como elemento feroz, selvagem e incivilizado. A exemplo da história de Luís Bugre, na maior parte da historiografia, “Mesmo batizado, o índio continua sendo de má índole. O colono imigrante, ao contrário, é visto como participante do processo civilizatório e representante do progresso. [...] Cabe, por isso, ao governo proteger o colono e organizar a defesa frente ao ‘agressor’.” (idem, p. 182, grifos do autor).

A historiografia mais recente sinaliza os exageros na abordagem dos episódios conflituosos entre brancos e indígenas:

⁵⁴ GANSWEIDT, Mathias Josef. *Luis Buger und die Opfer seiner Rache*. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1948. Na tradução para o português, a obra ficou conhecida como *As vítimas do bugre*.

⁵⁵ Além do livro de Gansweidt, outra obra, baseada nessa, enaltece essa visão: *Luís Bugre: o indígena diante dos imigrantes alemães* (Editora La Salle, 1977), de Fidélis Dalcin Barbosa.

O confronto [entre Kaingang e imigrantes] se produz espontaneamente, uma vez que colonos entram nos matos e ocupam terras dos índios. As terras estavam sendo dadas aos colonos como devolutas, mesmo que tivessem ocupantes nativos desde muito tempo e não pudessem ser consideradas desocupadas... O índio Kaingang ataca porque não se conforma com ver suas terras invadidas, porque vê seus recursos de caça e coleta reduzidos e também porque cobiçava algumas novidades trazidas pela ‘civilização’, como ferramenta, roupas, sal e não sabia como consegui-las. Os municípios que mais sofreram as investidas por Kaingang foram São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Montenegro, Taquara e Nova Petrópolis. Neste período de 1829-32, houve apenas uns 10 assaltos e os brancos mortos foram não mais de 30. Entre 1851 e 1860, quando boa parte dos índios estava sendo aldeada, houve ainda 6 assaltos, com 9 mortos. Isso é tudo. Mas esses assaltos e essas mortes foram amplamente divulgadas e exageradas: com isso se pretendia justificar a perseguição contra os índios e a sua expulsão das terras. (MELIÁ, 1984, p. 17-18, apud PROENÇA, 2014, p. 53)⁵⁶.

Aimé Césaire contribui para a reflexão sobre a desumanização do homem civilizado, agente e paciente do processo colonizador, algoz de um processo de animalização do outro, subjogado e dominado:

[...] a acção colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreender; que o colonizador, para sedar boa consciência se habitua a ver no outro o *animal*, se exercita a tratá-lo como *animal*, tende objectivamente a transformá-lo, ele próprio, *em animal*. (CÉSAIRE, 1978, p. 23-4, grifos do autor).

A historiografia clássica sobre a imigração enalteceu o trabalho do imigrante alemão policultor e empreendedor bem sucedido do “fazer a América”. O indígena surgiu como um dos obstáculos nesse processo, mostrando-o também incapaz de tornar-se civilizado, portanto indigno de valor. Seu direito à diferença foi negado em nome da superioridade imposta pela branquitude, expressa pela colonialidade de origem germânica. De forma semelhante, outro elemento étnico é menosprezado e quase invisibilizado na narrativa histórica da região: o negro de origem africana.

3.2.4 Historiografia do Vale do Rio Caí III: diáspora negra em “terra de alemão”

É importante ressaltar que, ao tratar do negro, refiro-me a um sujeito diaspórico. Conforme o historiador negro José Rivair Macedo, os africanos escravizados devem ser vistos

⁵⁶ MELIÁ, Bartolomeu. *O índio no Rio Grande do Sul*. Frederico Westphalen: Coordenação de Pastoral Indígena Interdiocesano Norte, RS, 1984.

sobre a ótica de culturas híbridas, “[...] com fronteiras mal definidas, repletas de interstícios e de possibilidades de reconfiguração cultural ou recomposição social” (MACEDO, 2016, p. 24), visto que passaram “[...] por uma dupla situação de perda e desterritorialização”:

Primeiro na África, quando eram aprisionados em guerras, seqüestrados e vendidos, perdendo de todo o modo o direito de ir e vir por sua própria vontade; depois no Novo Mundo, para onde foram levados contra sua vontade, e onde não dispunham plenamente de condições de se inserir socialmente, a não ser na condição de cativos [...] Em todos os sentidos, para eles a África deixava de ser uma experiência palpável para ser uma referência identitária, a matriz de onde proveio sua secular resistência sócio-cultural. (MACEDO, 2009, p. 23-4).

A necessidade de reconfiguração sociocultural e de transformação identitária acompanhou os diferentes grupos que chegaram à região, a despeito das condições diferenciadas: enquanto imigrantes europeus, mesmo empobrecidos, desembarcaram com promessas de construir um Novo Mundo, africanos escravizados foram instalados à força, privados de liberdade individual e obrigados a apagarem seus traços culturais.

Nesse aspecto, é importante analisar o contexto das primeiras décadas de colonização europeia, que são concomitantes com o processo de gradual extinção da escravidão no Brasil, aprovada em 1850 através da Lei Euzébio de Queirós, mesmo ano da promulgação da Lei de Terras. Esses dois fatos são vistos pela historiadora e antropóloga Giralda Seyferth como passos decisivos para a implementação do processo de agenciamento de europeus para a colonização do Sul do Brasil a partir da lógica do trabalho livre, em oposição ao trabalho escravo, considerado retrógrado e um sinônimo do atraso cultural e econômico, que, a todo custo, uma parte da elite brasileira queria se livrar. Para a autora,

[...] a imigração européia está naturalizada no debate sobre a colonização e nele, negros e mestiços, livres ou escravos, só eventualmente aparecem como atores sociais descartáveis sob um argumento simplista – o do indireto reestabelecimento do tráfico. Essa figura de retórica tem o propósito de desqualificar a imigração de africanos – em geral considerados inaptos para o trabalho livre na condição de pequenos proprietários rurais. No pensamento imigrantista do século XIX a escravidão não é percebida como um regime imoral ou ilegítimo, mas simplesmente adjetivada por seu caráter arcaizante, um modelo econômico retrógrado e impeditivo de imigração porque produz uma imagem negativa do país na Europa. Em resumo, a vigência do regime escravista faz da África apenas um lugar de negros bárbaros e não de imigrantes potenciais. Nesse sentido, não precisavam estar situados no debate sobre imigração. O esforço classificatório dirigiu-se para a nomeação das virtudes e defeitos de cada nacionalidade européia, em função do interesse maior: o imigrante agricultor. (SEYFERTH, 2002, p. 5).

A despeito dos argumentos racializados que excluía negros dos processo de colonização agenciados por membros do Estado e por particulares, o enaltecimento do

empreendedorismo do imigrante de origem europeia escondeu práticas recorrentes de escravidão rural de mão de obra de origem africana nas colônias alemãs, destacadas em estudos mais recentes como o dos historiadores Raul Cardoso (2005) e Eliege Alves (2004).

Raul Cardoso, em sua dissertação *Capítulos de formação de um território negro: a escravidão rural no Vale do Caí (1870-1888)*, pesquisou em fontes documentais de inventários, processos criminais, testamentos e registros de batismos, encontrando um cenário recorrente de utilização de mão de obra escravizada nas áreas rurais, especialmente as próximas de Porto Alegre. De um total de 111 inventários analisados, 45 possuíam escravos no rol dos bens inventariados. Eles, porém, eram geralmente em quantidade pequena, pois a maioria dos plantéis era composto de 1 a 5 escravizados – 66, 67% no período entre 1875-1879, e percentuais maiores em anos posteriores. (CARDOSO, 2005).

O trabalho de Eliege Alves, *Presentes e Invisíveis: Escravos em Terras de Alemães; São Leopoldo 1850-1870*, apresenta dados semelhantes: cerca de dois terços das propriedades não tinham escravizados, e, entre as que possuíam, a maioria tinha um plantel reduzido de até 5 cativos. A autora apresenta também a mudança do perfil dos proprietários ao longo do período estudado, apontando uma migração de lusos para alemães, demonstrando o enriquecimento dos imigrantes germânicos e desmistificando a ideia de que não usavam mão de obra escravizada. (ALVES, 2004).

Cabe nesse ponto justificar a escolha pelo termo escravizado ao invés de escravo. Trabalhos mais antigos, como o de Alves, ainda trazem os termos como sinônimos, prevalecendo o escravo, utilizado com mais frequência. A atualização dos debates e o conhecimento mais aprofundado das relações entre senhores e cativos através de inúmeros estudos trouxe à tona a opção política pelo uso do termo *escravizado*.

Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos, estudiosos da Linguística, ao estudarem as origens etimológicas dos termos vinculados à escravidão e à liberdade, assim justificam a questão:

[...] o verbo que acompanha a palavra escravo é *ser*, enquanto *estar* é pedido por escravizado. No primeiro caso, *ser* remete à permanência, enquanto *estar*, à transitoriedade. *Estar escravizado* instaura tensão entre a continuação e a mudança, diferentemente de *ser escravo*, que se fecha na estabilidade e na manutenção da condição. (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012, p. 10).

O panorama local de poucas propriedades com escravizados e estes em pequeno número pode dar a impressão de que o uso da mão de obra escrava de origem africana tenha sido um detalhe irrelevante na história da imigração. Deve-se atentar, porém, para o fato que esse

silenciamento oculta o papel da força de trabalho escravizada nos primórdios da colonização europeia. Trata-se de uma omissão perversa, pois não reconhece que a riqueza acumulada também se deu graças ao trabalho dos africanos em diáspora forçada no sul do Brasil, não apenas ao trabalho dos imigrantes europeus aqui estabelecidos com acordos para posse de terra.

A região às margens do Rio dos Sinos, onde em 1824 desembarcaram os primeiros imigrantes alemães que fundaram a colônia de São Leopoldo, já era conhecida anteriormente como Faxinal do Courita e foi ocupada desde 1788 pela Feitoria do Linho Cânhamo. Esse empreendimento, instalado sob ordens da Coroa Portuguesa, visava incentivar a produção da fibra do linho cânhamo e a fabricação de velas e cordas para embarcações, essenciais para as atividades econômicas dos lusitanos. O estabelecimento funcionou até 1824, às vésperas da chegada dos imigrantes, e utilizava numerosa mão de obra de cativos como trabalhadores: “[...] quando do desmantelamento da Feitoria, Jozé Feliciano Fernandes Pinheiro afirmava que existia no local um total de 321 escravos.” (ALVES, 2006, p. 159).

Mesmo que não haja registros precisos do destino desses escravizados após o final da feitoria, sabe-se que muitos voltaram para o Rio de Janeiro, pois eram propriedade da Coroa, mas muitos possivelmente tenham sido revendidos para outros donos, ou se inserindo socialmente de outras formas nas vilas e povoados do Rio Grande do Sul.

A vinda de escravizados continuou ao longo do século XIX, não somente nas regiões em que a mão de obra dos cativos era mais numerosa, como nas áreas de produção de charque no sul do Estado, mas também nas regiões posteriormente ocupadas pelos fluxos migratórios de europeus. Uma importante pesquisa é a do historiador Vinícius Pereira de Oliveira, registrada na obra *De Manoel Congo a Manoel de Paula: um africano ladino em terras meridionais* (2006)⁵⁷. No trabalho, o autor narra a trajetória de um africano, Manoel Congo, trazido para São Leopoldo, após sua captura na África, em um período em que o tráfico transatlântico de escravos já se encontrava ilegal. Apesar da proibição definitiva do tráfico internacional de escravos para o Brasil ter sido efetivada somente em 1850 pela Lei Euzébio de Queirós, a primeira lei antitráfico posta em vigor no Brasil data de 1831, resultado do tratado assinado com a Grã-Bretanha. A partir dessa data, os africanos introduzidos em território nacional seriam considerados como integrantes da categoria jurídica “africanos livres” ou “emancipados”. Conforme Oliveira, Manoel Congo, sabedor de sua condição de “africano emancipado”, por várias vezes fugiu da opressão de seus algozes em busca da liberdade, tendo

⁵⁷ OLIVEIRA, Vinícius Pereira. *De Manoel Congo a Manoel de Paula: um africano ladino em terras meridionais*. São Leopoldo: EST Edições, 2006.

inclusive denunciado o Capitão Joaquim José de Paula, seu senhor em São Leopoldo. Sobre a condição de emancipado, o pesquisador ressalta que

Esta categoria jurídica era intermediária entre a escravidão e a liberdade, uma vez que os africanos apreendidos por tráfico ilegal não seriam nem postos em liberdade imediatamente, nem remetidos de volta à África, mas sim deveriam trabalhar um determinado número de anos para o estado ou para concessionários particulares. É interessante problematizar os motivos que levaram o estado brasileiro a negar a plena liberdade aos africanos nesta condição, mesmo que reconhecesse a ilegalidade do seu processo de escravização. Colocá-los em liberdade imediata, pela ótica do estado, não era cogitado pelo temor frente ao perigo representado por grandes contingentes de africanos não assimilados vivendo em liberdade. Mantê-los sob tutela era uma forma de educá-los para a vida em liberdade e lhes transmitir valores (seja morais, laborais ou religiosos) que confluíssem a um padrão de conduta desejado, ao mesmo tempo em que permaneceriam sob a vigilância senhorial. (OLIVEIRA, 2014, on-line)⁵⁸.

A presença de escravizados nas regiões de imigração tem gerado, nas últimas décadas, um debate historiográfico profícuo, especialmente sobre os motivos que levaram os alemães a utilizarem mão de obra de cativos e as diversas estratégias de circulação desses sujeitos nas esferas sociais. Inúmeras fontes de registros de entrada destacam que os europeus imigrantes exerciam ofícios especializados em sua região de origem, como carpinteiros, marceneiros, funileiros, sapateiros, entre outras ocupações. Atraídos inicialmente pela oferta de terras e novas oportunidades em outro continente, buscaram, conforme iam se assentando nas colônias a eles destinadas, retornar a sua profissão. Essa trajetória não era simples e automática, estando sujeita às condições de cada imigrante e sua circularidade dos novos espaços de colonização.

Os historiadores Miquéias Henrique Mügge e Paulo Roberto Staudt Moreira, ao analisarem a documentação da trajetória de Paulus Hammel, um dos imigrantes pioneiros chegados à Imperial Colônia de São Leopoldo, em 1824, identificam a

[...] situação desses *colonos-artífices* que, rapidamente convencidos da legitimidade da escravidão, tratavam de se tornar, eles mesmos, também senhores de trabalhadores cativos. O colono alemão Hammel não disfarça suas intenções nem teria motivo para isso. Ele justifica sua saída da colônia, mesmo com o risco de perder seus proventos como imigrante, para adquirir cativos para aplicá-los no seu lote colonial. (MÜGGE, MOREIRA, 2012, p. 181).

Alguns desses colonos-artífices, portanto, utilizam-se de mão de obra de cativos escravizados para cultivar seus lotes de terras, enquanto desempenham outras funções. Em centros urbanos maiores, como Porto Alegre, formaram-se comunidades teutas de considerável

⁵⁸ Detalhes da pesquisa do historiador podem ser conferidas na entrevista concedida ao IHU Online, no endereço <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5617-vinicius-de-oliveira>. Acesso em 12 jan. 2022.

relevância, como destaca o estudo da historiadora Magda Rowita Gans (2004)⁵⁹. Estudando o período entre 1850 e 1889, a autora encontrou, através de anúncios de jornais, um mercado de trabalho promissor que solicitava o serviço de trabalhadores especializados de vários tipos, incluindo os *arbeiter*, ou seja, jornaleiros, trabalhadores sem qualquer formação especializada e que, portanto, se ocupavam com qualquer atividade que surgisse. “Isso reforça a ideia de que muitos alemães vinham da Europa com alguma especialidade, que os inseria de forma privilegiada no carente mercado de trabalho local. Daí sofriam concorrência pela existência de inúmeros cativos, também especializados.” (GANS, 2004 apud MÜGGE; MOREIRA, 2012, p. 189).

Outro estudo de Paulo Moreira apresenta um panorama dessas relações entre teuto-brasileiros e negros a partir da análise de cartas de alforria. Se, por um lado, existia um identidade étnica própria do grupo que os contrapunha tanto aos luso-brasileiros quanto aos negros, por outro, havia situações de proximidade, tanto com os lusos – como no caso da ameaça de uma insurreição cativa em Porto Alegre em 1863, quanto com a população negra, nas situações em que os teuto-brasileiros participavam dos trâmites de libertação de cativos

Os teuto-brasileiros não apareciam nestes documentos de liberdade apenas como proprietários. Eles assinavam como testemunhas, redigiam alforrias a rogo de senhores analfabetos e adiantavam a quantia necessária aos escravizados para agenciamento de suas alforrias. Habitantes de um mundo escravista, os teutos eram personagens que cotidianamente compartilhavam o palco social com escravizados, libertos, ingênuos. (MOREIRA, 2019, p. 85).

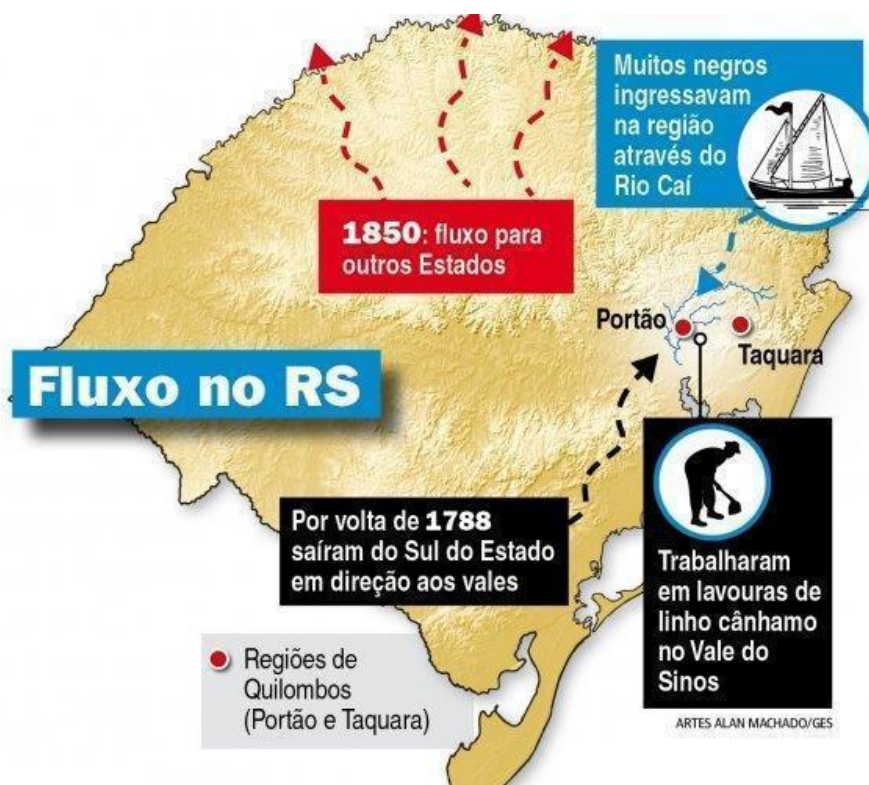
O autor cita em seu estudo exemplos de cativos que foram alforriados com o intuito de substituir teuto-brasileiros nas trincheiras de batalha da Guerra do Paraguai, entre 1864 e 1870. Moreira chama essa prática de *liberdade fardada*, “[...] nas quais a alforria ficava subordinada/condicionada ao alistamento militar. A autonomia de fato só seria gozada após os indivíduos conseguirem dar baixa do recrutamento militar, tarefa difícil a ser cumprida em um período de conflito armado internacional” (2019, p. 87). Além dessas liberdades condicionadas, como no exemplo supracitado, predominavam as alforrias pagas em dinheiro, além de um parcela considerável de outras gratuitas, pelos mais diversos motivos, como a idade avançada dos cativos, o envolvimento efetivo e por vezes amoroso entre ex-senhor e ex-escrava, geralmente, ou mesmo situações que envolviam disputas judiciais por herança entre descendentes das famílias detentoras de escravizados.

⁵⁹ GANS, Magda. Presença teuta em Porto Alegre no século XIX (1850-1889). Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

Os estudos como os referenciados são mais comuns nos centros urbanos maiores, como a capital Porto Alegre, ou mesmo na colônia de São Leopoldo, que se desenvolveu de forma considerável a partir das atividades econômicas desempenhadas pelos teuto-brasileiros a partir da segunda metade do século XIX, facilitadas pelo fácil escoamento da produção pelas vias fluviais que ligavam a região do Rio dos Sinos com a capital da província.

O mapa a seguir apresenta o percurso da diáspora dos africanos escravizados na região dos vales, aproveitando-se, sempre que possível, das facilidades da geografia local que permitia o deslocamento pelos rios.

Figura 3: Mapa da presença negra no Vale dos Sinos, Caí e Paranhana



Fonte: ATHAÍDE; MELLO, 2017.

Na busca de mais fontes que pudessem fornecer dados mais detalhados sobre a escravidão na região de objeto desse estudo, tive acesso à série de publicações *Catálogos Seletivos de Documentos da Escravidão*⁶⁰. Foram pesquisados três volumes da coleção: compra

⁶⁰ O Projeto Documentos da Escravidão no Rio Grande do Sul tem por objetivo difundir a temática através da publicação dos catálogos seletivos que tratam da comercialização de escravos: como bem, na partilha de bens, e como réu ou vítima em crimes. Para a realização deste trabalho, foram inventariados 542,6 mil registros notariais e 73,26 mil ações judiciais, totalizando 615.860 fontes primárias. Houve a colaboração de mais de 40 pesquisadores que se debruçaram sobre os documentos para a elaboração dos verbetes que deram origem aos

e venda de escravos, inventários e processos-crime. As fontes transcritas nas obras compreendem o período entre setembro de 1763 – data da fonte mais antiga do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS)⁶¹ – e 13 de maio de 1888 – data da abolição da escravatura. Para delimitar de forma mais exata a região do Vale do Rio Caí, busquei a genealogia das municipalidades da região. Dessa forma, optei por pesquisar os registros dos municípios de São João do Monte Negro – criado em 1873 – e de São Sebastião do Caí – constituído em 1875. Anteriormente a esse período, o território da região estava dividido entre as municipalidades de São Leopoldo e de Triunfo, não sendo possível delimitar, portanto, seus contornos exatos.

No volume *Documentos da Escravidão: compra e venda de escravos: acervos dos tabelionatos do Rio Grande do Sul*, foram encontrados um total de 112 registros no município de Montenegro, entre os anos de 1874 e 1883, e 17 em São Sebastião do Caí, entre 1878 e 1883. Além da quantidade de escravos comprados, informações complementares acompanham os documentos: estado civil – solteiro/a, viúvo/a –, cor – preto, pardo –, idade – exata ou “mais ou menos” –, origem – desta Província ou fora dela –, nome de genitores – se havia –, data e valor da venda, nome do vendedor e comprador e observação – se havia outro escravo vendido em conjunto, geralmente filho/a, e aptidão ao trabalho: “apto para todo o serviço”, “aptidão regular”, “aptidão para o trabalho, só para roça”, “incapaz de todo o serviço”, “aptidão para o trabalho ordinário”, “sem aptidão para o trabalho”.

A análise dos detalhamentos permite diversas considerações sobre as características do trabalho escravo e as relações sociais na região. Percebi, por exemplo, uma distribuição equilibrada entre escravizados homens e mulheres e uma grande variação etária, sendo o cativo mais jovem de 2 anos e mais velho de 55. Observei também os sobrenomes dos compradores a fim de identificar a origem étnica, quando possível. Assim, constam registrados sobrenomes como Diehl, Schnoerenherger, Ledur, Schalemberger, Hoffmann, Müller, Shuter, Nedel, Itröher, Ahle, Gribeler, Lank e Kochenborges, em Montenegro; e Selbach, Klein, Melter, Fritsch, Wiltgen e Dauernheimer, em São Sebastião do Caí⁶².

catálogos. Encontra-se já publicado, desde 2006, o catálogo referente às cartas de liberdade, que identificou 18.718 documentos.

Fonte: <https://estado.rs.gov.br/governo-do-estado-lanca-os-catalogos-seletivos-de-documentos-da-escravidao>. Acesso em 24 abr. 2020.

⁶¹ Instituição vinculada ao Governo Estadual, criada em 1906 pelo governador Borges de Medeiros. Site: <https://www.apers.rs.gov.br/inicial>.

⁶² Mantiveram-se os sobrenomes conforme a obra consultada. Supõe-se, porém, que, na transcrição dos registros escritos em letra cursiva para de imprensa, alguns sobrenomes tenham sofrido modificações, como, por exemplo Shuter = Schuster e Itröher = Ströher.

Na obra *Documentos da Escravidão: inventários: o escravo deixado como herança*, constam registros de 34 escravos entre os anos de 1812 e 1820 em Montenegro, não havendo registros em anos posteriores, sugerindo que, a partir da imigração alemã, eles deixaram de constar em testamentos de proprietários. Várias hipóteses podem explicar essa ausência, desde a venda a outros donos até a alforria, a fuga ou mesmo a exclusão dos cativos em inventários.

Por fim, o último compêndio analisado foi *Documentos da Escravidão: processos crime: o escravo como vítima ou réu*. Nessa obra, identifiquei 6 processos em São Sebastião do Caí, entre 1881 e 1887, e outros 3 em Montenegro, entre 1876 e 1882. Na maioria dos registros, o escravo consta como réu, autor de tumultos públicos, agressões contra seus senhores e até importunação sexual. Em apenas um caso, o escravo era vítima de denúncia de maus tratos. Tais registros demonstram a predominância da justiça para os grupos proprietários, demonstrando o desequilíbrio de forças no acesso aos tribunais e o julgamento baseado nos tons epidérmicos dos indivíduos nos inquéritos judiciais.

Paulo Moreira sintetiza a forma como a historiografia do Rio Grande do Sul tratou da questão da escravidão negra, ressaltando seus processos de invisibilização e subestimação por um longo período, até a mudança nesse panorama em estudos mais recentes:

O processo de desvanecimento da invisibilidade dos cativos no RS é gradual; em um primeiro momento, a historiografia aceitou a existência de escravos, mas em pequeno número. Depois, o uso das estatísticas provou que sempre existiram amplos contingentes demográficos de cativos, mas a historiografia defende que existiam, mas estavam concentrados nas pequenas propriedades e nas cidades, e eram mais bem tratados que no restante do país. Finalmente, nos últimos anos, a historiografia regional tem aceitado o fato da abundante presença de escravos no RS e do seu uso em praticamente todos os ofícios, incluindo os rurais, como campeiros, peões, etc. (MOREIRA, 2010, p. 54).

Os estudos mais recentes, portanto, desmistificam e desconstruem a ideia de que indígenas e africanos abandonaram a região à medida que os imigrantes alemães chegaram. Com base nessas pesquisas, podemos afirmar que houve uma **coexistência**, por vezes conflituosa, mas sempre desigual entre esses grupos, visto que as estruturas sociais, políticas e econômicas garantiram vantagens e privilégios aos teuto-brasileiros em relação aos demais, fato que legitimou a posse da terra e dos bens culturais e manteve-se ao longo do processo histórico subsequente.

A despeito da maior visibilidade aos estudos sobre a trajetória dos africanos no período escravagista e no pós-abolição⁶³ na história do Rio Grande do Sul, a proeminência que as narrativas historiográficas enaltecidas do elemento europeu no processo de colonização do Estado. Em especial na região do Vale do Caí, essa prevalência está arraigada também nas autonarrativas das municipalidades analisadas, reverberando também nas narrativas escolarizadas que circulam nos espaços escolares, como a presente tese demonstra.

3.3 A COLONIALIDADE GERMÂNICA NAS AUTONARRATIVAS DO VALE DO RIO CAÍ

A fim de compreender como as narrativas dos municípios absorvem marcas de uma colonialidade germânica, busquei os sites institucionais dos 20 municípios que compõem a AMVARC (Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí), extraindo deles os textos da seção História, que compõem uma narrativa oficial da municipalidade acerca de sua origem e constituição política e social. Esses textos foram submetidos a uma ferramenta de análise textual Iramutek⁶⁴, que mapeou as recorrências vocabulares, que são debatidas quantitativa e qualitativamente de acordo com seu conteúdo (BARDIN, 1977).

A colonialidade germânica fica evidenciada ao analisar os textos que os municípios disponibilizam em seus sites oficiais. Construções alternativas estão ausentes se compararmos que o conjunto de palavras relacionadas a alemão e suas derivações, incluindo germânico, teuto e Alemanha, totalizam 66 menções, sendo superado apenas pelo substantivo município. Já índio, indígena ou bugre merecem apenas 12 menções, enquanto escravo tem duas referências, e negro e africano somente uma cada. A distribuição quantitativa pode ser visualizada na nuvem de palavras presente a seguir:

⁶³ Pós-abolição entendida pelo viés cronológico referente a vida dos descendentes de africanos após a Lei Áurea de 1888. Pós-abolição também nomeia um campo de estudos profícuo na historiografia, que se debruça sobre as condições dessas populações a partir do reconhecimento de escravos e descendentes como sujeitos históricos.

⁶⁴ O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Fonte: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>.

municípios. Essas histórias locais são escritas “[...] nos mesmos moldes de uma história nacional – ou seja, uma listagem de prefeitos/governadores ou de pessoas tidas como importantes, muitas vezes pela sua condição social privilegiada.” (COSTA, 2019, p. 134).

As narrativas construídas pelos municípios do Vale do Rio Caí enaltecem o processo colonizador na perspectiva do branco alemão, mesmo onde o elemento português foi importante. Essa herança é associada ao desenvolvimento atual da região, que possui indicadores sociais e econômicos destacados. Essa metanarrativa do progresso fica evidente no texto do site da AMVARC, que estabelece uma tríade em que “o passado é feito de luzes e sombras”, o presente é luz a brilhar e “o futuro é sol nascente”. As sombras desse passado estão justamente nos grupos não-brancos, marcando um silêncio sobre o qual não se deseja falar, uma cumplicidade cômoda e autocongratatória.

O “Vale da Felicidade”, alcunha que a região utiliza para fins turísticos, esconde, portanto, um epistemicídio das culturas indígena e africana. Igualmente oculta políticas de Estado que reservaram benesses para alguns em detrimento de outros, tais como acesso à terra, ao trabalho e à educação. A única minoria mencionada é a dos italianos, mas que “representam um patrimônio expressivo em capital humano, social e econômico.” (AMVARC, 2019). Os demais grupos são esquecidos e suas narrativas silenciadas, ainda que marcas desses povos existam, visto que a preferência é dos colonos de “origem”, os que possuem um passado do qual podem se orgulhar. (SANTOS, 2017).⁶⁵

Mesmo que se ressalte a origem indígena de nomes como Caí, Tupandi e Pareci, não há menção aos sítios arqueológicos que registram a presença indígena na região, à existência de comunidades ou remanescentes de quilombos em São Sebastião do Caí e Portão, ou à miscigenação e aos fluxos migratórios de diversos grupos étnicos nas últimas décadas a municípios da região, por exemplo. Destaca-se também a ausência de autoria nos textos, sendo apenas um deles assinado por um historiador.

O desafio para a produção de um conhecimento histórico descolonial está na possibilidade de fazer emergirem contranarrativas que subvertam a lógica eurocêntrica e que permitam que outras histórias do Vale do Caí sejam contadas, rompendo com a monocultura epistêmica predominante nas autonarrativas, assim como no âmbito acadêmico e no escolar.

⁶⁵ Essa exaltação do elemento branco, especialmente o de origem teuto-brasileira, também é ressaltado em materiais publicitários da região conhecida como Vale da Felicidade, em que somente pessoas brancas, de preferência de cabelos e olhos claros aparecem como representantes da população local e a história começa com a vinda dos colonizadores europeus, especialmente de de origem germânica, responsáveis pelo progresso e desenvolvimento regionais. Exemplos: <https://www.martprodutora.com.br/portfolio/institucional-comercial/827723-institucional-amvarc>. (Mart Produtora) e <https://www.youtube.com/watch?v=03LbSOY35IE> (Zapata Filmes). Acesso em 17 ago. 2022.

Essa atitude, além de incluir sujeitos não identificados com a branquitude, está conectada com as políticas afirmativas em vigência no Estado Nacional, a partir de acordos internacionais firmados para o combate ao racismo, xenofobia e intolerância correlata.

Como os jovens estudantes do Vale do Caí se sentiriam se estudassem a história da escravidão e da diáspora negra África-Brasil nas comunidades onde vivem, terras herdadas dos colonizadores alemães e portugueses? Por que não ir além dos distantes engenhos de açúcar do Nordeste ou das fazendas de café de São Paulo e enxergar o trabalho escravo nas propriedades de seus antepassados, no chão em que pisam? E se soubessem que Philip Jacob Selbach, um dos primeiros imigrantes a chegar a Bom Princípio, e que nomeou a colônia com esse nome, era dono de escravos? São questionamentos que podem mudar a forma como nos relacionamos racialmente com as pessoas, partindo da premissa que há bases históricas desiguais que envolvem privilégios e desvantagens que precisam ser consideradas na contemporaneidade.

Para isso, consideremos como Bom Princípio e Tupandi, espaços dessa pesquisa, inserem-se nessa questão.

3.4 BOM PRINCÍPIO E TUPANDI: CARACTERIZANDO OS ESPAÇOS DA PESQUISA

As narrativas colonizadas e racializadas presentes nos municípios do Vale do Rio Caí também se apresentam nos dois locais definidos como espaços da pesquisa.

Alinhado ao discurso de enaltecimento ao elemento étnico de origem europeia, o site institucional de Bom Princípio valoriza a origem germânica como traço fundamental de sua identidade cultural.

A história de Bom Princípio inicia muito antes da emancipação em 12 de maio de 1982, está situada entre a Grande Porto Alegre e a Serra Gaúcha, no Vale do Rio Caí. **Ela foi colonizada pela origem alemã, ainda hoje a maior parte das pessoas que residem no município são de origem alemã.** [...]

O primeiro nome de Bom Princípio teria sido Serraria, por volta de 1814, época em que a atual área do município pertencia a Luiza Theodora Feijó. **Isso foi bem antes da colonização alemã, em um tempo que tudo ainda era mata, repleta de trilhas percorridas por índios caingangues.** [...]

Em 1840, o imigrante João Guilherme Winter, vindo da cidade alemã de Klüsserath, comprou uma grande quantidade de terras junto ao Rio Caí e Arroio Forromeco. O local passou a ser chamado de Wintersohnschneiss (Picada de Winter Filho, em alemão). Quatro anos depois, o nome já havia sido reduzido para "Winterschneiss" (Picada do Winter). Este nome, apesar de não constar em nenhum documento oficial, ainda é lembrado e até usado algumas vezes para designar Bom Princípio,

principalmente pelos mais velhos. Já o nome "Bom Princípio" teria sido criado em 1853, pelo comerciante Philip Jacob Selbach, para que a localidade tivesse um nome em português. (BOM PRINCÍPIO. Site oficial, 2022, on-line. Grifos meus.).

Os povos originários são mencionados no texto como um elemento da paisagem natural, em uma abordagem contrastiva com o europeu. De um lado, estão os cainguangues, que são nômades e percorrem trilhas pela natureza, sem edificar ou modificar significativamente o espaço natural. De outro, estão os imigrantes europeus, que, além de colonizar e mercantilizar a terra, dão-lhe um nome. Nota-se então uma imposição linguística dupla, neste caso, simultaneamente expressa nos idiomas alemão e português. Ressalto, também, a marca de posse impressa pelo nome Winterschneiss, que sinaliza a terra – e, por conseguinte, a cultura nela cultivada – como pertence àqueles que a transformaram, modificando a paisagem natural.

Assim como as demais municipalidades regionais do Vale do Rio Caí, as definidas para essa pesquisa também evidenciam a história da colonização branca, citando nomes e, a partir deles, positivando o trabalho, a família e a religiosidade desses grupos. Veja-se o exemplo de Tupandi:

Os primeiros habitantes do município foram neófitos do grupo tupi-guarani, dos quais não existe histórico algum. Como o governo imperial considerava as terras ocupadas por indígenas como devolutas (sem dono), concedeu-as por venda ou doação a quem quisesse ocupá-las em forma de sesmarias. Desta forma, em 1791, Antônio Machado de Souza II adquiriu uma extensão de terras que mais tarde foi vendida a José Inácio Teixeira. Em 1855, após a devida medição, os primeiros lotes foram vendidos a Pedro Kuhn e Pedro Heck, então residentes em São José do Hortêncio. Os primeiros imigrantes alemães chegaram a Tupandi em 1856. Neste documento consta que os pioneiros foram Mathias Nedel e Jacob Hartmann. Na sequência vieram as famílias Heck, Schaedler, Schmidt, Junges, Simon, Rambo, Juchem, Weber, Schoffen, Vier, Hensel e outros. Em 1860, há registros de que 20 famílias moravam na localidade e em 1866, o número já era de 80. (TUPANDI, 2022, on-line).

O texto deixa explícita a ausência de registros históricos sobre a presença indígena e concentra sua descrição na ocupação do território pelos imigrantes alemães. Essas histórias, narradas pelo viés eurocentrado, são compartilhadas no imaginário local e contribuem para que as novas gerações colham os frutos de privilégios simbólicos e materiais de seus antepassados, citados na página oficial da municipalidade como “pais fundadores” da comunidade local, como famílias que construíram o progresso contemporâneo e que, portanto, são merecedores de homenagens e distinções. Enquanto isso, os descendentes daqueles que não são mencionados, descendentes de processos de miscigenação étnico-raciais que engloba negros e indígenas, carregam o estigma de antepassados escravizados, considerados inaptos ao trabalho ou marginalizados a partir do contato com o colono europeu, e excluídos do acesso legal à terra,

ao trabalho e à educação. Também não há nas duas cidades onde se realizou a pesquisa com os jovens, até onde as buscas foram possíveis, organizações de coletivos negros associados em clubes ou outras agremiações, que possibilitem atualmente a sociabilidade a partir de critérios raciais e a preservação e ressignificação de memórias de ancestralidade africana ou afro-brasileira.

Em suma, as vantagens de outrora se repetem neste tempo, sinalizando o distanciamento que as desigualdades de oportunidades entre brancos e não-brancos manifestam no presente em estatísticas econômicas e sociais. Passado e presente tornam-se indissociáveis, tanto nas narrativas históricas quanto nas demandas sociais contemporâneas.

Diante disso, é importante verificar se elementos que fornecem pistas sobre as condições nas quais se dão as relações étnico-raciais também estão expressos nas escolas pesquisadas.

3.4.1 Caracterização das escolas pesquisadas

Na definição dos locais de pesquisa junto às secretarias municipais de educação, estabeleci como espaço da produção de dados as escolas com oferta do ensino fundamental completo: em Tupandi, somente uma escola atende a esse critério – EMEF São Francisco (E1) –, enquanto em Bom Princípio são duas escolas – EMEF São José” (E2) e EMEF “12 de Maio” (E3). A seguir, apresento brevemente cada uma das escolas, com dados retirados dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições, assim como algumas reflexões sobre a presença ou ausência da temática da educação das relações-étnico raciais nesse documento.

EMEF São Francisco – Tupandi

A história da escola confunde-se com a chegada das Irmãs Franciscanas no então povoado de Tupandi, em janeiro de 1915, quando foi criada a Escola Paroquial São Francisco, localizada na área central da vila, próxima à Igreja Católica. Em setembro de 1953, a escola tornou-se particular e foi mantida pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis. Em 1972, iniciou-se o processo de implantação gradativa da 6^a, 7^a e 8^a séries, sendo que a primeira turma concluiu o ginásio em 1975. Em novembro de 1988, ocorreu a municipalização da escola, cujo nome passou a ser Escola Municipal de 1º Grau São Francisco. Em dezembro do mesmo ano, devido à implantação da LDB, ela recebeu a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, sendo gradativamente ampliada em sua estrutura

conforme o aumento contínuo do número de estudantes. Em 2019, eram 520 alunos da Pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo a maior escola do município.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta um perfil dos alunos e das famílias, ressaltando que um pouco mais da metade (55%) é natural do município, sendo os demais provenientes de outros municípios ou regiões do Estado, o que evidencia a realidade de intenso fluxo migratório. Conforme o PPP, “Tupandi tem um forte crescimento industrial. Os indicadores sociais são um destaque na região, entre os quais educação, tornando o município atrativo para cidadãos de outras cidades” (PPP da EMEF São Francisco, 2019, p. 14). Não há menção a possíveis problemas relacionados aos fluxos migratórios que possam impactar na escola.

Em relação às temáticas africana, afro-brasileira e indígena, não há menção direta à Lei Nº 10.639/2003, mas, dentre os princípios do PPP, está a “Consideração com a diversidade étnico-racial” (idem, p. 7) e, especificamente para as turmas de correção de fluxo, a educação das relações étnico-raciais como temática contemporânea a ser trabalhada de forma interdisciplinar (idem, p. 24). As demais menções são de forma subliminar em relação ao “respeito à diversidade sociocultural” (idem, p. 22).

A pergunta que fica é: as temáticas da EREER não deviam perpassar todos os níveis e modalidades de ensino? No capítulo “Concepções”, a diversidade étnico-racial não deveria estar contemplada, visto que há uma descrição de inclusão, por exemplo?

EMEF São José – Bom Princípio

A escola São José existe desde o ano de 1961. Está localizada no bairro Morro Tico-Tico, em Bom Princípio, distante cerca de 5 quilômetros do centro da cidade. O nome da escola foi definido para homenagear o pai de Jesus Cristo e também o nome de um morador local que colaborou para a concretização da escola. A instituição, nas primeiras décadas, atendia alunos até o 4º ano do ensino primário, através de professora unidocente que também exercia a função de diretora. A localidade, originalmente basicamente rural, iniciou um processo de expansão ainda na década de 1980, com a instalação de uma empresa do ramo calçadista, atraindo um número crescente de trabalhadores. A primeira construção de madeira era no modelo das chamadas “brizoletas”, construídas na época em que o governador do Estado do Rio Grande do Sul era Leonel Brizola. Em 1986, foi construído um novo prédio de alvenaria. Com o crescimento contínuo da comunidade, em 2003, foi inaugurada uma nova sede, distante algumas centenas de metros da original, utilizada para outras atividades educativas. Nesse mesmo ano, iniciou-se a implantação gradual dos demais anos do Ensino Fundamental. Em

2019, eram 369 alunos da Pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo a segunda maior escola da rede municipal.

Segundo o PPP da escola, o bairro do Morro Tico-Tico contava, em 2019, com 572 famílias; destas, em torno de 75% são migrantes. Esse cenário, conforme o documento, trouxe desenvolvimento desigual ao bairro, como destacado no trecho:

Devido às migrações e ao desenvolvimento populacional local, a comunidade evoluiu na infraestrutura, como: construção de calçadas, manutenção das estradas, na conquista de direitos, mas ainda enfrenta algumas dificuldades como a falta de moradias adequadas para acomodar as famílias vindas das migrações, de emprego para todos que querem trabalhar, entre outros. Essa diversidade cultural enriquece, e ao mesmo tempo, lança desafios que exigem novos conhecimentos para tornar a comunidade mais unida. Todos estes fatores contribuem para que haja conflitos de identidade na comunidade que refletem diretamente na escola. (PPP da EMEF São José, 2019, p.4).

O excerto ressalta, de forma contraditória, que a diversidade cultural das famílias migrantes ao mesmo tempo enriquece, mas que dificulta a união da comunidade, causando “conflitos de identidade” que afetam o contexto escolar. Fica, então, o questionamento: quais são esses confrontos? São de convivência e possuem fatores de ordem étnico-racial e social? Por que não estão descritos de forma mais explícita no documento?

O PPP não faz menção específica ao perfil dos alunos, somente das famílias, conforme supracitado. Em relação às temáticas da EREER também não há nada escrito, infringindo as determinações do artigo 26-A, das diretrizes relacionadas e das orientações do TCE/RS sobre a presença no documento norteador da escola. Há somente uma menção genérica nos princípios da instituição: “da inclusão, da diversidade e da identidade de cada um: respeito e empatia pelo próximo” (idem, p 15).

EMEF “12 de Maio” – Bom Princípio

A história do educandário inicia em 1991, quando foi criada, por decreto municipal, a Escola Municipal de 1º Grau Completo de Bom Princípio, em uma área então praticamente desocupada no Loteamento Dom Vicente, próxima cerca de 500 metros da sede da municipalidade. Nos anos seguintes, ocorreu a construção da escola, que foi inaugurada em 1994 com outra denominação, Escola Municipal de 1º Grau “12 de Maio”, em homenagem à data de emancipação do município, em 1982. Iniciando primeiramente com turmas até a 4ª série e 65 alunos ao total, a escola rapidamente cresceu, acompanhando o crescimento demográfico e econômico da área central da cidade, sendo implementados os demais anos do ensino fundamental até 1997. A escola também ofereceu, por diversos anos, o ensino de Educação de

Jovens e Adultos no turno noturno. Em 2019, eram 504 alunos da Pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo a maior escola do município.

Em relação ao perfil dos alunos e de suas famílias, o PPP destaca a grande diversidade destes, desde famílias com alto poder aquisitivo até outras que vivem em condições de vulnerabilidade social. O documento sublinha alguns pontos considerados relevantes para essa análise:

A maioria dos alunos são de origem alemã e, por isso o alemão (dialeto) é a segunda língua falada. A escola oferece a disciplina de Língua Alemã para alunos de 5º, 6º e 7º ano e, aos poucos, vai se retomando o gosto e o entendimento do idioma dos antepassados. Em contraponto cresce o número de diferentes culturas e a inserção de algumas famílias haitianas. [...]

Nos últimos anos, a comunidade e toda região do Vale do Caí vem sendo escolhida por migrantes vindos de outros estados e haitianos. Este motivo vem trazendo algumas dificuldades para a escola e, conseqüentemente, para todos os outros setores públicos do município e região, porque é preciso oferecer educação e saúde de qualidade para todos. A nossa escola, apesar de pertencer ao centro, também tem alunos matriculados vindo do interior do município, de diversos bairros e inclusive de outros municípios, principalmente a partir do 6º ano. Há muita transferência de alunos durante o ano letivo. (PPP da EMEF “12 de Maio”, 2019, p. 10).

O documento apresenta, por um lado, a aderência à colonialidade germânica, ao demonstrar as raízes alemãs da maioria dos alunos em contraponto às “diferentes culturas”, inclusive de origem haitiana. O texto apresenta essa diversidade como motivo de “dificuldades para a escola”, mas não explicita quais seriam, pois mescla outros elementos na narrativa, como a proveniência de alunos vindos das áreas rurais do município e a grande rotatividade de estudantes resultante dos fluxos migratórios. Por que esse silêncio sobre as dificuldades com a diversidade? Há valores pétreos que estão sendo questionados?

Ao mesmo tempo, o PPP salienta a carência de formação nas temáticas vinculadas à ERER, mesmo que de forma pontual. No diagnóstico, consta a necessidade de “[...] uma maior abordagem da cultura afro” (2019, p. 14), ao mesmo tempo em que estabelece entre suas metas trabalhar a consciência negra e cultura afro e cultura indígena anualmente, dentro das atividades pedagógicas previstas (p. 48). Não há, porém, menção direta ao artigo 26-A, nem atenção especial à questão das relações étnico-raciais. Essas temáticas aparecem de forma genética através do termo diversidade – “Todas as ações e vivências escolares estarão imbuídas de valores como a solidariedade e a ética, contemplando a diversidade e a inclusão” (idem, p. 35) – ou preconceito – “[...] há uma atenção especial voltada à atividades que promovem uma cultura de paz, bem como discussão de temas como preconceito, bullying, drogas, diversidade e sexualidade (idem, p. 44). Por que não nomear esse preconceito?

Identifico, avaliando a contextualização das três escolas, alguns elementos em comum, como o crescimento dessas instituições nos últimos anos, em razão de fluxos migratórios e, conseqüentemente, uma maior rotatividade de alunos. Tal fato tem gerado, conforme mencionado nos PPPs de duas escolas, alguns desconfortos e conflitos identitários nas instituições. Mesmo que não possamos afirmar com certeza, questões relativas às relações étnico-raciais possivelmente estão envolvidas nessas situações.

Há fissuras na colonialidade germânica que causam desconforto nas relações raciais nas escolas? Há espaço para outras narrativas, contra-hegemônicas? Os avanços no reconhecimento da diferença como princípio humanitário têm alterado as políticas educacionais e atingido as comunidades em geral? O próximo capítulo propõe-se a pensar e refletir sobre isso.

4 CONTRANARRATIVAS DA NEGRITUDE: MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR NAS ARENAS POLÍTICA, SOCIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL E NO VALE DO RIO CAÍ

Todas essas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A “única história cria estereótipos”. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.⁶⁶

As relações étnico-raciais, forjadas nos tensionamentos dos conceitos de raça, racismo, branquitude e colonialidade – marcada por traços germânicos, nesse estudo – manifestam-se nas diferentes esferas da sociedade, especialmente na escola. Nesse capítulo, a demanda por educação, uma das principais pautas dos grupos historicamente inferiorizados por práticas racistas e colonialistas, é contextualizada através da trajetória das lutas do movimento negro brasileiro e sua pressão por políticas públicas de reparação, reconhecimento e execução de ações afirmativas. Essas reivindicações começaram a ser efetivadas especialmente após a garantia legal, através da alteração da legislação educacional brasileira a partir de 2003, que tornou obrigatória a abordagem da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições escolares, a despeito dos desafios que essa implementação ainda exige de educadores, frente às marcas do racismo e da branquitude por todos os lados.

Os pressupostos legais abrem espaço para outras narrativas, provenientes da negritude. Esse conceito surgiu em meio a um movimento político que buscou positivar as relações raciais no século XX, mas que, segundo seus teóricos principais, como Aimé Césaire, remonta à Revolução do Haiti (1791-1804), que garantiu a independência do pequeno país caribenho durante a Revolução Francesa. Para o pensador martinicano, a negritude:

É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus rostos de culturas assassinadas (CÉSAIRE, 2010, p. 109).

⁶⁶Trecho do famoso vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, produzido em 2009 para o ciclo de palestras TED (Technology, Entertainment, Design). Fonte: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 24 jan. 2020.

A negritude, portanto, como “maneira de viver”, convoca à ação, pois “resulta de uma atitude proativa e combativa do espírito”, um “despertar de dignidade”, uma “rejeição da opressão”, uma “luta contra a desigualdade” (CÉSAIRE, 2010, p. 109).

Nesse capítulo, a negritude entra em cena através de uma produção audiovisual que concede protagonismo ao negro do Vale do Caí e que atua, nesse sentido, como uma contranarrativa. Essa história não é necessariamente oposta às narrativas ditas oficiais, logo, não tem o objetivo de constituir-se como verdade substituta às anteriores e hegemônicas, porém apresenta elementos que permitem defini-la como questionadora da colonialidade germânica da região analisada, considerando a presença positiva das pessoas negras na construção da vida e da história local. Para finalizar o capítulo, apresento uma experiência vinculada a essa contranarrativa em um contexto escolarizado, através de um encontro virtual ocorrido entre alunos de uma das escolas pesquisadas e um representante do movimento negro no âmbito regional.

4.1. MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR NA ARENA POLÍTICA

Observando a trajetória da população negra desde o período pós-abolição, ou seja, desde 1888, percebe-se que ela ocupou majoritariamente espaços marginalizados nos empregos e nas áreas urbanas das grandes cidades brasileiras. Esse processo resulta da exclusão e do racismo estrutural que sempre marcou o Estado brasileiro, cujas políticas – vinculadas à terra, ao trabalho e à educação – privilegiaram as populações brancas de ascendência europeia, em detrimento daquelas de ascendência ameríndia ou africana. Todos os espaços ocupados pelas pessoas negras nas instituições e na vida social brasileira resultam de seus esforços e agenciamentos individuais e coletivos, através de associações de ajuda mútua, irmandades religiosas, espaços artísticos, educativos e culturais.

Não é objetivo deste tópico descrever a trajetória do Movimento Negro no Brasil⁶⁷, mas destacar alguns marcos cronológicos dos sujeitos e coletivos vinculados às associações de

⁶⁷ Um exemplo de estudo com essa abordagem é do historiador Amilcar Araújo Pereira, que em sua tese intitulada *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995)*, entrevistou lideranças negras de todo o Brasil e intelectuais negros norte-americanos com passagens pelo país para a elaboração de uma história social do movimento negro contemporâneo no Brasil.

negros no tocante à luta por igualdade racial no contexto nacional, especialmente para o acesso aos espaços de escolarização.

Buscando a cronologia que estabelece os principais marcos da história da educação em terras brasileiras, identifica-se, a partir de 1822 e da constituição da nação brasileira, um paradoxo crescente em termos de políticas públicas para esse campo. Isso porque, embora a primeira Assembleia Constituinte tenha discutido a importância da educação para a população, e uma lei de 1827 tenha determinado a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas mais populosas, em 1834, o Estado brasileiro repassou para as províncias a responsabilidade da educação primária. Paralelamente a esse processo, proibiu a escolarização de escravizados:

Segundo a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na regulamentação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas, primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (PASSOS, 2012, p. 139 apud FONSECA, 2002, p. 12).

Tendo em vista a referida lei, a proibição do acesso aos bancos escolares aos negros revela, por um lado, a ideia de que a escolarização desse grupo era desnecessária na perspectiva da supremacia branca, pois o trabalho do negro era predominantemente braçal e dispensava atividades que exigissem mais esforço intelectual. Por outro, explicita a evidente subestimação e inferiorização das pessoas “de cor”, considerando que a educação poderia se tornar uma arma que ameaçaria a elite branca em seus privilégios.

A proibição à educação formal, no entanto, não significou uma total exclusão a qualquer tipo de instrução. Estudos mais recentes, como o de Cyntia Greive Veiga⁶⁸, apresentam relatos de escolarização de negros escravizados em Minas Gerais a partir de documentos, como listas de frequência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos. Ou seja, para além dos artifícios legais que excluía essas crianças pobres das formas de instrução, há rastros de iniciativas de escolas públicas, que, na época, eram de responsabilidade das províncias, visto que as famílias das elites geralmente contratavam professores e tutores particulares aos seus filhos ou os matriculavam em instituições de renome nas grandes cidades do país ou mesmo do exterior.

⁶⁸ VEIGA, Cyntia Greive. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. Rev. Bras. Educ. 13 (39), Dez 2008.

Além disso, sujeitos e movimentos de pessoas negras, agenciados de diferentes formas, permaneceram transmitindo os conhecimentos dos ancestrais africanos de maneira clandestina, seja através das narrativas orais, seja pelo ensino da leitura e da escrita em locais de resistência, como quilombos, irmandades religiosas e outros espaços de socialização dos negros.

As discussões sobre a possibilidade de instrução aos africanos e seus descendentes intensificaram-se em meados do século XIX, à medida em que as leis abolicionistas foram sendo discutidas e aprovadas. A Lei N.º 2040, de 28 de setembro de 1871, popularizada como Lei do Ventre Livre, determinou que todas as crianças nascidas a partir dessa data seriam consideradas livres, mas que precisavam permanecer sob a posse dos senhores de suas mães escravizadas até os oito anos. Quando atingissem essa idade, o senhor escolheria entre ficar com o menor até a idade de 21 anos, utilizando-o como trabalhador, ou entregá-lo ao Estado, mediante uma indenização de seiscentos mil réis. Conforme Marcus Vinícius Fonseca,

Quanto às crianças que permanecessem sob a posse dos senhores, a Lei preconizava que deveriam ser somente criadas. As que fossem entregues ao Estado deveriam ser encaminhadas a instituições que se tornariam responsáveis por sua criação e educação. Portanto, a distinção entre criação e educação isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como era comum no regime de escravidão, devendo ser, portanto, educadas. (FONSECA, 2001, p. 15).

Analisando documentação do Ministério da Agricultura da época, o autor afirma que diversas propostas para a constituição de associações para a educação das crianças, filhas de escravizadas, mas nascidas livres, começaram a ser apresentadas. Uma das ideias aventadas foi a realização de parcerias com instituições particulares para a oferta desse serviço. No entanto, um relatório de 1885, catorze anos após a aprovação da lei e seis após as primeiras crianças terem completado a idade de possível encaminhado ao Estado, as estatísticas demonstraram a predominância absoluta da permanência dos filhos dos “ventres livres” nas propriedades dos senhores: de um total de mais de 403 mil crianças nascidas livres – filhas de escravizadas –, existentes em todo o Brasil, apenas 113 haviam sido entregues ao Estado em troca da indenização de seiscentos mil réis. Conforme Fonseca, “O número de crianças entregues ao Estado ficou abaixo de qualquer expectativa, o que levou a uma mudança de perspectiva quanto à ação do governo em relação às associações que receberiam as crianças nascidas livres de escravas” (FONSECA, 2001, p. 19).

Com a intensificação do movimento abolicionista em meados da década de 1880, a luta pela possibilidade de acesso à educação formal tornou-se uma das pautas principais, visto

que a libertação dos negros seria um processo paralelo e complementar à escolarização, considerando que a educação era concebida como instrumento fundamental para a emancipação de homens e mulheres escravizados. A Lei Áurea, em 1888, não alterou esse panorama, já que os ex-escravos tiveram grande dificuldade de inserção social, pois, mesmo libertos, permaneciam sendo rotulados como inferiores. Consequentemente, entre os coletivos negros mais organizados, o acesso à educação continuou sendo uma das lutas prioritárias durante o período republicano.

Conforme a pedagoga Joana Célia de Passos, as teorias racistas importadas da Europa passaram a influenciar fortemente as elites brasileiras no final do século XIX. “Utilizando-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas” (PASSOS, 2012, p. 150). Mesmo tendo ampliado o atendimento a mais grupos marginalizados, a escola pública brasileira permaneceu sendo um espaço marcado pelas desigualdades, precariedades e abandonos de toda a ordem. Os índices de analfabetismo, que eram absolutamente altos entre o total da população brasileira – em 1872, era de 84% da população brasileira –, mantiveram-se ainda mais elevados entre a população negra e indígena. Em suma, no limiar do século XX, sob os auspícios de um novo governo republicano,

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. (PASSOS, 2012, p. 150).

A despeito desse cenário de oportunidades de estudo ínfimas e precárias, ao longo das primeiras décadas do século XX, a imprensa negra teve papel de destaque como porta-voz das lutas contra o racismo e contra a crença na inferioridade cultural e intelectual do negro. A pedagoga Nilma Lino Gomes, em sua obra *Movimento Negro educador*, destaca que “os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.” (GOMES, 2017, p. 29).

Na década de 1930, os movimentos negros, que ainda não se estruturavam em uma organização única e unívoca, buscaram uma primeira iniciativa de articulação nacional ao

instituírem a Frente Negra Brasileira (1931)⁶⁹. Entre as pautas do movimento, transformado em partido político em 1936, estava a ampliação ao acesso à educação, através da criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. A proposta, no entanto, foi abortada no ano seguinte, quando o decreto do presidente Getúlio Vargas, ao instituir a ditadura do Estado Novo, aboliu todos os partidos políticos.

Nesse aspecto, cabe ressaltar o papel que o Teatro Experimental do Negro (TEN) desempenhou a partir de 1940, liderado por iniciativa de Abdias do Nascimento. Esse movimento

[...] nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (GOMES, 2017, p. 30).

Nilma Lino Gomes resalta a importância do TEN para o Movimento Negro Unificado (MNU), estruturado em 1979. Essa organização foi a “[...] principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.” (GOMES, 2017, p. 32). O afinamento de pautas em relação à educação vinha dentro de um amplo contexto de âmbito mundial, quando, a partir da década de 1970, as teorias sobre o racismo incorporam-se ao marxismo e a movimentos sociais de esquerda, em lutas pelos direitos de minorias étnicas e de imigrantes, no contexto europeu, e em grupos contestatórios aos governos autoritários na América, incluindo o Brasil.

No contexto regional, merece destaque a constituição do Grupo Palmares, surgido em Porto Alegre a partir de 1971. Conforme o historiador Deivison Moacir Cezar de Campos, que em sua dissertação *O Grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico* (2006), analisou a organização do grupo que foi responsável pela proposição do dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares como Dia da Consciência Negra, como alternativa às comemorações do 13 de maio, data vinculada à abolição da escravidão. Para Deivison Campos, o papel desse coletivo, liderado pelo poeta Oliveira Silveira, merece ser destacado, visto que

⁶⁹ Uma das obras de referência para a compreensão desse movimento é a tese de Petrônio José Domingues, de 2005: *A insurgência de ébano: a história da frente negra brasileira (1931-1937)*. Doutorado em História pela Universidade de São Paulo (USP).

Palmares também foi um dos precursores do chamado movimento negro moderno, que se caracterizou pela construção de uma nova identidade negra, referenciada em aspectos locais e globais. Ao afirmar-se e organizar-se como grupo étnico, adotam uma postura e um discurso subversivo que coloca em cheque conceitos estruturantes da sociedade brasileira como democracia racial, identidade e cultura nacional. Além disso, questionaram o status quo, em função do lugar social relegado ao negro, e enfrentaram a ditadura ao organizarem-se como movimento contestador por melhores condições sociais e econômicas, e por mais espaço político (CAMPOS, 2006, p. 5).

Iniciativas regionais, como a do Grupo Palmares, articuladas ao ambiente de contestação internacional das pautas raciais, contribuíram de forma significativa para o êxito do Movimento Negro Unificado brasileiro. Segundo Guimarães, o MNU “[...] tem um perfil radicalmente diferente de seus antecessores. Politicamente, alinha-se à esquerda revolucionária; ideologicamente, assume, pela primeira vez, um racionalismo radical” (GUIMARÃES, 2002, p. 90). Suas influências são múltiplas: às críticas à democracia racial no âmbito nacional; os movimentos dos negros dos Estados Unidos na Campanha pelos Direitos Civis; a luta pela libertação dos povos da África meridional, como em Angola, Moçambique e África do Sul que disseminou o pensamento vinculado à negritude e ao panafricanismo; o movimento de mulheres no âmbito internacional que possibilitou a militância de mulheres negras; o novo sindicalismo brasileiros que incorporou entre suas lideranças os trabalhadores do chão-de-fábrica; e os novos movimentos sociais urbanos que mobilizaram a sociedade civil na década de 1980. Paralelo a essas articulações, ocorreu a gradual abertura política do final do período militar, e que ganhou maior intensidade no período da Assembleia Constituinte (1986-1988).

Um grande avanço do movimento foi a promulgação do racismo como crime inafiançável e imprescritível, através do Art. 5, inc. XLII da Constituição Federal de 1988⁷⁰, fortalecendo ainda mais as lutas do movimento negro, que enveredaram para a busca pela ressignificação da raça negra. O objetivo era elevar a autoestima da população, através de slogans “Negro é lindo! Negro, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.” (BRASIL, 2004, p. 9).

Durante a década de 1990, a pressão social prosseguiu e exigiu a criação de políticas públicas destinadas aos negros, como forma compensatória e de inclusão nos campos

⁷⁰ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Tal artigo reforça o que diz o Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

socioeducativos. A partir da *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra*.

No âmbito mundial, o marco balizador para a adoção de políticas públicas foi a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. O Brasil teve um papel de destaque, previamente, ao discutir, através de seminários, as questões relativas à conferência, e, durante o evento, ao exercer um protagonismo junto ao grupo de trabalho ligado aos “temas do passado”, conforme manifesta, de forma clara, o documento final da Conferência, a Declaração de Durban.

14. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e a formas correlatas de intolerância, e que os africanos e afrodescendentes, os asiáticos e descendentes de asiáticos, assim como os povos indígenas, foram vítimas do colonialismo e continuam a sê-lo de suas consequências. Reconhecemos os sofrimentos causados pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que ele tenha ocorrido, deve ser condenado e impedido de ocorrer novamente. Ademais lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas sejam dos fatores que contribuem para as desigualdades sociais e econômicas duradouras em muitas partes do mundo de hoje. (ALVES, 2002, p. 212).

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou suas pautas, que ganharam mais destaque a partir da eleição e posse do presidente Luis Inácio Lula da Silva e da chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT), cuja cartilha política passou a incluir as questões raciais em suas preocupações.

Amilcar Araújo, em seu estudo sobre o Movimento Negro brasileiro contemporâneo, destaca que logo após o fim do bipartidarismo e a constituição dos partidos de esquerda, na década de 1980, as discussões sobre raça e racialização nas relações sociais não eram consideradas “temas pertinentes” nos partidos, diante da prevalência das questões de luta de classes. A exceção fora o Partido Democrático Trabalhista (PDT), que além de trazer essa pauta em seu estatuto de criação, proporcionou, através de seu principal líder, o então governador eleito pelo Rio de Janeiro, Leonel Brizola, a promoção da posse do então suplente de deputado federal Abdias Nascimento, a partir da nomeação para cargos dos demais políticos antecessores, permitindo a Abdias levar às questões raciais para o Congresso Nacional (ARAÚJO, 2010, p. 215-6).

O novo patamar da pauta racial a partir do governo Lula pode ser exemplificada através da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em março de

2003, que colocou em pauta a adoção de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior por meio de cotas raciais, apoiada por iniciativas de algumas universidades⁷¹. No ano seguinte, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sendo posteriormente acrescentado o termo Inclusão e a sigla ter se transformado em SECADI. Essa pasta representou efetivamente a inclusão da pauta do direito à educação e diversidade a partir da visibilidade que os movimentos sociais passaram a ter na articulação e no apoio à implementação de políticas públicas.

Uma das repercussões, no âmbito educacional, foi a inclusão do artigo 26-A, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). A lei nº 10.639, que criou esse artigo, foi assinada em 9 de janeiro de 2003, ou seja, nos primeiros dias do governo Lula. Ela alterou a legislação educacional brasileira para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” desde a educação básica até o ensino superior.

A promulgação da lei nº 10.639 foi encarada como uma grande vitória pelo movimento negro, mas o que se observou na sequência foi a necessidade de um amplo trabalho de implementação dessa legislação, a partir da escrita e divulgação de outros documentos legais que explicitassem o que era esperado do novo currículo para atender ao dispositivo legal. Assim, surgiram um parecer⁷² e uma resolução⁷³ que instituíram as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (DCNERER), que foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano.

Na avaliação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, movimentos sociais como o Movimento Negro têm um papel de destaque no tensionamento das estruturas hierárquicas de

⁷¹ A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Brasília (UnB) foram as primeiras instituições de ensino superior a adotar um sistema de cotas para estudantes negros no Brasil. Tal iniciativa, além de não ser consensual na sociedade brasileira, foi, em sua origem, motivo de contendas acadêmicas. Dois antropólogos da UFRJ, Yvonne Maggie e Peter Fry, encabeçaram um movimento contrário às cotas, resultando inclusive em uma “Carta Pública ao Congresso Nacional”, entregue ao Presidente da Câmara dos Deputados em 2006. A resposta foi outro documento, “Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial”, também endereçado ao Parlamento brasileiro por um movimento encabeçado por Abdias Nascimento e Sueli Carneiro. Ver SOUSA, Cleiton. *Sim, somos racistas: análise sociológica do racismo à brasileira*. Curitiba, Appris, 2015.

⁷² BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

⁷³ BRASIL. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

poder e de influências que garantem privilégios de uns em detrimento de outros nos distintos espaços de socialização. Dessa forma,

Experiências educativas de distintos grupos do Movimento Negro têm oferecido pistas para superar tão contundente desafio. Têm, eles, denotado organicidade de objetivos e ações, embora sigam orientações ideológicas e se valham de estratégias muito distintas. Assim, por meio de ações deliberadamente concebidas e executadas, o Movimento Negro, na diversidade das entidades que o constituem, vem erigindo a história do povo negro brasileiro, gestando sua educação tanto para assumir níveis elevados de escolarização, como para, enquanto cidadãos, participarem das decisões sobre os rumos da sociedade brasileira (SILVA, 2011, p. 146-7).

Com essas conquistas, é possível afirmar que o Movimento Negro efetivou sua ação educadora a partir de saberes construídos nas lutas por emancipação, transformados em reivindicações e, por fim, em políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI, ações nunca definitivas ou concluídas, mas em constante processo de aperfeiçoamento. A presente tese resulta desses agenciamentos construídos gradativamente ao longo dos últimos séculos e deseja se colocar em aliança com o aprofundamento das conquistas por reparação histórica, descolonização dos currículos e equidade sócio-racial.

4.2 DA TINTA DA LEI AO QUADRO E GIZ: A ERER NA SALA DE AULA

A inclusão da temática étnico-racial não era propriamente uma novidade nos documentos educacionais. As historiadoras Martha Abreu e Hebe Matos ressaltam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados a partir de 1997, como continuidade da LDB, já traziam o assunto da história e cultura afro-brasileira para a pauta, por meio do tema transversal *Pluralidade Cultural*. No entanto, “no âmbito do campo especificamente pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas ‘Diretrizes’ possui um tom marcadamente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9, grifo das autoras).

As DCNERER, documento redigido pelos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – relatora –, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopes, trouxeram o desafio de orientar a implementação da lei nº 10.639 como política pública do Estado brasileiro. Nos parágrafos introdutórios do documento, os conselheiros

deixam evidente que a legislação atua como instrumento de *reparação e reconhecimento*, assim explicitadas:

A demanda por **reparações** visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. [...]

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 3, grifos meus).

Conforme o documento, é a aliança entre políticas de reparação e de reconhecimento que forma as *políticas afirmativas*, entendidas como um “[...] conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (BRASIL, 2004, p. 4).

A trinca políticas de reparação, reconhecimento e ações afirmativas sustenta a lógica que subjaz ao documento, que tem como meta principal “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 3). O documento conceitua sua compreensão da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, descrevendo seus objetivos principais, bem como formas e agentes de implementação, conforme sintetizado no quadro a seguir⁷⁴:

⁷⁴ Essa síntese consta no artigo publicado por mim e Tatiane Kaspari: *Da tinta da lei ao quadro e giz: a recepção da Lei 10.639 e da Educação das Relações Étnico-Raciais por professores da educação básica. Identidade! Faculdades EST*, v. 23, n. 1 (2018), p. 181-196.

Quadro 5: Síntese das orientações principais das DCNERER

Conceitos	Objetivos	Formas de implementação e agentes responsáveis
Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)	Divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.	Por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas.
Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (EHCABA)	Reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.	

Fonte: STRÖHER; KASPARI, 2018, p. 186-7.

As diretrizes estabelecem, assim, os princípios norteadores para o planejamento, a execução e a avaliação da lei nº 10.639, conferindo responsabilidades a todos os agentes envolvidos em sua implementação. Fica evidente também que a educação das relações étnico-raciais constitui-se uma política mais abrangente, pois “justifica e fundamenta as determinações de caráter normativo” (BRASIL, 2004, p. 10) do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ela é, portanto, todo o iceberg, não somente a parte visível.

Enquanto o texto da resolução prescreve de forma objetiva responsabilidades e tarefas para a implementação das diretrizes, o parecer CP/CNE nº 3/2004, da conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relata historicamente o tema, justificando a necessidade de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização e de ações afirmativas. Descreve, ainda, os princípios-referência das práticas educativas: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. De forma geral, o documento alerta para o desafio de fazer “emergir as dores e medos” e ressalta a necessidade de

formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 6).

Com o parecer e a resolução publicados, o Ministério da Educação (MEC), através da SEPIIR e SECADI, passou a acompanhar o desenvolvimento da lei através de diversas políticas públicas, como o fomento para a produção e atualização de materiais didáticos, a orientação para a alteração dos currículos em todos os níveis de ensino e a organização de formações continuadas relativas ao tema. Todas as iniciativas governamentais estão sintetizadas no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (PNIDCNERER), de 2009.

Esse novo documento, que visou traçar um panorama do acompanhamento de todas as ações implementadas, reconheceu a limitação da lei e das diretrizes no que tange à sua eficácia: “considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos desse documento” (BRASIL, 2009, p. 5).

O referido plano vinculou-se à complementação da Lei 10.639/2003, dada pela Lei 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade do *estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena* para todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, conjugando o combate ao racismo também às discriminações sofridas pelos grupos indígenas. “O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades” (BRASIL, 2009, p. 16).

O PNIDCNERER estabelece seis eixos estratégicos: a) Fortalecimento do marco legal: implementação da EREER por escolas, através de seus Planos Político-Pedagógicos, e municípios e estados, através de normativas próprias e específicas; b) Política de formação para gestores e profissionais da educação; c) Política de material didático e paradidático; d) Gestão democrática e mecanismos de participação social; e) Avaliação e monitoramento; f) Condições institucionais.

É importante salientar que somente em 2017, ou seja, oito anos após a publicação do plano nacional, o estado do Rio Grande do Sul lançou o *Plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas* (PEIDCNERER). A partir de um Grupo de Trabalho (GT), formado inicialmente em 2013 e reestruturado em 2015, o documento apresenta estrutura semelhante ao nacional, também organizado nos seis eixos e nas responsabilidades de cada sistema de ensino.

Por fim, cabe ressaltar que os documentos não conferem ao branco um papel para além do reconhecimento da diversidade racial, ou seja, a assunção de uma postura de branquitude crítica, conforme nomeada por Lourenço Cardoso. Nas diretrizes de 2004, das 13 menções a palavra *branco*, várias se referem à importância desse sujeito nas relações étnico-raciais no sentido de impor “[...] aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6), bem como a adoção de pedagogias que objetivem uma educação das relações étnico/raciais positiva, para “[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.” (idem, p. 7).

Já nos documentos de implementação nacional e estadual, a palavra *branco* está somente em oito menções em cada, sem o enaltecimento da reflexão crítica e mudança de atitude dos brancos no sentido de se sentirem verdadeiramente implicados nas relações raciais, a não ser quando em contato com negros, pardos e indígenas, justamente por não ver-se racializado.

Ao caracterizar a implementação das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o documento também apresenta alguns dados interessantes para pensar a autoidentificação racial. Utilizando dados do Censo escolar de 2015, são ressaltados os grandes percentuais de não identificação racial. Com exceção do Ensino Médio, nos demais níveis e modalidades, são imensas as lacunas informacionais. Das crianças matriculadas em creches, não estão identificadas 65,96% ou 111.167, em números absolutos; do Ensino Fundamental, 33,44% das matrículas iniciais não estão identificados pela raça/cor (444.798), bem como 52,05% dos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 50,73% dos matriculados na Educação Profissional e Tecnológica (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 42, 45, 51, 53).

A inclusão do item cor/raça de alunos e profissionais da educação nos formulários do Censo escolar em 2004⁷⁵ é resultado da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), de 2003, e do diálogo estabelecido entre o Inep e os órgãos governamentais dedicados à promoção da igualdade racial (como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR). Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “a inclusão da informação sobre cor/raça no diagnóstico obtido através do Censo Escolar é capaz

⁷⁵ Em 2015, ao completarem-se 10 anos do preenchimento do campo cor/raça no Censo Escolar, o INEP lançou uma campanha para sensibilização de gestores escolares e técnicos envolvidos com o Censo para o preenchimento dessa informação. O conteúdo da campanha está disponível no endereço: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/10_anos_do_cam_po_cor_raca_no_censo_escolar.pdf. Acesso em 13 jan. 2022.

de revelar, por exemplo, como a desigualdade étnico-racial tem influência sobre as trajetórias dos alunos nas escolas” (BRASIL, 2015, p. 4). No entanto, a opção *não declarado* permanece possível, mas vem diminuindo a cada censo, que é realizado anualmente pelas instituições de ensino. O percentual de não declaração, que em 2014 era ainda de 33%,

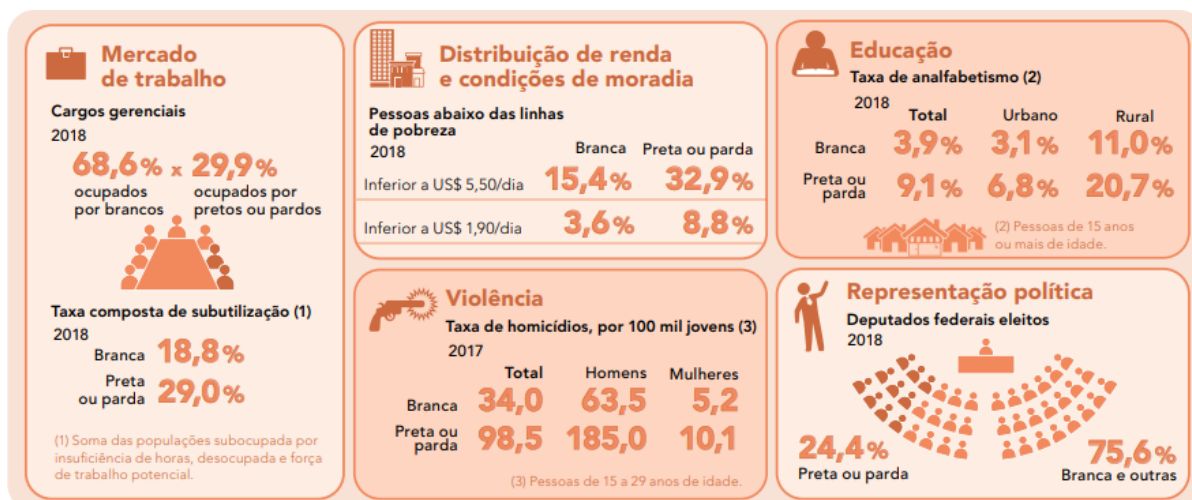
[...] demonstra a necessidade de sensibilização dos atores envolvidos no preenchimento do Censo Escolar, como os gestores escolares, e os servidores de secretarias municipais e estaduais de educação e daqueles que devem fornecer a informação, como os alunos, pais/responsáveis e o profissional escolar em sala de aula. (BRASIL, 2015, p. 8).

Paralelo às políticas de declaração racial nos censos escolares, está o aprofundamento de pesquisas que utilizam dados nos âmbitos nacional, estadual e municipal para demonstrar, por estatísticas, a manutenção das desigualdades raciais no Brasil nas diferentes esferas administrativas – União, Estados e Municípios. Como os Censos Demográficos possuem periodicidade de dez anos, sendo o último dado de 2010⁷⁶, muitas investigações têm utilizado a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada anualmente.

Uma das pesquisas mais recentes, utilizando os dados de 2018, foi o estudo “Desigualdade Sociais por Raça ou Cor no Brasil”, que apresenta dados de diversos indicadores sociais e econômicos, construindo um panorama bastante nítido das condições de vida no país conforme a raça/cor das pessoas. Devido às restrições impostas pela baixa representação das populações indígena e amarela no total da população brasileira quando se utilizam dados amostrais, as análises estão concentradas em apontar as desigualdades entre as pessoas de cor ou raça branca e as negras - incluindo pretas ou pardas. Juntos, esses três grupos respondiam por cerca de 99% da população brasileira em 2018: os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5%. Nos gráficos a seguir, as populações preta e parda foram agregadas para garantir representatividade em todos os indicadores divulgados.

⁷⁶ Cabe ressaltar o adiamento do Censo Demográfico de 2020 em razão da pandemia da Covid-19 e sua não realização em 2021 por corte de recursos para o levantamento, por parte do governo Federal, estando prevista para 2022 sua realização, com dois anos de atraso.

Figura 4: Síntese dos indicadores sociais e econômicos da população brasileira branca e negra (preta e parda)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais (2019, p. 1).

Observando os indicadores sintetizados nas categorias mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia, educação, violência e representação política, percebem-se as profundas desigualdades existentes em termos de oportunidades e condições de vida de brancos e não-brancos, e que o acesso à educação é parte de uma engrenagem racista e supremacista branca que é complexa.

Por outro lado, verificando as estatísticas em perspectiva histórica longitudinal, percebem-se pequenos avanços entre 2016 e 2018, mas ainda insuficientes para alterar o cenário de desigualdade e de permanência de privilégios aos brancos:

Entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos que estudavam, a proporção cursando ensino superior, etapa adequada a essa faixa etária, aumentou de 2016 (50,5%) para 2018 (55,6%), porém esse patamar ainda ficou abaixo dos 78,8% de estudantes brancos da mesma faixa etária no ensino superior.

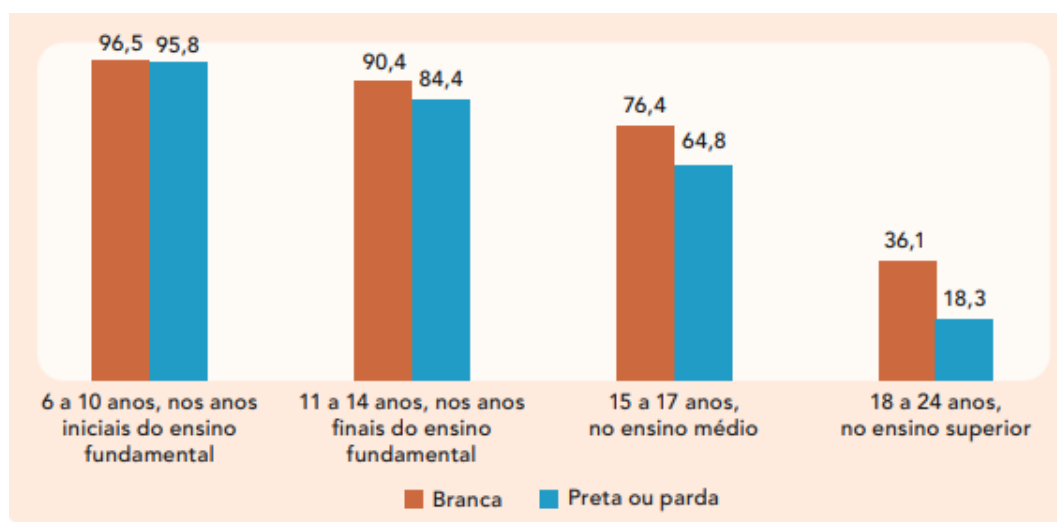
De todo modo, em 2018, no Brasil, os estudantes pretos ou pardos passaram a compor a maioria nas instituições de ensino superior da rede pública (50,3%). Entretanto, como formavam 55,9% da população total do país, seguiram sub-representados. [...] Entre 2016 e 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas pretas ou pardas de 15 anos ou mais passou de 9,8% para 9,1%, mas ainda é maior que a de brancos (3,9%). Nesse mesmo período, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos ensino médio completo subiu de 37,3% para 40,3%. Já entre a população branca, esse percentual era de 55,8%.

A frequência à creche ou escola de crianças pretas ou pardas de 0 a 5 anos aumentou de 49,1% (2016) para 53,0% (2018), enquanto a de crianças brancas era de 55,8%. Praticamente não havia diferença entre a proporção de crianças de 6 a 10 anos brancas (96,5%) e pretas ou pardas (95,8%) cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Indicativo do abandono escolar, a proporção de pessoas de 18 a 24 anos pretas ou pardas com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola caiu de 30,8%

(2016) para 28,8% (2018). Esse percentual era de 17,4% entre os brancos. (IBGE, 2019, on-line)⁷⁷.

Os números referentes aos indicadores educacionais demonstram, portanto, que conforme a elevação dos níveis de estudo, desde a educação básica – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio – até o ensino superior, aprofundam-se as disparidades entre brancos e não brancos. Elas se tornam mais evidente conforme o aumento do nível de escolaridade, conforme expresso no gráfico a seguir:

Figura 5: Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (IBGE, 2019, p. 7).

Percebe-se que as taxas de frequência nos primeiros anos de escolarização são bastante semelhantes, mas as distâncias nos gráficos de brancos e negros – pretos e pardos – se acentuam à medida que os níveis de escolaridade de ampliam, a despeito das políticas de reparação através do ingresso no ensino superior através de cotas raciais, implementadas a partir da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012⁷⁸. Esta legislação já trouxe resultados evidentes ao garantir, pela

⁷⁷ A notícia na íntegra pode ser acessada pelo endereço: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em 13 jan. 2022.

⁷⁸ O texto na íntegra da lei está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 13 jan. 2022.

primeira vez, que pretos e pardos sejam mais que a maioria dos estudantes no ensino superior, mesmo que ainda não na proporção que representam dentro do quadro populacional brasileiro⁷⁹.

Outro dado relevante da pesquisa está na indicação da região Sul como aquela em que os indicadores apresentam maior disparidade:

O resultado mais desfavorável para as pessoas pretas ou pardas foi identificado na Região Sul, onde a proporção de jovens de 18 a 24 anos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola alcançou 37,2%.

[...]

Em todas as Grandes Regiões do País, observou-se uma proporção menor de pessoas pretas ou pardas de 20 a 22 anos apta a cursar o ensino superior, sendo a maior distância em relação às pessoas brancas observada na Região Sul (19,2 pontos percentuais). (IBGE, 2019, p. 8).

Podemos interpretar esses dados compreendendo que é na região em que a proporção de brancos é mais elevada no país que as condições de acesso ao estudo da população preta e parda apresenta maiores dificuldades. Essa é mais uma evidência do racismo na manutenção das desigualdades de negros e dos privilégios dos brancos.

Diante das problematizações trazidas pela pressão e organização das pessoas e do movimento negro nas últimas décadas, em especial através do artigo 26-A e das legislações adjacentes que abordam a implementação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, urge pensar essas relações em consonância com os estudos da descolonialidade latino-americana. Nilma Lino Gomes entende que as reivindicações do Movimento Negro para a educação tiveram um importante avanço com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para as diversas esferas, dando maior visibilidade para a pesquisa acadêmica dessas temáticas, assim como as mudanças na formação de professores, a proliferação na produção de materiais didáticos e o aumento das publicações literárias e artísticas de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Todas essas atividades fazem parte do que ela chama de *descolonização do currículo*. Apoiada em Boaventura Santos, Nilma Gomes afirma que esse processo envolve um conflito, condição essencial para a construção de projetos educativos emancipatórios.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a

⁷⁹ A proporção de pessoas pretas ou pardas (que compõem a população negra) cursando o ensino superior em instituições públicas brasileiras chegou a 50,3% em 2018. Apesar desta parcela da população representar 55,8% dos brasileiros, é a primeira vez que os pretos e pardos ultrapassam a metade das matrículas em universidades e faculdades públicas. Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>. Acesso em 31 out. 2022.

escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

O desafio citado por Gomes, de colocar em prática efetivamente um currículo que não seja eurocentrado, que subverte a lógica da historiografia e da própria formação de professores de História, é um dos aspectos limitadores para implementação da lei 10.639/2003. As pesquisadoras Míria Gomes de Oliveira e Paula Vinícius Baptista de Oliveira e Silva (2017), ao analisar a recepção da lei nº 10.639 junto a futuros professores, salientam que o respaldo jurídico para tratar do tema da EREER é

[...] em si mesmo uma imposição e uma (re) significação, porque é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre movimentos sociais e tradição jurídica brasileira, ao mesmo tempo em que determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo currículo moldado na hegemonia dos conhecimentos eurocêtricos. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185).

As autoras, assim como Nilma Gomes, ressaltam que a existência, em um mesmo espaço, de posições divergentes possibilita o surgimento de conflitos que são essenciais para a mudança de concepções e práticas pedagógicas. “Ou seja, a efetividade da lei se dá no contato, na interação entre discursos conflitantes, quando processos simbólicos podem ser desestabilizados e podem colocar em jogo práticas racistas naturalizadas no campo da educação” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 187).

Os resultados de uma produção de dados realizada em pesquisa anterior a tese⁸⁰ permitem compreender que as discussões sobre a EREER são incipientes no âmbito escolar. Analisando a maior parte das respostas dos professores, percebe-se, ao mesmo tempo, a compreensão superficial da lei e das diretrizes – pois ainda não há o entendimento de que essas questões devem estar presentes em todo o currículo escolar, e não somente em alguns componentes – e a subestimação dos conflitos ligados ao preconceito étnico-racial na escola (STRÖHER; KASPARI, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa se coaduna com os resultados da fiscalização do TCE/RS no que tange à implementação do artigo 26-A nas redes de ensino do Rio Grande do Sul. Cabe ressaltar a iniciativa surgida em 2013 – ano em que a lei 10.639 completou uma década de

⁸⁰ Trata-se do trabalho final para a disciplina S.A. (Seminário Avançado): Educação das relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas, ofertada pela professora Carla Meinerz no primeiro semestre de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, a qual cursei como aluno especial. O resultado dessa produção de dados consta do artigo publicado por mim e Tatiane Kaspari na Revista Identidade EST, em 2018, conforme já citado.

existência –, quando o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) formou o grupo de trabalho GT 26-A, constituído de representantes das mais diversas instituições governamentais⁸¹, "com o escopo de analisar tecnicamente a situação posta quanto à abordagem de temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas, bem como de construir resposta jurídica eficaz a eventual descumprimento do artigo 26-A da LDB pelos entes federativos." (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 2).

Nos dois primeiros anos, os esforços do grupo de trabalho concentraram-se “na lógica da prevenção e do esclarecimento pedagógico”, através de seminários e palestras, visando “[...] sensibilizar os gestores sobre a importância do ensino da cultura de diversas etnias, assim como os preparar para a atuação fiscalizatória do TCE/RS quanto à obediência ao dispositivo em foco”. Além disso, considerando a realização do processo de formação e de sensibilização junto aos gestores das redes de ensino, em março de 2015, o TCE/RS oficiou todas as prefeituras municipais, comunicando que: “[...] a partir do exercício de 2016, a Corte de Contas passaria a contemplar o cumprimento do artigo 26-A da LDB entre os itens obrigatórios de suas rotinas de fiscalização” (ibidem). No mesmo ano, foi encaminhado um questionário⁸² a todos os municípios do Rio Grande do Sul, no qual “[...] buscou-se colher elementos que comprovassem a inserção do tema nos planos pedagógicos, na destinação de recursos orçamentários e na formação específica dos profissionais de educação nessa área de atuação” (ibidem).

Entre os resultados dessa primeira fase de pesquisa, estão explícitas algumas contradições: enquanto 89% dos municípios afirmou observar o dispositivo do artigo 26-A, somente apenas 21% de leis, decretos municipais e planos municipais de educação contemplavam essa previsão, “[...] evidenciando a necessidade de se prever garantias legais para que o tema seja efetivamente tratado nas escolas do Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 39). Em 2018, foi aplicado um segundo questionário, cujos resultados e comparativos com o levantamento anterior são sintetizados pelas professoras Carla Beatriz Meinerz, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Graziela Oliveira Neto da Rosa no estudo

⁸¹ Além de representantes do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, compunham o GT representantes da Defensoria Pública da União, Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual – RS, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (UFRGS), Ministério Público de Contas, Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, Faculdade de Educação (UFRGS), Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil – RS, além de professores convidados.

⁸² A íntegra do questionário e da análise quantitativa e qualitativa das respostas comentadas pode ser acessada em TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Cumprimento do Artigo 26-A da LDB nas escolas municipais do RS: obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e indígena*. 2015. Disponível em: http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf. Acesso em 13 mai. 2020.

Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente (2021). Entre as conclusões que as pesquisadoras identificaram estão a pouca alteração no panorama da implementação do requisito legal nas municipalidades:

Nos questionários da fiscalização, há uma questão central que consideramos ser o fio condutor de todas as demais questões, pois ela indaga aos municípios se há implementação ou não da Lei, inquirindo justificativas. Destacamos algumas justificativas com as razões que levaram à não implementação. Em 2015, as justificativas foram: planos estão em processo de elaboração; não consta no regimento e nos planos de ensino, em função de a região não possuir moradores com as culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas; falta de recursos didáticos, pedagógicos e financeiros; falta de formação adequada para os professores. Já em 2018, transcorridos quatro anos, as explicações para a não implementação seguiram praticamente as mesmas. (MEINERZ, KAERCHER, ROSA, 2021, p. 13).

Outras perguntas dos questionários indagavam sobre a presença, nos projetos pedagógicos apresentados pelas escolas, dos aspectos previstos no artigo 26-A no tocante à história africana, afro-brasileira e indígena. Analisando os resultados de 2015 e 2018, observou-se um pequeno aumento no número de municípios que informaram cumprir essa obrigatoriedade legal, mas,

[...] Ao contrapor tais informações com outras perguntas do instrumento, observamos que os municípios, ao explicitarem de que forma estão garantindo as práticas prescritas nos projetos pedagógicos, mencionaram que as temáticas foram abordadas de forma pontual ao longo do ano letivo, citando como exemplo a prática de inserção do assunto no ensino em itens como Dia da Consciência Negra ou Dia do Índio. Tal resposta aponta para a possível incompreensão do que está posto nas DCNERER, na qualidade de ações contínuas e aprofundadas de transformação do currículo escolar, ao longo de todo o ano e em todas as atividades de ensino e aprendizagem. (MEINERZ, KAERCHER, ROSA, 2021, p. 15).

Em suma, os dados apontados pelos relatórios do TCE/RS demonstram um cumprimento superficial e, por vezes, oportunista do artigo 26-A, fruto da falta de planejamento das ações relacionadas à temática ou sua abordagem de maneira pontual e episódica, apenas para “fazer cumprir a lei”, visto que 70% dos municípios do Rio Grande do Sul não destinaram recurso financeiro específico para a formação continuada dos profissionais da educação em relação à história africana, afro-brasileira e indígena. A conclusão das autoras do estudo comparativo é que “[...] fica evidente a lógica racista, seja institucional ou estrutural. Os privilégios, mantidos ao longo da história pela branquitude, permanecem, tornando a implementação da legislação antirracista, por vezes, ineficaz” (ibidem).

Diante da constatação de diversas pesquisas acadêmicas⁸³ e de órgãos fiscalizatórios – como proposto pelo grupo de trabalho GT 26-A – sobre as limitações na aplicação da EREER tanto na perspectiva curricular quanto relacional, muitas vezes a concretização da EREER é capitaneada por iniciativas individuais de professores com “afeto à causa” na qualidade de sinônimo de “sensibilidade com a temática do racismo e das relações étnico-raciais” (MEINERZ, 2017, p. 68). Igualmente, diante da majoritária restrição da EREER às datas comemorativas – Dia do Índio, em abril, e Dia da Consciência Negra, em novembro –, convém indagar: como é possível que jovens estudantes que não encontram no âmbito escolar espaço para discutir sem tabus e constrangimentos as relações raciais – e geralmente também não o têm nos espaços familiares e de convivência social – podem assumir posturas antirracistas perante a sociedade em que vivem?

São as angústias provenientes dessa questão que embasam a produção de dados dessa tese, conforme descrevo no próximo capítulo. Antes disso, dentro das trajetórias de lutas e conquistas do movimento negro brasileiro, a despeito da permanência de práticas racistas institucionais e estruturais, apresento uma contranarrativa produzida pelo movimento negro do Vale do Rio Caí que se propõe a ser uma narrativa da negritude, desestabilizadora frente às narrativas das branquitude, construídas como hegemônicas na região pesquisada.

4.3 UMA CONTRANARRATIVA DO NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ

Diante da história unívoca enunciada nos sites das municipalidades – apresentada no capítulo 3 –, enaltecendo a figura do imigrante alemão como constituidor da identidade – e do progresso – da região, os outros grupos étnicos foram preteridos: o lusitano teve seu protagonismo diminuído, mesmo nos municípios em que foi responsável pelo início da colonização; o indígena foi reduzido ao selvagem incivilizado e rotulado como obstáculo para a conquista do imigrante; e o africano, ocultado e excluído das narrativas, sujeitado à condição de cativo instalado nas propriedades de seus donos.

⁸³ Uma síntese consistente das pesquisas sobre a EREER nos espaços educacionais está no trabalho da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A autoria realiza a revisão de 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações da área de educação publicados entre 2003 e 2014 e que tratam do tema educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais. Os resultados estão descritos em SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, n.69, p.123-150.

Essas autonarrativas contrapõem-se, portanto, às pesquisas supracitadas (MÜGGE; MOREIRA, GANS, OLIVEIRA, entre outros), que, embasadas em uma extensa gama de documentos – processos crimes, correspondências, inventários, alforrias, jornais, entre outros – e acionadas pelo viés crítico historiográfico, trazem à luz perspectivas que abordam os cativos como atores sociais e sujeitos históricos. A documentação possibilita a elaboração de estudos que desnudam a visão da história tradicional e das narrativas anunciadas nos sites das municipalidades. Mesmo assim, a menção à extensa lista de documentos – ver item 3.2 – referentes à região objeto de estudo, o Vale do Rio Caí, revela o potencial para outros estudos e novas perspectivas de análise.

Há espaço, portanto, para contranarrativas. Para defini-las, busco o pensamento de Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo. Considerado uma das principais vozes do pensamento das comunidades tradicionais do Brasil, Bispo vive no Quilombo do Saco-Curtume, no Piauí. É poeta, escritor, professor, ativista político e militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra. É ainda um dos principais críticos do modo como os povos originários – indígenas – e os afrodiaspóricos são tratados no Brasil. O autor justifica a utilização de termos próprios para designar indígenas e negros no processo histórico:

Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul. Utilizarei alternativamente colonização afro-pindorâmica para denominar a colonização nas Américas, enquanto um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento. (SANTOS, 2015, p. 20).

O desafio proposto por Bispo é olhar a história “a contrapelo”, opondo colonização na perspectiva do europeu à contracolonização pelo viés africano e indígena, visualizando nessa oposição os processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico.

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. (SANTOS, 2015, p. 47-48).

A defesa que Nêgo Bispo faz dos povos afro-pindorâmicos como agentes da contracolonização se manifesta em contranarrativas que dão voz e ouvidos às histórias dos povos de origem indígena e africana, provocando cisões e tensionamentos nas narrativas da

branquitude, apresentadas a seguir. Elas fazem valer o direito à diferença como princípio humanitário.

Proponho, inicialmente, trazer à tona uma produção audiovisual que concede protagonismo ao negro do Vale do Caí e que atua, nesse sentido, como uma contranarrativa. Essa história não é necessariamente oposta às narrativas ditas oficiais, logo, não tem o objetivo de constituir-se como verdade substituta às anteriores e hegemônicas, porém apresenta elementos que permitem defini-la como questionadora da colonialidade germânica da região analisada. Aliada a ela, trago uma atividade realizada junto à produção de dados da pesquisa, que constituiu em um diálogo entre representante do movimento negro da região e alunos de uma das escolas pesquisadas, o que também insere fissuras nas narrativas da branquitude presentes no contexto analisado.

4.3.1 Do santo sumido ao negro inibido: o documentário “O Negro no Vale do Rio Caí”

O documentário em análise nessa tese intitula-se “O Negro no Vale do Rio Caí”, produzido por Roberto dos Santos⁸⁴ e o grupo Consciência Negra de Montenegro. A produção de 45 minutos foi gravada em 1996 e, nos créditos iniciais, consta a informação de que houve apoio dos secretários de educação dos municípios da região, supondo que o objetivo do material era didático. Situando-o historicamente, está inserido nas lutas do movimento negro a nível

⁸⁴ Roberto dos Santos nasceu em Santiago, no dia 25 de maio de 1947. É filho de Oscar dos Santos e Josepha Flores dos Santos, tendo como irmãs Ivone, Helena, Glória, Judite e Inês. Conhecido desde a adolescência por “Lamparina”, é colorado fervoroso e ativista das causas negras. Com nove anos de idade, sofreu a morte do seu pai, tornando-se, assim, o braço direito de sua mãe na criação de suas irmãs. Começou sua vida estudantil na Escola Delfina Dias Ferraz, depois seguiu para o São João Batista, onde completou o Ginásio. Ao servir o exército no grupo de Artilharia de São Leopoldo, cursou o Técnico em Contabilidade. Foi comunicador na saudosa Rádio Montenegro, em que exerceu a função de gerente. No Centenário de Montenegro, no dia 05 de maio de 1973, casou-se com Regina Helena, com quem viveria 30 anos de sua vida e teria duas filhas, Letícia e Camila dos Santos, e um neto Vinicius dos Santos. Em 1977, entrou aos quadros funcionais da CORSAN, trabalhando por 25 anos na empresa onde se aposentou. Formou-se em 1984, bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade Canoense, hoje a ULBRA. Em 1992, deu início a sua vida docente, lecionando no curso técnico de contabilidade da escola Paulo Ribeiro Campos, até 2002. Trabalhou na Prefeitura de Montenegro na gestão 2001, na SMAP, e também presidiu o Conselho Municipal de Assistência Social – COMAS. Adorador da política, militou desde cedo pela mesma corrente partidária - partidos Arena, PDS, PPB, PP - e sempre esteve disponível a sua sigla. Foi fundador do Bloco Carnavalesco da Sociedade Floresta Montegrina, onde foi presidente e fez parte do Conselho. Pioneiro na cidade em defesa da comunidade negra, criou o Grupo Consciência Negra de Montenegro, que busca a verdadeira igualdade de raças no Brasil. Faleceu em 06 de junho de 2003. Biografia fornecida pelo sobrinho de Roberto, o jornalista Rogério dos Santos, em 28 de abril de 2020.

nacional e estadual de inclusão de referências positivadoras das populações de origem africana em obras e produções voltadas às escolas.⁸⁵

A cena inicial apresenta três homens negros às margens do rio Caí representando escravizados, vestindo calças brancas, pegando instrumentos, coletando água e saindo para o trabalho na mata. Ao fundo, o áudio do narrador apresenta a produção:

A região do Vale do Rio Caí cresceu e se desenvolveu graças ao trabalho de alemães, italianos, portugueses e dos negros. Conforme historiadores, como o padre Ruben Neis, Leandro Teles, entre outros, o primeiro português que chegou nessas barrancas do Rio Caí foi o Tenente Anacleto de Azevedo, em 1750. Conta o historiador padre Ruben Neis que, quando o Tenente Anacleto chegou aqui, encontrou um índio morando com uma negra. Isso nos conta que o negro chegou bem antes que o branco nessa região. Mas como ele chegou aqui? Não se tem livros ou documentos para comprovar, mas há situações e a oralidade nos leva a crer em várias suposições. (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 1'05" – 2'38").

Percebe-se que o narrador busca, em sua intervenção inicial, incluir o negro juntamente com os demais grupos étnicos colonizadores na história da região. Além disso, busca fontes consideradas confiáveis, como o relato de um padre, para justificar a presença anterior do negro em relação ao branco. Ao final, reconhece a carência de fontes “para comprovar”, mas enaltece que a oralidade pode trazer elementos para uma outra narrativa.

A produção “O Negro no Vale do Rio Caí” percorre várias comunidades de diferentes municípios e recolhe relatos de diversas pessoas que possuem memórias relacionadas à trajetória das populações negras que viveram na região. Uma delas é o padre Leo Schneider, que, falando para um grupo de jovens negros, afirma:

[...] a única maneira de recontar a história a partir do povo, é através das tradições orais... [...] É o que vocês têm que fazer. Porque os antepassados de vocês não foram instruídos para ler e não escreveram. Então a única coisa é através da tradição familiar. [...] E através dessa tradição oral sabemos que existia a fazenda do João Teixeira, que era por sinal um patrão bastante ruim, conhecido como tal, e que tinha cerca de 400 escravos. (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 2'39" – 3'24").

Mesmo que o número de escravos possivelmente seja superdimensionado, outras fontes citam a importância da fazenda Pareci – ou Parecy – como uma das grandes propriedades do começo da colonização da região, conforme demonstra o mapa a seguir:

⁸⁵ A nível estadual, uma das obras de referência do movimento negro é *Rio Grande do Sul: Aspectos da Negritude* (Martins Livreiro Editor - Porto Alegre, 1991), organizado por Vera Regina Santos Triumpho. Vera é um dos expoentes do movimento negro sul-rio-grandense, e a obra constitui um dos melhores exemplos da articulação da negritude em relação às pautas da educação, sendo anterior às legislações dos anos 2000.

construída a senzala, onde os escravos eram alojados. Os Teixeira chegaram a ter mais de 400 escravos. “Não se sabe, por exemplo, se os escravos foram capturados na região, ou se vieram dos grandes centros da época, que eram Viamão e Porto Alegre” (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 8’20’-8’25”). Em seguida, a narrativa audiovisual apresenta a imagem de uma construção contemporânea que teria aproveitado as paredes da antiga senzala.

Na sequência, o documentário dedica um bom tempo para narrar um episódio importante na história dos negros na região. Trata-se da capela e da imagem de São Benedito, construídas e instaladas em parte da Fazenda Pareci, onde hoje há uma comunidade com o nome do santo e que fica entre os municípios de Harmonia e Tupandî. Ao mostrar um altar esculpido em uma pedra, o narrador descreve:

Este era o local onde havia um altar, esculpido na encosta do morro, onde os escravos assistiam às missas. Dizem que foi o trabalho dos jesuítas espanhóis, que depois foram expulsos pelo governo. Há quem diga que foi a família Teixeira que permitiu que os escravos fizessem ali a sua igreja. Dizem também que aqui foi colocada a imagem de São Benedito, o santo dos escravos. Anos mais tarde, Juca Teixeira, o patriarca dos Teixeira, construiu uma capela de madeira aos seus escravos, levando para lá a imagem de São Benedito. (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 8’38”-9’05”).

A história envolvendo a migração da imagem de São Benedito é motivo de polêmica. Segundo depoimento, no vídeo, da professora Madalena Klein Schmidt, a propriedade onde a capela ficava foi vendida para um imigrante alemão, Pedro Kuhn, que inclusive a teria comprado do dono anterior, que era José Inácio Teixeira, um negro escravizado, que teria vivido e trabalhado junto com a família alemã, e sido sepultado ao lado do dono no cemitério local. Na cena seguinte, a entrevistada mostra o local onde esse negro – sem nome, por sinal – teria sido enterrado e relembra que sua mãe dizia que este tinha uma cruz de ferro como lápide, mas que ela fora roubada. Tais relatos expressam como as gerações têm sido educadas nessas comunidades, a partir de uma racialização não dita, mas praticada em gestos como não saber o nome de um negro, mas considerá-lo da família.

Além da memória de um escravo sem nome, apesar de ser “da família”, a entrevista evidencia as lacunas na narrativa sobre o santo, conforme exposto pelo trecho do diálogo entre o produtor da obra, Roberto dos Santos, e Madalena Schmidt:

Roberto: Professora Madalena, estamos aqui hoje para saber sobre a história dessa igreja. Anteriormente havia uma outra de madeira, que foi feita pelos escravos, e a gente queria saber o que a senhora sabe sobre isso.

Madalena: Eu ouvi falar que tinha uma outra igreja aqui, mas se ela foi construída pelos escravos eu não posso garantir, eu não sei. Sei que foi uma igreja de madeira, e que foi tirada, e que foi construída essa aqui. Essa foi construída pelos alemães, com a mão de obra deles, as pedras eu não sei se compraram de outro lugar ou é daqui

mesmo, e isso aqui é tudo trabalho dos alemães... e, na época, o Juca Teixeira foi embora, levaram São Benedito, e deixaram depois outro santo, que é São Bento (aponta para a estátua).

Roberto: E a senhora poderia explicar o porquê de não termos o santo, São Benedito, ao invés desse aqui, e ser criticado esse santo?

Madalena: São Benedito o Juca Teixeira levou... e esse santo eu não sei se o Juca Teixeira deixou ou os brancos compraram esse santo. Agora, esse santo não é muito lembrado aqui na comunidade, o pessoal lembra pouco, e o que mais lembram é o nosso santo, o Santo Antônio, que nós temos aqui. Festejamos a festa do Santo Antônio em junho, temos sempre o Kerb, a festa da comunidade... E São Benedito é meio esquecido, eu acho que a comunidade também devia lembrar um pouco do São Benedito, já que foi o primeiro santo daqui, e não só Santo Antônio. Não queremos deixar Santo Antônio de lado, mas lembrar também um pouco de São Benedito, né. (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 14'15 – 17'15).

Há diversas considerações sobre o depoimento, e podemos visivelmente perceber a colonialidade e a racialidade no discurso. Inicialmente, na incerteza sobre a origem da primeira igreja, a de madeira, que teria sido construída pelos escravos, “mas isso eu não posso garantir”. Por outro lado, a construção posterior é atribuída sem hesitações aos imigrantes, pois “isso tudo aqui é trabalho dos alemães”, ressaltando o emprego de mão de obra livre. A mudança do santo é justificada pela saída do antigo proprietário, lusitano, que deixou um outro santo, de nome parecido, em seu lugar, São Bento. A maior contradição na narrativa é que o “nosso santo” não é o que dá nome à comunidade, mas Santo Antônio, que é inclusive festejado no Kerb, festa típica do padroeiro. Por fim, o São Benedito é digno de compaixão e complacência, visto que “a comunidade também devia lembrar um pouco”.

A importância de São Benedito é explicada logo adiante no documentário, quando a fala do padre Leo Schneider recupera a história do santo e estabelece uma analogia com o povo negro no Brasil.

[São Benedito] era filho de escravos, comprado da Etiópia e foi criado na Itália e lá se encontrou com os franciscanos e viveu bastante tempo como eremita franciscano. Depois, por ordem do papa, todos os que viviam o espírito franciscano deveriam viver em conventos, fraternidades maiores, então ele também passou a viver em um convento como irmão, nunca como padre. Foi lá pelo ano de 1500, [...] não tenho a data exata aqui. Então ele chegou como irmão a ser eleito como superior da casa, e depois que passou o tempo de ser guardião, retornou aos seus trabalhos de faxineiro, de cozinheiro. E sempre se interessou pelos seus irmãos escravos, procurando trabalhar pela sua libertação. E no momento em que ele faleceu houve logo uma difusão, uma veneração dela na Itália, em Portugal, Espanha, e isto logo veio para as colônias, onde ele foi venerado especialmente pelos negros escravos, porque era um preto que era santo. [...] Então ele foi um dos poucos elementos de evangelização da “pouquinha” evangelização que o negro teve no Brasil, foi através da devoção de São Benedito, onde eles aprenderam as coisas essenciais do evangelho que é o amor ao próximo, onde ele foi um verdadeiro modelo. Nisso ele bate com a cultura africana, que é de muita ternura, de muito carinho, não é uma cultura dura como a europeia, mais racionalista. O preto é coração, toda a civilização brasileira é marcada pela mãe preta. Então aquilo que se fala do carinho do brasileiro, grande parte se deve ao negro,

e ao índio também. São povos muito mais carinhosos que os povos europeus. (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 17'18"-20'05").

A figura do sacerdote – homem branco e católico – na narrativa pode ser pensada como um recurso legitimador ou de agenciamento de possíveis espectadores. Em um contexto marcado pela branquitude, não deixa de ser relevante o relato do padre, falando para um público de jovens negros, sobre um santo negro e seu papel importante na história da Igreja e para a população de origem africana que fora escravizada no Brasil. Nesse ponto, o documentário realiza um exercício de educação das relações étnico-raciais, ao enaltecer a negritude e colocá-la como valor positivo, e sutilmente criticando a rigidez dos povos de origem europeia.

Na sequência do documentário, é apresentada a imagem que teria sido a de São Benedito que migrou da comunidade que ficou conhecido pelo seu nome e sua localização contemporânea, na igreja de Pareci Novo. O padre Bruno, que apresenta a estátua, conta outra versão para a história dos santos:

Pelo que eu pude descobrir por meio de pesquisas e em toda a parte, essa imagem deve ter sido feita no exterior, provavelmente na Alemanha, a pedido da comunidade de São Benedito, perto de Harmonia. E eles pediram certamente um São Bento, mas isso no alemão, Beneditus... é a mesma coisa, São Bento e São Benedito é a mesma coisa. Então me parece que por engano teriam feito essa imagem de São Benedito, irmão franciscano. E veio para lá, para essa comunidade, e eles acharam que não teriam ambiente, então mandaram para o Pareci, onde havia ainda a casa dos escravos dentro da fazenda Teixeira. (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 21'07" – 23'35").

A despeito das diferentes versões sobre a história de São Benedito, sua narrativa foi e é contada hoje predominantemente por brancos descendentes de imigrantes alemães, que apresentam suas próprias justificativas para essa polêmica, ocultando ou subestimando a participação de negros escravizados nessas versões narrativas.

Na sequência do documentário, outras regiões com presença negra são apresentadas: bairro Quilombo, município de São Sebastião do Caí; localidade de Morro Paris, município de Brochier, e comunidade do Macaco Branco, município de Portão⁸⁶. Nesses locais, foram entrevistados moradores mais antigos ou lideranças comunitárias. Em todos os lugares, houve a intenção de mostrar a simplicidade das construções e a vida simples dos moradores, inclusive

⁸⁶ Macaco Branco (Portão) e Paris Baixo (Brochier) constam da listagem de comunidades quilombolas da Região Metropolitana e Serrana citadas por Rosane Rubert em RUBERT, Rosane A. Comunidades negras no RS: o redesenho do mapa estadual. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 165-181.

denunciando a falta de apoio do poder público a essas pessoas, como no caso da comunidade do Macaco Branco.

Na parte final do documentário, após um depoimento de uma professora sobre a importância da valorização do negro no ensino escolar, o diretor Roberto Santos faz uma síntese da obra, trazendo o histórico apresentado ao período contemporâneo:

Bem, como vocês viram nesse trabalho, a participação, a vivência do negro nessa região do Vale do Rio Caí, ela foi um papel muito preponderante. Bem, mas por que que o negro não ficou na região colonial? Depois do período da escravatura, os negros que viviam na região de Tupandi, Vapor Velho, Brochier, Harmonia, eles acabaram vindo pra cidade. Uns foram pra São Sebastião do Caí, os que viviam na margem de lá do Rio Caí, e os que viviam na margem de cá do Rio Caí, vieram para Montenegro e outras cidades. Por quê? Porque com a chegada dos imigrantes alemães, que vieram com uma cultura diferente, primeiro o idioma, segundo professores de alemão, pastores ou padres alemães, a imprensa deles que eles trouxeram pra cá também em alemão, fez com que o negro na região ficasse um pouco inibido, ficasse um pouco isolado. O que aconteceu? Eles acabaram vindo pra cidade e abandonaram o campo [...] Acabaram vindo pra cidade, tudo em razão da imigração alemã e italiana que chegaram naquelas regiões. Então, essa é a história do negro que veio para a cidade. Chegando aqui, começaram a se entrosar com a zona urbana, e foram aos poucos se associando, de forma gradual, até porque o estudo era precário na época. Mas o negro se assimilou bem na zona urbana. Tanto é que aqui em Montenegro foi criada a Associação Floresta Montenegrina em 1916. Depois nós tivemos o primeiro bloco de Carnaval, o Pode ser... e o Não Pode, por volta de 1915 e 1930... também foi a integração do negro na zona urbana. E com isso a gente viu um pouco da história do negro nessa região. (O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ, 1996, 39'37" – 41'57").

Com a síntese do documentário “O Negro no Vale do Rio Caí”, percebe-se que seu idealizador, professor Roberto dos Santos, buscou produzir uma narrativa que valorizasse a imagem do negro em uma região marcada pela colonialidade germânica. Mesmo que, em um trecho, sejam mostradas críticas ao poder público pela marginalização da população quilombola descendente do Morro do Macaco Branco⁸⁷, em Portão, a ênfase do vídeo é na posituação do negro. Cabe ressaltar que a saída do negro da zona rural é explicada por seu isolamento e por sua inibição, e que sua migração para as áreas urbanas foi bem sucedida, em razão da

⁸⁷ Na dissertação de Dirce Cristina de Christo, *As vidas que as mulheres criam: caminhos de resistência e luta pelo território na comunidade quilombola Macaco Branco*, a pesquisadora analisa como as mulheres orquestram formas de proteger o território-terra e também seus territórios-corpos no contexto de resistência da comunidade à colonialidade. A autora apresenta também as versões para a origem do nome da comunidade, relacionando-a às raciais. “Não deixa de causar curiosidade a presença da palavra “branco” no nome. Não por acaso, falamos aqui de um território intercruzado com terras ocupadas por descendentes de imigrantes alemães. Uma das versões para a origem do nome se refere aos bugios que povoam a região. Contam que antigamente havia também macacos brancos (os bugios albinos, que são bem raros), que inspiraram o nome da comunidade. Dona Silvina conta que seu avô, João Oliveira, viveu escondido no Buraco [primeiro nome do local] e, quando saiu, o primeiro macaco que viu era branco. Daí surgiu o nome. Há outra versão que diz que foi uma brincadeira com os brancos que chamavam os primeiros moradores da comunidade de macacos. Aí os negros fizeram uma troça e chamaram a comunidade de Macaco Branco. “Querem nos chamar de macacos? Ora, macacos são vocês!” (CHRISTO, 2018, p. 42-43).

organização em entidades comunitárias e sociais, como a Associação Floresta Montenegrina⁸⁸ e blocos de Carnaval. Trata-se de uma história que indica uma contranarrativa produzida por pessoas da comunidade negra local.

O documentário de Roberto dos Santos apresenta uma crítica sutil à manutenção das desigualdades geradas pela escravização e pela exclusão do negro. Nota-se que não há uma denúncia explícita dos processos de racismo e branqueamento que a colonialidade germânica impôs à sociedade do Vale do Caí. Inclusive esses termos são sequer citados na produção. Sem julgar as estratégias utilizadas para apresentar a vida das populações afrodescendentes na região, a obra possui o mérito evidente de atuar como um produto cultural voltado para a educação das relações étnico-raciais já na década de 1990, antes da própria legislação vigente e de políticas públicas mais efetivas voltadas à inclusão e valorização do negro⁸⁹. Esse pioneirismo não deve ser esquecido.

4.3.2 “A história sempre foi contada pelos caçadores, agora chegou a vez dos leões contarem”: uma experiência de contranarrativa em contexto escolar

Analisado o documentário “O Negro no Vale do Caí” como contranarrativa às versões hegemônicas que valorizam os descendentes de europeus e atribuem a eles o progresso e desenvolvimento regional, apresento um relato advindo da produção de dados da tese para

⁸⁸ O Clube Social Negro Floresta Montenegrina foi o primeiro clube de associativismo da comunidade negra da cidade de Montenegro, região do Vale do Caí, no estado do Rio Grande do Sul. Teve sua inauguração no dia 28 de setembro de 1916 e, desde então, vem sediando eventos, como jantares, shows e encontros para a sociedade negra da região. Tal espaço ganha importância uma vez que serve como ponto de fortalecimento e manutenção da cultura negra, dando espaço e visibilidade para as demandas e ações desse grupo social, que por muitas vezes é marginalizado. O Clube Social Negro Floresta Montenegrina tem sido, desde 2016, objeto de estudo do projeto “Associativismo e Mulheres negras: Participação política e ações por visibilidade”, que, com a liderança da Prof.^a Dr.^a Magna Lima Magalhães (Universidade Feevale), investiga a importância e a participação das mulheres negras dentro do Clube. Para tanto, se vale dos jornais montenegrinos “Ibiá” e “O Progresso”. Tal projeto conta com a bolsista de pesquisa Luiza Eduarda de Oliveira, a qual exerce suas atividades pela modalidade de bolsa FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul). Fonte: “Projeto Associativismo e Mulheres negras: Participação política e ações por visibilidade”.

⁸⁹ O descaso com as comunidades quilombolas referenciado no documentário de Roberto dos Santos ainda é realidade. Reportagem do Ministério Público, de 2010, relata a visita de representantes da entidade às comunidades quilombolas da Região Metropolitana de Porto Alegre – entre elas, o Quilombo do Paredão, na zona rural de Taquara, o Quilombo Morro do Macaco Branco, na periferia de Portão, e o Quilombo Chácara das Rosas, em Canoas – juntamente com os prefeitos dos municípios e outras autoridades locais. Segundo a notícia, “A promotora de Taquara, Ximena Cardozo Ferreira também participou da ação. ‘Queríamos chamar a atenção dos gestores municipais para a necessidade que essas comunidades têm de amparo do poder público, para que tenham acesso aos seus direitos fundamentais’, explicou o Promotor. A situação de miserabilidade em que vivem tais pessoas é a característica comum entre as comunidades quilombolas. Os problemas vão desde a ausência de saneamento até a falta de acesso a serviços básicos, como saúde e transporte.” Fonte: <https://www.mprs.mp.br/noticias/22076/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

complementar e constituir uma experiência de educação das relações étnico-raciais em contexto escolar, como ferramenta para a efetivação de uma educação antirracista de fato e não somente em teoria.

O contato com Rogério dos Santos para conseguir materiais sobre a trajetória da população negra no Vale do Caí permitiu, além do arquivo audiovisual do documentário produzido por seu primo Roberto, a possibilidade de um diálogo com o movimento negro organizado da região e a viabilidade de oferta de um momento de encontro com estudantes das escolas que serviram de local de produção dos dados da tese. Inicialmente, foi pensado em um bate-papo presencial, com possibilidade de exibição do documentário e um espaço para conversa posterior. No entanto, os impactos da pandemia da covid-19 não somente adiaram esse momento, previsto para o ano de 2020, como também alteraram o formato.

Assim, no dia 19 de abril de 2021, foi estruturado um momento em uma aula on-line de História das duas turmas dos 9 anos da EMEF São Francisco, de Tupandi – identificada como E1 nesta pesquisa –, para um encontro com Rogério dos Santos. O diálogo com o convidado foi precedido por atividades pedagógicas de contextualização através da abordagem histórica do contexto do Brasil na segunda metade do século XIX, por meio das políticas de imigração europeia e das leis abolicionistas que tramitavam e geravam vários impactos sociais e econômicos, assim como pela leitura de um texto-síntese sobre o processo de ocupação da região do Vale do Rio Caí por diferentes grupos étnicos. O objetivo era que os alunos tivessem uma base histórica para acompanhar o relato de Rogério e, dessa forma, compreender de forma mais efetiva o lugar de fala do jornalista.

O palestrante iniciou seu relato situando seu lugar dentro do movimento negro:

Eu tinha um padrinho que era meu primo-irmão, que sempre debateu essa questão racial. Depois foi vindo, ele faleceu, e eu meio que herdei essa questão. [...] Mas eu sempre participei do movimento negro. Hoje eu já não digo que a gente participa de movimento, porque a gente tá sempre em movimento, né. A gente hoje indica mais a questão dos coletivos que debatem. Então eu participo de um coletivo que se chama NegroVale, que começou com um grupo aqui de Montenegro, de professores, e de outras pessoas ali que estavam interessadas em resgatar. (Encontro virtual síncrono com Rogério dos Santos, 2021).

Rogério fez questão de ressaltar a importância da coletividade negra, por isso a preferência pelo uso do termo “coletivo”. Dessa forma, reforçou a ideia de que há circularidade de saberes dentro de seu grupo, e intencionou trazer à tona versões contra-hegemônicas, mencionando o conhecido provérbio africano dos caçadores e leões.

Então nós temos um projeto [...] que é o resgate do negro no Vale do Caí. Por que isso? Isso tem um grande provérbio africano que diz que “a história sempre foi contada pelos caçadores, agora chegou a vez dos leões contarem”. Isso significa que sempre as pessoas que caçavam, sempre as pessoas que não estavam muito envolvidas, contavam a história do jeito delas. Então agora chegou a vez das pessoas envolvidas contarem o outro lado da história. Como eu tenho essa parte do jornalismo, tem uma nota que sempre tem que ter, todo o repórter que sai na rua precisa ter as duas versões, tanto do agressor quanto do agredido. Sempre tem que ter os dois lados, independente da questão de fraude, de roubo, de política, enfim, sempre tem que ouvir os dois lados. [...] (Encontro virtual síncrono com Rogério dos Santos, 2021).

Tal afirmativa reconhece o direito à diferença também na narrativa histórica, no sentido de que ela só pode ser completa se for composta pelos distintos grupos do passado e do presente. Nesse aspecto, Rogério aproxima a proposta do coletivo ao qual pertence – o projeto de resgate do negro no Vale do Caí – de questões pessoais, desde a relação familiar com seu primo-irmão Roberto, pioneiro neste exercício de construir um movimento negro educador na região (GOMES, 2017), até seu fazer profissional de jornalista, sempre em busca de mais versões de um mesmo fato. Ao longo de sua fala, o convidado, por diversas vezes, referiu situações pessoais, em que episódios de racismo se manifestaram na escola e no relacionamento com colegas e professores, como nos trechos que seguem:

Por que isso? [Projeto Resgate do Negro no Vale do Caí] Por na minha infância, e eu não tive uma infância dificultosa, meu pai era oficial da Brigada Militar, então tinha um padrão de vida e eu pude estudar praticamente toda a vida em colégio particular. Mas eu nunca, eu não gostava, e quando era mais velho, eu dava uma desculpa, que eu tava doente, pra não ir nesse dia, que era o 13 de Maio. 13 de Maio é o dia da Abolição da Escravatura, e meus colegas diziam assim: como vocês eram bobos, como vocês viviam, como vocês se submetiam a isso. E a professora, basicamente, didaticamente, pegologicamente não tinha muitas informações, então era que o negro contribuía na cultura, no samba, na alimentação, feijoada, né, alguma coisa assim, e de concreto praticamente nada. E hoje a gente sabe assim, que a história da contribuição do negro no mundo é importante. Se vocês olharem a história do Egito, das pirâmides, vocês vão ver que elas foram construídas na época do Egito negro, o que nunca foi espalhado. Inclusive se vocês verem, têm algumas fotos que eles quebraram o nariz, que nós temos o nariz bem identificado. Foi muito omitido. A própria discussão que tem de Jesus. Se Jesus nasceu em Nazaré, naquela área lá, ele não poderia ser branco de olhos azuis.[...] Por que lá tem pessoas negras, que naquela época residiam naquele local. [...]

Hoje tem muito essa questão do mimimi. Então quando eu ia pra escola era muito complicado, porque meus amigos eram todos brancos, e continuam sendo meus amigos desde aquela época. Então diziam: “Tá de carona aí negão?”, cabelo duro, então parece uma coisa muito leve de fazer, quando vinham aquelas piadinhas “sabe quando o negro pisa no branco? Quanto passa na faixa de segurança”, sabe, todas essas coisas, mas isso batia muito forte, a gente ficava muito ruim. Recordo que próximo da escola que eu ia [...] tinha uma senhora, ela sabia que era uma escola particular e que só ia quem tinha condições, [...] ela sempre pedia se eu tinha uma irmã pra ajudar ela, que ela dava uns troquinhos. [...] Até um dia em que eu não suportei e eu cheguei em casa chorando. Aí minha mãe foi lá [...] Pra vocês verem que isso machuca muito. (Encontro virtual síncrono com Rogério dos Santos, 2021).

Rogério destaca sua trajetória diferenciada em relação a outros negros, visto que sua família possuía condições financeiras superiores à maioria das pessoas com sua cor de pele. Dessa forma, ele cresceu em um ambiente predominantemente branco, sofrendo os impactos das narrativas da branquitude tanto em seu processo de escolarização quanto em suas relações sociais. Ele narra situações constrangedoras que envolviam zombarias e chacotas com sua cor de pele, tratadas sempre como brincadeiras, numa intenção de minimizar as microagressões do racismo cotidiano (KILOMBA, 2019), facetas próprias do chamado “racismo recreativo” (MOREIRA, 2019).

Em seu relato, Rogério contextualiza o documentário “O Negro no Vale do Caí”, citando as relações forjadas entre os imigrantes alemães e as populações negras da região a partir dos benefícios garantidos aos de ascendência europeia e das restrições impostas aos descendentes de africanos:

Na época quando os colonos vieram, os alemães, italianos, principalmente os alemães tiveram mais contato com os negros, porque ficaram em áreas que eram mais distantes, mas montanhosas, onde os negros já moravam lá mais tempo, principalmente negros fugitivos, não eram negros alforriados ou negros livres. E eles podiam fazer algumas coisas de cerca aberta. [...] É onde tu puder fechar, é teu terreno. A partir do terceiro lote de imigrantes alemães, eles já tinham que vir com algum dinheirinho pra comprar. [...] Inclusive tem algumas comunicações em cartas [...] se não fosse os negros nos informarem algumas coisas, como plantar, o ciclo agrícola, nós não teríamos esse grande contato. E tinha outra, eles não podiam ficar muito perto dos negros, porque os negros não podiam estudar, não podiam ter propriedade, e não podiam trabalhar de forma formal, hoje seria carteira assinada, não podiam ter nenhum contrato de trabalho.

O que originou essa questão do racismo aqui, na região, é muito claro: essa questão de proibir, de os negros não ter nada, ninguém queria se misturar com o negro, é uma coisa óbvia. (Encontro virtual síncrono com Rogério dos Santos, 2021).

Percebe-se que o jornalista Rogério relaciona o racismo contemporâneo às raízes históricas de exclusão e marginalização a que foram submetidos os negros moradores da região do Vale do Rio Caí, expressas através da proibição à posse da terra, aos vínculos de trabalho assalariado e o acesso à educação formal. Esses direitos, garantidos somente aos descendentes de alemães, foram negados aos pretos, pardos e indígenas, relegados às formas de sobrevivência mais precárias.

O relato também denuncia o não reconhecimento dos saberes sobre as lidas domésticas e agrícolas que os negros ensinaram aos alemães, ingratidão perpetuada nas narrativas atuais, que ressaltam a riqueza da região conhecida como Vale da Felicidade a partir do trabalho do imigrantes europeu, especialmente o de origem germânica:

Na nossa região tem uma coisa que nos entristece, que a gente debate muito, que é a questão do Vale da Felicidade, que é de colonização alemã, que os alemães que desenvolviam alguma coisa. Só lembrando, [...] isso são informações lá da Alemanha, os alemães tiveram um grande desenvolvimento de construção, com os indígenas, que naquela época chamavam bugres, com os moradores da região, não tinham domínio de como iam tratar a picada de uma aranha, porque eles não conheciam. Lá na Alemanha quase não tinha esse tipo de aranha, eles vieram para um país tropical. [...] E uma das coisas que mais bateram, é que os negros eram preguiçosos, assim como os índios tem esse discurso, [...] que os negros só trabalhavam na força. Pelo contrário, eles construíram basicamente todo esse país e continuam até hoje, se não fosse isso a gente não teria crescido tanto. (Encontro virtual síncrono com Rogério dos Santos, 2021).

Rogério advoga pelo reconhecimento dos saberes afro-pindorâmicos citados por Nêgo Bispo (2015), destituídos de significado e relevância pelos mecanismos da branquitude, especialmente os manifestos pela colonialidade germânica. O jornalista ressalta as vantagens materiais e simbólicas que os brancos tiveram no passado e que se perpetuam na atualidade.

Nós fomos quebrados totalmente na parte da cultura. Nós não podíamos seguir a nossa religião, nós não tínhamos meio de comunicação [jornal], nós não podíamos estudar, nós não podíamos nada. Por isso que o negro tá muito atrás dessa questão toda. Os colonos alemães, italianos, poloneses puderam trazer comunicação, religião, tanto católica, como evangélica [...], a cultura, só na época do Vargas que não podia falar a língua alemã, por causa da guerra, do nazismo, mas a língua foi preservada, o sobrenome foi preservado. Vocês podem fazer uma linha genealógica muito grande. Meu nome é Rogério Santos, isso significa que eu pertenci, em minha origem, à família Santos, significa que o Rogério “dos”, é da família dos Santos. Era uma propriedade, tanto que é registrado em cartórios, os escravos eram registrados em cartórios, como a gente registra uma casa, um automóvel, eles tinham esse poder. Nós não podíamos estudar, por lei não podia ter, os colonos que vieram trouxeram as escolas, então deu um “upgrade”, uma vantagem muito grande, nessas questões. (Encontro virtual síncrono com Rogério dos Santos, 2021).

Ao exemplificar a partir de seu sobrenome a falta de referências de ancestralidade dos descendentes de africanos, Rogério ressalta o processo de coisificação a que foram submetidos os escravizados de origem africana. Ao mesmo tempo, lembra que a ascendência germânica foi preservada, visto que é possível reconstruir a árvore genealógica de boa parte das famílias de imigrantes até várias gerações no passado. Dessa forma, em seu relato, ele mais uma vez apresenta as diferenças a que foram – e são submetidos – pessoas de origens étnico-raciais distintas, demonstrando que há questões históricas que precisam ser debatidas e compreendidas como as fontes das situações de racismo que se manifestam no presente de forma recorrente e contínua.

Por se tratar de um momento de relato através de um ambiente virtual com o qual os alunos não possuíam muita familiaridade⁹⁰, não houve muita interação durante a participação de Rogério. Organizei, então, um formulário a que os alunos responderam após a aula, pensado como uma forma de sistematizar e avaliar a atividade proposta, bem como de ter um retorno mais efetivo desse momento para fins de registro e análise na presente tese.

Essa atividade foi estruturada em três questões, descritas a seguir:

1. A partir da conversa com Rogério dos Santos, descreva **quais foram os seus aprendizados** sobre a presença negra no Vale do Rio Caí, e em Tupandi em particular.
2. Você já conhecia a história do santo padroeiro da comunidade de **São Benedito**? Caso já tenha ouvido, descreva como conhece essa história (quem lhe contou, como, quando, o que sabe...)
3. A partir dos relatos de **racismo** contados pelo Rogério em sua fala, de que forma você, como **jovem**, reflete sobre o racismo em nossa sociedade? Se **posiciona, silencia** ou **ignora** situações de racismo? Justifique sua resposta e cite exemplos que você conhece.

Cabe ressaltar que a questão específica sobre a comunidade de São Benedito foi pensada não somente por ser uma localidade do município de Tupandi, mas como complemento ao documentário “O Negro no Vale do Rio Caí”, indicado como material complementar à palestra com o jornalista Rogério.

Foram enviadas 25 respostas, encaminhadas entre o período de 21 de abril e 05 de maio de 2021. Apenas um dos alunos afirmou conhecer a história do santo em razão de participar da comunidade católica da localidade, os demais informaram que não sabiam os detalhes sobre São Benedito e sua ligação com a população negra na região. Mais uma vez, tem-se uma evidência do silenciamento das narrativas negras ante a valorização enaltecida das histórias das populações de origem germânica.

A respeito da primeira questão, referente aos aprendizados sobre a presença negra no Vale do Rio Caí, os estudantes ressaltaram que descobriram informações que não conheciam sobre a população negra, bem como os impactos decorrentes da escravização desses indivíduos e as proibições às quais foram submetidos. Algumas respostas demonstraram de forma evidente esses conhecimentos.

⁹⁰ No contexto da aula virtual, os alunos da rede municipal de Tupandi haviam retomado momentos síncronos de aula após mais de um ano. Desde o fechamento das escolas em março de 2020, os estudantes receberam atividades através de ambiente virtual de aprendizagem ou por meio de materiais impressos. Somente a partir de março de 2021 foram organizados momentos semanais de aulas síncronas, que permaneceram até o retorno gradual das aulas presenciais, ocorrido a partir de maio de 2021.

Trecho 1:

Os alemães tinham a ideia que os negros eram preguiçosos, e muito pelo contrário, foram eles quem construíram quase todo esse país, sempre tendo trabalho forçado e se não fosse isso não teríamos avançado tanto. Juca Teixeira era muito religioso e como ajudou financeiramente a igreja, conseguiu que casais negros se casassem na igreja católica. Os negros não podiam seguir suas religiões e nem estudar. (E1, Aluna 6, branca).

Trecho 2:

A comunidade negra instalou-se no Vale do Caí, primeiramente em quilombos, que foram formados por negros fugitivos. Logo após foram escravos formais, comprados para trabalharem nas fazendas do Caí. Historicamente os municípios de maior concentração de negros no Caí foram São Sebastião do Caí, Montenegro e Pareci. As famílias negras trabalhavam em serviços pesados de agricultura na região. Uma minoria – em especial mulheres e crianças até dez anos – faziam serviços domésticos. (E1, Aluna 16, branca).

Outros demonstraram que os efeitos do processo histórico de exclusão e marginalização também se manifestam em comportamentos e ações racistas contemporâneas:

Trecho 1:

Que tem muito racismo entre as pessoas, que ninguém respeita mais um ao outro. (E1, Aluno 12, branco).

Trecho 2:

Que é um assunto extremamente importante e necessário, e eu não imaginava que o racismo estava tão presente no nosso dia a dia. (E1, Aluna 22, branca).

Trecho 3:

Com certeza a presença de negros no vale do Caí incomoda alguns, infelizmente o racismo ainda existe, muitas pessoas acham que o ser negro é um problema, mas não é, é só um tom de pele, etc. (E1, Aluno 24, branco).

Avaliando a atividade realizada, é possível afirmar que ela consistiu em uma experiência de contranarrativa do movimento negro em contexto de colonialidade germânica, permitindo reflexões sobre as narrativas henegônicas e racializadas da branquitude. Os estudantes, ao conhecerem as bases históricas de sua região sob múltiplos vieses, para além daqueles que as autonarrativas contam exaustivamente, puderam refletir e pensar no processo histórico de forma mais plural. Mesmo que de forma episódica, ações como esta organizada com o jornalista Rogério dos Santos demonstram a potência que essas outras narrativas têm de quebrar o monolito de verdades históricas preservado pelos sujeitos brancos.

A perspectiva relacional, que a questão 3 da atividade proposta aos alunos sugere, será nos próximos capítulos, que versarão sobre as experiências brancas e negras diante do racismo através das categorias privilégio e sortilégio. As reações dos jovens frente à reflexão sobre o racismo fornecem pistas que serão sintetizadas ao final, nas considerações finais.

É importante sublinhar que, após o momento de diálogo do jornalista Rogério com os alunos, outra iniciativa desse mesmo grupo de ativistas negros da região também contribuiu para a construção de uma nova contranarrativa do negro no Vale do Caí. Trata-se da reescrita do texto do histórico do município de Montenegro. No novo texto, lançado em 20 de novembro de 2021⁹¹, são destacados os movimentos de resistência à escravização através de fugas dos cativeiros, o protagonismo negro no desempenho das atividades econômicas e a organização em quilombos:

É importante salientar que o rio Caí, no ano de 1750, propiciou aos escravos, mais propriamente do Porto dos Casais, região onde atualmente ficam Porto Alegre e Viamão, uma rota de fuga de escravos que escapavam do cativeiro e se instalavam às margens do Rio Caí. Na margem esquerda na localidade de Quilombo e Conceição, e na margem direita, na localidade de Pareci. As fugas se davam em pequenos barcos ou canoas improvisadas para essas localidades. Em Pareci Novo, os escravos conseguiram constituir uma convivência bastante harmoniosa e se integraram com as comunidades indígenas que já residiam naquela localidade.[...]

No Vale do Caí, o negro escravo fazia a maior parte do serviço que hoje é feito por máquinas: puxava água dos poços ou trazia das fontes, abastecia a casa de alimentos e lenha, cozinhava, lavava, passava roupa, fiava, tecia e costurava à mão; carregava cargas, cuidava de animais domésticos. Os negros escravos eram carpinteiros e marceneiros; nos estabelecimentos comerciais, trabalhavam nos depósitos e não atendiam no balcão. Assim como aconteceu em todo o país, aqui na região do Caí também houve quilombos (lugares onde negros escravos fugidos viviam). Existiram quilombos no atual bairro Santo Antônio, Brochier, Pareci Novo e São Sebastião do Caí. (MONTENEGRO, 2022, on-line)⁹².

A despeito da permanência da utilização do termo escravo, o novo texto configura-se como uma contranarrativa ao trazer, paralela ao texto com viés eurocêntrico, a visão das pessoas do movimento negro local, fruto de um trabalho de pesquisa histórica e busca permanente de concientização das diferentes esferas sociais, uma nítida ação antirracista e educativa.

A contranarrativa instaurada pelo documentário “O Negro no Vale do Caí” e pelo momento de conversa do jornalista Rogério dos Santos com estudantes, bem como a atualização da autonarrativa referenciada configuram ações efetivas de um movimento educador capaz de descolonizar os currículos (GOMES, 2012 e 2017), protagonizadas por pessoas negras articuladas com coletivos organizados e precursores da obrigatoriedade legal que leva aos

⁹¹ A notícia que registra o lançamento do novo texto do site pode ser encontrada no endereço https://www.montenegro.rs.gov.br/?titulo=Not%C3%ADcias&template=conteudo&categoria=384&codigoCategoria=384&idConteudo=1538&idNoticia=52092&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS. Acesso em 12 jan. 2022.

⁹² O texto na íntegra pode ser acessado no endereço https://www.montenegro.rs.gov.br/?titulo=Munic%26iacute%3Bpio&template=conteudo&idConteudo=&categoria=503&codigoCategoria=503&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO. Acesso em 12 jan. 2022.

estudos deste doutoramento: a presença positivada de negros e indígenas nos currículos escolares da educação básica brasileira, em sua dimensão relacional e conceitual.

Cabe aqui outra provocação a que a produção de dados busca responder: quais as repercussões dessa inserção positivada da história dos negros, assim como do questionamento do passado dos brancos, na cultura escolar? É sobre esses impactos que a tese se debruça a partir daqui, mobilizando as categorias privilégio – capítulo 5 – e sortilégio – capítulo 6 – como reflexões a respeito das experiências de jovens brancos e negros diante do racismo cotidiano⁹³.

⁹³ Algumas das análises que serão apresentadas nos capítulos 5 e 6 já foram publicadas na forma de dois artigos escritos por mim e pela orientadora Carla Meinerz: STRÖHER, C. E., & MEINERZ, C. B. (2022). Branquitude e privilégio de cor: dimensão relacional do racismo entre jovens estudantes. *Revista Prâksis*, 2, 87–111.; MEINERZ, C. B., & STRÖHER, C. E. (2022). Branquitude, privilégio de cor e história ensinada: perspectiva de jovens estudantes em região de colonialidade germânica. *História & Ensino*, 27(2), 72–99. Não se trata de autoplágio, mas de análises parciais que levaram em conta uma escrita de tese em andamento.

5 NARRATIVAS DO PRIVILÉGIO DA COR: RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS BRANCAS COM O RACISMO

Pra mim, a própria definição de privilégio é... quanto mais privilégio você tem, menos você consegue entender o que é o privilégio⁹⁴.

Até este momento da escrita da argumentação da tese, apresentei uma revisão conceitual sobre a branquitude e as narrativas historiográficas e institucionais oficiais construídas acerca do Vale do Rio Caí, assim como contranarrativas entendidas como respostas da negritude e dos demais movimentos de questionamento das hegemonias construídas pela colonialidade – a germânica, no caso do Vale do Caí. Na medida em que fui observando a hegemonia da branquitude e da colonialidade germânica nas explicações sobre a história das comunidades e das famílias dos jovens de minha investigação, compreendi a importância de observar os impactos de uma proposta pedagógica capaz de desestabilizar essas narrativas preponderantes. Dessa forma, no capítulo anterior, apresentei um relato de uma experiência realizada com um ativista do movimento negro no âmbito regional, e pensada para o contexto escolar, visto que os jovens estudantes, protagonistas do presente trabalho, estão em fase de escolarização – no momento da produção dos dados, em 2019, cursavam os anos finais do Ensino Fundamental e não estavam habituados a pensar em sua condição racial de brancos.

Os jovens brancos, que constituem a maioria na região pesquisada, crescem e se constituem como sujeitos que possuem uma racialidade que consideram universal, natural, inata, a qual fornece ferramentas e portas abertas em todas as instâncias. Não cresceram imaginando e sentindo que sua cor poderia impor barreiras ou obstáculos para alcançar algum objetivo em espaços que frequentam e onde socializam. Ao mesmo tempo, percebem que seus colegas ou amigos negros de cor de pele preta ou parda não apresentam os mesmos privilégios, sofrendo sanções evidentes, conforme o contexto ou a situação em que se encontram. Ao crescerem, os jovens brancos de ascendência germânica reconhecem que são também o “outro” de alguém, porém esse exercício de alteridade não elimina as hierarquias existentes, pois aprenderam que os descendentes de alemães estão no topo da estrutura racial, a qual nivela os

⁹⁴ Relato de participante negro do Jogo do Privilégio Branco promovido pelo Instituto Identidade do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MuoE3IJZoZU&t=18s>. Acesso em 20 jan. 2020.

“outros” brancos, de origem lusitana ou com traços mais evidentes de miscigenação, em patamares inferiores em termos de status sociais e de acesso às vantagens estruturais e simbólicas da branquitude. Esses estudantes têm o discernimento de que vivem em um país de população majoritariamente negra, mas compreendem que os brancos predominam quantitativamente no Sul do país, e particularmente no Vale do Rio Caí, o que contribui para fortalecimento do sentimento de supremacia, o qual experienciam em diferentes contextos.

Procurar entender as experiências desses jovens com o racismo e a branquitude de forma segmentada por âmbito – escolar, familiar e social – soaria como artificialidade, visto que são adolescentes em pleno processo de socialização e constituição de subjetividades, às portas do mundo adulto, com todos os seus desafios em relação ao mundo do trabalho, as responsabilidades com os membros de seu núcleo familiar, além da própria definição do indivíduo em relação aos seus afetos, gostos e preferências. O recorte racial é um elemento a mais nesse caldeirão de emoções e atravessamentos de todas as formas.

Assim, apresento as experiências que jovens brancos vivenciam, sentem e verbalizam ao serem provocados a pensar sobre as relações étnico-raciais que estabelecem com seus pares, seja na escola, na família ou nos outros espaços de socialização onde circulam. Para fins de análise, não foram separados os registros extraídos dos questionários e aqueles provenientes das entrevistas coletivas, mas agrupados conforme núcleos de sentido que compreendi como mais significativos entre os dados produzidos. Esses dados foram produzidos ainda no ano de 2019 e, constituindo o cerne de minha pesquisa, foram apresentados de forma parcial na qualificação do projeto da tese, em junho de 2020. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com professores e gestores, cujos relatos, incorporados à análise, também não são avaliados à parte, mas em relação às respostas dos jovens.

Na montagem da proposta construída no início da investigação e descrita no capítulo introdutório – item 1.2.4 –, havia ainda a previsão de realização de entrevistas com os pais, as quais não ocorreram em virtude de dois fatores: 1º) apenas um responsável manifestou interesse em colaborar com a pesquisa, no momento da autorização para resposta do questionário inicial; 2º) a potência dos dados produzidos junto aos estudantes, cuja produção desdobrou-se em dois instrumentos, a saber o questionário individual – primeira fase – e as entrevistas coletivas – segunda fase –, extrapolando o que inicialmente havia sido previsto – somente um formulário eletrônico aplicado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A despeito das distintas formas de produção dos dados e de seus respectivos instrumentos, as informações produzidas junto aos participantes da pesquisa foram analisadas a partir das categorias centrais da tese: privilégio, como as respostas às experiências brancas

diante do racismo, e sortilégio, como as respostas às experiências negras nessas situações. Em cada um dos contextos, alguns conceitos e chaves de leitura somaram-se à análise, que mescla os dados empíricos da pesquisa com as referências que embasam a tese.

Como em todo escrito, os dados e as análises que seguem são fruto das minhas escolhas como pesquisador em Educação, das questões que me despertam interesse, especialmente para pensar a potência da educação das relações étnico-raciais em espaços de escolarização. No primeiro tópico do capítulo, trago as reflexões sobre os silenciamentos e negações do privilégio branco, resultantes de forças coercitivas que desejam manter o problema “debaixo do tapete” da branquitude. Em seguida, discuto a falácia do racismo reverso, manifestada em várias falas e escritas dos jovens colaboradores da pesquisa; e, por fim, reflito sobre o paradigma da igualdade, muitas vezes utilizado para maquiagem e manter relações raciais desiguais na escola e em outras instâncias da vida social, propondo partir da equidade como parâmetro para a correção de assimetrias construídas pelos agentes do privilégio branco.

5.1 “O PRECONCEITO ACABA QUANDO PARAMOS DE FALAR NELE (E A EDUCAÇÃO VEM DE CASA)”: SILÊNCIOS E ECOS DO PRIVILÉGIO BRANCO

A citação que abre esse subtítulo foi extraída de uma resposta para uma questão que constava no formulário respondido pelos estudantes na primeira fase da pesquisa. A pergunta que recebeu essa resposta era a última do instrumento (Ver Apêndice 6) *Como você acredita que a escola pode contribuir para que o racismo seja erradicado (eliminado) da sociedade?*

Há dois elementos importantes para perscrutar o significado dessa afirmação. O primeiro, explícito, avalia que o preconceito não deve ser discutido ou enunciado, pois falar dele é o que gera sua existência e não o contrário. O segundo traz um entendimento que a educação é delimitada ao espaço familiar, sendo a escola o local para o aprendizado formal (ao final deste item, retomarei essa ideia).

A primeira parte da frase entende que o diálogo sobre o assunto racismo evocaria uma espécie de alerta que divide e segrega aqueles que são agentes e as vítimas de ações racistas. Aliás, nota-se que a pergunta usava o termo racismo, e a resposta cita preconceito. É preciso atentar que se tratam de termos similares e muitas vezes utilizados como sinônimos, mas que não possuem o mesmo significado. Silvio Almeida diferencia esses termos.

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. (ALMEIDA, 2018, p. 25, grifos do autor).

A partir desse entendimento, percebe-se que o racismo se manifesta efetivamente em ações, independente do discernimento do indivíduo que o pratica, enquanto o preconceito racial é um juízo moral que pode ou não resultar em práticas discriminatórias, o que geralmente se concretiza. Um está associado ao outro, porém com essa diferenciação, que determina que apenas o racismo possa ser legislado como crime. Essa condicionalidade e a própria amplitude do termo preconceito, que pode ser baseado em vários aspectos para além do racial – gênero, orientação sexual, religiosa, de aparência física, de idade, etc. – garantem ao preconceito um peso menor em termos de discursividade e impacto do que o racismo propriamente dito.

Da mesma forma, as questões legais relativas aos crimes de injúria racial e racismo colocam em diferentes patamares agressões sofridas em nome da cor da pele das pessoas, visto que diferenciam as ofensas em individuais ou coletivas, a despeito da dificuldade em distinguir a intencionalidade da conduta do praticante destes crimes. Ou seja, o insulto direcionado a um homem ou uma mulher negra não é, *a priori*, um ultraje aos demais integrantes da mesma raça?⁹⁵ Em razão das dificuldades práticas em separar os delitos de injúria e racismo, em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou os delitos, considerando a injúria racial também um crime imprescritível⁹⁶.

⁹⁵O crime de injúria racial está inserido no capítulo dos crimes contra a honra, previsto no parágrafo 3º do artigo 140 do Código Penal, que prevê uma forma qualificada para o crime de injúria, na qual a pena é maior e não se confunde com o crime de racismo, previsto na Lei 7716/1989. Para sua caracterização é necessário que haja ofensa à dignidade de alguém, com base em elementos referentes à sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. Nesta hipótese, a pena pode ir de 1 a 3 anos de reclusão. Os crimes de racismo estão previstos na Lei 7.716/1989, que foi elaborada para regulamentar a punição de crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, conhecida como Lei do Racismo. No entanto, a Lei nº 9.459/13 acrescentou à referida lei os termos etnia, religião e procedência nacional, ampliando a proteção para vários tipos de intolerância. Como o intuito dessa norma é preservar os objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal, de promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, as penas previstas são mais severas e podem chegar até a 5 anos de reclusão. O que diferencia os crimes é o direcionamento da conduta, enquanto na injúria racial a ofensa é direcionada a um indivíduo específico, no crime de racismo, a ofensa é contra uma coletividade, por exemplo, toda uma raça, não há especificação do ofendido. Fonte: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/injuria-racial-x-racismo>. Acesso em 23 set. 2022.

⁹⁶ Julgamento de outubro de 2021. “O crime de injúria racial é espécie do gênero racismo. Portanto, é imprescritível, conforme o artigo 5º, XLII, da Constituição. Esse foi o entendimento firmado nesta quinta-feira (28/10) pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal, por oito votos a um. Ficou vencido o ministro Nunes Marques. [...] **Silvio de Almeida**, presidente do Instituto Luiz Gama, elogiou a decisão do Supremo. Conforme Almeida, “[...] A decisão é acertada, sobretudo porque em muitos casos havia a desclassificação do delito de racismo para

A despeito das diferenciações conceituais, constatei que, nas falas dos jovens participantes da pesquisa, houve a preferência pelo uso do termo preconceito ao invés de racismo, numa estratégia, consciente ou não, de possível amenização dos impactos dessa prática infracional, mesmo que os entrevistados não tenham feito diferenciação explícita entre os termos preconceito e racismo. Podemos compreender que o subterfúgio de substituir uma palavra por outra e considerá-la como sinônimo é típico da branquitude, que deseja suavizar os impactos do racismo e livrar-se de responsabilidades sobre ele. Em entrevistas com os gestores e professores, podemos visualizar vários exemplos dessa substituição vocabular, através dos trechos grifados a seguir:

Trecho 1:

Às vezes, vêm pais aqui na escola e dizem “Ah, vocês são **preconceituosos**, vocês estão tratando meu filho diferente porque ele é mais moreno [...]. Daí no momento que eu digo: não, eu não sou **preconceitosa**. Uma vez eu cheguei a mostrar a foto dos meus filhos pra essa mãe. Essas pessoas também começam a me olhar de forma diferente por eu ser casada com um negro... Então são relações que eu percebo sim que existem de ambas das partes um **preconceito**. [...]

(Gestora 1, branca).

Trecho 2:

Até esses dias eu estava assistindo um filme que tratava dessa questão do **preconceito racial**, essa temática. Aí o [nome do filho] disse: mãe, porque tu quer assistir esses filmes? [...] Tu não pensa no pai? Eu não gosto de assistir nada de escravidão porque eu logo penso no pai. Ou seja, ele pensa no pai, mas ele não pensa nele. Porque se ele tivesse nascido em outra época ele teria sofrido um **preconceito**. E outra coisa que eu percebo muito nos meus filhos aqui em [nome da cidade], muito, eles não sentiram o **preconceito** por eles serem filhos de uma mãe branca, de uma mãe professora na escola onde eles estudam.

(Gestora 1, branca).

Trecho 3:

Eu sempre penso: se eu estou de noite, na rua, se tem uma pessoa que é preta, é jovem, que é homem, vindo atrás de mim caminhando, e outro, que está engravatado, que é loiro, eu vou ter medo do preto, do jovem, que vai me assaltar. Isso é **preconceito**. Porque, a princípio, os dois estão na mesma situação. Embora a gente saiba que nem sempre existe isso. Porque quem mais te rouba é o engravatado. Mas na hora, o medo vai vir do outro, porque a gente tem esses **preconceitos** enraizados.

(Gestora 2, branca).

Trecho 4:

É mais fácil falar sobre negros se eu não tô vivenciando a situação de **preconceito**. Deve ser bem difícil quando tu vive todos os dias isso, tu deve falar com certo rancor, com sentimentos que são válidos, verdadeiros, mas isso não pode ser mais forte, te cegar e achar que todo mundo é contra ti.

[...]

Existe **preconceito** racial, mas existem também outros **preconceitos**.

injúria racial e, neste caso, invariavelmente era reconhecida o decurso de prazo decadencial, o que resultava, na prática, na impunidade do ofensor, uma vez que não poderia haver condenação neste caso". Fonte: Site Consultor Jurídico, por Sérgio Rodas. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-out-28/stf-equipara-injuria-racial-racismo-considerando-imprescritivel>. Acesso em 07 out. 2022.

(Gestora 2, branca).

Trecho 5:

Não adianta eu colocar ser branco, se eu tenho um histórico negro. Então eu também tenho um peso negro de escravidão na minha história de ancestralidade. Então eu não tenho uma linha anterior a mim toda branca, que eu sempre tive todos os privilégios do mundo, e eu cheguei aqui agora e sou a branca privilegiada. É complicado tu começar a falar disso. Mas então hoje aqui, ser branco me dá um pouco mais de permissão de acessar algumas coisas. Quem é negro, cor no fenótipo, tem marcas, as pessoas têm um pouco mais de **preconceito**, porque ele vem estampado. Mas eu não acho que ele é um impeditivo, eu acho que as pessoas ficam com um pé atrás nas coisas, mas no momento em que tu consegue te colocar, e as pessoas conseguem te conhecer, eu não acredito, talvez eu esteja sendo ingênua, mas eu não acredito que alguém vai conhecer alguém que é negro bacana, trabalhador e tal, e ou outro é branco, aí vai escolher o branco só porque é branco. Talvez eu não faria isso, então estou sendo ingênua. Talvez isso tenha mais.

(Gestora 2, branca).

Nos trechos selecionados, grifo a utilização do termo preconceito em substituição ao vocábulo racismo. Apenas em duas citações – trechos 2 e 4 –, é especificado o preconceito racial para diferenciá-lo dos outros tipos de preconceitos. Ambas as gestoras entrevistadas são brancas, mas apresentam em suas relações familiares contatos inter-raciais. A gestora 1 é casada com um homem negro e relata em diversos momentos como essa condição é questionada tanto na esfera profissional, em que se defende de acusações de racismo alegando que possui um relacionamento afetivo com uma pessoa de outra cor – trecho 1 –, quanto no âmbito familiar, quando menciona o desconforto do filho com as representações da escravização de negros em razão da cor do pai – trecho 2. Já a gestora 2 cita sua ligação com raízes africanas por conta da sua ancestralidade, em razão de relacionamentos inter-raciais em sua árvore genealógica. Por conta disso, não reconhece sua condição de privilegiada como branca, mesmo que seus traços fenotípicos não se aproximem de pessoas negras.

Evidencia-se que o termo racismo é evitado, conscientemente ou não. Não podemos afirmar com veemência que a substituição dos termos e a preferência por usar preconceito revele uma intencionalidade de mascarar ou suavizar o racismo, visto que os termos podem ter sido compreendidos como correlatos pelos participantes da pesquisa. No entanto, podemos problematizar os silêncios e seus significados na ressonância do racismo e pensar como ele ecoa na forma de não conversação. Parafraseando o escritor espanhol Diego Arboleda, “[...] uma não conversação é quando ninguém diz o que quer dizer. Os silêncios podem ser relaxantes e agradáveis. As não conversações, pelo contrário, deixam todo mundo nervoso” (ARBOLEDA, 2016, p. 114). Desta forma, os não-ditos das falas dos adultos entrevistados parecem coadunar com o conteúdo das respostas dos jovens participantes da pesquisa, no que tange a evitar falar

do racismo como forma de combatê-lo, inclusive como crença de que a própria enunciação da palavra é o que gera o ato em si.

As tensões decorrentes de tratar do tema do racismo manifestam-se na ausência de diálogo sobre o assunto ou no constrangimento quando, de alguma forma, ele é recordado, como no excerto citado, em que o filho de um negro revela seu desconforto com a representação da escravidão. É preciso considerar, nesse ponto, que o reforço da negatização do passado histórico é um fardo a mais para as pessoas negras que precisam lidar com isso no presente e que contribui, muitas vezes, para o silenciamento sobre o tema. O mutismo em torno do racismo, no entanto, tem igualmente como beneficiários os brancos, visto que, para esses, colocar-se na discussão implica responsabilizar-se também por seus efeitos. O sintoma disso é o temor branco.

A escritora estadunidense Robin Diangelo, consultora em casos de justiça racial e social, fornece alguns indícios para pensarmos nisso, expressos no conceito de solidariedade branca. Sua definição aproxima-se do conceito de pacto narcísico da branquitude, proposto por Cida Bento: “é o acordo tácito entre brancos para proteger a vantagem branca e não causar desconforto racial a outro branco se eles forem confrontados quando dizem ou fazem algo racialmente problemático.” (DIANGELO, 2018, p. 83). A autora cita um conhecido exemplo relativo aos jantares de família,

[...] durante o qual o velho tio sempre diz algo racialmente ofensivo. Todos se revoltam, mas ninguém o enfrenta porque não há quem queira estragar o jantar. Ou na festa na qual alguém conta uma piada racista, mas guardamos silêncio por não quisermos ser acusados de politicamente corretos em excesso e aconselhados a deixar pra lá. Em ambientes corporativos, evitamos dar nome ao racismo pelas mesmas razões, além de querer ser vistos como integrados à equipe e evitar algo que possa comprometer nossa ascensão profissional. (DIANGELO, 2018, p. 83-4).

Diangelo apresenta situações cotidianas em que o racismo se manifesta, mesmo que não nomeado, e a solidariedade branca – ou o pacto narcísico da branquitude – silencia-o, sob risco de penalizações aos indivíduos brancos. Esse recuo em face do racismo, para a autora, gera benefícios dentro do grupo branco no contexto profissional, como sentir-se parte da equipe e ser colaborativo, ao invés de parecer raivoso, mal-humorado ou combativo. Interromper um ciclo de racismo é, portanto, ser digno de punição. Por isso, calar parece mais conveniente e confortável.

Posso justificar meu silêncio dizendo a mim mesma que, pelo menos, não sou eu quem fez a piada e, portanto, não sou eu quem está em falta. Contudo, meu silêncio não é benéfico porque protege e mantém a hierarquia racial e meu lugar em seu interior.

Cada piada não interrompida facilita a circulação do racismo pela cultura, e a capacidade de a piada circular depende de minha cumplicidade. (DIANGELO, 2018, p. 84).

A quebra do círculo vicioso do silêncio sobre o racismo não é uma tarefa simples, mesmo que, nos relatos da pesquisa, a maioria dos participantes tenha afirmado um posicionamento de enfrentamento ao racismo. Para refletir sobre esse aspecto, selecionei algumas respostas extraídas do formulário⁹⁷ aplicado aos alunos que participaram da conversa com o jornalista Rogério dos Santos e, após ouvirem relatos de situações de racismo enfrentadas pelo entrevistado, foram instigados a revelar como reagiam quando presenciavam algo semelhante:

Trecho 1:

Me posiciono sempre que posso, pois acho extremamente idiota pessoas que fazem racismo, além de que não tem necessidade nenhuma de fazer o mesmo, somos todos iguais por dentro. Já escutei muitas vezes piadinhas muito racistas vindo até mesmo de dentro da minha família e fico muito decepcionada pois no final das contas, os negros que os brancos tanto julgam, na verdade são pessoas do bem que não merecem passar por tudo que passam. (E1, Aluna 10, branca).

Trecho 2:

Ele ainda é muito presente em nossa sociedade, e sendo bem sincera, tento não ligar para isso, mas sei que o racismo está presente em mim. Eu normalmente evito falar algo quando ouço coisas sobre esse assunto, acredito que as pessoas não vão mudar seja lá o que eu falar, e eu primeiro preciso começar por mim, eu não tenho lugar de fala se também penso ou pratico esse ato. (E1, Aluna 16, branca).

Trecho 3:

Racismo é uma coisa que acho muito feio as pessoas terem dos negros só pelo fato da cor da pele ser diferente, eu simplesmente não gosto de pessoas racistas. Somos todos iguais indiferente da cor da nossa pele. Eu quando vejo alguém fazendo racismo simplesmente ignoro aquela pessoa que faz isso com negros ou outra pessoa. (E1, Aluna 18, branca).

Trecho 4:

Eu acho extremamente errado e sem sentido o racismo, e eu tento me posicionar mas como não é meu lugar de fala, e eu não tenho muita noção sobre, muitas vezes fico calada (E1, Aluno 22, branco).

Nota-se que os estudantes repudiam atos racistas, mas somente a estudante 10 – trecho 1 – citou um exemplo do contexto familiar e, mesmo revelando seu desapontamento, aparentemente não manifestou uma reação diante da situação. Já os alunos 16 e 22 – trechos 2

⁹⁷ A pergunta era a de número 3: A partir dos relatos de racismo contados pelo Rogério em sua fala, de que forma você, como jovem, reflete sobre o racismo em nossa sociedade? se posiciona, silencia ou ignora situações de racismo? Justifique sua resposta e cite exemplos que você conheça. A análise das questões 1 e 2 já foram descritas no capítulo 4, juntamente do relato da conversa dos estudantes com o jornalista Rogério.

e 4 – mencionam a questão do lugar de fala como impeditivo para falar sobre o racismo, sugerindo que, pelo fato de serem brancos, não estão autorizados a falar sobre o assunto, como se a cor atuasse como um cordão de isolamento da discussão racial, que resulta em inércia ou sensação de impotência. A resposta do trecho 3, por sua vez, ao mesmo tempo em que manifesta um repúdio ao racismo, por outro, aponta para a sua própria indiferença, expressa com o “simplesmente ignoro”. Interessante pensarmos que os jovens aprenderam a ficar calados diante do racismo, mesmo que o condenem com veemência quando se expressam discursivamente e sinalizam sua frustração e não concordância com situações em que ele se manifesta. E ficar calado ou esconder-se é uma ação, conforme os estudos sobre as manifestações da branquitude (CARDOSO, 2014, 2017), reflexo de uma não conversação, visto que expõe uma tensão que os brancos preferem evitar. (ARBOLEDA, 2016).

O que entendo estar por trás dessas diferentes manifestações da solidariedade branca, seja o desprezo, o desconforto ou a tentativa de distanciar-se de alguma situação racista – está a crença disseminada da supremacia branca, expressa na maior ou menor compreensão do privilégio no qual todos nós, brancos, estamos mergulhados desde antes de nascermos.

Um dos objetivos da produção dos dados era identificar alunos brancos que tivessem consciência dos seus privilégios em virtude de sua cor. Na questão nº 6, *Você já sentiu que estava sendo tratado bem ou mal em razão da cor de sua pele? Justifique.*, foi possível mapear o posicionamento dos estudantes nessa questão. Como era uma pergunta aberta, diferentes respostas foram registradas. Apresento algumas respostas descritivas cujos posicionamentos se aproximam dessa ideia de discernimento do tratamento diferenciado em razão da cor:

Trecho 1:

Pessoas com a cor branca normalmente são bem vistas pela sociedade (brancos segundo a sociedade são sempre "melhores", o que na real é uma coisa muito injusta, pois cor não define nada)... negros normalmente são vistos como pessoas que não prestam e que fazem tudo errado (são bandidos, vagabundos, maconheiros). (E1, Aluna 14, branca).

Trecho 2:

Acredito que a sociedade considera ‘padrão’ a cor branca de pele, e por isso a mesma não sofre o preconceito como as demais. (E1, Aluna 17, branca).

Trecho 3:

Não, pois acho que as pessoas de cor branca sempre *tem* maior privilégio do que os morenos. (E1, Aluno 32, branco).

Trecho 4:

Sim, pois já aconteceu de eu chegar em um lugar e ser bem atendida e logo em seguida chegar um moreno e ele teve um atendimento péssimo. (E2, Aluna 22, branca).

Trecho 5:

Já senti que estava sendo tratada bem pela família do meu namorado só por ser de cor branca. (E2, Aluna 34, branca).

Percebe-se que as respostas que apresentam consciência dos privilégios aproximam-se do que Lourenço Cardoso chama de branquitude crítica, mesmo que não saibamos ao certo se essas pessoas publicamente reprovam comportamentos racistas ou se efetivamente manifestam uma postura antirracista na prática. As citações 4 e 5 trazem situações de envolvimento pessoal, como a percepção de um atendimento diferenciado para pessoas de diferentes raças ou um tratamento superior no âmbito das relações afetivas pela condição de branca da depoente. Os estudantes reverberam em suas falas que aprenderam socialmente que coisas ruins e negativas estão associadas a pessoas de pele preta ou parda, e conseqüentemente os adjetivos positivos estão relacionados às pessoas brancas e, portanto, beneficiam-nas. Dessa forma, o círculo do racismo se perpetua na cultura e na educação, a não ser que alguma ruptura se manifeste. A consciência branca do próprio privilégio é um indício nesse sentido.

No questionário dirigido aos estudantes, enquanto a questão n.º 6 perguntava sobre o tratamento em relação à cor a partir do binômio bem/mal, induzindo a julgamentos morais em relação ao tema, na pergunta n.º 7, os alunos foram questionados diretamente quanto ao privilégio racial, citando o termo: *Você acredita que sua cor traz algum tipo de privilégio na sociedade brasileira? Justifique.* Estas respostas foram analisadas com mais detalhamento, visto que o objetivo era saber qual o nível de compreensão dos estudantes a respeito da categoria privilégio. As respostas estão sistematizadas no quadro a seguir, separadas por escola.

Quadro 6: Sua cor traz algum tipo de privilégio?

Sua cor traz algum tipo de privilégio?	Escola 1	Escola 2	Escola 3	TOTAL E %
Sim, com justificativa	25	20	16	61 (36,52)
Sim, sem justificativa	2	1	2	5 (2,99)
Não, com justificativa	15	24	18	57 (34,13)
Não, sem justificativa	13	8	6	27 (16,16)
Não sabe/outras respostas	7	1	9	17 (10,17)

Fonte: dados da pesquisa

O quadro apresenta as respostas de todos os estudantes, independente da cor que autodeclararam na questão n.º 4 – branco/a, negro/a, pardo/a, indígena, amarelo/oriental. Percebe-se que cerca de 40% dos respondentes informaram ter consciência de que sua cor traz

algum privilégio. Entre as respostas dos brancos, algumas descrevem a questão de forma mais genérica, enquanto outras citam situações cotidianas:

Trecho 1:

Sim, mas não queria que essa fosse a resposta, pois no mundo atual acho cada vez mais importante a igualdade, e os de cor branca são vistos como perfeitos (E1, Aluna 17, branca).

Trecho 2:

Sim, vivemos em uma sociedade que julga as pessoas pela sua raça e aparência, normalmente pessoas de tom de pele claro são favorecidas, essa situação ocorre em conseguir empregos e até em fazer amigos na escola (E2, Aluna 8, branca).

Trecho 3:

Sim, por eu ser branco, acho que tenho mais oportunidades e sofro menos preconceito. (E2, Aluno 14, branco).

Trecho 4:

Acho que sim, a aceitação é muito mais fácil e tem privilégios em cargos ou atividades. (E2, Aluna 15, branca).

Trecho 5:

Acredito que sim, pelo fato de não ser julgado pela pele já é um privilégio. (E2, Aluno 27, branco).

O fato de não ser julgado pela cor de pele constitui um primeiro privilégio simbólico dos sujeitos brancos, uma condição de superioridade inata em uma sociedade racializada como a brasileira, e os jovens demonstram compreensão disso em suas experiências pessoais. Como ressaltado por Lia Schucman, “nos classificados socialmente como brancos recaem atributos positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc” (SCHUCMAN, 2012, p. 27).

As vantagens simbólicas dos indivíduos brancos obviamente repercutem também em privilégios materiais, manifestados em melhor desempenho escolar⁹⁸ e conseqüentemente em

⁹⁸ Segundo os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep) de 2017, a proporção de estudantes pretos no 5º ano com aprendizagem adequada em matemática era de 29,9%, enquanto esse percentual, em se tratando de estudantes brancos, era duas vezes maior, 59,5%. Essa distância se amplia nos anos subsequentes da escolarização. Já no ensino médio, a proporção de estudantes brancos com aprendizado adequado em matemática, 16%, chega a ser quatro vezes superior à dos pretos 4,1%. Somado a isso, a diferença na taxa de conclusão no ensino médio entre brancos e pretos é de 19,8 pontos percentuais, em favor dos primeiros (Todos Pela Educação, 2018, 2019). O quadro de desigualdades raciais verificado no desempenho acadêmico de negros e brancos tem reflexos na trajetória escolar de ambos os grupos. Estudo do INEP (2018) aponta que 39% de estudantes pretos e 34% de pardos apresentam trajetórias escolares não lineares, marcadas por reprovações e abandono, já entre brancos o percentual é de 22%. Esses resultados, de modo geral, reafirmam que o risco de repetência é maior para o alunado negro (Alves; Ortigão; Franco, 2007; Louzano, 2013; Ortigão; Aguiar, 2013), compondo um ciclo que se inicia na exclusão escolar e culmina nas dificuldades de inserção no mundo do trabalho, ciclo este que indica fortes conexões entre as desigualdades de classe, as relações raciais e os processos da escolarização básica. Fonte: EDITAL EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: pesquisas aplicadas e artigos científicos. Iniciativa

oportunidades de emprego, e até em maior aceitação dentro de grupos sociais desde a infância, como “fazer amigos na escola”. A questão do desempenho escolar dos estudantes conforme sua classificação racial, a despeito de sua importância para análise dos impactos do racismo e da branquitude nas escolas, não é objeto dessa pesquisa, pois exigiria outros recortes e eixos analíticos que ultrapassariam os objetivos estabelecidos para minha tese.

Ainda que, nesse capítulo, nosso foco de análise seja as experiências brancas diante do racismo, analisei também as respostas dos estudantes não declarados brancos – 30 pessoas, cerca de 18% do total de respondentes do questionário inicial – para verificar se a noção de privilégio fazia sentido. Ao avaliar as respostas, percebi que houve dificuldades na compreensão da pergunta, pois, ao comparar as respostas com as da questão seguinte – n.º 8: *Você acredita que sua cor lhe traz alguma desvantagem na sociedade brasileira? Justifique* –, algumas se mostraram contraditórias, pois um mesmo estudante pardo, por exemplo, que considerava que sua cor não lhe trazia nenhum privilégio - “pois os que tem uma pele mais clara são muitas vezes privilegiados, mas não deveria ser assim”, ao ser questionado se sentia algum prejuízo em razão de sua cor, informou que “nunca tive esse problema”.

As respostas da questão que indagava sobre as desvantagens em razão da cor estão expressas no quadro a seguir:

Quadro 7: Sua cor traz alguma desvantagem?

Sua cor traz alguma desvantagem?	Escola 1	Escola 2	Escola 3	TOTAL E %
Sim, com justificativa	3	20	5	28 (16,76)
Sim, sem justificativa	1	1	0	2 (1,19)
Não, com justificativa	22	24	18	64 (38,32)
Não, sem justificativa	32	8	27	67 (40,11)
Não sabe/outras respostas	4	1	1	6 (3,59)

Fonte: dados da pesquisa

Notemos que os dados demonstram que a maioria dos respondentes – quase 80% –, nega ter alguma desvantagem em relação a sua cor. Comparada ao conceito de privilégio, em que apenas 40% informaram reconhecer alguma vantagem estrutural em razão de sua cor, percebe-se uma lacuna quantitativa considerável no discurso de brancos que não se reconhecem como

privilegiados, apesar de reconhecerem, em sua maioria, as condições desfavoráveis de não brancos na sociedade, e relatarem, nas justificativas, situações de tratamento discriminatório envolvendo negros, principalmente.

Trecho 1:

Normalmente causa grande desemprego para as pessoas que têm a pele escura. (E3, Aluna 6, branca).

Trecho 2:

Os brancos são considerados superiores e privilegiados, o que vem do passado da escravidão. (E1, Aluna 42, branca).

Trecho 3:

Minha cor não me traz nenhuma desvantagem, mas para pessoas negras, há muita desvantagem por conta da alta preconceituosidade que está rolando pelo Brasil. As pessoas "brancas" são desde os tempos antigos privilegiadas na sociedade. (E1, Aluna 25, branco).

Nos excertos citados, os estudantes manifestam conhecimento sobre condições prejudiciais à população negra em relação a oportunidades de trabalho e estudo, por exemplo. Também identificam as raízes históricas relacionadas a essa situação de desigualdade, associando-as ao passado de escravização, mas com pouco vínculo com sua reificação no presente, expressa em desvantagens direcionadas aos negros e privilégios vinculados aos brancos. O que faz então ser tão difícil jovens brancos assumirem sua condição de privilegiados? Busquemos mais pistas.

Nas entrevistas, a questão do privilégio branco também não aparece de forma muito evidente. Ao serem questionados se sua cor garantia alguma vantagem ou desvantagem social, alguns entrevistados responderam:

Trecho 1:

É, eu acho que não, tipo, por aqui, como a gente sabe, existem os casos de racismo, mais para pessoas negras, mas aqui, no nosso município, eu acho que não tem muito disso, sabe? (E1, Aluna 1, branca).

Trecho 2:

- Eu acho que não.
- Eu acho que não.
- Mas tem o preconceito, né, tipo, se a pessoa é negra, o outro vai olhar para ele e vai falar: "ah, esse tem cara de ladrão e essas coisa".
(E3, Alunos 1, 2 e 4, brancos).

O principal argumento dos entrevistados foi que, por constituírem o grupo racial majoritário nos locais em que residem, somente as desvantagens dos não brancos seriam aparentes. Suas justificativas para as situações de racismo, quando mencionadas, instalam-se

em um passado inatingível que se perpetua em um presente inalterável. Essa sensação de impotência é a forma como o racismo opera, desresponsabilizando os sujeitos brancos no presente em nome de uma impossibilidade de alteração conjuntural.

Tal posicionamento de negar os privilégios brancos pode ter sido justificado pelas condições metodológicas da produção dos dados, marcada pela relação entre investigador branco e adulto e entrevistados predominantemente brancos e jovens, ambos da mesma região de colonialidade germânica. Mesmo não invalidando os achados, essa situação impõe significados próprios aos posicionamentos em cada situação de aferição – questionário ou entrevista – e coloca os sujeitos não brancos como minorias quantitativas em ambos contextos.

Não se pode deixar de apontar também a invisibilidade que a condição de privilegiado produz nos sujeitos brancos. Os jovens estudantes pesquisados crescem em um contexto histórico e social em que as narrativas do passado enaltecem o colonizador europeu de origem germânica, da qual muitos deles descendem diretamente. Além disso, colhem frutos de privilégios simbólicos e materiais de seus antepassados – benefícios de concessões de terras, liberdade de culto religioso e de instrução educacional e estímulo à produção industrial e comercial –, enquanto os descendentes de negros e indígenas carregam o estigma de antepassados escravizados, considerados inaptos ao trabalho ou marginalizados a partir do contato com o colono europeu, e excluídos do acesso legal à terra, ao trabalho e à educação. Em suma, as vantagens de outrora se repetem em outro tempo, sinalizando o distanciamento que as desigualdades de oportunidades entre brancos e não brancos manifestam no presente em estatísticas econômicas e sociais. Analisaremos mais a fundo os impactos do racismo sobre os jovens negros, especialmente em relação a sua autoestima, no capítulo 6, operando com a categoria sortilégio.

Por fim, retomando a citação que abre esse subtítulo, cabe refletir sobre a segunda parte da afirmação: “e a educação vem de casa” – Escola 1, Aluno 11, branco. Sabemos que o que está explícito aqui é uma intenção evidente de interrupção de diálogo sob viés antirracista. A “educação de casa” presente nessa afirmação é patriarcal, machista, sexista, racista, intolerante e autoritária. Não entende a escola como espaço propício para a educação das relações étnico-raciais. Supõe que cada sujeito, conforme sua cor, tenha o seu lugar pré-definido. Não aceita dialogar nem mudar sua postura. Crê com fé e devoção na superioridade branca, legitimada pelas narrativas eurocentradas que a colonialidade germânica produziu. Deseja que o racismo não seja mencionado, seu termo sequer pronunciado. Assim, esse problema estará eliminado. Aliás, sequer terá existido. Nas palavras do antropólogo Kabengele Munanga, “em casa de

enforcado não se fala da corda’ – eis um dos princípios da educação brasileira” (MUNANGA, 2017, p. 39, grifo do autor).

Silvio Almeida reitera que o racismo se materializa como discriminação racial e não fica restrito a um ou mais atos, “[...] mas de um *processo* em que as condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2018, p. 27, grifo do autor). Sendo processual e contínuo, o racismo é, portanto, estrutural, e opera em todas as instituições, em casa, no trabalho, na escola, e para ser rompido precisa uma reeducação em todos os espaços, transformação de que os brancos devem – e precisam – fazer parte.

O conforto da branquitude, porém, não suporta qualquer ameaça que busque reequilibrar as relações raciais desiguais, pois deseja manter a balança elevada para seu lado. Os estratégias que mantêm os silêncios cômodos dos sujeitos brancos passam também pela sua própria vitimização, numa armadilha hipocritamente chamada de racismo reverso.

5.2 “ELES DIZEM RACISMO É SÓ COM O NEGRO, MAS TEM TAMBÉM COM O BRANCO, NÉ?”: NOTAS SOBRE A FALÁCIA DO RACISMO REVERSO E A FRAGILIDADE BRANCA

Nos dados produzidos nos questionários e entrevistas, surgiu de forma latente uma visão distorcida e equivocada do racismo, compreendendo-o como um fenômeno que também afeta indivíduos brancos, em razão da brancura exagerada de suas peles. Vejamos alguns excertos dos relatos de estudantes:

Trecho 1:

Já me senti mal em relação a alguns comentários, pois sou branquinha e quando estou envergonhada, ou algo do tipo fico vermelha e as pessoas percebem na hora. Com isso algumas vezes já fui chamada de pimentão ou algo do tipo. (E1, Aluna 45, branca).

Trecho 2:

Nunca sofri nenhum preconceito por questão da minha cor de pele, claro que brincadeiras não ofensivas, como me chamarem de branquinha ou floco de neve. (E2, Aluna 8, branca).

Trecho 3:

Não, várias pessoas já me chamaram de alemão pela minha cor, mas nunca vi problema. (E3, Aluno 13, branco).

Trecho 4:

Eu já fui tratada em forma de deboche, meio que uma forma de zoação em relação ao fato de eu ser bem branquinha. (E3, Aluna 36, branca).

Trecho 5:

[...] algumas vezes me chamavam de pintada por causa das minhas sardas. (E2, Aluna 49, branca).

Nos trechos supracitados, a tonalidade epidérmica muito clara é colocada como condição para uma pessoa branca ser vítima de algum tipo de preconceito, mesmo que nominalmente não tenha sido definido pelos estudantes como racismo. O argumento de que brancos também sofrem algum tipo de discriminação em razão de características fenotípicas relacionadas à sua cor está presente no senso comum e em diversas respostas, e sugere a existência de um racismo reverso.

Para entendermos essa forma de manifestação, é preciso partir da tríade de concepções do racismo – expressas conforme Sílvia Almeida no item 2.3 da presente tese: *individualista, institucional e estrutural*. Essa tríplice condição, inserida nos processos históricos e políticos, permite que grupos raciais sejam discriminados de forma sistemática. Almeida afirma que a ideia de racismo reverso é absolutamente sem sentido e atua de forma prejudicial, como uma ferramenta para deslegitimar demandas por equidade racial:

O racismo reverso seria uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias. Há um grande equívoco nesta ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta ou indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são ‘suspeitas’ de atos criminosos pela sua condição racial, pessoas brancas não tem sua inteligência ou capacidade profissional questionada devido à cor da sua pele (ALMEIDA, 2018, p. 41, grifos do autor).

A visão corrompida do racismo como prática recorrente entre grupos raciais distintos só faria sentido se houvesse efetivamente condições de igualdade que permitissem a utilização de um comportamento racista para desequilibrar ou inferiorizar uma relação. Visto que essa assimetria é unilateral, ou seja, somente de brancos para não brancos, esse argumento não se sustenta, pois o racismo opera na vida material dos indivíduos, construindo, de forma evidente, vantagens para brancos e desvantagens para negros e indígenas: acesso e permanência à escolarização, aos bens culturais e patrimoniais, oportunidades de trabalho, condições de vida em termos de habitação, saneamento básico, acesso aos serviços e tratamentos de saúde, entre outras questões.

Os jovens entendem o racismo ainda apenas como discurso e não com operacionalização em vantagens ou desvantagens de fato, privilégios efetivos. Na região pesquisada, o Vale do Rio Caí, esses elementos de desigualdade são acentuados em razão da colonialidade germânica, que incorpora aos indivíduos brancos adjetivos de valorização como trabalhador, austero, pioneiro, responsável pelo progresso e desenvolvimento econômico, descrições que, conforme as autonarrativas apresentadas no capítulo 3, justificam a alcunha “Vale da Felicidade” para a região.

Nas entrevistas realizadas, o suposto racismo relacionado ao tom da epiderme também foi ressaltado quando questionado aos estudantes se percebiam alguma vantagem ou desvantagem em relação à sua cor de pele:

Trecho 1:

Para mim, desvantagem [ser branca]. Porque eu estava, tipo, tinha, tá, desculpa falar [dirigindo-se ao colega pardo presente no mesmo grupo], mas tinha um monte de pessoas negras na piscina e tipo, eu era a única branquinha. Aí, porque eu sou de fora, tipo eu fui na minha avó, aí tipo, tinha um monte de pessoas negras na piscina, assim, tipo três piscinas, assim. Aí, tá, eu estava na pequenininha, aí tinha um gurizinho que, meio que, ele ia entrar na piscina e eu estava de costas e aí, quando eu virei, ele saiu da piscina. Aí, eu achei estranho. Aí, eu meio que, assim, chamei a minha mãe, para me acompanhar para entrar na piscina. Tá, ela me acompanhou e daí um monte de pessoas, meio que daí eu cheguei perto dele e ele saiu da piscina e foi nos pais dele. Aí, tipo eu me senti, tá, “só por que eu sou dessa cor ele está indo embora?”. Tipo, por isso, sabe? Os pais dele falaram assim: “ah, não vai lá perto dela e não sei o quê”. Aí eu fiquei “nossa, pela minha cor, tipo, qual motivo? Daí eu me senti muito humilhada. Tipo, eu pensei até “por que que eu sou branca, então?”.”
(E3, Aluna 1, branca).

Trecho 2:

Aluna 1: [...] a gente sabe que, muitas vezes, quando a gente tem um sotaque um pouco mais de alemoa, alguém já fica tipo “ai, esse alemão batata”. É, tipo, um caso de racismo, porque tu pode definir como é a tua raça, por exemplo. A nossa raça é branca, de origem alemã.

Aluna 2: É que, tipo, eles dizem racismo é só com o negro, mas tem também com o branco, né?

(E1, Alunas 1 e 2, brancas).

O primeiro trecho reitera o falso argumento de que ser muito branca torna o indivíduo vítima de racismo. Deve-se considerar, a despeito da ingenuidade do depoimento, que tal posicionamento foi verificado basicamente em entrevistadas do sexo feminino, incluindo nesse ponto uma interseccionalidade⁹⁹ com as questões de gênero e de faixa etária que influenciam o

⁹⁹ Sobre o conceito de interseccionalidade, sugere-se a leitura da obra *Interseccionalidade*, da Coleção Feminismos Plurais, de autoria de Carla Akotirene. O termo foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989. Segundo ela, “a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que

comportamento de adolescentes que vivem um conflituoso processo de autoaceitação de seu corpo – a qual fica evidenciada uma situação de banho de piscina – e que buscam nas suas relações sociais a anuência de seus pares. Por outro lado, é interessante pontuar que inicialmente a jovem buscou desculpar-se com o colega pardo do sexo masculino que também estava no grupo de discussão, mas, por fim, buscou fortalecer seu argumento ao declarar-se humilhada por uma exclusão em um grupo. O conflito relatado aproxima-se das discussões sobre o racismo como forma de bullying, que configuram uma interpretação associativa equivocada, que será discutida no capítulo 6, a partir do conceito de racismo recreativo.

Já o segundo excerto apresenta um diálogo entre as duas únicas estudantes brancas de um dos grupos de discussão. Nele, além do fenótipo vinculado à pele branca, está o elemento étnico ligado à ascendência alemã. O caráter pejorativo e relacionado erroneamente a um ato racista é o sotaque carregado. Nesse aspecto, os elementos linguísticos que explicitam uma determinada origem assumem a condição de diferenciação e o gatilho para justificar o preconceito racial. Note-se que são ressaltadas as palavras “branca” e “alemã”, vistas como um binômio valorativo que atua como elemento de positivação ante ao tom jocoso do apelido “alemão batata”, referência ao colono do interior, atrasado em valores e hábitos em relação ao cidadão cosmopolita.

É nesse aspecto de deturpação da real dimensão do racismo que a branquitude atua, gerando a esquizofrênica expressão racismo reverso. Esse avesso, conforme Almeida, é manifestação de uma vitimização, que “[...] é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se traduzam no poder de impor regras ou padrões de comportamento” (ALMEIDA, 2018, p. 41).

A sensação de perda de alguma vantagem ou benefício revela que a superioridade branca esconde um temor pela eliminação de suas estruturas de poder e autossuficiência. Ela esconde, portanto, fraquezas que podem ser definidas pelo conceito de fragilidade branca.

Robin Diangelo afirma que “a fragilidade branca pode ser definida como uma resposta ou ‘condição’ produzida e reproduzida pelas contínuas vantagens sociais e materiais da branquitude” (DIANGELO, 2018, p. 132, grifo da autora). Quando ocorre um estresse racial, segundo a autora, há um desequilíbrio que resulta em uma série de movimentos defensivos pelos brancos.

reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro.” (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

Tais movimentos incluem a exibição de emoções como raiva, medo e culpa e comportamentos como discussão, silêncio e espaço para a situação indutora do estresse. Esses comportamentos, por sua vez, restabelecem o equilíbrio racial branco. O estresse racial resulta da interrupção do racialmente familiar. (DIANGELO, 2018, p. 130).

A interrupção do racialmente familiar nos exemplos citados são a vergonha da jovem pelo tom de pele em uma situação em que ela, talvez pela primeira vez, percebeu-se na condição de minoria ou de objeto de negatização, ou através da linguagem, na expressão de elementos vocálicos de identificação com um sotaque relacionado ao contexto rural, visto como atrasado em relação a um centro urbano. São pretextos, portanto, que desviam o foco do racismo de suas manifestações mais violentas e desiguais, que impactam todos aqueles não identificados como brancos.

Diangelo cita uma pesquisa realizada nos Estados Unidos em que mais da metade dos brancos – 55% – afirma acreditar que exista discriminação contra os brancos. Essa crença enraizada fortalece a negação da própria supremacia branca e os privilégios de base racial a eles vinculados.

Em um contexto supremacista branco, a identidade branca baseia-se, em grande parte, numa fundação de tolerância e aceitação raciais (superficiais). Nós, os brancos que nos posicionamos como liberais, frequentemente optamos por proteger aquilo que entendemos como nossas reputações morais, em vez de reconhecer ou mudar nossa participação em sistema de dominação e de desigualdade. (DIANGELO, 2018, p. 135).

A superficialidade do discurso da tolerância racial é a ponta do iceberg que se manifesta na negação da discussão da raça como categoria fundamental para compreender as relações sociais desiguais. Diangelo cita a experiência estadunidense do movimento dos Direitos Civis em relação ao famoso discurso de Martin Luther King, “Eu tenho um sonho”, durante a Marcha sobre Washington, em 1963. O trecho em que ele menciona que sonhava com o dia em que as pessoas seriam julgadas por seu caráter e não pela cor de sua pele foi cooptado e deturpado. Uma das linhas de interpretação desse manifesto compreendeu que o racismo seria extirpado ao negar a existência da raça. Essa solução simples é entendida como um *daltonismo racial*, ao afirmar que um indivíduo que confere importância à raça é considerado racista. Para Diangelo, “embora a ideia do daltonismo racial possa ter se iniciado como uma estratégia bem intencionada para interromper o racismo, na prática ela serviu para negar a realidade do racismo e, portanto, mantê-lo intocado” (DIANGELO, 2018, p. 67).

Essa cegueira alva é sintoma do *pacto narcísico* que Maria Aparecida Bento defende e do *acordo tácito* que Carlos Halsenbalg nomeia, ambos para referirem-se ao silenciamento do branco diante de sua condição superior e privilegiada. No contexto da presente pesquisa, essa estratégia fica explícita na declaração de um jovem branco: *Na minha opinião, todos têm direitos iguais, todos devem se respeitar. E as conquistas adquiridas por cada um devem ser frutos do empenho e dedicação* (Escola 1, aluno 45). Além da negação das vantagens e do falso discurso da paridade e igualdade, há, por detrás da cegueira alva, o interesse em transformar as vantagens concretas e subjetivas em discursos de méritos e competências individuais.

Ao situar o racismo e suas diferentes manifestações como falhas morais, às quais sujeitos progressistas estão imunes, ocorre uma exteriorização e distanciamento individual das questões do racismo. Essa amplitude do racismo estrutural, porém, não exime, segundo Almeida, a incumbência de cada indivíduo:

Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Os estudantes participantes dessa pesquisa demonstram, em vários momentos, os sintomas da cegueira branca que os constitui. Podem até enxergar seus privilégios, mas estes muitas vezes são relativizados, afinal os jovens sentem outros atravessamentos que “embaçam” a visão de sua condição racial: ser muito branco/a, ter sardas, falar como “alemão batata”, entre outras expressões físico-corpóreas que são vistas como provas do racismo reverso. Esse pressuposto, conforme explicitado, desvia o foco do cerne da questão: como mexer em privilégios que – quase – nunca foram questionados? Como fazê-lo se, nas narrativas oficiais – repetidas, na maioria das vezes, nos contextos de escolarização –, os brancos surgem como as forças hegemônicas no processo histórico, e outras raças aparecem apenas como colaboradores, coadjuvantes no cenário das narrativas? Como extinguir o racismo se os discursos por equidade e representatividade negra e indígena são rechaçados como vitimistas, rancorosos ou promotores de discórdias raciais?

Para que seja possível avançar na reflexão sobre o privilégio branco, é preciso também quebrar os discursos de igualdade que permeiam a sociedade, especialmente quando ocorrem no ambiente escolar. Eles encobrem a reflexão sobre as desigualdades raciais a partir da premissa “somos todos iguais”, baseada em fundamentos constitucionais. Surge aí o paradoxo

entre igualdade e diferença, que pode ser problematizado pela ótica da equidade, como veremos a seguir.

5.3. “NÃO, NÓS SOMOS IGUAIS! A COR DA PELE NÃO PODE APARECER”: REFLEXÕES SOBRE IGUALDADE E EQUIDADE NAS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

O argumento da igualdade foi recorrente nas respostas dos estudantes brancos em diferentes questões propostas no formulário inicial de produção de dados. Os jovens utilizaram o termo para justificar a inexistência de tratamento diferenciado para eles em contextos distintos – questões 6 e 8 do questionário –, para negar a sua condição de privilegiado/a – questão 7 –, para argumentar a favor de relacionamentos afetivos inter-raciais – questão 9 – ou mesmo como possibilidade de eliminação do racismo – questão 15.

Trecho 1:

[...] eu sou igual a todo mundo. (E2, Aluno 21, branco).

Trecho 2:

Nunca senti nenhum problema relacionado ao meu tom de pele, ao meu ver, todos são tratados igual aqui. (E2, Aluno 25, branco).

Trecho 3:

Não, porque todo mundo é igual. (E3, Aluno 4, branco).

Trecho 4:

Sim, porque todo mundo é igual e eu não teria motivo pra não ser amigo de alguém com cor diferente. (E3, Aluno 16, branco).

Trecho 5:

Mostrando que todo mundo é igual independente da cor. (E1, Aluno 7, branca).

Notemos que o pressuposto da igualdade é reiterado, na justificativa dos alunos, como um princípio supremo. De fato, a Constituição Federal de 1988 celebra e enaltece a igualdade como um valor a ser defendido. No Título II, dos direitos e garantias fundamentais, o Artigo 5º caput, estabelece que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Antes disso, no Artigo 3º, o

inciso IV estabelece que, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, está “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). A propósito, o racismo, em nossa Constituição cidadã, foi pela primeira vez repudiado (Art. 4º, inciso VIII) e tipificado como crime inafiançável e imprescritível (Art.5º, inciso XLII).

Do ponto de vista legal, portanto, a premissa da igualdade é basilar em termos legais e deve ser protegida. A expressão “igualdade racial” também é utilizada como forma de garantir a paridade de direitos, tanto que a Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, é conhecida como Estatuto da Igualdade Racial. A Lei não define igualdade racial, mas seu oposto, a desigualdade racial, em seu Art. 1º, inciso II: “desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica (BRASIL, 2010).

O Estatuto da Igualdade Racial é um dos marcos significativos das lutas empreendidas pelos coletivos negros no Brasil e é “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Art. 1º, Caput). Entre suas proposições principais está a implementação de políticas públicas que executem “[...] programas de ações afirmativas destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros” (Art. 4º, inciso VII).

Ao propor ações de diferentes segmentos nas áreas supracitadas, o Estatuto da Igualdade Racial reconhece a necessidade premente de “eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada” (Art. 4º, inciso V). Uma das condições para a supressão dessas barreiras consiste na observância do conceito de equidade.

Pouco utilizada no contexto do Estatuto de 2010 – citada na referida legislação apenas uma vez –, a equidade é entendida a partir da definição de Aldáiza Sposati, estudiosa da área do Serviço Social:

o conceito de equidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de

preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p. 5).

Equidade é, portanto, uma condição que enxerga e reconhece as diferenças e as compreende como viáveis e necessárias para atingir uma igualdade de fato e de direito. Nilma Lino Gomes, ao defender o conceito de equidade racial no campo educacional, ressalta que

[...] o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação. (GOMES, 2011, p. 115).

A crítica ao caráter universalista do conceito de igualdade ganha força na adoção do termo equidade. Significa, ao mesmo tempo, a ênfase do direito à diferença, especialmente dos grupos não hegemônicos, e revela a premência de políticas públicas que afetem a base das relações sociais forjadas pelo viés da desigualdade e da falta de isonomia. Nos últimos anos, têm-se observado um maior destaque ao termo equidade, sendo gradativamente mais utilizado do que o termo igualdade ao referir-se à temática racial¹⁰⁰.

A despeito de iniciativas que trazem a discussão racial a partir dos pressupostos da equidade e do direito à diferença, no contexto educacional pesquisado, permanece o paradigma da igualdade como condição de supressão das discussões sobre racismo e branquitude como privilégio de cor. Nas entrevistas realizadas com os alunos, uma das respostas destaca esses elementos. Ao se apresentar e dizer o motivo pelo qual aceitou o convite para participar da conversa sobre o tema, um dos jovens brancos respondeu: *Eu vim, porque eu acho que essa coisa de raça tem que ser tratada com mais delicadeza, todo mundo é igual e ninguém pode*

¹⁰⁰ Entre as ações que visam publicizar a equidade racial está o Pacto da Equidade Racial, iniciativa que visa implementar um Protocolo ESG – sigla derivada de *Environmental, Social and Governance* – e que são, hoje, os parâmetros internacionais mais importantes que orientam investidores institucionais quanto a questões ambientais, sociais e de governança. O objetivo da proposta, organizada pela Associação Pacto de Promoção da Equidade Racial, composta por profissionais majoritariamente negros das áreas de administração e economia, é implementar um Protocolo ESG Racial para o Brasil e, promovendo sua adoção por empresas e investidores institucionais, contemplar ações que estimulem uma maior equidade racial – muito centrada na adoção de ações afirmativas, na melhoria da qualidade da educação pública e na formação de profissionais negros. Disponível em <http://pactopelaequidaderacial.org.br/esg.html>. Também podemos citar outras iniciativas, como as empreendidas pelo Ceert - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - especialmente nas áreas do trabalho e educação (<https://ceert.org.br/>), projeto Equidade da organização da sociedade civil Politize! (<https://www.politize.com.br/equidade/>) e projeto Gestão escolar para a igualdade racial do Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão, do Instituto Unibanco (<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/gestao-escolar-para-a-equidade-racial-dialogos-com-macae-evaristo-e-sueli-carneiro>). Acesso em 11 set. 2022.

ser tratado diferente por causa da cor da pele (Escola 2, Aluno 4, branco). Convém questionar o que seria essa maior delicadeza: uma suavidade que não problematiza a racialidade branca como detentora de vantagens estruturais? Por outro lado, a vontade de conversar está presente na ação de participar da ação de pesquisa sobre o racismo.

Ao negar o direito à diferença, os brancos não somente reafirmam sua posição hierárquica considerada superior, mas também reiteram a intencionalidade de manter as representações de outros grupos étnicos apenas como acenos de tolerância em meio a uma gama de reproduções, ações e atitudes que valoram os adjetivos da branquitude. Os jovens estudantes não operam com o termo equidade nem com o pressuposto do direito à diferença como um princípio a ser defendido nas pautas de ordem étnico-racial. Preferem enaltecer a igualdade como condição que interrompe a reflexão sobre as desigualdades no campo das relações entre brancos e não-brancos. Também não foi possível identificar esse discernimento entre vários dos professores e gestores autoidentificados brancos que foram entrevistados.

O direito à diferença é visto, em alguns momentos, como uma condição incômoda e que deve ser rechaçada, como no excerto a seguir.

Eu acho que isso é meio forçado...no mês de novembro trabalhar a consciência negra, ou então trazer um grupo negro, mas acho que não é isso. A gente tem que trabalhar a **igualdade**, trabalhar dentro de nós que não vai dizer que a pessoa é diferente porque ela tem uma cor de pele diferente.

[...]

A gente tem que sensibilizar, levar às pessoas a perceberem, porque simplesmente fazer o dia, o mês da consciência negra, não. E às vezes que penso que, essa questão que está agora, tantos por cento de candidatos negros, digamos, nos cargos eletivos, eu não sei se isso é bom. Eu não sei...parece que isso marca mais ainda. Esse é nosso candidato negro! Não, isso tem que ser algo natural, sabe! **Não, nós somos iguais! A cor da pele não pode aparecer.**

[...]

Por exemplo, no Jornal Nacional, chegou a ser manchete no dia em que o âncora foi aquele negro, não lembro o nome agora do repórter. Quando a Maju Coutinho começou a apresentar. Não precisa! **Se eles são iguais, não precisa aparecer no momento em que eles têm essa chance. Eles chegaram lá por competência.** Não precisa ter uma coisa forçando legalmente para abrir essa vaga. Isso que eu acho que tem que mudar.

(Gestora 1, branca, grifos meus).

O trecho supracitado contém a fala que abre esse tópico, que ressalta a igualdade e revela um desejo de que a cor – negra, no caso – não seja identificada e enaltificada. A entrevistada cita um fato discutido no contexto da realização da entrevista, em 2020, que previa percentuais mínimos de candidatos e candidatas negras nas eleições¹⁰¹. Critica a publicidade exagerada que

¹⁰¹ Trata-se do Projeto de Lei 4041/20, de autoria da deputada Benedita da Silva, que prevê que os partidos políticos reservem cotas mínimas para candidaturas de afro-brasileiros nas eleições para o Poder Legislativo,

a visibilidade de pessoas negras têm alcançado em espaços na mídia, como no jornalismo, visto que, em seu entendimento, deveria ser natural e resultante dos esforços individuais. Percebem-se, no sentido construído pela entrevistada, os elementos que reforçam as narrativas da meritocracia na perspectiva da branquitude acrítica, de Lourenço Cardoso.

Silvio Almeida situa as discussões sobre a meritocracia dentro das teorias neoclássicas da discriminação. Para o autor, há uma tendência em ver o racismo como um problema comportamental e com soluções definidas através de maiores investimentos na formação educacional dos indivíduos visando à sua inserção no mercado de trabalho.

Esse argumento cumpre três funções importantes:

1. reduzir o racismo a um problema ideológico, sem destacar as questões políticas e econômicas que o envolvem;
2. desviar o debate racial para o campo da meritocracia, já que o racismo viraria um problema de *superação pessoal*;
3. responsabilizar o indivíduo pelo próprio *fracasso* diante de um cenário de precariedade nos sistemas de educação (ALMEIDA, 2018, p. 129, grifos do autor).

A relação sucesso *versus* fracasso promovida pelo discurso meritocrático obviamente privilegia os brancos, que apresentam obstáculos muito menores para alcançar os objetivos de ordem pessoal e profissional. Esse debate vem sendo muito aprofundado nos últimos anos em razão das questões relativas às cotas raciais¹⁰², que acentuaram consideravelmente o debate

incluindo os pleitos para a Câmara dos Deputados, a Câmara Legislativa, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/683198-projeto-preve-cota-minima-de-candidatos-negros-nas-eleicoes-para-o-poder-legislativo/>. Acesso em 13 set. 2022. A emenda Constitucional Nº 111, de 28 de setembro de 2021, determinou que os partidos que tiverem mais votos em candidatos negros e negras e candidatas mulheres a deputado federal terão direito a cotas maiores do Fundo Especial de Assistência Financeira aos Partidos Políticos (fundo partidário) e do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC), conhecido como fundo eleitoral. Essa janela que busca aumentar a representação negra e feminina no Parlamento valerá até o processo eleitoral de 2030. Na prática, os votos dados a candidatas mulheres ou candidatos negros e negras para a Câmara dos Deputados serão contados em dobro, durante esse período, na definição das cotas dos fundos partidário e eleitoral. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/09/01/negros-lgbti-e-indigenas-tentam-aumentar-bancadas-no-parlamento>. Acesso em 13 set. 2022.

¹⁰² Trata-se da Lei Nº 11.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A partir da lei, os respectivos processos seletivos de ingresso terão garantidas 50% das vagas para alunos que tenham estudado em escolas públicas e, dentro desse percentual, 50% para estudantes com renda *per capita* familiar de até 1,5 salário mínimo, considerando a proporcionalidade de autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012). Um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) constatou que a Lei de Cotas fez crescer o número de alunos pretos, pardos e indígenas nas instituições públicas de ensino superior. O aumento foi de 39% entre os anos de 2012 e 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas-aumenta-em-39-o-numero-de-negros-nas-federais/?gclid=CjwKCAjw1ICZBhAzEiwAFfvFhIEsalHDrBkfiSepEu3D0h0jbHWw4oFiY74qJYUwt8SID88gh_siLBoCiGwQAvD_BwE. Acesso em 13 set. 2022.

sobre meritocracia no âmbito racial. Mesmo não tendo sido tópico específico das entrevistas, o assunto surgiu em alguns relatos, como o que segue:

Se eu pudesse escolher, eu não colocaria cota racial. Por que tudo passa pela corrupção. Se não tiver corrupção, o negro que tem condições de entrar na faculdade, ele não entraria. Ela deixaria a oportunidade para alguém que realmente precisa daquele espaço. Eu acho que eu me incomodaria se eu fosse uma negra que ganhasse um salário de 5, 8 mil reais e fosse entrar por cota em uma universidade, eu me sentiria mal, eu não estaria bem comigo mesma, sabendo que eu tô usando daquilo. Eu entendo que teria que ser financeira, econômica.
(Gestora 2, branca).

Percebe-se que, mesmo afirmando que os elementos socioeconômicos sobressaem em sua argumentação, a entrevistada não reconhece as barreiras raciais que impedem que boa parte da população negra tenha uma renda que permita pagar pelos estudos universitários. Também associa cotas com corrupção, na medida em que sustenta a questão de classe como critério único para a justiça social via vagas reservadas, reiterando que práticas de acesso de negros não pobres desqualificam as cotas por critérios de raça no âmbito do ensino superior.

Sílvio Almeida lembra que, no Brasil, “[...] a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social, um lugar que no imaginário social produzido pelo racismo foi feito para pessoas brancas” (ALMEIDA, 2018, p. 130). Por isso, a maior presença de negros nesses espaços gera movimentos de resistência e contestação, fortalecendo pressões por mudanças em políticas públicas em diferentes segmentos, e ao mesmo tempo acende os sinais de alerta da fragilidade branca.

A representatividade positivada de negros na sociedade gera, portanto, desconfortos na branquitude, que vê ameaças em suas estruturas de privilégio. Por vezes, cega as percepções acerca das desigualdades que marcam as condições de ser branco e de ser negro no Brasil, inclusive na escola. Contudo, ressalto que alguns relatos de docentes, durante as entrevistas realizadas, apresentam discernimentos acerca das relações não equânimes que estruturam as relações raciais. A Professora 1 relata sua experiência em uma escola rural no interior do Rio Grande do Sul, em uma região marcada por grandes propriedades agrícolas e condições de oferta de ensino precarizadas, especialmente aos estudantes em maior vulnerabilidade social:

Pensa um município onde da sede até a escola são 40 quilômetros de estrada de chão. E a escola está centralizada em um contexto de comunidade em que há ainda outros 30 quilômetros de estrada de chão granja adentro. É uma perspectiva de latifúndio. [...] Para ir de [nome da cidade] até a outra cidade, que é [nome da outra cidade], são 70 quilômetros de lavoura de soja. Para os próprios alunos, uma questão que eles colocavam até como contingente de aprendizagem, é a questão da alimentação, a

própria subsistência. Ter que acordar às 4 horas da manhã, para pegar o ônibus às 4 e meia, porque esse mesmo ônibus seguia a linha com os alunos do Ensino Médio. [...] Tu fica pensando, isso existe ainda? E gerar políticas públicas pensando nessas comunidades é um grande desafio.

[...]

Até o momento de chegar na [cita o nome da escola] eu via tudo como normal. [...] A partir do momento em que eu cheguei naquela escola, e meus alunos não podiam levar o livro didático pra casa porque eles iriam começar pra preparar o fogo da manhã, aí que bateu uma barreira. E inclusive situações como cotas se tornaram uma ...pauta para poder compreender melhor. Porque a vontade e a potência cognitiva e intelectual era a mesma de todos, mas as condições não eram **nem um pouco iguais**. Particularmente eu nunca vi isso. Mesmo que eu tenha vindo de uma família que [...] veio de uma luta social, eu não consigo identificar esse modelo de diferença. Mas é algo que eu consegui ver como professora quando estive na comunidade como professora.

(Professora 1, branca, grifo meu).

O relato da professora descreve que a referida escola é vizinha a uma comunidade quilombola e de um assentamento do MST (Movimento dos Sem Terra), e que as dificuldades vão além do deslocamento em razão das grandes distâncias, englobando questões de sustento, de alimentação e de condições mínimas para estudo, visto que até as páginas do livro didático poderiam ser utilizadas como papel para acendimento de fogo e aquecimento das famílias residentes em casebres precários. A docente expõe o impacto que essa condição de infraestrutura educacional teve em suas percepções sobre o fazer pedagógico e sobre os empecilhos para a aprendizagem dos estudantes, com base nos atravessamentos raciais envolvidos – “condições nem um pouco iguais” –, visto que a maior parte dos alunos da escola citada tinha traços de ancestralidade negra ou indígena. O pressuposto da equidade, mesmo que não nomeado, está presente na reflexão apresentada, que demonstra os efeitos impiedosos das condições desiguais de acesso e permanência à escola.

Outro professor branco também apresentou um relato de experiência docente a partir da premissa da desigualdade, contextualizando-a historicamente:

A gente enquanto educador precisa abordar essa temática, tanto da **desigualdade**, quanto da discriminação, quanto das consequências que isso traz. [...] Por mais que eu esteja situado em uma certa faixa de poder aquisitivo, por me sentir privilegiado em determinados aspectos, eu acho isso um problema, **eu não deveria me sentir privilegiado**, eu acho que a pessoa do meu lado tem que ter condições as mesmas que eu, e que não foi a cor da pele dela que impediu ela, eu acho que a gente tem que colocar essas coisas em discussão, a gente tem que trazer para a sala de aula, a gente tem que sim discutir, se posicionar, e se movimentar nessa direção. Nesse sentido, não só o racismo, mas outras questões que vem também são de lutas diferentes, mas similares. Diferentes porque são contra o machismo, contra negacionismo agora, mas também causam consequências terríveis. Também são questões problemáticas, mas abordam problemas diferentes. Então sim, a gente tem que tratar dessa temática. Eu acho sim, que ainda é um tema complicado, principalmente eu trabalho em um lugar em que a maioria das pessoas são brancas, né. As pessoas têm uma vinculação com a propriedade rural muito forte. Onde há um discurso assim “eu tenho alguma coisa,

porque eu trabalho, né?” Não que essas pessoas não trabalhem, mas não é só o trabalho. Quando aparece esse discurso contra as cotas, eu digo: Esses dias eu falei para os alunos: o que vocês acham se passasse no Brasil uma lei proibindo as pessoas brancas de terem terras, ou posse de alguma coisa? Ah, isso ia dar uma guerra, pegar em armas, matar todo mundo. Pois bem, a Lei de Terras no Brasil, em 1850, impedia as pessoas negras de terem terras. Talvez, eu trago assim pra eles. Talvez um dos motivos pelos quais a maioria dessas pessoas seja pobre hoje, ou a gente tenha um número elevado de pessoas pobres negras, talvez alguma coisa tenha aí. Será que não? Ah, daí sempre alguma coisa vai surgindo. [...]

(Professor 3, branco, grifos meus).

O exemplo citado coaduna com a realidade da região pesquisada, o Vale do Rio Caí. A narrativa do trabalho como um valor para aqueles identificados com uma ascendência germânica deseja negar a validade de políticas como a de cotas, consideradas, de forma perversa, como uma “vantagem” para os grupos não-brancos, como algo recebido sem o devido merecimento. O professor argumenta que citou aos alunos o contexto da Lei de Terras, que impediu, no século XIX, o acesso à propriedade para pessoas negras, buscando um exercício de inversão hipotética para que os alunos pudessem refletir sobre os impactos dessas políticas impeditivas caso fossem realizadas para a maioria branca. O docente entende que essa subversão imaginária pode constituir um gatilho para a discussão do tema, a partir da problematização dos privilégios brancos com base no discernimento das relações raciais desiguais que configuram o Brasil.

Como salienta a educadora Adevanir Aparecida Pinheiro, que em sua tese de doutorado estudou as relações entre a população afrodescendente e a branquidade¹⁰³ a partir do contexto de amplitude regional de três instituições comunitárias do sul do Brasil, há um espelho da branquidade” que está em processo de esfacelamento pelas mudanças ocasionadas a partir das políticas de ações afirmativas, entre outras determinações legais resultantes das lutas e das demandas do movimento social negro.

A partir da implementação da lei 10639/2003 e com as discussões e debates em torno da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, certamente os brancos devem perceber que os privilégios já passam a sofrer significativas alterações. Esta implementação coloca e aponta para uma questão que se queria adormecida ou esquecida. O espelho da branquidade é definitivamente quebrado. O silêncio é oficialmente rompido. No meio branco são despertados, talvez, sentimentos de perda ou de remorso frente aos ganhos inconscientemente egocentizados, em prejuízo da cultura dos afrodescendentes. Esses elementos simbólicos podem estar se acentuando no sujeito

¹⁰³ Adevanir Pinheiro diferencia branquitude e branquidade da seguinte forma: “Quando este reconhecimento [dos sujeitos das outras raças] se dá, podemos falar em branquitude. Quando este reconhecimento não se dá, falamos em branquidade” (PINHEIRO, 2014, p. 113). Conforme já mencionado anteriormente, não adotamos essa diferenciação nessa tese, preferindo pelo uso do termo branquitude em razão de sua utilização mais recorrente nos estudos mais recentes.

branco que não se vê mais, em sua supremacia “naturalmente” fortalecida (PINHEIRO, 2014, p. 119-120, grifo da autora).

A partir dos dados produzidos, constato que um dos estratagemas que buscam manter o espelho da branquitude unido é a crença utópica no pressuposto da igualdade, assim como as formas de desqualificação e não implementação das políticas públicas de combate ao racismo e de construção da equidade racial. Em suma, enquanto o princípio da igualdade é recorrente nas narrativas dos estudantes, muitas vezes para reforçar as vantagens da branquitude, a equidade ainda aparece de forma muito tímida, visto que o direito à diferença, de maneira geral, não é concebido como um valor a ser apreciado, mas uma ameaça que deve ser controlada para não ultrapassar as barreiras raciais cômodas do privilégio branco. As noções de desigualdade trazidas pelos professores mencionados trazem anseios e perspectivas de que exista sensibilidade para perceber e agir sobre os desconfortos e desconfianças de cunho racial que latejam nos espaços escolares, nos quais os alunos não demonstram enxergar ambientes de diálogo ou de reflexão seguros.

Sustento nessa tese que a colonialidade germânica, como manifestação típica da branquitude na região pesquisada, exacerba a aprendizagem dos jovens brancos em relação ao seu mérito como conquista individual. Esse princípio da meritocracia é recebido como herança de seus antepassados europeus, resultante de valores que estes trouxeram quando emigraram ao Brasil – trabalho, fé, austeridade, determinação – sendo, a partir dessas premissas, virtudes merecidas. Por isso, o reconhecimento do privilégio branco nas relações raciais é um passo importante a ser dado pelos estudantes, mas especialmente por toda a comunidade e sociedade, porque os jovens são o sintoma e não a origem do problema social do racismo.

No próximo capítulo, trarei os incômodos, suspeitas e receios que marcam as respostas de estudantes negros às experiências com o racismo, a partir das relações estabelecidas com os brancos e suas narrativas colonizadas e supremacistas, os sortilégios da cor.

6 NARRATIVAS DO SORTILÉGIO DA COR: RESPOSTAS DAS EXPERIÊNCIAS NEGRAS COM O RACISMO

Eu, homem de cor, não tenho o direito de procurar saber em que minha raça é superior ou inferior a uma outra raça.

Eu, homem de cor, não tenho o direito de pretender a cristalização, no branco, de uma culpa em relação ao passado de minha raça.

Eu, homem de cor, não tenho o direito de ir atrás dos meios que me permitiriam pisotear o orgulho do antigo senhor.

Não tenho nem o direito nem o dever de exigir reparação para meus ancestrais domesticados.

Não existe missão negra. Não existe fardo branco.

Desperto um dia em um mundo onde as coisas machucam; um mundo onde exigem que eu lute; um mundo onde sempre estão em jogo o aniquilamento ou a vitória.

Desperto eu, homem, em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio, em um mundo onde o outro endurece interminavelmente.

Não, não tenho o direito de chegar e gritar meu ódio ao branco. Não tenho o dever de murmurar meu reconhecimento ao branco.

O que há é minha vida, presa na armadilha da existência. Há minha liberdade, que me devolve a mim próprio. Não, não tenho o direito de ser um negro.

Não tenho o dever de ser isso ou aquilo...

Se o branco contesta minha humanidade, eu mostrarei, fazendo pesar sobre sua vida todo o meu peso de homem, que não sou esse *y'a bon banania* que ele insiste em imaginar.

Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano.

Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade. (FANON, 2008, p. 189, grifo do autor).

A epígrafe que abre este capítulo, extraída da obra *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, exalta a ambígua posição do homem negro em sua condição de colonizado pelas forças hegemônicas do branco e responsável pelo combate das representações acerca de si mesmo. Considerando que as relações raciais foram forjadas pela lógica do colonialismo e

expressas através do racismo, da violência e da dor da escravização, Fanon posiciona-se diante desse impasse: “Não existe missão negra. Não existe fardo branco”. Assumindo-se como o homem negro, clama utopicamente por liberdade e pelo direito à diferença, expresso em “exigir do outro um comportamento humano”. A epígrafe sintetiza a potência política do pensador martinicano que denuncia as mazelas e intrigas nas relações entre brancos e negros, e advoga a estes o reconhecimento à condição de humanidade concedida exclusivamente aos primeiros pelo projeto colonial.

No capítulo anterior, apresentei as condições nas quais se manifesta o privilégio branco. Essa manifestação eclode na forma de narrativas de supremacia que negam tal condição, no discernimento consciente ou não da condição de vantagem estrutural ou nas armadilhas nas quais se escondem as imunidades e benefícios de ser branco e que se expressam na falácia do racismo reverso ou no falso paradigma da igualdade que desconsidera a necessidade de equidade e valorização das diferenças.

No presente capítulo, abordo as experiências do racismo vivenciadas por estudantes e professores, preferencialmente negros, a partir da categoria sortilégio. A opção pelo uso dessa expressão, conforme justificado no capítulo introdutório – item 1.3 –, é a peça homônima escrita e protagonizada por Abdias Nascimento inicialmente em 1957, e reelaborada em 1978. A narrativa dramaturgical de *Sortilégio* foca em um triângulo amoroso envolvendo o herói negro Emanuel e duas mulheres, uma branca, Margarida, e outra negra, Ifigênia. Em diversos momentos da trama, o pertencimento racial dos personagens é enredo de conflitos que representam as hostilidades que marcam as relações raciais no Brasil, no passado e no presente.

No primeiro tópico, trato dos impasses em relação à autoidentificação racial no contexto brasileiro, manifestadas também na produção dos dados dessa pesquisa, como o uso de termos como moreno/a para suavizar e marcar desejos de demarcar disfarces de cor em razão das forças de ação do racismo, expressas em conceitos como colorismo. No subcapítulo seguinte, problematizo o racismo recreativo expresso em piadas, chacotas, zombarias e representações estereotipadas e depreciativas que são vinculadas aos jovens negros. Muitas vezes minimizadas e tratadas como bullying no âmbito escolar, essas agressões afetam diretamente a autoestima desses estudantes, resultando, inclusive, em processos de culpabilização de jovens com o próprio racismo que sofrem. Por fim, no último item, reflito sobre o “afeto à causa” (MEINERZ, 2017) como componente da recepção das DCNERER, a partir das narrativas trazidas por professores, gestores e alunos, e as formas como esses participantes aderem ou entendem a temática do racismo na escola: como percebem ou vivenciam relacionamentos inter-raciais, como posicionam-se acerca de situações de manifestação do racismo, bem como a forma de

refletirem sobre as possibilidades de a própria escola construir práticas pautadas na educação das relações étnico-raciais em suas dimensões curricular e relacional.

Cabe ainda pontuar que a categoria sortilégio, colocada em destaque nesse capítulo, não pode ser compreendida desvinculada da categoria privilégio, visto que o racismo opera na estruturação das relações entre brancos e negros ou indígenas. Ou seja, conforme exposto no capítulo introdutório – item 1.3 –, a intenção é superar a dicotomia, percebendo o sortilégio como força motriz para a “transformação de uma realidade opressiva” (NASCIMENTO, 2003, p. 28), na qual os agenciamentos da branquitude atuam com alavancas impeditivas e interditos. Dessa forma, as percepções dos participantes brancos da pesquisa também estão descritas, na tentativa de dar conta da perspectiva relacional que busco alcançar nessa pesquisa.

6.1 “É QUE EU NÃO ME CONSIDERO NEM NEGRA E NEM BRANCA”: MORENICES E OUTROS DISFARCES DE COR

No processo de produção dos dados para a tese, uma das questões centrais que envolveu os participantes, notadamente os estudantes, foi a autoidentificação racial. Questão envolta em diversos impasses conceituais, políticos e culturais, a aparentemente simples declaração de cor entremeia enredos complexos, que passam pelo reconhecimento da importância do conceito de raça, sua diferenciação do de etnia e a ocasionalidade das denominações de ordem étnico-raciais conforme o momento e o ambiente – especificidades do “racismo à brasileira”. Conforme Lilia Schwarcz, “o fato é que a história de driblar o conflito formal, oficial e aberto, ao menos no que se refere à discriminação, já faz parte da nossa história e imaginação” (SCHWARCZ, 2017 p. 104). A permanência e a ressonância do mito da democracia racial¹⁰⁴ por décadas é um indício disso.

Vejamos como os jovens definiram-se. Uma das primeiras perguntas do questionário aos alunos era: *Como você define sua cor/raça*. As opções oferecidas no formulário coincidiam com as categorias que o IBGE usa em seus levantamentos. Os resultados estão expressos na tabela a seguir:

¹⁰⁴ Para Kabengele Munanga, o mito da democracia racial reafirma uma dupla mestiçagem, a biológica, que passa pela miscigenação, e a cultural, que passa pelo sincretismo. Quem leu *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, sabe bem do que se trata. (MUNANGA, 2017, p. 38).

Quadro 8: Cor/raça dos alunos conforme autoidentificação

Cor/raça	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total e %
Branco/a	40	40	43	123 (73,65)
Pardo/a	15	8	7	30 (17,96)
Preto/a	2	2	0	4 (2,39)
Indígena	2	1	1	4 (2,39)
Amarelo/a	1	3	0	4 (2,39)

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se a predominância dos autoidentificados brancos na pesquisa, índice próximo a 75%. Contudo, se observarmos os dados oficiais dos municípios da região, percebemos uma diferença considerável. Os quantitativos do Censo de 2010 – último realizado e finalizado no Brasil – apontam que a população branca em Bom Princípio é de 94,80%, e a de Tupandi é de 96,76%. Mesmo em municípios do Vale do Caí com maior população e diversidade étnico-racial, como São Sebastião do Caí e Montenegro, o percentual de brancos é de cerca de 88%, como se pode ver no quadro a seguir:

Quadro 9: Totais e percentuais de população por cor em alguns municípios do Vale do Rio Caí

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO TOTAL	BRANCOS	%	PRETOS	%	PARDOS	%	OUTROS	%
BOM PRINCÍPIO	11789	11177	94.80	113	0.95	479	4.06	20	0,19
TUPANDI	3924	3797	96.76	31	0.79	94	2.39	2	0,06
SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ	21932	19336	88.16	699	3.18	1848	8.42	49	0,11
MONTENEGRO	59415	52301	88.02	2892	4.86	4082	6.87	140	0,25

Fonte: Censo 2010 (IBGE)

Antes de buscar compreender as diferenças consideráveis nos percentuais, cabe pontuar a dificuldade em localizar as informações sobre os quantitativos de população por cor nos municípios. Ao realizar uma busca simples a partir das ferramentas disponibilizadas pelos canais oficiais, como o portal Cidades do IBGE, são encontradas as informações sobre a

população total – estimada anualmente e conforme último censo –, densidade demográfica, distribuição de idades conforme pirâmide etária e população residente por religião, mas nenhuma menção por cor/raça. A localização dessa informação é bem mais difícil, estando disponível no Portal Brasileiro de Dados Abertos (Dados.gov), que apresenta em seus inúmeros relatórios os percentuais da população brasileira por cor, em documentos separados. Dessa forma, a emissão de relatórios e dados comparativos – como no quadro 8 supracitado – só é possível fazendo a extração dos dados e construindo tabelas próprias.

Cabe, portanto, o questionamento: por que as informações de cor/raça ficam escondidas nas estatísticas municipais? Considerando a importância de políticas públicas específicas para a população negra, conforme o Estatuto da Igualdade Racial prevê, quais os interesses em ocultar essas informações? Certamente, a dificuldade e a resistência em implementar ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas é beneficiada pelo ocultamento dos dados em nível local. Ao mesmo tempo, seu ocultamento atua como dispositivo de manutenção dos privilégios brancos. É uma das regras do jogo da branquitude, conforme a unanimidade dos autores que estudam o tema - ver item. 2.4 desta tese (RAMOS, 1995; FANON, 2008; FRANKENBERG, 2004; CARDOSO, 2017).

Em relação aos dados produzidos na pesquisa, é interessante observar o percentual de autoidentificados brancos ser menor que as estatísticas oficiais, o que é confirmado atentando às estatísticas estaduais e nacionais:

Em 2019, o Rio Grande do Sul possuía 11,35 milhões de habitantes segundo a PNAD Contínua, 79% dos quais eram brancos, 14,3% eram pardos, e 6,2% eram pretos. Há uma diferença significativa em relação ao Brasil, que, no mesmo ano, tinha 42,7% de brancos, 46,8% de pardos e 9,4% de pretos.

[...]

É possível perceber uma tendência de redução proporcional da população branca no Rio Grande do Sul, que, de 2012 a 2019, passou de 83,4% para 79,0%. No mesmo período, a população parda cresceu 3,3 pontos percentuais (p.p.), e a preta, 1,0 p.p. (AUGUSTIN, 2021, p. 8).

Estudos divulgados anualmente pelo IBGE apontam para o cenário de crescimento dos percentuais de negros – tanto pretos quanto pardos – e retração de brancos em todas as regiões brasileiras. Desde 2015, a população branca já não é mais majoritária no país, considerando todas as variações regionais, que ainda colocam o Sul como a região mais branca e o Norte como a área de menor representatividade da população branca:

Em números absolutos, em 2019 havia no país 98,1 milhões de pessoas pardas, 89,4 milhões de pessoas brancas e 19,8 milhões de pessoas pretas. [...]

A Região Nordeste (11,9%) tinha a maior proporção de pessoas declaradas da cor preta, seguida da Sudeste (9,9%), Centro-Oeste (9,2%) e Norte (7,3%). Já a população de cor parda apresentava os maiores valores nas Regiões Norte (72,2%) e Nordeste (62,5%). A Região Sul tinha o predomínio de população de cor branca (73,2%), enquanto na Norte (19,1%) havia a menor estimativa dessa população. (SILVEIRA, Daniel. Portal G1, 2020, on-line).

Diante desses dados, podemos supor que a autoidentificação racial dos estudantes dos municípios pesquisados reflete a tendência nacional. Há de se considerar, contudo, que somente o Censo de 2022, atualmente em curso, poderá ratificar essa informação. É preciso também atentar que os estudantes, quando responderam ao formulário, podem ainda não ter desenvolvido plenamente a compreensão de sua própria autoidentificação racial, visto que constitui uma questão que implica em subjetividades específicas e que, no período da adolescência, estão em processo de maturação.

Considerando também que as categorias raciais do IBGE apresentam limitações em relação ao que cotidianamente as pessoas informam, foi realizado, ao final do questionário on-line, uma atividade extra de autoidentificação. Utilizei 24 gizes de cera de tons de pele da Pintkor¹⁰⁵, conforme imagem que segue, na qual foi incluída a numeração feita nos gizes de cera para a realização da atividade.

¹⁰⁵ "Cor da Pele de quem? É possível padronizar uma única cor como sendo 'tom de pele'?" Foi a partir destes questionamentos, que a empresa PintKor, em parceria com a Uniafro (Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola) desenvolveu inicialmente o giz de cera 12 tons de pele, ampliando posteriormente para 24 tons. "As crianças podem colorir seus desenhos de pessoas e personagens com 12 tipos diferentes de cor: que vão do bege claro, passando por diversos tons de marrom e preto. As cores foram cuidadosamente selecionadas para que representem a diversidade racial da população brasileira e desconstruam a ideia de que somente o rosa pode ser usado para pintar a cor da pele das pessoas." Disponível em: <http://pintkor.com.br/giz-de-cera-pintkor>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Figura 7: Giz de cera 24 tons de pele da PintKor



Fonte: Site da PintKor

Essa atividade consistia em cada aluno escolher qual giz melhor corresponderia ao seu tom de pele, ou mesmo nenhum, se assim considerasse. O objetivo era compreender o grau de identificação dos jovens com a manifestação cromática e visual da sua cor, para além do que manifestam em formulários, conversas ou do que consta em documentos oficiais, como a certidão de nascimento. Os resultados dessa produção estão organizados no quadro a seguir:

Quadro 10: Tom de pele dos alunos conforme autoidentificação

ESCOLA	GIZ N. 1	GIZ N. 2	GIZ N. 4	GIZ N. 5	GIZ N. 6	GIZ N. 7	GIZ N. 8	GIZ N. 9	GIZ N. 11	GIZ N. 13	GIZ N. 15	GIZ N. 17	GIZ N. 18	GIZ N. 19	NENHUM
E1	6	5	1	24	3	4	3	1	0	0	0	0	0	0	4
E2	8	11	1	25	1	0	2	2	0	0	1	0	0	0	3
E3	5	5	0	37	2	3	2	1	1	1	0	1	1	1	2
	19	21	2	86	6	7	7	4	1	1	1	1	1	1	9

Fonte: dados da pesquisa

Percebe-se uma predominância do giz n° 5 – um tom intermediário entre bege e marrom – seguido dos n° 1 e 2, rosa e branco, respectivamente. A experiência dessa outra forma de autoidentificação foi bastante significativa, pois revelou a relação que cada um tem com sua

cor. Alguns acharam particularmente curiosa a atividade, testando várias cores ao colocarem os gizos junto ao antebraço. Vários trocaram ideias entre si, influenciando a escolha dos colegas. Outros revelaram certa tensão ou desconforto, talvez por uma insegurança por nunca ter feito algo parecido, ou dificuldade em aceitar sua cor. Chamou muito a minha atenção uma menina negra que indicou o giz nº 1, branco, como sendo o seu. Alguns alunos acharam melhor dizer que nenhuma cor correspondia a sua. Acompanhei a atividade sem envolver-me nas escolhas, mesmo quando indagado por alguns estudantes. Busquei deixá-los o mais livres possível, observando as reações de cada aluno e verificando se interagiam com seus pares nesse processo de autoidentificação.

Como afirmam diversos autores, entre os quais Lilia Schwarcz, a variação na definição de cores de pele e suas nomenclaturas é característica do contexto racial brasileiro. “Em vez de definições precisas, usa-se muito mais da cor do que conceitos como raça, ou delimitações de origem, quando se necessita identificar a pessoa alheia ou si próprio” (SCHWARCZ, 2017, p. 103). A autora analisa a evolução dos censos demográficos no Brasil¹⁰⁶, desde o primeiro de 1872, observando especialmente como a categoria pardo surge como uma “sobra do censo” ou um “coringa”: “tudo o que não cabe em outros lugares encaixa-se bem aqui. Pardo funciona como uma espécie de ‘etcetera’, ou ‘diferente dos demais, fora da classificação’, [...] como um tipo de: ‘nenhuma das anteriores’.” (idem, p. 105, grifos da autora). Nos censos contemporâneos, “pardo” é o duplê do que, na esfera íntima e no senso comum, é nomeado de “moreno”. “Na linguagem oficial, representa uma incógnita; já na popular, tem cor definida e é silencioso, à semelhança do racismo vigente em nosso país” (ibidem).

O quadro que segue ilustra como a questão da cor foi abordada nos censos demográficos brasileiros nos últimos 150 anos¹⁰⁷:

¹⁰⁶ Outra relevante síntese da evolução da produção de dados dos Censos Demográficos está no estudo de Gabriele dos Anjos, intitulado *A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais*, disponível em <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/download/2934/3163>. Acesso em 13 jan. 2022.

¹⁰⁷ Outra análise mais aprofundada sobre a produção de dados de cor/raça nos censos está na reportagem “As cores da desigualdade, de autoria de Irene Gomes e Mônica Marli”, da publicação Retratos - A revista do IBGE, N. 11 mai. 2018, p. 14-19. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/ibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em 27 set. 2022.

Quadro 11: As categorias de classificação de cor/raça empregadas nos censos nacionais

Ano do Censo	1872	1890	1920	1940	1950 1960	1970	1980	1991 2000 2010 2022
Nome da variável no questionário	Raça	Raça	Questão ausente	Cor	Cor	Questão ausente	Cor	Cor ou raça
Categorias de classificação empregadas	Branca Preta Parda Cabocla	Branca Preta Mestiça Cabocla		Branca Preta - Amarela	Branca Preta Parda Amarela		Branca Preta Parda Amarela	Branca Preta Parda Amarela

Fonte: Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Adaptado de: CAMPOS, 2013, p. 85.

Os impasses referentes à definição de cor e suas indefinições têm, em sondagens como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, seu ápice. Diferentemente do Censo, em que as cores constam definidas no formulário, nesta pesquisa, os brasileiros puderam atribuir sua cor para além das categorias censitárias. No levantamento realizado em 1978, mesmo que 57% dos respondentes tenham respondido branco, negro, indígena, amarelo ou pardo, outras 136 definições foram anunciadas, uma verdadeira “aquarela do Brasil”. Na listagem¹⁰⁸, constam cores das mais absurdas, como “azul”, “lilás”, “verde”, “roxa”, até definições peculiares como “agalegada”, “branca-queimada”, “bugrezinha-escura”, “burro quando foge”, “enxofrada”, “morena bem chegada”, “puxa pra branca”, “regular”, “rosa queimada”, “sapecada”, “trigo”, entre outras.

Os impasses das definições vão além de uma mera autoidentificação ou heteroidentificação dos sujeitos a partir de uma determinada denominação racial com base em traços fenotípicos. A anuência a uma cor/raça extrapola o entendimento em razão da concretude em que ela se efetiva. Ou seja, por detrás de um indivíduo que declara a partir de categorias censitárias ou por meio de outras definições, está uma subjetividade que é forjada nas relações sociais racializadas, marcadas pelo dualismo bom/mau que separa brancos e não-brancos em hierarquias. Portanto, há um processo subjetivo e político acerca da negritude e da branquitude, correlatos ao processo de pensar a si mesmo racialmente. Essa adesão a uma certa categoria racial passa pela constituição de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos,

¹⁰⁸ Ver listagem completa das 136 atribuições de cor em SCHWARCZ, 2017, p. 107.

conhecimentos construídos sobremaneira nas lutas por emancipação, especialmente de sujeitos articulados em movimentos organizados, como o Movimento Negro educador proposto por Nilma Lino Gomes (2017). A autora destaca as articulações crescentes dos coletivos em relação à apropriação desses saberes, expressos no destaque dos recortes de raça nas análises de diferentes segmentos da realidade – trabalho, renda, acesso aos serviços públicos de saúde e educação –, na disseminação dos espaços acadêmicos de discussão da intelectualidade negra e nas políticas públicas institucionalizadas por lei para essa população e, principalmente, na ressignificação do corpo e do cabelo de negros e negras em uma perspectiva positivada. “São esses saberes que rivalizam com o lugar da não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral.” (GOMES, 2017, p. 80).

Esses processos de ressignificação de corpos negros vão para além dos traços fenotípicos, pois envolvem uma tomada de consciência política da própria negritude. Aimé Césaire alerta que “[...] a negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade” (CÉSAIRE, 2010, p. 109). Na sequência, para o autor, há “[...] um empreendimento de reabilitação dos nossos valores [negros] por nós mesmos, de aprofundamento sobre nosso passado por nós mesmos, de re-enraizamento por nós mesmos em uma história, uma geografia, uma cultura (idem, p. 110).

Essas redescobertas de elementos da ancestralidade não são automáticos nem uniformes, variando conforme a reconfiguração dos processos identitários de cada sujeito e das coletividades em que porventura ele esteja envolvido. Os modos de ser e viver em termos raciais estão vinculados a todas essas variáveis cromáticas típicas do Brasil, identificadas também na produção de dados. Na pergunta n.º 5 do questionário, os alunos precisavam confirmar se socialmente sua cor era vista da mesma forma que na autoidentificação: *Como você acredita que as pessoas (a sociedade) definem sua cor? Se for diferente da que você declarou, escreva qual é a cor atribuída pelos outros a você na opção "Outro".*

A grande maioria confirmou a cor respondida na questão anterior, mas houve algumas respostas direcionadas à diferença na heteroidentificação da cor. Na Escola 1, duas alunas pardas responderam que são definidas como morenas ou negras, um aluno pardo informou ser considerado branco e uma negra, vista como morena. Na Escola 2, três estudantes pardas responderam que são vistas como brancas – uma destacou que é “branca com sardas” –, e, na Escola 3, uma aluna autoidentificada indígena informou ser vista como branca.

Os dados corroboram a ideia de que a identificação racial é uma questão relacional no Brasil, variando conforme o sujeito, o lugar, o período histórico e o próprio observador. Ou seja, ter consciência de sua branquitude ou de sua negritude é algo a ser aprendido na relação, no contato entre pessoas de diferentes racialidades. Em regiões de supremacia branca acentuada, como a pesquisada, em que negros são numericamente inferiores, essa é uma variável a ser considerada, pois as possibilidades de relações inter-raciais ficam diminuídas e, por conseguinte, fortalecem o grupo hegemônico branco.

Considerando o contexto nacional, os índices de certeza das cores epidérmicas são maiores a respeito dos extremos – pretos e brancos – e tendem a ser mais duvidosos quando se tratam de categorias intermediárias, como pardos, conforme os dados da pesquisa comprovam. Ao mesmo tempo, a incerteza racial de estudantes pardos manifesta a miscigenação entre negros e brancos ocorrida nas regiões de colonização alemã, como o Vale do Rio Caí.

Na entrevista com uma das gestoras, mulher branca casada com homem negro, surgiu a questão do ocultamento da cor nos registros de nascimento:

Os registros feitos em [nome da cidade] dos meus cunhados e do meu marido, eles estão registrados como brancos na certidão de nascimento, e eles são negros. O que eu penso que talvez na época em que eles nasceram [anos 60] eu não sei se não existia uma política de não ter negros na comunidade, então eles registravam eles como brancos. Isso me chamou muito a atenção. E a [nome da filha] também, quando ela nasceu no hospital, ela nasceu aqui em [nome da cidade], a documentação saiu como branca. Já o [nome do filho] nasceu em Porto Alegre, e saiu como pardo. Então é a cultura da região. (Gestora 1, branca).

A “política de não ter negros na comunidade” citada pela entrevistada é manifestação da colonialidade germânica, responsável pelo embranquecimento de famílias negras residentes em regiões de forte presença de descendentes de imigrantes alemães, como o Vale do Rio Caí. Mesmo que o fenótipo demonstre de forma inegável a ascendência africana, os mecanismos de operação do racismo e da branquitude fazem as exceções encaixarem-se na norma. A gestora, em sua fala, reflete sobre a questão, a ponto de perceber que a cidade de nascimento dos seus filhos influenciou na sua identificação racial, concluindo que a “cultura da região” determina isso. Ou seja, ocorre uma exteriorização da questão e a não responsabilização dos sujeitos que operacionalizam o racismo cotidiano pelas ações de embranquecimento¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Os registros de cor/raça em cartórios eram feitos apenas com as informações previstas no artigo 54 da Lei de Registros Públicos (N.º 6.015/73) e com as alterações trazidas pela Lei nº 6.216/75. Desde a entrada em vigor da Lei, não há previsão de anotação de cor e com a Constituição ficou vetada a discriminação por cor. Os juízes costumam seguir o que diz a lei, e neste caso como a Constituição de 1988 que diz que todos são iguais perante a lei, os cartórios foram desobrigados a informar a raça/etnia. No caso dessa informação constar, o oficial está assentado em cinco categorias, quatro referentes à cor (branco, preto, pardo e amarelo) e uma referente à etnia (indígena). Fonte: Site Baía do Conhecimento. Disponível em:

O principal sortilégio, no entanto, está na utilização do termo “moreno/a”, que surge, nos dados produzidos, como um disfarce racial que substitui palavras como “negro”, “preto” ou mesmo “pardo”, ressaltando as dificuldades de muitos jovens em enunciar uma autodeclaração racial ou heteroidentificar outra pessoa:

Trecho 1:

[...] acho que as pessoas de cor branca sempre têm maior privilégio do que os **morenos**. (E1, Aluno 32, branco).

Trecho 2:

Quando era menor fui para São Leopoldo, caminhando por lá vi um morador de rua negro, então coloquei na cabeça que toda pessoa negra ou **morena** era morador de rua, tempo depois minha mãe começou namorar um cara **moreno**, como pensava que todo **moreno** era morador de rua, eu não gostava muito dele, minha mãe acabou percebendo que era racista e comprou uma boneca **morena** para eu perder o racismo, no começo não gostei muito mas depois comecei a tratar aquela boneca como todas as outras. (E1, Aluna 34, branca).

Trecho 3:

[...] já aconteceu de eu chegar em um lugar e ser bem atendida e logo em seguida chegar um **moreno** e ele teve um atendimento péssimo. (E2, Aluna 22, branca).

Trecho 4:

[...] em um jogo de futebol onde meu tio que é mais **moreno** que eu jogou e as pessoas chamaram ele de macaco. (E2, Aluna 22, branca).

(Grifos meus).

Os trechos extraídos, citados por brancos, demonstram que os jovens estudantes operam com o termo “moreno” como um dublê de cor em diferentes contextos. Constatam que a cor parda, ou mesmo a preta, se configura como categoria difusa, que sugere, por vezes, uma indefinição que está sujeita a negociação com outros valores. Estudos historiográficos, como o de Viviane Inês Weschenfelder, analisam o uso do termo moreno na referenciação dos sujeitos afrodescendentes da cidade de Venâncio Aires, através da imprensa local, entre as décadas de 1970 e 1990 (WESCHENFELDER, 2010). A autora detectou que o uso de “moreno” começou a declinar no momento em que o Movimento Negro da cidade passou a ser mais atuante, especialmente nas mobilizações anuais que passaram a rechaçar as comemorações acerca do 13 de Maio – data da abolição da escravidão em 1888, historicamente associada à ação branca sobre o processo – e a pleitear o 20 de Novembro como dia a ser celebrada a Consciência Negra, a partir da ressignificação da memória e da resistência de Zumbi e dos quilombos.

O uso do termo “moreno” na análise realizada em Venâncio Aires – também uma cidade com forte identificação com a colonização alemã no Vale do Rio Taquari – é entendida, no estudo de Viviane Weschenfelder como um esforço linguístico para apresentar-se como “politicamente correto”.

O uso do termo “moreno” pelo jornal Folha do Mate pode ser visto como um dispositivo diferencialista que procura quebrar a rigidez e o peso que o termo “negro” acarretaria. Situando-se entre o negro e o branco, o termo “moreno” contorna o conflito. A diferença de ser negro nesse caso é negativa, mas poderia ser amenizada com uma linguagem politicamente correta. (WESCHENFELDER, 2010, p. 7, grifos da autora).

“Moreno”, portanto, assume uma condição de “dispositivo diferencialista” que se propõe a amenizar e suavizar o conflito apenas pela perspectiva do branco. Para a pessoa preta ou parda que é chamada de moreno/a, tanto no estudo citado como em minha pesquisa, há um ocultamento do preconceito de cor, sendo, portanto, uma manifestação tanto do racismo quanto da branquitude através do seu elemento local – a colonialidade germânica. Deve-se, logo, considerar que essa aparente suavização com a utilização do termo “moreno”, indubitavelmente revela formas de operacionalização do racismo através da linguagem e de práticas aprendidas pelos jovens cotidianamente nas esferas familiares, sociais e escolares e que negam os impactos destas ações para os sujeitos negros.

Cabe observar com atenção o trecho 2 supracitado, que constitui uma das respostas para a questão N.º 13 – *Você já teve uma atitude que posteriormente considerou racista? Se sim, diga qual.* Instigada a responder, a estudante contextualiza o contato na infância com um morador de rua e utiliza “negro” e “moreno” como sinônimos, mas, na sequência, demonstra preferência pelo segundo termo, utilizando-o mais três vezes em sua resposta. Esse excerto destaca uma situação de racismo no âmbito familiar, em que um relacionamento afetivo é rejeitado em razão da associação de negros com pobreza e vulnerabilidade social. Essa interseccionalidade discriminatória entre raça e classe social evidenciada no trecho, mais um elemento do racismo estrutural, é complementada por uma suposta solução do conflito racial expressa no trecho: “[...] minha mãe acabou **percebendo que era racista** e comprou uma boneca morena **para eu perder o racismo**” (grifos meus).

A análise da fala permite destacar primeiramente que a jovem sabe que é racista, que “ganhou” o racismo. Esse verbo sinaliza o aprendizado cotidiano do racismo, não somente em uma situação específica, como citado, mas ao longo de sua vida, o que também é de conhecimento da mãe, que age para resolver o problema. A compreensão do racismo, implícita

na frase, resultou em uma ação analgésica de superação da resistência a um relacionamento inter-racial no contexto doméstico. É curioso observar que o recurso adotado pela mãe não é o diálogo ou a reflexão sobre as condições que levaram a filha a desenvolver o pensamento racista, mas a aquisição de uma boneca morena que, como que por encanto, foi capaz de eliminar o conflito, fazendo com que a menina, dali em diante, passasse a “[...] tratar aquela boneca como todas as outras”, recorrendo, portanto, ao falso paradigma da igualdade como tábua de salvação da branquitude diante do racismo.

Cabe também refletir sobre a ingênua convicção de “perder” o racismo proposto na resposta. Esse entendimento transmite uma ideia simplória de que o racismo é uma falha individual, que pode ser corrigida a partir de uma ação localizada, sem mexer em estruturas mais complexas, na conjuntura social que faz o racismo operar e se perpetuar. Ao mesmo tempo, perder também pode ser visto como aprender a ser antirracista com o abandono de dúvidas, cismas e suspeitas relacionadas à cor da pele. Tal postura é reiterada pelas DCNERER, que enfatizam que “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, **quebra de desconfianças**, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 6, grifo meu).

Nas entrevistas coletivas realizadas junto aos estudantes participantes da pesquisa, as incertezas na definição racial também ficaram evidentes a partir do uso do termo “bronzado”, ou no desconhecimento do significado de “pardo”, conforme descrito nos trechos a seguir:

Trecho 1:

Meu nome é G., tenho 14 anos, eu me defino como cor bronzado. [...] Na minha [certidão de nascimento] diz que eu sou branco, só que para mim, eu não sou branco. Tá, não é exatamente, não é racismo, “ah, não quero ser branco”. Não, é que eu, na minha opinião, eu não sou branco. Eu sou, vamos dizer assim, perto do negro porque, eu posso até ser assim, um pouco mais negrinho, né, mas branco, na minha opinião, eu não sou”.

(G. é identificado como Aluno 4, Escola 3).

Trecho 2:

G: Meu nome é G., eu tenho 15 anos e eu não sei definir, assim, o que eu sou.

P: Por que que tu sente essa dificuldade?

G: É que eu não me considero nem negra e nem branca.

P: Tá, e tu não te considera parda ou esse nome não te diz nada?

G: É que eu não sei o que que é parda.

P: Tá.

G: É um meio termo?

(G. é identificada como Aluna 1, Escola 2, P refere-se ao entrevistador, o Professor).

Primeiramente, é interessante pontuar que a situação de uma entrevista coletiva sugere um posicionamento perante um grupo, portanto sujeito a questionamentos de veracidade, o que inexistente em um questionário individual e anônimo. Enquanto o primeiro entrevistado fez

questão de ressaltar sua condição de não branco, a segunda demonstrou um desconforto diante de sua própria indefinição racial.

Os dois trechos citados reforçam o impasse que a autoidentificação racial provoca nos indivíduos, especialmente os não identificados com o fenótipo branco. Enquanto brancos gostam de usar o termo “bronzado/a” para remeter a um tom de pele afetado pelos raios solares, destacando um corpo saudável e sexualmente atrativo, para os negros, o bronzado reflete a dor em assumir-se como um sujeito não-branco. O aluno G. nega a identidade branca, a qual não lhe pertence nem por auto e nem por heteroidentificação, mas relata a dificuldade em reconhecer-se como sujeito negro: “Eu sou, vamos dizer assim, perto do negro porque, eu posso até ser assim, um pouco mais negrinho, né, mas branco, na minha opinião, eu não sou”.

Como sugere Schwarcz (2017), “quem vê cor, vê coração”, portanto o embaraço dos jovens entrevistados numa região de hegemonia numérica e cultural branca leva-os a aderir a um disfarce racial, que pode ser visto tanto na sua substituição por outro termo genérico mais aceito socialmente, como “bronzado”, ou na própria indefinição diante de uma situação de posicionamento formal diante de um questionário, como no segundo excerto. Nesse caso, após eu explicar as cinco classificações utilizadas pelo IBGE – branco, preto, pardo, indígena e amarelo – e questionar se os entrevistados já haviam precisado declarar sua cor em alguma situação, a jovem afirmou que sua mãe havia lhe explicado o que era parda – mesmo que anteriormente tivesse dito que não sabia o que isso significava. Quando questionada sobre seu registro oficial, a jovem afirmou não haver a informação de cor em sua certidão de nascimento.

Para o cientista social Luiz Augusto Campos, a condição de pardo é vista como um dilema político do Estado brasileiro, especialmente a partir da emergência e fortalecimento das políticas de cotas raciais nas últimas décadas. Citando os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, de 1988, o autor afirma que

[...] o brasileiro que se declara “pardo” é visto pelos outros como negro e, por isso mesmo, uma vítima de racismo. Portanto, haveria no Brasil uma vergonha de ser negro que impediria as pessoas que assim são percebidas de se enxergarem como tal. E é justamente por isso que as discriminações raciais tenderiam a ser identificadas por suas vítimas como expressões de elitismo ou preconceito social e não racial. Ao termo, tudo isso contribuiria para a fraca consciência da questão racial existente no país. (CAMPOS, 2013, p. 85, grifo do autor).

Essas nuances da categoria “pardo”, expressas em respostas contraditórias e incertas dos estudantes participantes da pesquisa, ilustram o desconforto que a questão racial provoca em sujeitos não identificados e não heteroidentificados como brancos, que vão desde a recusa por vergonha de se reconhecerem negros até a hesitação em considerarem-se pardo. O incômodo é

resultante da ausência de uma educação das relações étnico-raciais que ensine a reconhecer negros positivamente, especialmente em relação aos aspectos estético-corpóreos, como a cor de pele e os cabelos, fundamentais para a autoestima individual. É, portanto, uma aprendizagem que a escola não realiza, ao insistir no paradigma da igualdade que beneficia aos brancos, conforme analisado no capítulo anterior, e ao abordar a temática do racismo de forma superficial e tangencial, sem trabalhar a autoestima e a importância da representatividade negra, como veremos mais adiante.

Os inconvenientes de cor, dessa forma, isentam os brancos de se posicionarem. A identidade branca, construída pelo projeto colonial como universal, normal e não problematizada, é, portanto, restritiva e excludente, pois é construída sobre uma presunção de pureza racial. Lourenço Cardoso, ao confrontar a identidade branca com o discurso da mestiçagem, questiona de forma provocativa: “O extremo oposto de ser miscigenado seria o ser puro? Existe um ser puro? Existe ser puro biologicamente? [...] Existe ser puro culturalmente?” (CARDOSO, 2022, p. 4). Apesar dessa discussão, é sabido que, no Brasil, não é considerado branco quem não tem todos os atributos, especialmente fenotípicos, para parecer branco. Por isso, os pardos, que são mestiços, acabam sendo incluídos no grupo dos negros, sem eliminar, no entanto, conflitos dentro desse segmento.

Ao aglutinar estatisticamente pessoas de pele preta e parda, com epidermes que vão desde a gradação mais escura aos tons mais claros, próximos aos brancos, a macrocategoria “negros” está sujeita a conflitos que interessam sobretudo aos brancos, que mantêm seus espaços de hegemonia e poder intactos, reiterando sua supremacia pela positividade do fenótipo. O historiador francês de origem franco-senegalesa, Pap Ndiaye, chama esse fenômeno de colorismo. Segundo o autor, ele exerceria uma força de oposição entre pessoas de uma mesma comunidade, permitindo que negros e negras possam se estranhar por conta de suas diferenças de tons de pele e as vantagens e desvantagens delas decorrentes.

O colorismo é, de certa forma, um subproduto rançoso do racismo na medida em que sujeita aqueles que têm a pele mais escura àquilo que sofremos vindo dos brancos, o que constitui uma forma de aceitação da hierarquia racial e portanto das relações de dominação que atuam em seu detrimento. (NDIAYE, 2008, p. 111 apud DEVULSKY, 2021, p. 29).

Esse substrato do racismo, baseado em uma classificação conforme parâmetros de cor de pele, é, para a jurista Alessandra Devulsky, “um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de fragilidades [...], um sistema de valoração que avalia atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais, segundo um critério fundamentalmente eurocêntrico”

(DEVULSKY, 2021, p. 29). As raízes dessas diferenciações estão no processo histórico, remontando ao período colonial, em que, em face da frequente miscigenação entre homens brancos e mulheres negras e indígenas, seus filhos, quando apresentavam tez de pele mais clara, ou seja, traços fenotípicos mais próximos aos padrões europeus, recebiam benefícios como estudar ou exercer uma profissão comumente reservada aos brancos.

Durante séculos, da África após o contato com o homem branco até o Brasil-colônia e pós-republicano, a pele negra mais clara ficou submetida ao critério etnocêntrico daquilo que, embora não branco, é considerado mais palatável, mais próximo da bondade ou da graça. Em contrapartida, a pele negra mais escura, especialmente para as mulheres, continua sendo relacionada à crueldade e à repulsa. **O colorismo, portanto, é uma criação do branco, e não do negro**, no que tange a sua instrumentalização para organizar os espaços públicos e disciplinar quem tem e quem não tem acesso ao capital cultural. (DEVULSKY, 2021, p. 53, grifo nosso).

As desigualdades forjadas pelo colorismo, sob ação direta dos brancos, promovem e acentuam o desequilíbrio entre negros de pele clara e escura, permanecendo na contemporaneidade. O colorismo fomenta clivagens próprias do racismo, separando aqueles que se aproximam dos padrões da branquitude daqueles que estão mais distantes dessa matriz epidérmica, atuando de forma mais perversa sobre as mulheres pretas, interseccionando questões de gênero.

Mesmo assim, negros claros não estão imunes aos efeitos perversos do racismo, podendo ainda sofrer sanções dentro do movimento negro¹¹⁰ quando usufruem dos privilégios de sua fisionomia clara para obter algum tipo de imunidade ou benefício. Além disso, trajetórias de ascensão social de personalidades negras podem gerar processos de embranquecimento ou apagamento dos traços de ascendência africana em representações, como caso conhecido do escritor Machado de Assis¹¹¹.

¹¹⁰ Um dos casos mais significativos foi a polêmica escolha da cantora Fabiana Cozza para interpretar a sambista Ivone Lara em um espetáculo musical, em 2018. Após críticas do movimento negro, que defendeu a escolha de uma pessoa com pele mais retinta, Fabiana declinou do convite. Fonte: BBC Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44378780>. Acesso em 30 set. 2022.

¹¹¹ A polêmica em torno da cor do maior escritor brasileiro teve destaque em 2019, quando foi divulgada uma foto de Machado publicada na revista argentina “Caras y Caretas” em 1908, e “o que mais chamou a atenção foi a fisionomia: nunca antes os traços africanos do Bruxo de Cosme Velho teriam ficado tão evidentes. Uma observação que circulou entre especialistas, mas também nas redes sociais e em fóruns de mensagens. Machado aparece com traços nitidamente negros nesta foto, muito mais do que na maioria de seus retratos — avalia o pesquisador Eduardo de Assis Duarte, coordenador do Literafro, portal da literatura afro-brasileira da Universidade Federal de Minas Gerais, e autor do livro “Machado de Assis, afrodescendente”. Duarte destaca que o “racismo institucional” do Brasil levou a essa tentativa de embranquecimento de Machado de Assis, e acredita que esse debate ainda “vai durar por muitas gerações”. Fonte: Portal Geledés. Disponível em: https://www.geledes.org.br/foto-inedita-de-machado-de-assis-reaquece-polemica-sobre-embranquecimento-do-autor/?gclid=Cj0KCQjwyt-ZBhCNARIsAKH1176CjhHpYQVT-Pa93m621PRC9cwxYTuCzhQio4awFgqZ7y_zamI_waIaAhDfEALw_wcB. Acesso em 30 set. 2022.

Cabe lembrar Kabengele Munanga, que, analisando as minúcias do racismo à brasileira, ressalta que este é [...] ‘um crime perfeito’, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto de suas vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros” (MUNANGA, 2017, p. 40). Ainda age desmobilizando as vítimas,

[...] diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo de formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal de branqueamento que, segundo creem, ofereceria vantagens reservadas à branquitude. (MUNANGA, 2017, p. 41).

Esse sortilégio da cor, sintoma da ausência de consciência política da cor como elemento produtor de desigualdades, contribui para que a palavra “negro” seja evitada. O poeta e dramaturgo brasileiro Luis Silva, conhecido pelo pseudônimo Cuti, expõe esse desconforto no texto *Quem tem medo da palavra negro?*. Ao justificar a autotitulação Movimento Negro Unificado para a organização surgida em São Paulo em 1978, o autor reflete sobre o impacto da reafirmação desse termo:

As palavras trazem conteúdo, têm suas histórias no idioma, seus significados e suas morfologias não são para sempre. É por isso que elas são escolhidas ou rejeitadas. Naquele momento (e ainda hoje) foi escolhida a palavra “negro” porque ela é a única do léxico que, ao ser empregada para caracterizar organização humana, não isenta o racismo. (CUTI, 2010, p. 4, grifo do autor).

Para Cuti, a opção pela palavra negro, a despeito de toda a carga que remete à história da opressão escravista do sistema colonialista europeu, permite ao sujeito negro a virada do sentido negativo para positivo ao apropriar-se do termo para si. “Se a palavra perde o poder de ofender, ele, o ofensor, perde um instrumento importante na prática (discriminação) e na manutenção psíquica (o preconceito) do racismo”. (CUTI, 2010, p. 5).

O distanciamento conceitual e histórico que ocorre ao evitar o uso de “negro”, cambiado, nos dados desta pesquisa por termos como “moreno/a” e “bronzeado/a”, e substituído em outros contextos culturais e sociais também por “afrodescendente” – popularizado na última década como um neologismo “politicamente correto” para remeter à ascendência africana, que não é necessariamente negra – esvazia as discussões sobre os impactos do racismo.

O uso de termos considerados mais apazíveis é um exemplo de representação do colorismo como armadilha do racismo, pois cria uma “cortina de fumaça” que confunde as lutas sociais as quais os sujeitos não brancos enfrentam, cobrindo as muralhas da branquitude que

impedem a derrubada das barreiras materiais e simbólicas impeditivas de relações raciais baseadas em equidade.

Fica enaltecida, nas posições produzidas junto aos participantes da pesquisa, a condição de ser branco em uma sociedade marcada pela colonialidade germânica. Decorre daí o inconveniente de não ser identificado pelo fenótipo da maioria da população da região do Vale do Caí, evidenciando os subterfúgios utilizados para o disfarce de cor dos jovens pesquisados, que aprendem, em suas relações vivenciadas em diferentes contextos, que brancos possuem privilégios e condições materiais e simbólicas que garantem vantagens. Em contrapartida, sujeitos não identificados com o fenótipo branco não foram ensinados – na escola e nas demais instituições sociais que frequentam; às vezes, nem em sua família – a enxergarem-se positivamente em relação à sua pertença racial e, dessa forma, têm dificuldade em escapar aos efeitos inevitáveis do racismo, visto que não construíram sua consciência política em termos raciais. Essa conscientização é, ainda, desestimulada em um contexto em que não há movimentos negros organizados que poderiam contribuir para a politização racial.

Os estudantes, tanto brancos, quanto pardos e pretos demonstram ter medo da palavra “negro”, tal qual alerta Cuti. Esse receio faz com que os brancos adotem também um outro estratagema, que é a manifestação do racismo em forma de ofensas, piadas e zombarias, definidas como racismo recreativo. Esse entretenimento unilateral, típico da branquitude, desconsidera o sofrimento de quem tem marcado/a na pele sua condição, a qual produz desigualdades e opressão, e deslegitima as lutas de negros e negras contra o preconceito racial, como veremos na sequência.

6.2. “BRINCADEIRAS, MAS NUNCA COM O DESEJO DE MAGOAR A PESSOA”¹¹²: REFLEXÕES SOBRE O RACISMO RECREATIVO E SUA ASSOCIAÇÃO COM O BULLYING¹¹³

¹¹² Trecho extraído da resposta da Aluna 6, da Escola 3, para a pergunta N.º 11 do questionário: Você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?

¹¹³ Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato. Fonte: Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>. Acesso em 09 out. 2022.

Assim como os brancos são vítimas do sortilégio que os cega diante da real dimensão do racismo e da branquitude acrítica, sujeitos não brancos também padecem dos efeitos desse feitiço de cor. As manifestações dessa condição podem ser tanto nas tentativas de invisibilizar o racismo sofrido por eles mesmos – negros e indígenas – quanto da própria culpabilização pelo ato que os afeta. Pessoas de pele preta ou parda também podem ser vítimas, conscientes ou não, do racismo recreativo, manifestação impiedosa do crime, que, por vezes, é visto apenas como defeito moral, “brincadeira” sem intenção de ofender ou mesmo bullying – termo que abarca inúmeras situações, geralmente ocorridas no âmbito escolar, mas que contribuem para o silenciamento, e portanto, o fortalecimento do racismo.

Nos questionários, alunos autoidentificados pretos e pardos manifestaram-se de diferentes formas quando indagados se já haviam sofrido racismo ou verificado alguma desvantagem em razão de sua cor:

Trecho 1:

Não, sempre fui respeitada, claro que uma **brincadeira entre amigos sempre acontece de chamar de negra, mas tudo dentro do respeito e brincadeira** (E1, Aluna 1, parda).

Trecho 2:

Bem, **porque sou pardo não sofri racismo** na sociedade (E1, Aluno 55, pardo).

Trecho 3:

Não, **nunca tive problemas em relação à cor da minha pele** (E1, Aluno 62, pardo).

Trecho 4:

Não, pois **todos meus colegas têm respeito**. (E2, Aluno 50, pardo).

Trecho 5:

Não sei, mas parece que **fico mais destacada por ser morena às vezes**. (E1, Aluna 61, preta).

Trecho 6:

Em alguns momentos tenho privilégios, pelo fato de gostarem de coisas diferentes e minha cor (E2, Aluna 46, preta).

(Grifos meus).

As respostas destacam diversos aspectos da manifestação desse sortilégio da cor: desde uma subestimação do racismo e sua associação com uma zombaria considerada respeitosa – logo, amistosa e agradável [1] –; a uma atenuação do racismo pela condição de pardo – agindo como disfarce embranquecedor [2, 3 e 4] –; até uma virada positivada da condição de negro, seja associando-se a um adjetivo mais confortável e aceito – morena [5] – ou colocando-se como diferente – logo, exótica e objeto de curiosidade, talvez sexual [6]. Em comum, todas demonstram que esses jovens sabem que ser negro no Vale do Caí é negativo, pior do que ser

branco. Eles, portanto, aprenderam isso nos espaços em que vivem e reproduzem isso ao verbalizar, a despeito de utilizarem diferentes recursos linguísticos em seus posicionamentos.

A partir das falas dos participantes da pesquisa, busco trazer à tona, nesse tópico, algumas reflexões sobre as diferentes formas de reação diante de situações em que o racismo opera nas relações entre brancos e negros, principalmente. São comportamentos, atitudes e condutas variadas, conforme a subjetividade de cada indivíduo, que são analisadas sem juízos de valor, mas com o intuito de identificar os mecanismos de atuação do racismo cotidiano e seus impactos para pessoas de pele preta ou parda, especialmente nas escolas. É preciso atentar ao fato de que talvez esses jovens tenham sido, pela primeira vez, desafiados a escrever sobre o que os afeta, ou seja, instados a pensar sobre as relações que estabelecem com colegas, amigos, professores e familiares pelo viés da cor da pele. Possivelmente, eles não tiveram outros espaços e outros momentos de suas vidas para refletirem sob essa perspectiva.

Entendo que o racismo estrutura as relações entre estes jovens a partir dos valores da branquitude que se constrói como hegemônica em um contexto de supremacia branca acentuada pela colonialidade germânica. Ou seja, há hierarquias raciais que são compartilhadas por todos na região, e que inserem os sujeitos de ascendência alemã no topo da pirâmide social. Conforme alcança os degraus inferiores, a hierarquia organiza os indivíduos conforme a maior ou a menor vinculação ao fenótipo branco, usado como elemento classificatório das relações socioculturais.

Os alunos autoidentificados brancos, portanto, têm consciência dessa estrutura, e expressam esse entendimento em suas respostas que confirmam a presença do racismo nas instituições de ensino, bem como a existência de adjetivos vinculados aos negros nesses espaços:

Trecho 1:

Sim, meu colega foi chamado de **ladrão** só por ser negro. (E1, Aluna 7, branca).

Trecho 2:

Sim, principalmente nas escolas, alunos chamando outros de **pretos fedorentos, cabelo de bombril**, o preconceito está mais ligado a negros... (E1, Aluna 21, branca).

Trecho 3:

Sim, um colega e amigo meu é negro e às vezes as pessoas falam "**só podia ser negro, para ter feito isso**". (E1, Aluna 27, branca).

Trecho 4:

Sim, até aqui na escola, foi **uma das antigas orientadoras da escola**. (E1, Aluna 25, branca).

Trecho 5:

Já presenciei na escola, uma garota **denegriu** um garoto por causa do tom de pele dele, teve uma briga, **ofensas de ambos lados, porém apenas a garota usou ofensas relacionadas ao tom de pele**. (E2, Aluno 25, branco).

Trecho 6:

Já presenciei, muitas vezes na nossa escola e usado **um adjetivo que criaram aqui, o “preto”, que se refere a uma pessoa má, ou até violenta.** (E2, Aluno 27, branco).

Trecho 7:

Sim, na escola em que eu estudava **faziam bullying** por um menino ser de cor diferente da nossa. (E2, Aluna 34, branca).

Trecho 8:

Sim, porém **nada muito pesado ou para ofender** e sim para levar na brincadeira. (E3, Aluna 31, branca).

Trecho 9:

Só mais na brincadeira o outro sabia que eu estava brincando (E2, Aluno 1, branco).

Trecho 10:

Sim! Uma ex-aluna da minha escola me contou que ela saiu da escola porque os seus colegas **diziam que ela era “nega” demais para estar ali com eles.** (E3, Aluna 18, branca).

Trecho 11:

Sim, quando um colega meu, na minha antiga escola **foi excluído da atividade por causa que ele era negro.** (E3, Aluna 28, branca).

Trecho 12:

Sim, em uma briga de escola, **e até eu brigando já fiz.** (E1, Aluno 23, branco).

Trecho 13:

Sim. E por vezes **eu mesma dou risada delas,** o que admito que não é correto. Isso pode ter origem pela sociedade alemã que possuímos em nosso município. (E1, Aluna 42, branca).

(Grifos meus).

Nos trechos selecionados, é possível identificar xingamentos relacionados aos negros no que se refere à desonestidade [1], falta de higiene e feiúra [2] e incompetência [3]. Há também menções a ações praticadas por professores [4] e brigas entre alunos motivadas pela questão racial [5, 6]. Outras situações são minimizadas, classificadas como bullying ou “brincadeira não intencional” [7, 8, 9], mas gerando efeitos nocivos, como exclusão de atividades ou até mesmo abandono escolar [10, 11]. Outros relatos assumem responsabilidade por atos racistas, mas encontram justificativas para tal, seja o envolvimento em uma briga [12] ou o contexto da colonialidade germânica que permite e aceita esse tipo de comportamento [13].

Pelo viés linguístico, os excertos 6 e 10 apresentam o uso depreciativo dos termos “preto” e “nega” associados a injúrias, enquanto o trecho 5 utiliza o termo “denegriu”, usado

como sinônimo equivocado de caluniar, ofender. São manifestações do racismo linguístico¹¹⁴, evidenciado cotidianamente em expressões como “a coisa tá preta”, “ovelha negra”, “mercado negro”, Ele vincula sentidos negativados aos negros, ao mesmo tempo em que associa sentidos positivados aos brancos: “inveja branca”, “esclarecer”, “dia de branco”, entre outros. Ou seja, essa assimetria legítima simbolicamente, na língua falada e escrita, as desigualdades raciais que se manifestam concretamente na vida rotineira dos brasileiros, visto que o racismo linguístico alimenta práticas racistas e vice-versa, em um círculo vicioso que fortalece e mantém o racismo como dispositivo desumanizador nas relações sociais. Isso está evidenciado no trecho 3, em que há subalternização das ações do indivíduo em razão de seu tom de pele na expressão: “só podia ser negro, para ter feito isso”.

As diferentes reações ante os casos de racismo expressas nos trechos citados, especialmente no âmbito escolar, sugerem diversos posicionamentos perante a questão: desde a imobilidade ou naturalização diante do silenciamento até a amenização ao associar falas racistas com brincadeiras inocentes. Entretanto, todas invalidam efetivamente o pressuposto de que o racismo não existe, refutando o falso paradigma da igualdade, analisado no capítulo 5. Além de reproduzir estereótipos e estigmas sociais relacionados aos descendentes de negros e indígenas – inaptidão ao trabalho, deslealdade, insalubridade e atraso cultural –, o racismo escolar manifesta-se de forma perversa em injúrias e ofensas repulsivas dirigidas a estes grupos, em julgamentos de ações, em práticas racistas.

O trecho 13 ressalta o aspecto desumano e impiedoso do racismo: “[...] eu mesma dou risada delas [piadas racistas], o que admito que não é correto”. O excerto evidencia que o aprendizado do racismo é institucionalizado e reiterado na escola. A justificativa mencionada pela estudante coaduna a colonialidade germânica como agente legitimador dessas práticas – “Isso pode ter origem pela sociedade alemã que possuímos em nosso município”. Para além do anacronismo histórico em chamar de “sociedade alemã” uma comunidade que construiu sua identidade positivada a partir de laços de ancestralidade de imigrantes europeus, a fala reconhece o sentimento de superioridade branca, a qual não encontra ações educativas dispostas a rompê-la. Dessa forma, o fato de a jovem usufruir do privilégio de ser branca não significa somente saber que é melhor, mas invalidar a humanidade de quem não pertence a esse grupo hegemônico, rindo de sua inferioridade, pois o aprendizado adquirido em suas práticas sociais

¹¹⁴ O linguista Gabriel Nascimento aprofunda as discussões referentes a esse conceito no livro *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (Editora Letramento, 2019). Na obra, ele demonstra como muitas expressões e palavras do dia a dia estão impregnadas pelo racismo e como o contexto histórico desde antes do período colonial explica a associação de termos vinculados aos negros de forma pejorativa.

e educativas reiteram que essa é a ordem natural e genuína de um consenso, um pacto narcísico da branquitude. (BENTO, 2014).

O riso associado ao racismo nos convoca a pensar nas teorias do humor como manifestações psicológicas que visam produzir prazer, mas também necessidade de distinção em relação a outras pessoas. No âmbito racial, as piadas e chacotas reforçam a diferenciação que faz pessoas brancas sentirem-se superiores às negras, assim como a solidariedade entre os membros do grupo branco, conforme já analisado no capítulo 5.

O jurista Adilson Moreira nomeia as práticas que utilizam o humor como ferramenta de diferenciação como racismo recreativo. “Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status material dos membros desses grupos” (MOREIRA, 2019, p. 31). Para o autor, essas manifestações têm objetivo semelhante a outras formas de racismo: legitimar as hierarquias raciais brasileiras, mantendo-as sob domínio dos brancos. O uso do humor para expressar a hostilidade racial constituiu uma barreira de proteção aos brancos, colaborando para o “racismo sem racistas”. “Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência das disparidades raciais na nossa sociedade” (ALMEIDA, *ibidem*).

No questionário proposto aos alunos buscou-se averiguar, em diferentes perguntas, de que forma os jovens identificam e vivenciam o racismo, como na questão N.º 10 – *Você já presenciou uma situação de racismo? Se sim, descreva*. Nas respostas, os alunos dividiram-se quase igualmente entre os que já haviam presenciado um ato de racismo (48,5%) e os que negaram ter vivenciado essa experiência (51,5%), conforme expresso no quadro a seguir, que separa as respostas com e sem justificativa.

Quadro 11: Você já presenciou uma situação de racismo?

Você já presenciou uma situação de racismo?	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total e %
Sim, com justificativa	6	27	16	49 (29,34)
Sim, sem justificativa	31	1	0	32 (19,16)
Não, com justificativa	24	0	3	27 (16,16)
Não, sem justificativa	1	26	32	59 (35,34)

Fonte: dados da pesquisa

Mais do que os dados quantitativos, interessa vermos algumas justificativas, especialmente dos alunos que não se declararam brancos:

1. Sim, com uma amiga minha onde um menino chamou ela de **carvão**. (E1, Aluna 54, parda).
2. Sim, tipo, **se a pessoa é negra ela não presta, ela rouba...** (E1, Aluna 57, parda).
3. Sim, quando estava andando com minha amiga de mais cor, alguém fez uma piada com o jeito de ela se vestir e da cor dela o bom é que eu estava lá com ela, falaram o seguinte: oi **escrota negra e esquisita** o [nome do rapaz] gostaria de ficar com você. Mas minha amiga constrangida simplesmente comecei a consolá-la. E de repente isso veio a mim. “Aé agora vai continuar andando com essa escrota você não merece andar com ela”. E ainda teve coragem de me pedir para andar com eles. E simplesmente disse não e continuei, prefiro andar com ela do que com um grupinho racista. Eu e ela viramos e fomos embora. (E1, Aluna 58, parda).
4. Sim, meu tio ele é negro, então quando a gente foi em um cinema **não deixaram ele entrar, só por causa que ele era negro**. (E2, Aluna 2, parda).
5. Sim, um amigo meu **chamou um outro guri de macaco pela sua cor, mas ele era uma ótima pessoa**. (E2, Aluno 48, pardo).
6. Sim, em mensagens **só que na brincadeira o outro sabia que estava brincando**. (E2, Aluno 1, amarelo).
7. Sim, um menino falou para uma guria negra que era pra ela parar de se achar pois **ela tem cor de coco**. (E2, Aluna 54, parda).
8. Várias vezes, um menino fez piadas com uma menina negra, chamando ela de **“peste negra”**, eu achei ridícula essa piada. (E3, Aluna 1, indígena).
9. **Não algo sério, mas muita gente brinca** com essa questão racial. (E3, Aluno 47, pardo).
10. Sim muitas, como de **olhares diferentes, algumas piadas** sobre a cor da pessoa e tantos outros. (E3, Aluna 48, parda).

(Grifos meus).

Os trechos apresentam de forma evidente diversas manifestações do racismo em diferentes contextos de interação social dos jovens estudantes. Há citações em que são explícitos o constrangimento e o sofrimento decorrentes dos xingamentos racistas. Eles depreciam pessoas negras pela associação a adjetivos relacionados à ideia de sujeira, falta de higiene e inferiorização moral [1, 3, 7 e 8], pela vinculação a características animais e primitivas, como no uso do termo macaco [5] ou pela menção a restrições ao acesso em espaços sociais mais elitizados, consideramos inaptos para não brancos [4]. Apenas os excertos 9 e 10 mencionam a questão de piadas que relativizariam o racismo, a despeito dos demais que ressaltam as humilhações decorrentes dos atos de discriminação.

Assim, em contraste aos trechos citados por estudantes brancos, os não brancos destacaram mais as afirmações derogatórias as quais lhes afetam, evidenciando que a chave do racismo recreativo é somente uma possibilidade de analisar as falas e práticas relatadas. Como lembra Fanon, “O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada.” (FANON, 1956, p. 78). Ressalta, portanto, sua manifestação pela cultura que atravessa as relações sociais em todas as suas estruturas.

Adilson Moreira atenta para um conceito associado às práticas do racismo recreativo, manifesto em atos, mensagens e representações “[...] baseados em sentimentos de natureza negativa em relação a membros de grupos minoritários, sentimentos decorrentes de diferenças de status cultural entre grupos racistas presentes em uma sociedade” (MOREIRA, 2019, p. 52): as microagressões. Estas podem ser expressas de três formas: microassaltos, microinsultos e microinvalidações. Todos esses tipos de manifestações estão expressos nas respostas apresentadas pelos estudantes, pois demonstram situações de tratamento sem cortesia, desprezo ou relativização das experiências, pensamentos ou interesses de grupos minoritários, nesse caso, pessoas negras de pele preta ou parda. O uso do prefixo micro não pode ser compreendido como uma minimização dos efeitos do racismo, mas a constatação de seus mecanismos operam cotidianamente na vida dos indivíduos, de forma contínua e, por isso mesmo, cruel.

Demonstro, dessa forma, microinvalidações na ponderação das ofensas ao relacioná-las supostamente com brincadeiras sem más intenções [6 e 9]. Antes de analisar mais a fundo essa forma de manifestação do racismo, vejamos como essa questão revelou-se na questão seguinte, que buscou aproximar a temática da realidade escolar: N° 11 – *Você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?* Os resultados dessa pergunta estão expressos no quadro que segue:

Quadro 13: Você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?

Você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total e %
Sim, com justificativa	13	16	11	40 (23,95)
Sim, sem justificativa	33	28	26	87 (52,09)
Não, com justificativa	0	0	0	0 (0)
Não, sem justificativa	16	10	13	39 (23,35)
Não sabe	0	0	1	1 (0,59)

Fonte: dados da pesquisa

Note-se que, nessa questão, o percentual de alunos que relataram já ter presenciado piadas e comentários negativos sobre a cor e a raça de colegas aumentou para cerca de 75%. Algumas constatações são possíveis a partir da observação desses dados. A mudança de percentual pode ser explicada a partir de algumas hipóteses: 1º) retirando-se a palavra “racismo” – presente na pergunta anterior –, a suposta gravidade da infração ficou suavizada; 2º) mencionando o espaço escolar, o jovem sentiu-se mais implicado e envolvido, facilitando sua reflexão sobre o tema; 3º) praticamente todos os que negaram terem sido testemunhas de piadas e expressões pejorativas direcionadas a alunos não brancos não justificaram sua resposta, supondo que não tenham encontrado argumentos para negar o que, de fato, possam ter presenciado.

Ao cotizar as respostas somente para alunos não declarados brancos, observei que, do total de 42 alunos que informaram ser pretos, pardos ou amarelos, 31 confirmaram já ter presenciado uma situação de chacota em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém em âmbito escolar, o que equivale a 73,8%. Como a questão não solicitava justificativa e não os implicava diretamente, podemos afirmar que estes mesmos estudantes não brancos que inicialmente relativizaram os impactos do racismo em suas experiências pessoais, confirmam sua existência em manifestações derogatórias nas escolas que frequentam.

Cientes do racismo que os brancos praticam contra eles, os jovens negros respondem de formas diferentes a essas agressões. Assim como negar o racismo é uma estratégia branca de autodefesa e invalidação da acusação racista que lhe inflige, recusar é também uma resposta

negra para esconder ou resistir ao racismo existente e sofrido. Por mais ambíguo e contraditório que possa parecer, negar o racismo também é enfrentá-lo, especialmente para jovens. Dessa forma, a estratégia pode ser refutar e silenciar possíveis fragilidades, demonstrando, ao menos aparentemente, a não-afetação pelo racismo, especialmente em um contexto em que não há espaços de fortalecimento da identidade negra, como movimentos organizados. Veremos mais estratégias de brancos e negros mais adiante, especialmente nos espaços educativos.

A pergunta N. 14 do levantamento questionava: *Como o assunto racismo é tratado na sua escola?* Para responder, os alunos poderiam marcar uma ou mais alternativas previamente definidas de acordo com as hipóteses iniciais da tese, assim como acrescentar uma opção caso julgassem necessário. Os resultados quantitativos constam da tabela a seguir:

Quadro 14: Como o assunto racismo é tratado na sua escola?

Como o assunto racismo é tratado na sua escola?	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Em conversas entre colegas e amigos de escola, fora da sala de aula	16	14	12	42 (25,14)
Em palestras ou falas dos professores, como algo que não deve ser feito, pois é um tipo de bullying	24	20	19	63 (37,72)
Já discutimos o assunto em aula, ao lidar com uma situação de racismo na escola	6	12	5	23 (13,77)
Não me lembro de ter sido falado sobre isso na escola	7	6	9	22 (13,17)
Outras respostas	1	0	0	1 (0,59)

Fonte: dados da pesquisa

Pelas respostas produzidas, percebo que a educação das relações étnico-raciais não é um projeto assumido pelas escolas, pois o racismo é uma temática muito genérica, sendo excluída conceitualmente como objeto de conhecimento, e também não problematizada em práticas que visem a uma mobilização atitudinal de mudança de comportamento. A alternativa predominante nas respostas dos estudantes é a que associa o comportamento racista a um defeito moral individual, uma exceção, portanto tratado dentro das atitudes definidas como bullying, reforçando o que as respostas descritivas das outras questões já haviam apresentado.

Kabengele Munanga (2000) ressalta que o racismo, por vezes, é justificado como um ato de ignorância individual, esquecendo que ele é ensinado e aprendido socialmente. É importante também pontuar que a segunda resposta mais marcada refere-se à abordagem do tema fora do espaço formal da sala de aula, em conversas com amigos e colegas de escola. Ou seja, o racismo, mesmo menosprezado nas instituições de ensino, não é invisível aos jovens.

A única menção específica foi pontuada na opção “Outra resposta” e citando o componente curricular em que ocorreu a abordagem: *Ensino Religioso, mas não nos aprofundamos no assunto e foi só uma vez, já faz tempo*. Note-se que o autor da resposta fez questão de enaltecer o pouco aprofundamento do tema e a superficialidade no trato do assunto.

As imagens e narrativas depreciativas das raças negra e indígena, manifestadas no uso linguístico de palavras que expressam racismo, tais como o uso do termo “brincadeiras com respeito” ou “sem intenção ofensiva”, foram definidas diversas vezes nas respostas dos questionários (quase 40% das respostas da questão N.º 14). Igualmente foram usados termos associativos ao “bullying”, como demonstrado e analisado a seguir. Um trecho de uma das entrevistas, no qual dialogam duas alunas brancas, evidencia esse aspecto:

A1: A gente pode dizer que todo o caso de racismo é sério, mas, muitas vezes, acontecem algumas brincadeiras, tipo, piadas, isso a gente presencia, de vez em quando, né. Não é levado como algo sério, do meu ponto de vista.[...] Mas ela [a vítima] riu junto, sabe? Não é um caso de racismo, tratando assim, mas, não sei se isso pode ser dito como racismo, mas, talvez até que sim, porque tem pessoas que podem se importar com isso e, talvez, aqui no nosso cotidiano as pessoas não se importam tanto, mas se tu vai para um outro lugar, talvez as pessoas vão se importar mais.

P: [...] Qual a diferença entre o racismo e o *bullying*?

A2: Racismo, tipo, da cor da pele mesmo, tipo, quando é brincadeira mesmo, tipo, da cor da pele. *Bullying* já pode ser pelo jeito da pessoa ser, sabe? Tipo, não se trata da tonalidade de pele.

P: [...] Quando é que o racismo deixa de ser uma brincadeira, assim? Em que circunstância?

A2: Quando a pessoa está se afetando por causa disso. Quando a pessoa leva isso, tipo, para o lado pessoal dela e, sabe?

A1: Ela se importa com isso, porque, até certo ponto, a gente pode brincar, a gente pode falar alguma coisa, mas, quando a pessoa começa a se importar com isto, a gente tem que ver que...

A2: É, se a pessoa não gosta, sabe?

[...]

A1: Eu acho que o *bullying* é algo muito mais levado a sério do que o racismo e também está bem embaixo dos nossos narizes o racismo, né? Então, é tratado o *bullying* “ah, tem que combater, tem que falar para a direção, tem que falar para isso”. Mas, quando uma pessoa sofre com racismo, até mesmo como foi citado antes, na forma de piadas, e se importa com isso, nunca é falado para essa pessoa “tu tem que procurar uma ajuda”, porque aqui não é muito combatido o racismo, porque talvez, às vezes, é levado como “ah, aqui está bom, não precisa combater”. Mas é, a gente estuda isso na cultura afrodescendente no nosso currículo [...], mas se uma pessoa está se importando com, se está sendo vítima de racismo, ela não tem um espaço livre para ela falar “ai, eu não estou me sentindo bem, porque alguém está dizendo alguma coisa

do meu tom de pele”. E eu acho que isso deveria ser mais tratado, porque a gente, às vezes, leva isso na brincadeira, também. [...]

Até aquela vez nosso professor de Português explicou a diferença entre normal e comum. Que normal era um termo que é utilizado quando uma coisa é, de fato, que pode ser assim. Já comum, é algo que a gente acha que pode ser assim, que não é normal, mas que torna comum. Então, no caso da pessoa negra, que é a minoria, eu acho que isso é uma coisa comum, porque a pessoa negra ela, às vezes, se sente minoria, dependendo do local, por exemplo, na nossa escola, a pessoa negra, ela pode, talvez, ser a minoria na turma, e isso é algo comum, como a gente acha. Mas nem sempre é normal [...]

(A1 e A2, brancas, são da E1, P é o professor entrevistador).

É possível notar pelo diálogo que inicialmente há uma dúvida quanto à caracterização de racismo como uma ofensa de cunho racial, afinal a vítima “ri junto”. Quando indagadas quando o racismo deixa de ser brincadeira, as estudantes afirmam que é quando afeta o lado pessoal – como se um xingamento racista pudesse não ser depreciativo ao sujeito. Apesar de distinguirem o racismo do bullying, sendo o primeiro uma suposta brincadeira e o segundo uma nomenclatura que envolve diversos tipos de intimidações e ameaças, reconhecem que o racismo não é tratado na escola. A fala da aluna 1 toca na questão da abordagem curricular da EREER – “a gente estuda isso na cultura afrodescendente no nosso currículo” –, mas reconhece a limitação do debate da dimensão relacional, visto que “ela não tem um espaço livre para ela falar”, ou seja, o racismo é reforçado pelo silenciamento da pauta e seu tratamento como infração individual do estudante autor da ofensa, quase sempre minimizado pela justificativa do divertimento e da não intencionalidade do gesto.

Há um entendimento explícito que essa minoria construída como comum – pessoas negras no espaço escolar – não é natural, mas essa reflexão precisou ser lapidada no diálogo com as estudantes, visto que não era algo evidente para elas. Podemos ver aí a potência da EREER como mecanismo de reconhecimento positivador da identidade das populações de ascendência afro-brasileira, conforme expresso nas DCNERER:

Reconhecer exige que se **questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros**, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. [...]

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, **ser sensível ao sofrimento** causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 3-4, grifos meus).

Ressalto que positivar as narrativas acerca da presença negra na história e cultura brasileira não significa criar novas estereotípias ou negar a violência dos processos escravistas, conforme polêmicas entre historiadores acerca da recepção das DCNERER (PEREIRA, 2011). As Diretrizes destacam as posturas de questionamento e sensibilidade de educadores diante de manifestações de racismo nos espaços escolares. Isto é, reiteram que reconhecer vai além de saber, ter conhecimento das condições desiguais que forjam as relações raciais no Brasil. Exige também a ação, a intervenção no processo pedagógico de forma a possibilitar a construção de valores de respeito para as pessoas negras, combatendo as práticas que ferem esse princípio. No entanto, o que se verifica nas escolas é uma abordagem moralizante da questão, ao associá-la ao bullying.

Obviamente, racismo e bullying apresentam características em comum, pois evidenciam, através de práticas, situações de agressão e perseguição a pessoas a partir de um outro sujeito contextualmente favorecido ou mesmo de um grupo, utilizando a violência física, psicológica ou simbólica como armas de coação e execução de insultos, ataques e hostilidades de diferentes formas. No entanto, as reverberações dessas práticas são distintas: enquanto o bullying é nomeado e estruturado a partir de padrões de intervenção, o racismo é negado e são adotadas estratégias de silenciamento, negação e tratamento similar ao bullying.

Luiza Franco Dias, Luana Molz Rodrigues e Maria Carolina Magedanz, ao estudarem as diferenças entre bullying e racismo no contexto escolar pelo viés da psicologia, ressaltam os tratamentos equivocados que essas práticas recebem nas instituições de ensino:

Na escola, o bullying e o racismo são confundidos e tratados erroneamente da mesma forma, sem considerar os fatores culturais e as representações sociais que interpelam a construção da distinção racial no Brasil. O bullying é considerado um comportamento anormal, sendo uma atitude criticada pela sociedade, que desperta uma série de medidas “profiláticas” como palestras e rodas de conversa, para trabalhar o tema com os pais, alunos e professores. O racismo, por outro lado, é silenciado, tornando a escola uma zona oculta das discriminações raciais. (DIAS; RODRIGUES; MAGEDANZ, 2022, p. 24, grifo das autoras).

As autoras destacam que as ações de combate a situações de intimidação intencional e repetitiva, popularizadas no âmbito escolar como bullying, possuem mecanismos de suporte já devidamente estruturados pelas equipes diretivas das escolas, envolvendo geralmente serviços de orientação educacional e atendimento psicológico. No entanto, “O cenário é bem diferente quando olhamos para o racismo, uma vez que as escolas encontram desconforto em abordar essa temática de forma transversal nas disciplinas, acabando por centralizar as discussões em

datas comemorativas, como o dia da consciência negra”. (DIAS; RODRIGUES; MAGEDANZ, 2022, p. 25). Os efeitos do protocolo errôneo, que diagnostica humilhações e xingamentos racistas como uma forma de manifestação do bullying no contexto escolar, contribuem para o silenciamento ou o tangenciamento do tema do racismo na escola, sintetizado na frase “ela não tem um espaço livre para ela falar”.

Os impactos na vida dos jovens vítimas de atos racistas são intensos e estão revelados em danos psicológicos a que esses estudantes são submetidos, especialmente em contextos sociais em que não há imagens positivadas de seus antepassados, como na região selecionada para esse estudo. O relato de um jovem, que se autoidentificou “bronzado” na entrevista coletiva, é exemplar nesse aspecto:

[...] eu já fui excluído de conversas, de grupos, excluído várias vezes por causa da minha cor, tipo, na escola. Foi bem no meu primeiro ano e eu tinha muita vergonha, coisa que eu não tenho mais agora. Eu tinha muita vergonha e eu queria me enturmar com alguém. Eu queria ser amigo de alguém, para alguém me ajudar a ser amigo de outras pessoas. Só que eu fui num grupo que era só de pessoas brancas e eles não queriam conversar comigo, de jeito nenhum. Eu chegava a chegar num grupo, na sala e eles sentados juntos e eu chegava perto e falavam “ih, galera vamos voltar”. Ou eles não me respondiam, me ignoravam, deixavam de canto, ou eles saíam de lá. Eles sempre deixavam eu de canto, porque eu era de outra cor. Bom, essas pessoas que fizeram isso, hoje, vão dizer assim “não gostam de mim”, por causa disso, mas eu não me importo, porque as pessoas que gostam de mim vão gostar de mim não pela minha cor, mas sim, porque eu sou eu, não por outros motivos. Foi bem ruim quando aconteceu.
(A4, E2, bronzado).

A autonarrativa do jovem descreve a chegada dele na cidade por volta dos 10 anos de idade, vindo de um lugar maior, e as dificuldades de aceitação no novo grupo, advindas de sua condição racial. Em outros trechos da entrevista, ele revela uma discussão com a professora que o obrigou a usar o “lápiz cor de pele” para pintar o personagem de uma história. No trecho supracitado, após lembrar situações pretéritas, o jovem utiliza estratégias de superação do episódio – “eu tinha muita vergonha, coisa que eu não tenho mais agora”, “vão dizer assim ‘não gostam de mim’, por causa disso, mas eu não me importo” –, porém o dano psicológico é evidenciado – “Eles sempre deixavam eu de canto, porque eu era de outra cor”, “foi bem ruim quando aconteceu”.

Busco perceber as reações do jovem em diferentes momentos, ora afirmando o impacto das práticas cotidianas de racismo, ora negando ou minimizando-as, afirmando já tê-las superado. Tais posturas também são estratégias, formas de resistência diante do efeito contínuo e inevitável do racismo na vida dos estudantes pesquisados. Posso apenas conjecturar os recursos psíquicos e discursivos utilizados pelo estudante para superar os episódios de

discriminação, visto que não foram explicitados em seu relato: pode ter sido um fortalecimento pessoal, o estabelecimento de afinidades ou alianças com alguns colegas e amigos ou mesmo a estruturação de processos familiares de construção de orgulho racial.

Ao compreender as respostas negras diante do racismo é preciso, portanto, romper – sem negar, obviamente – a condição única de vítima, atribuída aos sujeitos pretos e pardos ofendidos em razão da cor de suas peles. Reduzir a visão de forma unilateral aos efeitos supostos aos corpos dos oprimidos aprisiona a compreensão do racismo à ação dominadora do branco e a uma postura de maior ou menor condescendência em relação ao outro.

Para aguçar o olhar para as experiências negras diante do racismo, Grada Kilomba nos convoca a olhar para a ferida do colonialismo: “[...] que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra” (KILOMBA, 2019, on-line). A escritora e artista interdisciplinar portuguesa de origem africana narra as suas experiências pessoais em conjunto com sua pesquisa acadêmica de doutorado, realizada em Berlim e registrada na obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Construído como uma compilação de episódios diários de racismo na forma de pequenas histórias psicanalíticas, o livro relata o processo de “tornar-se sujeito” da própria autora e das mulheres negras entrevistadas para a sua pesquisa. Atenta à atemporalidade do racismo, a autora a expressa no título através da relação com o passado colonial dos latifúndios monocultores: “É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como no cenário de uma plantação, ele é aprisionado como a/o “Outra/o” subordinado e exótico.” (KILOMBA, 2019, p. 30, grifos da autora).

A partir de várias políticas de racialização impostas às mulheres negras – de espaço, de pele, de cabelo, sexuais, entre outras –, Kilomba expõe as feridas que se materializam como traumas a ela e suas entrevistadas, sintetizadas em “Um círculo infernal: ‘Quando pessoas gostam de mim, dizem que é apesar da minha cor. Quando não gostam de mim, apontam que não é por causa da minha cor’.” (KILOMBA, 2019, p. 40, grifo da autora). Essa irracionalidade imposta pelo racismo coloca as pessoas negras na condição permanente de “Outra/o”, classificando-as como diferentes, incompatíveis, incomuns, aspecto também ressaltado por Fanon (2008).

A outridade estabelecida na relação entre brancos e negros a partir do racismo manifesta-se por meio de um sortilégio de efeitos perversos para pessoas de tom de pele preta ou parda: a culpabilização, comportamento manifestado no excerto que segue. Em uma das entrevistas, os dois alunos não brancos do grupo – uma menina parda [A1] e um rapaz preto [A4] – foram indagados sobre como se sentiam em situações em que eles eram minorias raciais:

A1: É, porque, tipo, no momento, assim, na escola, a maioria dos meus colegas sempre são brancos, daí tem um que outro que tem a pele mais morena. Mas, eu não levo, não vejo isso como um problema ou algo assim. Não me afeta.

A4: Eu me afeto bastante. Eu me afeto, às vezes. Tipo, tem vez que tem gente que não quer fazer grupo comigo, eu sou o último escolhido na hora de fazer os grupos. E tipo, **eu me sinto triste**, mas bola para frente, continua.

P: Mas nunca é deixado claro que motivo, talvez, né, seja, tua cor de pele?

A4: Eu, às vezes, costumo ser chato, também. Pode ter influência.

(E2, Aluna 1, parda; Aluno 4, preto, P é o professor entrevistador; grifos meus).

No diálogo apresentado, é possível identificar as posturas distintas diante da condição de minorias raciais, caso de comunidades de colonialidade germânica. Enquanto a jovem afirma não se importar com essa situação, sugerindo uma certa conformidade com o contexto ou buscando reforçar uma segurança e imunidade a um eventual racismo – “não me afeta” –, o colega discorda com veemência – “eu me afeto bastante” – e depois atenua – “às vezes”. Na sequência do relato, exemplifica a sua exclusão ao afirmar que é o último a ser escolhido para formar grupos. Na tentativa de minimizar, foi interpelado por um novo questionamento, que indaga sobre o mascaramento da exclusão, e como resposta, se autorresponsabiliza – “Eu, às vezes, costumo ser chato, também. Pode ter influência”.

Novamente, posso apenas supor a estratégia agenciada pelo rapaz negro ao negar, perante o grupo, os efeitos do racismo. Por outro lado, a fala final também ressalta uma certa justificativa que pode culpabilizar o indivíduo negro pela própria segregação que sofre, ao atribuir a uma característica subjetiva o comportamento racista dos colegas: “ser chato”. Deve-se levar em conta, obviamente, a situação em que o diálogo ocorreu. Expor, diante de seus pares brancos, a restrição sofrida cotidianamente causou um constrangimento que buscou ser superado pela negação do efeito psicológico do racismo, que pode ou não indicar a autorresponsabilização do aluno. Como se trata de um episódio de publicização de uma questão pessoal, ficam dúvidas quanto aos impactos reais dos posicionamentos do aluno.

Entretanto, não deixa de ser notório o silêncio narcísico dos colegas brancos, que não negaram a denúncia, mas, ao mesmo tempo, não se importaram com a aparente postura de autoatribuição do colega. Certamente, se fosse um colega branco que se chamaria de “chato”, algum/a amigo/a viria socorrê-lo em gesto de solidariedade, evidenciando algum aspecto positivo em seu comportamento. O silêncio diante da confissão do aluno negro nesse caso é a prova cabal da naturalização do racismo.

Os efeitos da culpabilização do negro pelo racismo que o afeta decorrem das experiências que o sujeito carrega em sua própria constituição como indivíduo psíquico. Como

lembra Fanon, “O pecado é preto como a virtude é branca, [e] o mundo sempre espera algo ruim do preto.” (FANON, 2008, p. 125). Os estigmas que os negros carregam diante de sua imperfeição perante o branco são construídas ao longo de sua vida, desde a infância e acarretam na sua dificuldade de autoaceitação. Para a psicanalista Maria Lúcia da Silva, a criança negra cresce rodeada de estímulos que a inferiorizam:

As influências que as representações negativas exercem sobre a psique da criança negra podem ser consideradas nocivas, pois imprimem nela um olhar negativo sobre si mesma. A psique existe dentro de um corpo que é atacado por todo tempo, por olhares, chacotas, brincadeiras, apelidos pejorativos, xingamentos e até agressões físicas. (SILVA, 2017, p. 84).

A dificuldade de autoaceitação do sujeito negro exige, segundo Silva, uma série de acomodações psíquicas que permitam que a pessoa lide com a carga negativa construída em torno de sua raça, seja para torná-la “ao menos suportável” ou mesmo invertê-la, valorizando-a. A também psicanalista Isildinha Baptista Nogueira destaca o ideal de brancura que persegue o corpo negro e impacta em seu inconsciente.

A “brancura” passa a ser parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica etc. Assim, *branco* encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das ideias: a cultura, a civilização, a própria *humanidade*.

É, evidentemente, confuso o processo psicológico da ordem do inconsciente pelo qual os negros passam. Ser sujeito no outro significa não ser o real do próprio corpo, que deve ser negado para que se possa ser o outro. Mas essa imagem de si, forjada na relação com o outro – e no ideal de brancura – não só não guarda nenhuma semelhança com o real de seu corpo próprio, mas é por este negada, estabelecendo-se aí uma confusão entre o real e o imaginário. (NOGUEIRA, 2017, p. 124, grifos do autor).

Esse processo de negação da corporeidade negra contribui para uma despersonalização que remonta ao passado: “Os negros sempre alforriados (dependendo do desejo do outro) seguem jamais libertos de sua condição de escravos, vivendo eternamente um terror [...] [que] permanece escondido covardemente através do mito da democracia racial [...]” (idem, p. 125). A autora ressalta, em suma, que é preciso investir no fortalecimento de estruturas psíquicas que deem suporte ao enfrentamento do racismo em todas as suas manifestações, ações que passam por políticas públicas e diferentes espaços de socialização, prioritariamente a escola.

No contexto brasileiro, diversos estudos contemporâneos, especialmente após a Lei N.º 10.639/2003, as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e as políticas afirmativas, analisam de forma aprofundada os impactos do racismo em crianças e adolescentes durante seus processos de escolarização, muitos deles a partir de interseccionalidades com gênero e

classe¹¹⁵. Antes mesmo do advento dessas legislações, Maria Beatriz Nascimento destacava que o “racismo é uma experiência que retira o sujeito de si mesmo, anulando-o em vida, segue o indivíduo negro desde a infância”. (RATTS, 2006, p. 48). Em seus relatos, a historiadora compara a sua trajetória como estudante com as manifestações do racismo no âmbito escolar.

Acho que muita criança negra tem esse mesmo problema e é por isso que não estuda, muitas vezes não passa de ano, tem dificuldade na escola por causa de um certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível. [...]

Quando eu comecei a mergulhar dentro de mim, como negra, foi justamente na escola que era um ambiente em que eu convivia com a agressão pura e simples, com o isolamento, com as interpretações errôneas, estúpidas das professoras, a ausência das pessoas da minha cor na sala de aula, a falta de referência. No meu caso específico, o mecanismo para romper com esta situação de adversidade em que eu vivia era justamente estudar e tirar cem, que era a nota máxima na minha época. Eu era uma criança extremamente bem comportada na escola primária, muitas vezes era elogiada pelas professoras porque eu era a mais educada, não pedia nem pra ir lá fora durante a aula. O que eu era, era muito reprimida. Imagina uma criança que não pede pra ir lá fora. (RATTS, 2006, p. 49).

Beatriz Nascimento reflete e expõe, a partir de suas experiências escolares, a multidimensionalidade do racismo em todos os âmbitos – pessoal, profissional, familiar, social. Esses mecanismos perversos também estão presentes nos relatos dos jovens estudantes participantes dessa tese, que vivem em uma região marcada pela colonialidade germânica, que estabelece valores supremacistas brancos e exclui, desvaloriza e apaga as manifestações e memórias das populações não-brancas. Como os jovens do Vale do Rio Caí podem construir uma imagem valorizada das populações não brancas se elas estão ausentes das autonarrativas municipais, dos coletivos organizados e não há parâmetros locais para pensar na posituação desses referenciais? Diante desse vácuo de referências positivadoras, resta aos estudantes negros e indígenas mobilizar estratégias individuais ou de pequenos grupos de afinidade ou familiares, os quais deem conta de estruturar formas de resistência. Em alguns casos, elas inclusive repetem alguns comportamentos dos brancos, como a negação ou a subestimação dos atos racistas que sofrem.

¹¹⁵ Um estudo de fôlego e amplitude é a obra *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, organizada por Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay. financiado pela UNESCO, INEP e Observatório de Violência nas escolas, de 2006, que coletou dados em escolas públicas e privadas em cinco cidades brasileiras: Belém, Brasília, Porto Alegre, Salvador e São Paulo. Outros estudos fazem recortes específicos, como o livro de Eliane dos Santos Cavalleiro (*Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012), que analisa os tratamentos dispensados às crianças brancas e negras em espaços de educação infantil e as representações distintas construídas sobre elas a partir das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos das escolas; e o trabalho de Ellen Daiane Cintra e Wivian Weller (*Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo*, Educar em revista. UFPR, Vol. 37, 2021), que reflete sobre as implicações raciais que afetam negativamente jovens negras de classes sociais diferentes, bem como suas relações sociais diante da operacionalização do racismo.

Esses dados da pesquisa validam o entendimento de que jovens negros não se sentem à vontade para exporem o racismo que sofrem, tampouco os brancos se engajam para compreender suas implicações nesse processo, pois ambos não possuem em suas vivências registros de experiências negras positivadas, por exemplo, em movimentos sociais – considerando que não há clubes negros ou outras associações não vinculadas a brancos nos municípios pesquisados, nem registros de quilombos ou outras organizações de resistência.

Como analisa Beatriz Nascimento, no século XX, os quilombos foram ressignificados, passando “[...] a ser sinônimo de povo negro [...] e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra.” (NASCIMENTO, 1985, p. 47).

Nas cidades em que se realizou o estudo, a ausência de espaços e práticas de acolhimento e aquilombamento numa perspectiva antirracista, a partir do que diz Beatriz Nascimento, aumenta a responsabilidade das instituições escolares nessa agenda. No entanto, conforme veremos no tópico a seguir, o racismo é um tema tangenciado nos currículos escolares das escolas pesquisadas. A necessidade de políticas públicas para correção e reparação de injustiças históricas com as populações negras e indígenas, garantida pelo artigo 26-A da LDB e as DCNERER, atribuem à escola um papel fundamental na efetivação da referida legislação. A educação é considerada estratégica nesse sentido para a construção de um projeto humanitário de sociedade, mais plural e equânime.

6.3. “QUANDO BATE NA TUA PELE, TOCA NO TEU SANGUE, TU TEM UM OUTRO OLHAR”¹¹⁶: AFETO À CAUSA E COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No subtítulo anterior trouxe à tona as reflexões sobre o racismo recreativo e a equivocada associação dele ao bullying, reconhecendo a semelhança entre ambos no que tange à característica comum do ato intimidatório, recorrente e depreciativo de um grupo sobre um indivíduo, tornando-o vulnerável. Esse sortilégio, a despeito de agir sobre brancos e negros,

¹¹⁶ Afirmação da Gestora 1, branca.

afeta estes últimos de forma muito severa, desencadeando inclusive processos de culpabilização pelo próprio racismo o qual sofrem.

O termo “afeto à causa” é cunhado por Carla Beatriz Meinerz (2017), a partir da inspiração em pesquisas como a de Júnia Sales Pereira (2011, 2012), que destacam o fato da obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena convocar majoritariamente práticas individuais e não coletivas na sua aplicação como política curricular na Educação Básica. Assim, as pesquisas sobre o tema não podem “ignorar o fato de que os professores têm posições pessoais sobre o racismo e supõem evidentemente existirem prováveis – e variáveis – fórmulas para sua superação pela escola” (PEREIRA, 2011, p. 157). O fato de a obrigação de tais conteúdos históricos programáticos vir associada legalmente à afirmação da necessidade de flexibilização curricular e de autonomia docente, cria a possibilidade de aplicabilidade apenas por quem se afeta. Para Meinerz, o afeto é estar sensibilizado e comprometido com a educação antirracista. Por definição:

O afeto à causa parece estar conectado com a sensibilidade do professor em perceber mais do que um aluno a sua frente, compreendendo o jovem e a criança que ali se apresentam, por vezes em situações de vulnerabilidade social e de discriminação étnico-racial. (MEINERZ, 2017, p. 72).

Nesse tópico, analiso o sortilégio do denominado afeto à causa como suposto requisito para a adoção de posturas antirracistas no contexto escolar. Inicialmente, busco trazer a questão dos relacionamentos inter-raciais como mecanismos de tensionamento das relações raciais no âmbito da vida privada dos participantes da pesquisa e a forma como eles refletem nas relações familiares e sociais, podendo ou não interferir na questão do afeto à causa na sensibilização para a ERER. Analiso também os caminhos indicados por professores, gestores e alunos em relação à abordagem do racismo na escola, atentando para o compromisso ético e político que envolve a execução de ações pautadas na educação das relações étnico-raciais.

Convocados a pensar e posicionarem-se a respeito de relacionamentos interraciais na questão N.º 9 – *Você se relacionaria afetivamente com uma pessoa com a cor diferente da sua? Justifique*, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa sinalizou concordância com essa possibilidade sem qualquer ressalva prévia. Evidentemente, é preciso considerar que a pergunta solicitava um posicionamento frente a uma situação hipotética, portanto, distante da concretude de sua efetivação. Logo, as respostas majoritariamente inclinam-se a não manifestar uma oposição, dentro de um contexto de questionamentos que, por força do “politicamente correto”,

tendem a situar as respostas dos alunos no campo da tolerância e da aceitação das diferenças. No entanto, vale observarmos as justificativas de algumas respostas:

Trecho 1:

Sim, pois independentemente da cor ela é uma pessoa boa. (E2, aluno 45, preto).

Trecho 2:

Sim, pois apesar da cor, algumas pessoas são boas. (E2, Aluna 32, branca).

Trecho 3:

Não, porque meus parentes são preconceituosos e não aceitariam. (E2, Aluno 3, amarelo).

Trecho 4:

Não, mas tenho amigos e amigas diferentes da minha cor, não acho que prejudicaria-as, não me importo como elas sejam, ninguém gostaria de ser julgado. (E1, Aluna 58, parda).

Trecho 5:

Não, muito costume ficar mais com gente da minha cor. (E2, Aluna 9, branca).

Trecho 6:

Não, pois não possuo amigos muito diferentes de mim. (E3, Aluno 41, branco).

Analisando as respostas extraídas, é possível perceber que nos excertos 1 e 2 não há discordância dos jovens em ter um relacionamento inter-racial, porém as justificativas são distintas, visto que a condição de humanidade da outra pessoa é ressaltada “independente da cor (Trecho 1)”, numa perspectiva incluyente, ou “apesar da cor” (Trecho 2), por um viés excludente. Ou seja, apesar dessa condicionalidade relacionada ao fenótipo, seriam “boas pessoas”. Supõe-se, então, que a aceitação a um relacionamento com alguém de outra cor estaria sujeito a características referentes a seu caráter, portanto, a bondade ou a cortesia estão vinculadas à superação da barreira racial, visto que a cor isoladamente não garantiria uma aceitação.

Os excertos seguintes, 3 e 4, revelam um desacordo com relacionamentos inter-raciais, justificados pela não aceitação no contexto familiar ou com o grupo de amigos/as. Revelam, portanto, o peso que os espaços em que estes jovens circulam e convivem tem na definição dos seus relacionamentos e na própria autoaceitação de sua cor, visto que “ninguém gosta de ser julgado.”. Já os excertos 5 e 6 revelam de forma evidente aspectos da branquitude acrítica (CARDOSO, 2017), através da negação do contato com pessoas que não tenham a mesma cor, seja por receio ou adesão à crença da superioridade branca.

Relacionamentos inter-raciais são pauta de diversas discussões contemporâneas, que ressignificam os debates sobre mestiçagem e embranquecimento pelo viés da branquitude,

através de conceitos como o de palmitagem¹¹⁷. Na peça teatral *Sortilégio*, de Abdias Nascimento, há um relacionamento inter-racial entre o negro Emanuel e a branca Margarida – aliás, a única personagem branca da trama –, e diversas situações em que o racismo se manifesta entre os protagonistas. Em entrevista a Elisa Larkin Nascimento, viúva de Abdias, o diretor teatral Ângelo Flávio Zahualê, responsável pela adaptação de *Sortilégio* em 2014 - ano do centenário de nascimento do intelectual –, analisa o comportamento de Emanuel, entendendo que esse matrimônio representa a união metafórica entre África e Europa:

Quando ele se casa com ela [Margarida], ele se casa porque ele precisa dar visibilidade ao seu corpo negro. Tal qual o negro brasileiro. O negro brasileiro aqui, ele precisa se casar com o colonizador. Ele precisa estabelecer um matrimônio com a língua portuguesa, se ele quiser se comunicar. Ele precisa estabelecer o matrimônio com o comportamento português se ele quiser sentar-se à mesa. Ele precisa ter um comportamento, ou seja, se casar com a cultura branca. E no feminino: a cultura. A cultura. Então, é um casamento metafórico, um casamento com a cultura branca para dar visibilidade ao seu corpo negro, à sua existência. Mas no ato em que ele se casa com essa outra cultura porque ele quer existir – porque ele quer existir –, ele se encontra perdido. Ele se perde. Esse é o conflito, o deslocamento de todos os colonizados (ZUHALÊ, 2022, p. 148, grifo do autor).

No enredo da trama, Emanuel ambiciona um casamento com uma mulher branca como possibilidade de ascensão social e embranquecimento cultural, características típicas da miscigenação brasileira. Esse enlace, no entanto, é visto como degeneração, tanto que a mãe da noiva lança uma maldição – “Malditos são vocês... e sua raça negra. Amaldiçoados estão para sempre. Desde os tempos da *Bíblia!*” (NASCIMENTO, 2022, p. 46). A tragédia é aprofundada quando Margarida é morta por Emanuel, e este entra em conflito com Ifigênia, seu antigo amor, que também o rejeita, pois também desejava ter filhos brancos para reabilitar sua cor.

Ficam evidentes, portanto, os tensionamentos de relacionamentos inter-raciais, como o da obra *Sortilégio*, em que a estratégia para o/a negro/a (sobre)viver é relacionar-se afetivamente com um branco/a. Nos dados da pesquisa, isso se manifesta nos jovens identificarem-se como “bronzeados/as” e “morenos/as”, adjetivos amigáveis que buscam manter as relações harmoniosas. A inter-racialidade também é mencionada em diferentes relatos, como nas entrevistas com professores e gestores, em que há menções a casamentos

¹¹⁷ O conceito de palmitagem refere-se ao desejo, intencional ou não, de uma pessoa negra de ter um relacionamento com outra de pele branca. O termo deriva de palmito, vegetal conhecido pela raiz branca. Uma reflexão sobre esse conceito e suas implicações na vida amorosa e sexual das pessoas negras está no texto escrito por Leonardo Custódio, publicado no portal Geledés. Disponível em: https://www.geledes.org.br/como-palmitos-nascem-uma-reflexao-de-quem-sempre-palmitou/?gclid=CjwKCAjwqJ5aBhBUEiwAg5W9p-Y8tj-941ZBYWYYYnc7TnsoJmzSUE5CxLRmuVehAYTKkg--cHqQxoCaugQAvD_BwE. Acesso em 11 de out. 2022.

inter-raciais. Duas professoras negras são casadas com homens brancos, e uma das gestoras tem um marido negro. Duas delas trouxeram a questão dos relacionamentos inter-raciais em suas falas. Vejamos como elas descrevem essa condição:

Trecho 1:

Eu nunca percebi nada...eu nunca diferenciei as pessoas pela cor da pele...nunca...a mim nunca me atingiu. Mas o fato de eu ser casada com uma pessoa de **cor escura** né...nos meus filhos, no meu marido e na nossa relação eu já percebi muitas vezes. Inclusive quando nós começamos a namorar isso me chamou bastante a atenção, porque eu nunca pensei em sentir na pele uma certa discriminação. Aí quando nós começamos a namorar eu comentei com meus pais “Bah, vou trazer uma amigo pra dentro de casa e tal...mas aí eu disse ‘mas tem um porém’. Ai minha mãe disse: que porém? Ah, **ele é bem moreno** assim. Nessa minha fala eu notei que eu tinha um pouco de preconceito. Porque eu não precisaria dizer isso. Porque se, pra mim fosse tudo normal, eu não precisaria antecipar dizendo que **ele era moreno**. E aí eu notei que pros meus pais também foi um choque. E aí o que eu disse pra eles: Pai, vocês são tão católicos, vão todos os domingos na igreja, e agora vocês vão ser preconceituosos. “não, não, pode trazer, ele disse. Então eu notei: mesmo achando que eu não fazia diferença, eu tinha dentro de mim um porém, não era igual...[...] Então se percebe que pra eles tudo é mais difícil. O [nome do marido] ele já ouviu de muitas pessoas: **tu é diferente, porque tu foi criado no meio dos alemães**. Porque ele nasceu em [nome da cidade] e foi criado no [cidade vizinha]. E depois que casou comigo voltou à [nome da cidade]. Então eles dizem assim: **tu é um negro, mas tu tem os costumes dos alemães**. (Gestora 1, branca, grifos meus).

Trecho 2:

Eu sou casada com um branco. Então eu digo: **alemão**, então por que tu é casado com uma negra tu não vai ser racista? **E eu, por ser casada com um alemão não vou ser racista?** A gente é. No momento do outro a gente vai se revelar. Tem **racismo com negro**, racismo com branco, tem o preconceito com o pobre, o preconceito com o gordo... (Professora 2, negra, grifos meus).

A gestora 1, ao descrever o início do seu relacionamento com o marido, reconhece que o pertencimento racial afetou a busca de aceitação da família com o namoro, apelando para elementos religiosos – “vocês são tão católicos” – para garantir a concordância dos pais. Percebe-se que o termo “negro” não é utilizado inicialmente no relato, substituído por “cor escura” e “moreno”. A palavra “negro” só é utilizada no final, para diferenciar o marido dos alemães, os “nativos” da cidade. Mesmo assim, há uma condição que garante a aceitação dele na sociedade local, marcada no trecho: “tu é diferente, porque tu foi criado no meio dos alemães”. Ou seja, as circunstâncias que permitem a anuência de um homem negro em uma comunidade majoritariamente branca é a aculturação e a adaptação aos modos de ser, pensar e viver destes brancos, cuja identidade é valorada pelo termo “alemão”, e de todos os adjetivos a ele relacionadas, vinculados ao trabalho, organização e disciplina. Em suma, tornar-se branco é tornar-se humano, em perspectiva analítica fanoniana.

Ao negro não é concedida a condição de humanidade, característica elementar do indivíduo que é imperfeito e falho por natureza, independente da cor ou origem. Esse privilégio

é negado ao negro e restrito ao branco, visto que aquele deve embranquecer para se tornar humano, conforme Fanon. Para o autor, a alternativa é “fazer-se branco” para escapar do sofrimento de não o ser:

Se ele é malgaxe [nativo de Madagascar, na África], é porque o branco chegou, e se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco [...] Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008, p. 94).

A máscara branca sobre a pele negra que Fanon ressalta age sobre os corpos colonizados de forma incisiva. Esses conflitos afetam sobremaneira aqueles que vivenciam relacionamentos inter-raciais, como no caso da professora 2, que opera com a palavra “negro” de forma direta, sem receios. Seu marido branco é o “alemão”. Notemos que ela, a despeito de diferenciar racismo de outros tipos de preconceito em sua fala, opera com uma compreensão de duplicidade nas ações racistas, identificando uma condição de equilíbrio e correspondência no racismo entre brancos e negros. “E eu, por ser casada com um alemão não vou ser racista? A gente é.” Essa afirmação sobre o racismo limita-o a uma concepção individualista, a despeito de autores como Silvio Almeida que apontam a necessidade de ampliar esse entendimento, incluindo também as concepções institucional e estrutural, operatórias do racismo em caráter sistêmico e produtoras de desigualdades de várias ordens. Não se trata, obviamente, de desconsiderar o elemento individual do racismo, que tipifica as práticas, mas compreendê-lo vinculado às outras esferas de estruturação das ações discriminatórias, que “[...] atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos sociais específicos [...] criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais à população negra.” (ALMEIDA, 2018, p. 35).

É inegável que a vivência de um relacionamento afetivo inter-racial diferencia e sensibiliza de forma singular a recepção do artigo 26-A e o interesse pelas temáticas das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Tal premissa é defendida por diversos autores, entre os quais destaco a professora Carla Meinerz, que utiliza a expressão “afeto à causa” para definir uma “[...] resposta mais individual e menos institucional às determinações legais” (MEINERZ, 2017, p. 62) e “[...] o que diferencia e condiciona a recepção do artigo 26-A, no estudo de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, nas aulas de História ou de outros campos disciplinares na escola” (idem, p. 67). Em produção de dados realizada

com professores da rede municipal de Cachoeirinha/RS, a autora concluiu que “em geral, são os profissionais negros ou com algum *afeto à causa* da diversidade étnico-racial que assumem mais continuamente o estudo dessas temáticas com jovens e crianças do ensino fundamental e médio”. (MEINERZ, 2017, p. 68, grifo da autora).

Vejamos como os professores entrevistados posicionaram-se em relação às suas trajetórias e à aderência às temáticas da EREER pela perspectiva relacional, especialmente na questão da abordagem do racismo em sala de aula. Inicialmente apresento os relatos das duas professoras autoidentificadas negras¹¹⁸.

Trecho 1:

Por exemplo, quando eu comecei a dar aula aqui, isso aconteceu em 2012, na creche. [...] **Aqui, pra trabalhar essa lei 10.639, eu trabalho sozinha.** Porque não dão atenção pra isso. As dificuldades que tenho aqui... não vou te mentir. **É um leão todo dia.** Meu irmão diz “tu é negra, tu é professora, tua é historiadora, tu tem olho verde, tem cabelo bonito, tu é magra. Quantas pessoas não gostariam de estar no teu lugar? Bem ou mal tu tá tirando um lugar de alguém... ou **estão acostumados a ver negros aonde, na limpeza?**

Outra questão [...] **os colegas falarem em alemão... e eu entendo algumas coisas... Parece que querem te tirar da conversa. Aquela superioridade.** E eu acredito que pra chegar nessa evolução, tem que vir da escola. **Mas como é que eu vou trabalhar essa temática se os próprios alunos negros não se sentem valorizados?** A representatividade. [...] Às vezes o aluno negro não se reconhece. [O moreno, né?] Moreno pra mim é bolo. Ou branco de cabelo preto. [...]

Aqui também eu trabalhei no Contraturno né, eu dava aula de teatro e artes. Então a [nome da coordenadora da secretaria da época] me trouxe o material da Cor da Cultura. No papel, estava para dar história e cultura afro, mas diretoras não gostavam desse assunto. [...] Tu não vai dar isso, tu vai dar aquilo, de forma direta. Isso não é importante! Aí trabalhei, fiz teatro, fiz fantoches, fiz bonecos afros, sempre a circularidade de todos falarem em roda, do Baobá das histórias. [...] **Minha forma de resistir... sempre. O que é lei 10.639 pede, trabalhar cotidianamente isso.** [...] (Professora 2, negra).

Trecho 2:

Não foi fácil pra mim chegar, negra, pobre... [...] Nós estávamos até falando do poema do Navio Negreiro, Castro Alves... 1988, eu participei das comemorações do centenário da abolição, estava no 6º ano. Foi aí que eu lembro que “me senti”. E eu lembro que fizeram na escola declamações. **Aí pintaram algumas colegas de negras, vestiram elas de baianas, pintaram elas de tinta têmpera.** E eu não. Chegou na hora né, de declamar, eu travei... [...] e era uma gincana, e a professora de Português disse assim: “**além de preta, não serve nem pra declamar, não devia nem ter saído de onde veio**”, a professora de Português... Aquilo me... [bate no peito] ... eu era uma aluna com TDAH e tal.. Depois que eu comecei a estudar, a minha primeira faculdade foi Letras... [...] Aquilo me marcou de certa forma que ... meu Deus. E aí a menina que ganhou né [...] ela nem terminou o Ensino Fundamental. E aí eu fico pensando... era só pra ganhar a gincana... porque ela não explicou... pra que servia o navio negreiro, quem era Castro Alves, não contextualizou. [...]

Hoje quando tem um aluno com dificuldades, tem um jeito de chegar, eu gosto de chegar: “**E aí guerreiro, sei que tá difícil, vamos lá, matar dois leões por dia, teu pai e tua mãe tão trabalhando, às vezes só a mãe...**” [...]

¹¹⁸ A despeito de terem o fenótipo de pessoas negras de pele preta, as professoras não especificaram sua cor, se autoidentificado “de raça negra” (Professora 2) e “negra” (Professora 4).

Sobre a representatividade da mulher negra, eu notei, geralmente os alunos: tu parece a minha mãe! Eles conseguem identificar aquela coisa de ser guerreira, de ser enérgica, de pai e mãe...[...] Aí tu puxa de onde trabalhar. Eu cheguei: prô, o que vamos trabalhar na semana da consciência negra? Não queremos saber da máscara de Flandres nem o tronco. Onde é que eu vou pegar com essa gurizada? Porque todo professor de história tem a mania de dizer: a escravidão foi isso, foi aquilo, se torna massante... Bá, fiquei com aquilo, né. Vamos fazer a contribuição do povo negro na poesia, o papel das mulheres agora [...] eu fiz uma coisa e apresentei no auditório. E o nome da escola era Castro Alves, eu nem tinha me ligado disso, eles não tinham se ligado que Castro Alves era abolicionista, autor do Navio Negreiro. Aí foi dois dias de evento. Então, vou te dizer: **tem subsídio para trabalhar? Tem! É só querer!** [...]

[Perguntada como reage quando presencia uma situação de racismo em sala] Hoje, eu chamo a atenção: e aí, o que tu quis dizer com isso? De onde tu tirou essa opinião? Deixe ele expor, e ver também qual é a série que o aluno. Lembro que uma vez em [cita o nome da cidade em que trabalhou] **um aluno do 9º ano disse que o negro tinha as palmas das mãos negras porque tinha sido feito de quatro.** [Para, respira fundo] **Aí falei com ele, depois fui conselheira dele, e ele veio me pedir desculpas,** disse que não devia ter dito isso, um comentário daquele.
(Professora 2, negra).

Trecho 3:

Nas relações sociais, às vezes a cor da pele influencia muito, por nascer numa região e cidade que prevalece a maioria da cor branca. Infelizmente a ideia de superioridade em qualquer ponto de nosso país é muito forte ainda. E romper com isso é uma verdadeira cruzada. O Racismo e o preconceito estrutural, ele existem sim. **E só pode falar que existe de fato, quem pesquisa sobre ele, ou quem vive o dia a dia dele na sua vida, sendo visto pela cor de pele como diferente e inferior ao outro.** Um exemplo, muito forte, foi quando iniciei a minha carreira de professora. Ao me apresentar na escola, pela qual fui chamada pela ordem de inscrição, **a Coordenadora esperava outra pessoa. Pelo fato de ter meu sobrenome de casada de origem alemã. Mas, para sua surpresa eu não era branca.** A primeira coisa que ela me disse é que nunca uma professora negra havia lecionado na escola. E ainda salientou, que **eu não iria ser aceita pelos alunos e pais daquela comunidade.** Não foi fácil, para mim ouvir isso de início. Mas, como professora de História, sabia o porquê da atitude da Coordenadora. Com dedicação e amor pela educação, trabalhei por 7 anos naquela escola, e construí no educandário uma relação de muitas amizades e respeito. Assim, quebrando alguns paradigmas e preconceitos culturais que existem camuflados na Educação. [...]

Feito por **uma colega que sempre soltava uma piada, como por exemplo, isso só pode ser “coisa de negro”.** Se referindo quando algo não tinha sido bem feito. Ou em relação às meninas, que se prostituem na beira da estrada, ou faixa. Mencionava que eram as meninas negrinhas que sempre estavam fazendo ponto. Sendo que há várias mulheres de todas as cores que se prostituem. [...]

Não me sinto vítima. Porém desrespeitada, porque no Brasil o racismo é estrutural. E a educação escolar não consegue por si só atingir melhorar neste aspecto. Enquanto não houver uma colaboração dos governantes e da sociedade em geral, a luta pela causa fica bastante árdua. [...]

Há mais de vinte anos atrás quando estudava na faculdade, um professor negro, em sua aula disse: Parabéns para vocês, que estão representando 2% da população negra nas Universidades do Brasil. Numa época em que não tinha nenhum programa social, para pessoas de baixa renda. Todo meu salário era para pagar a faculdade. A colega ao lado, que por sua vez era negra, respondeu ao professor: **Nós negros temos que matar um leão para estudar, e outro leão para ter uma oportunidade de vaga em qualquer profissão neste país.** É por isso que estamos aqui. O conhecimento ninguém vai nos tirar. Concordei com ela.

(Professora 4, negra).

(Grifos meus).

As duas professoras destacam em seus relatos os obstáculos e dificuldades para alcançar a escolarização em nível superior, expondo, através de suas vivências, as desvantagens estruturais impostas à população negra brasileira – trechos 1 e 3. As narrativas ressaltam a superação e os sacrifícios pessoais, através das expressões “matar um leão por dia”, “matar dois leões por dia”. A Professora 2 evidencia mais elementos em seu relato, que foi realizado inicialmente de forma escrita e posteriormente, a pedido da docente, no formato de entrevista gravada. Já a Professora 4 optou por contribuir somente através de entrevista escrita. Há evidências de que a noção de afeto à causa opera na forma como as profissionais percebem as questões da EREER, visto que salientam episódios de racismo que sofreram em suas trajetórias.

Ambas as docentes ressaltam o racismo institucional dos espaços escolares em que atuam, uma delas também trazendo uma lembrança como aluna, quando foi considerada inapta para declamar um poema de Castro Alves. Em sua narrativa, essa memória dolorosa foi ressignificada, pois, já como professora, trabalhou a temática da EREER em uma escola com o nome do poeta abolicionista. Os relatos destacam o sentimento de desconfiança prévia em suas qualidades profissionais e um certo desprezo pela presença delas nas instituições de ensino, seja pela direção, seja por colegas das escolas, através de manifestações perversas do racismo recreativo, como piadas, expressões racistas e comentários ditos em dialeto alemão – artimanha utilizada para excluir e ressaltar a pretensa superioridade cultural pelo viés da colonialidade germânica. Por outro lado, a Professora 2 menciona que há uma identificação fenotípica de alguns alunos com ela, o que facilita a aproximação com eles e abre possibilidades de abordagem das questões étnico-raciais – trecho 2 – pelo viés da resistência.

A despeito disso, não houve, nos relatos apresentados, exemplos mais contundentes sobre a discussão do racismo como temática principal em algum momento, apenas surgindo de forma subjacente no relato da professora 2 ao mesclar com suas experiências pessoais – trecho 2 –, e de forma mais genérica pela Professora 4: “É bastante abordado em trabalhos de pesquisa, conversações, debates realizados pelos educadores em geral da área das humanas. [...] Nada melhor que a sala de aula para desenvolver o conhecimento e a mudança do olhar pelo outro.”

Há de se enaltecer, no entanto, o aspecto educativo dos relatos das docentes ao narrar experiências pessoais do que vivenciam cotidianamente em razão do pertencimento racial delas, a despeito das dificuldades de “matar um leão por dia”. Ao mesmo tempo, a fala situada de sujeitos negros não garante necessariamente eficácia na execução da política da EREER, pois passa pela disposição dos brancos em dialogar. Grada Kilomba, ao refletir sobre processos de cura e transformação de mulheres negras, destaca que o branco também faz parte do problema racial:

O racismo não é um problema pessoal, mas um problema *branco* estrutural e institucional que as pessoas *negras* experienciam. Esse é um acontecimento comum para *negras* e *negros* quando abordamos a questão do racismo: intimidação por um lado, patologização individual por outro. Ambas controlam mecanismos que impedem que o *sujeito branco* ouça verdades desconfortáveis, que, se levadas a sério, arruinariam seu poder. (KILOMBA, 2019, p. 204, grifos da autora).

Falar sobre o racismo, portanto, não é o mesmo que experienciá-lo na pele, no corpo. Esse lugar de fala diferente pode ser pensado a partir dos relatos dos demais professores e das duas gestoras, todos autoidentificados brancos, quanto à abordagem do racismo em suas práticas:

Trecho 1:

Eu acho que às vezes eu acho que **as coisas se misturam com a posição da gente** e a forma como a gente se expressa na linguagem. Por exemplo, na semana em que fizemos a dinâmica do bolo dos povos africanos [ao tratar do conteúdo imperialismo do século XIX]. **Em nenhum momento eu falei de racismo, mas a gente falou do direito que cada etnia tinha de ser quem ela era, né.** Então eu não sei até que ponto, eu acho que é por isso que tem essa dificuldade, porque eu nunca usei o termo em si. Na aula do 7 ano, quando a gente falava de escravidão. Estava lá no livro didático descrito, tráfico de escravos. E eu chamei a atenção: não é tráfico de escravos. É pessoas escravizadas, porque são pessoas num primeiro momento. **A gente precisa humanizar isso.** Então eu acho que por essas linhas, **na linguagem, [...] isso surge. Mas não como um objetivo de aula propriamente dito.** (Professora 1, branca).

Trecho 2:

O racismo diretamente não [...]. A gente vê essa questão sim da cultura afro, das relações raciais que se estabelecem desde a ocupação do Brasil, o mesmo processo que acontece na colonização da África, em outros momentos também E a partir desses conteúdos, quando começa a surgir esses elementos, esses pontos, até algumas posições por parte dos alunos. E as vezes vai derivando pra essa questão das cotas. Às vezes me parece mais acentuado isso, mas alguns anos atrás, isso logo aparecia: “ah, mas eu sou contra as cotas”. Ah, mas por quê? **E tentava-se fazer um movimento bem de tensionar.** “Ah, vamos colocar isso em discussão. Tu é contra cotas, por quê?” Ah, porque eu não acho justo isso ou aquilo. [...] E eu dizia. A gente precisa de alguns elementos. Eu gosto de encarar da seguinte maneira pros alunos. É uma doença, né. A desigualdade racial no Brasil. Como toda doença ela exige um tratamento, tratamentos assim não são bons. Quem tá bom nunca precisa consumir remédios. Num mundo ideal, a pessoa não fica doente, não precisa consumir remédio. [...] Então, **as cotas como digo para os alunos. É um remédio. Vai chegar um momento, se a gente fizer tudo direitinho, agora no presente, em que esse remédio vai perder um pouco a necessidade. É meio utópico, eu sei.** Mas a gente precisa ter um pouco de utopia pra poder viver, senão fica complicado. Então, é um remédio, ele tem uma certa utilidade, uma certa função. E a gente vai precisar tomar ele enquanto não conseguir resolver de outro jeito, enquanto a gente não normalizar algumas coisas. [...]

Então racismo diretamente não. Um plano de aula falando do racismo no Brasil. Mas ele acaba aparecendo, né. De forma indireta durante as aulas. Então nesse momento se para, se conversa, se reflete, e se pontua que algumas coisas não são aceitáveis, alguns posicionamentos não são aceitáveis, independente do direito ou não de expressão ou opinião, da liberdade que exista. Algumas coisas não são toleráveis. (Professor 3, branco).

Trecho 3:

Eu já tive casos de racismo sérios. Graças que eu nunca tive briga interna, em sala de aula, por conta de racismo. **Eu já tive comentário racista, que eu tive que dar um “para-te-quieto” no aluno, uma liçãozinha de moral rápida**, mas eu tive um que mais me veio à mente que foi ali por volta de 2013, 2014, que teve aquela onda de africanos, senegaleses pra cá, e depois de um tempo começou a aparecer casais interraciais, aí, eu não sei como... não consigo lembrar, surgiu isso em sala de aula, aí um cara fez um comentário meio depreciativo, como que fosse errado essa mistura, né. Daí eu perguntei: Por que isso é errado? O que te incomoda? [...] “Ah, professor! Esses cara vêm, esses preto não sei daonde e já fica na rua com as princesinha, as loirinha e tal. O cara largou essa, extremamente racista, entende?

E infelizmente, algo bem maior do isso, eu vi num PPP duma escola [...] **e no PPP dessa escola tinha nuances**, ah, eu tô tentando achar uma outra palavra, **é um aspecto fascista e xenofóbico... era o que estava escrito do documento da escola que era uma tristeza que a identidade germânica estava sendo perdida quando era diluída com outras culturas**, denunciando escancaradamente o aculturamento, e que isso não devia ser perdido. E que pessoas vindas de fora do município, e ingressando na escola deveriam ter as condições e costumes da cultura local e não tentar impor, a palavra é essa, impor, a sua cultura aqui, na escola, na comunidade, eu acho. Denunciando essa aculturação, “meu Deus, nossa cultura é melhor, não podemos perdê-la”. **E quem vem de fora, tá aí o recado, deve se adaptar a nossa cultura e não trazer a sua de fora. E isso estava no PPP da escola. Eu achei um absurdo.** Foi um exercício feito em conjunto com os professores, eu tava numa ilha de junção de mesas com mais uns 2 ou 3... eles também acharam um absurdo. Chamei a minha coordenação na hora e disse: isso aqui tem que ter uma mudança, pelo amor de Deus. Ok, então se tu acha que não cabe aqui. [...] Ai eu fiz o grifo ali. [Quando perguntado se o trecho foi alterado] Sinceramente, não sei se houve alteração ou não. Teoricamente foi.

(Professor 5, branco).

Trecho 4:

O racismo, o preconceito, as intolerâncias são elementos importantes que devem ser trabalhados em sala de aula. Possibilita a reflexão e a autorreflexão diante dos temas. A escola, além de seu papel educacional, possui função socializadora, no qual faz parte do processo de educação integral do indivíduo.

(Professor 6, branco).

Trecho 5:

Os professores podem colocar que eles não são [racistas], mas tem professor que a gente sabe que é. Ele pode ser controlar e não ter nenhuma atitude, mas que lá no fundo, no fundo, no fundo... **Quando bate na tua pele, toca no teu sangue, tu tem um outro olhar. E para sensibilizar, e tu fazer a diferença, a pessoa precisa se identificar com a causa de alguma maneira.** Ela tem que buscar uma identificação. Porque ela só vai lutar por aquilo que tu acredita. E tu vai acreditar no momento em que tu vai viver.

(Gestora 1, branca).

Trecho 6:

Tudo isso precisa vir, como uma onda de grandes discussões. Porque assim: se na minha família não é um valor estudar, como é que eu vou como professor achar... “ah, então problema da família, não sei o quê”. Não é na família que vai acontecer, se ninguém na família trazer à luz essas discussões. Então eu faço meia culpa. **Eu faço outras discussões, mas de étnico-racial eu não faço. Se não for na escola, tu acha que em casa vai ter? Acho que não. É claro que fica um peso bem grande para o professor. Mas também não vamos resolver do dia pra noite.** Eu tenho consciência disso. Mas às vezes é uma sementinha que tu planta, que talvez vai precisar de mais gerações, mas já é um passo inicial. [...]

Acho que essas discussões com os alunos. Eu sempre aposto muito nas crianças e nos adolescentes. Porque eu acho que no momento em que a gente trabalha com eles, eles levam isso pra casa. Eu acho que [...] eu tenho dificuldade de lidar com os adultos,

porque eles já são cabeça meio dura, eles já tem “eu penso assim e deu”, então acho que é mais difícil mudar, é mais difícil fazer uma discussão com os adultos do que com as crianças, porque elas são um pouco mais abertas. Eles são mais naturais quando falam, eles deixam vir à tona, porque **a criança preconceituosa, ela vai falar, e vai falar em nome de uma família inclusive. Essa é uma construção da família também.** Então acho que trabalhar com pequenos grupos, porque às vezes com um grande grupo tu não consegue fazer uma construção, porque tem vergonha ou não chega a sua vez, então em pequenos grupos.
(Gestora 2, branca).

(Grifos meus).

Os relatos dos professores brancos sobre a abordagem do racismo se desenvolvem a partir de diferentes vieses conforme as experiências vinculadas à EREER que cada um considerou significativas. Os docentes 1 e 3 confirmam que nunca pensaram o racismo como um conceito inicial para uma aula de História, mas identificam sua discussão de forma indireta através de aproximações curricularizadas nos objetos de conhecimento do componente curricular. Entendem, portanto, que abordam o racismo de forma tangencial, relacionando-o com discussões contemporâneas, como o direito à diferença – trecho 1 – e às políticas afirmativas de cotas raciais – trecho 2. Já os relatos 3 e 4 não fazem relação com algum conteúdo ou situação específica de alguma aula. O Professor 5 salienta a necessidade de impor-se como autoridade – através de “liçãozinha de moral rápida” – diante da presença de comentários racistas em sala de aula e inclui um relato sobre o incômodo gerado ao ler o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola em que trabalhava e perceber trechos que ressaltavam a superioridade branca de etnia germânica no documento, bem como descreve seu momento de oposição a esse posicionamento institucional considerado absurdo. Já o Professor 6 respondeu de forma superficial, sem mencionar exemplos ou circunstâncias específicas em que tenha abordado ou presenciado o racismo em sala de aula. Apareceu ter respondido de forma protocolar, dentro do que se espera em termos de um posicionamento politicamente correto.

Já os trechos 5 e 6 trazem relatos das gestoras, que ressaltam as dificuldades na aceitação das temáticas da EREER pelos professores em razão dos seus preconceitos raciais enraizados – Gestora 1 – ou na necessidade de diálogos contínuos com os estudantes como possibilidades de avanço na questão – Gestão 2 –, ambas em consonância com a ideia do afeto à causa como condição facilitadora para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Em comum nos relatos dos professores entrevistados está uma certa preocupação com a didatização das discussões sobre o racismo pela perspectiva curricular e, por parte dos gestores, a necessidade de diálogo contínuo para a superação de problemas sociais oriundos de relações raciais assimétricas. Todos demonstram ter o discernimento de que os sentimentos de

supremacia branca, reiterados pelos elementos étnicos de origem germânica, operam para acentuar esse cenário de desigualdades.

Ao mesmo tempo, demonstram uma certa passividade diante desse quadro, pois, a despeito de reconhecerem a gravidade do racismo e a importância de abordá-lo no contexto educativo, não o elegem como elemento central de uma discussão, informando que essa pauta transversaliza a prática a partir da menção a conteúdos históricos ou a uma situação de resolução de conflitos. É possível humanizar o racismo sem nomeá-lo – trecho 1? Sem apresentar seus agentes, algozes e vítimas?¹¹⁹ A indignação diante de uma situação de racismo se resolve com uma “liçãozinha de moral rápida” – trecho 3? Minha resposta é não.

Penso que há questões que os docentes brancos não enfrentam por não se sentirem confortáveis ou julgarem-se despreparados para lidar, como, por exemplo, sua superioridade racial, a qual não desejam assumir. Tangenciar o tema do racismo pode ser uma forma de livrarem-se desse fardo, buscando justificativas como lacunas no processo de formação docente, por exemplo. Nos relatos das entrevistas, quando questionados sobre o acesso às temáticas da EREER em suas formações em nível inicial, todos os professores ressaltaram que foram superficiais e esporádicas, sem maior aprofundamento. No caso de capacitações de formação continuada, citaram aquelas geralmente ofertadas pelas redes de ensino às quais estavam ou permanecem vinculados. Não houve menções, por exemplo, a algum curso ou evento que tenha sido significativo para atentar às questões étnico-raciais de forma especial, tanto ofertado institucionalmente quanto por iniciativa própria.

As professoras Tanise Müller Ramos e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, ao refletirem sobre as possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea, afirmam que o docente deve ter uma postura política efetiva, “tomando partido” diante das cenas racistas que presencia, “[...] desde suas minúcias, como quando alunos e professores passam por serventes e auxiliares de limpeza sem dizer bom dia (e ninguém nota) ou quando os alunos se chamam de “negão”, “macaco”, “negrãozinho” e ninguém acha problemático. (RAMOS; KAERCHER, 2014, p. 90).

A despeito de perceber essa consciência nos relatos dos professores, parece-me que falta o que as autoras chamam de um “trabalho pedagógico, planejado e intencional”. Muitas vezes,

¹¹⁹ A obra paradigmática *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-riograndense* (Porto Alegre: Ed. UFRGS; EST Edições, 2017), é um “trabalho coletivo idealizado e elaborado por professores, pesquisadores e militantes da causa negra, com visões plurais, num esforço conjunto de oferecer respostas à aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08... (p. 7)” e representa um exemplo de personalização e humanização dos sujeitos históricos numa perspectiva antirracista. Silva, Fernanda O.; Sá, Jardélia R.; Gomes, Luciano da C.; Rosa, Marcus Vinícius de F.; Perussatto, Melina K.; Silva, Sarah C. A.; Santos, Sherol dos.

diante de situações de racismo, os educadores desenvolvem projetos que visam à conscientização a partir da abordagem de viés da pluralidade cultural e esperam uma “solução mágica” que resolva os conflitos raciais existentes. Ramos e Kaercher alertam que

Nós, educadores, deveríamos pensar que, em Educação, não existem saídas mágicas: nenhum processo educativo é mágico, rápido, isolado, indolor. Para educar de um modo antirracista, é preciso investimento de tempo e dinheiro (ler sobre o tema, fazer cursos de formação, preparar materiais didático-pedagógicos inclusivos na perspectiva étnico-racial, tais como jogos, livros, brinquedos etc.), ter vontade política (assumir perante a comunidade escolar que há racismo na instituição, que ele provoca sofrimento presente e futuro uma vez que, se as crianças não forem educadas de um modo antirracista, continuarão a ser racistas e a promoverem e serem vítimas de sofrimento) e, sobretudo, aceitar que essa tarefa deve ser alvo de um compromisso de toda a escola e da comunidade escolar (professores, pais e alunos devem estar conscientes de que precisarão fazer um grande esforço para transformar as relações raciais). (RAMOS; KAERCHER, 2014, p. 92-3).

Diante deste desafio posto para uma educação antirracista, vejamos também como os estudantes participantes da pesquisa perceberam a abordagem do racismo nas práticas escolares que vivenciam, para ver se coadunam com as respostas de seus professores. A questão n.º 15 do formulário da primeira fase da produção de dados solicitou que os alunos indicassem a contribuição da escola para o enfrentamento ao racismo: *Como você acredita que a escola pode contribuir para que o racismo seja erradicado (eliminado) da sociedade?* Destaco algumas das respostas descritivas apresentadas:

Trecho 1:

Vai demorar muito por ser um tabu, mas em geral mostrar desde o ensino maternal que todos somos iguais. (E1, Aluna 21, branca).

Trecho 2:

Tentando ensinar desde cedo o que é certo, porém **a educação deve vir de casa, mas acho bem difícil erradicar algo assim**, pois cada pessoa tem um ponto de vista, mas ser feito algo para amenizar. (E2, Aluno 23, branco).

Trecho 3:

Acredito que palestras, rodas de conversa ajudariam, mas algumas pessoas já foram criadas assim em relação a cor mais morena, então **acho que isso não vem de uma conversa, e sim da criação do pai e da mãe**. (E3, Aluna 48, parda).

Trecho 4:

Acho que a escola pode falar mais sobre o assunto, incentivar a conversa sobre, pois **não me lembro da última vez que conversamos sobre isso na escola** e acho que escola tem um grande papel na nossa vida e na escola que aprendemos o bom e o ruim. (E3, Aluna 33, branca).

Trecho 5:

Falar para os professores conversar mais com os alunos na sala de aula, fazer perguntas pra ver se já sofreram com isso ou se estão praticando racismo com alguém, porque **muitas vezes o aluno sofre racismo e está com medo de falar para as pessoas** (E1, Aluna 12, branca).

Trecho 6:

Amigos ajudando como eu faço ou simplesmente falando com a direção ou talvez se todos parassem com essa palhaçada, como eu acredito que **muitos consideram o racismo uma bobagem** para botar as pessoas para baixo e ficar no topo delas, mas acho que não precisa rebaixar alguém para se sentir superior a ninguém. (E2, Aluno 28, pardo).

Trecho 7:

Dar mensagens positivas relacionadas ao tom de pele da pessoa, punir as pessoas que tiverem atitudes racistas, mas de forma não tão pesada, colocar folhetos pelas ruas falando sobre o racismo, incentivar os professores a fazer trabalhos relacionados ao tema "racismo", pegar alguns dias do ano para fazer reuniões com os pais para falar sobre o racismo na escola e fazer campanhas pequenas incentivando as pessoas a refletir sobre esse assunto. (E2, Aluno 25, branco).

Trecho 8:

A escola poderia criar cartazes *anti-bullying* para assim ajudar quem sofre, ou também poderia tentar falar com quem sofre isso, indicando profissionais ou eliminando tais insultos desnecessários, **punindo quem faz isso para servir de lição**. (E2, Aluna 51, parda).

Trecho 9:

Explicando e mostrando para os alunos o que pode acontecer com alguém que sofre racismo e **fazer com que a pessoa sinta a dor da outra**. (E2, Aluna 54, parda).

Trecho 10:

A escola deveria dar várias palestras sobre o assunto e, sempre que alguém for vítima de racismo, avisar os pais ou responsáveis do "agressor" sobre essa atitude e **ter um boa psicóloga para entender como a vítima e como o agressor se sentem** quando um é vitimado. Pedir ao agressor: "e se fosse com você?" (E3, Aluna 43, branca).

Trecho 11:

Ensinando para os alunos que ninguém é diferente. Somos todos iguais independente da raça ou cor de pele. (E1, Aluna 24, branca).

Trecho 12:

Simplesmente **não favorecendo ninguém**. (E2, Aluno 17, branco).

Trecho 13:

Parando de cuidar da vida dos outros, **a pessoa não tem culpa**... tratando todo mundo da mesma forma, ou até conversando mais sobre isso. (E1, Aluna 57, parda).

Trecho 14:

Mais inclusão de professores negros, mais palestras e falas sobre... (E1, Aluno 35, branco).

Estes excertos dos relatos dos alunos nos permitem refletir como eles visualizam o papel da escola diante do racismo. Vários posicionamentos ressaltam a incapacidade da escola em lidar com o tema diante de sua amplitude, e destacam a influência da personalidade do indivíduo para sua postura racista ou antirracista a partir da "criação" familiar [1, 2, 3], revelando uma primazia do ambiente doméstico diante de uma certa impotência e pessimismo quanto ao potencial da escola no combate a ações discriminatórias. Outros relatos apontaram a necessidade de investir no diálogo relacional e na implementação de campanhas de

conscientização, envolvendo professores e equipe diretiva [4, 5, 6, 7, 8]. Algumas respostas ressaltaram a necessidade de estímulo à empatia e o não mascaramento da temática, envolvendo também apoio psicológico às vítimas e aos agentes do racismo [9, 10]. Outros posicionamentos estão apoiados no falso paradigma da igualdade como justificativa para não abordar ou silenciar o tema [11, 12] ou mesmo responsabilizando indiretamente o indivíduo, pois “a pessoa não tem culpa” [13]. Por fim, uma única resposta sinaliza a necessidade de maior representatividade racial na escola, com a inclusão de professores negros [14].

É possível observar que não há diferenças significativas nas respostas de alunos brancos e negros. Boa parte dos estudantes opera com o entendimento de que o racismo é um tipo de bullying, conforme apontado nas respostas da questão n.º 14, analisadas no tópico anterior. Dessa forma, ele poderia ser resolvido através de ações moralizantes: palestras, conversas, campanhas de conscientização, mecanismos semelhantes aos adotados nos casos de intimidações e perseguições repetitivas. No entanto, reafirmo que racismo é crime, enquanto bullying não, sendo essa diferença fundamental para a definição da conduta a ser adotada em cada situação. Por conseguinte, educar de forma antirracista é ter discernimento e postura ético-política diante de cada ato de discriminação e saber encaminhar casos de racismo e de injúria racial inclusive judicialmente, e não apenas moralmente.

Ao insistir exclusivamente na ênfase individualista do racismo, limita-se sua reflexão pelas vertentes institucional ou estrutural, salientadas por autores como Silvio Almeida.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. (ALMEIDA, 2018, p. 38, grifos do autor).

É necessário, portanto, inverter a lógica como o racismo é concebido nos espaços escolares. Com a produção de dados, descobri que o racismo, tratado como exceção num espaço que se considera o bastião da igualdade social, é praticado de diversas formas, recreativamente por meio de piadas, por meio de práticas linguísticas em expressões e humilhações verbais, por intermédio de gestos concretos, por meio de exclusões e atos de isolamento social, e, quase sempre por meio do silenciamento. Sob a égide do silêncio, o racismo mantém suas vítimas caladas e absolve seus algozes sob o viés moralizante da falha individual. O que explica tal silenciamento é a adesão às narrativas brancas expressas na superioridade branca que a colonialidade germânica impõe, comprovada pelo relato do professor que encontrou, no PPP

de uma das escolas, o registro de que a identidade alemã estava sendo “perdida” e que tal situação era vista com preocupação pela gestão da instituição, pois seria um sinal de desmoralização e decadência cultural da escola.

Ampliar o debate a nível institucional e estrutural é expor publicamente os reais mecanismos que operam o racismo e que precisam ser desnaturalizados e combatidos: as relações de poder assimétricas, a insegurança e o desconforto em reconhecer a capilaridade dos preconceitos e atos discriminatórios, o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2014), a exposição da fragilidade branca (DIANGELO, 2018), o trauma do racismo cotidiano (KILOMBA, 2019).

Há de se reconhecer, no entanto, que há um esforço, mesmo que limitado, em compreender as questões raciais e inseri-las, por parte dos docentes e gestores entrevistados, em suas práticas pedagógicas. É preciso compreender o caráter processual da EREER também entre os professores, atentando também para os avanços decorrentes de quase duas décadas da Lei 10.639/03, conforme expresso na fala da Professora 2:

Nós estamos numa geração que está tudo pronto. Parece que não tem mais do que lutar. [Fala do cabelo black da sobrinha]. É um lugar de quem chegou lá atrás e colocou a cara a tapa. Mas não podemos deixar morrer. Não dá pra deixar se acomodar. [...]. **Mas colocando cada coisa no seu lugar...com educação eu acho. Mais professores negros, mais sobre a temática, a mulher negra se empoderar,** mas eu vejo a faxineira uma pessoa empoderada. [...] Eu sempre comento com meus alunos: a minha bisavó, a minha avó, a minha mãe, elas têm os joelhos de fazer faxina. Hoje eu não tenho, a minha filha não tem, minha sobrinha não tem. Então é uma evolução. E sempre se considerar...tem aquela sensação do pertencimento. **Do meu tempo de escola já melhorou muito...nossa!** Naquela época negro namorar branco, nossa! [...]
(Professora 2, negra).

O pressuposto do afeto à causa, a exemplo do relato supracitado, é uma condição favorável para maior aderência às temáticas e às práticas da EREER e estabelece, *a priori*, um lugar de fala destacado para as professoras negras entrevistadas, por exemplo. No entanto, esse espaço não pode ser uma prisão que as restrinja ao mesmo tipo de narrativas, afinal “todo mundo tem um lugar de fala”, como alerta Djamilia Ribeiro. “O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição de lugares dos grupos subalternizados.” (RIBEIRO, 2017, p. 88, grifo da autora).

O conceito de lugar de fala, portanto, precisa vir acompanhado da postura de escuta, pois as tentativas de didatização da EREER apresentam, por vezes, a armadilha de “falar em nome de outro”, própria dos sujeitos brancos. Analisando os relatos de professores e gestores

participantes da pesquisa, percebo que faltaram experiências de outras iniciativas que fossem além da vinculação com a perspectiva curricular, no entendimento que a professora Carla Meinerz sintetiza em “*falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro*” (MEINERZ, 2017, p. 72, grifos da autora).

Ou seja, a abordagem da EREER tem como premissa um diálogo intercultural, a partir de um exercício de abertura dos espaços de educação formal para os saberes da comunidade, como integrantes de coletivos negros ou de comunidades indígenas, mesmo que não haja representantes nas cidades pesquisadas, mas no entorno regional em que se encontram¹²⁰. Esse caminho já está apontado, há quase duas décadas, no documento basilar da temática étnico-racial no Brasil, escrito pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), de 2004:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. (BRASIL, 2004, p. 6, grifo meu).

Para além de um movimento de desacomodação que exige um olhar para “além dos muros da escola” em busca de vozes que compartilhem vivências plurais e que sejam vetores capazes de desestabilizar verdades instituídas pela branquitude, é preciso que as instituições de ensino e os educadores tenham consciência do seu compromisso ético e político na execução da EREER, também reafirmado no documento das Diretrizes:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. **A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou**

¹²⁰ A comunidade indígena mais próxima é a da reserva indígena Por Fi Gã, que constitui um grupo do povo Kaingang que habita a região periférica do município de São Leopoldo, em uma área de 8 hectares e uma população contabilizada de 128 moradores, segundo dados de 2014. Trata-se de uma comunidade urbana, sem população isolada. Fonte: Site Terras Indígenas do Brasil. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/5408?_ga=2.43908965.1738183043.1667323194-1729910467.1667323194. Acesso em 1º nov. 2022.

posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004, p. 16, grifo meu).

Além disso, o documento reafirma o compromisso compartilhado também com os sujeitos brancos no combate ao racismo a partir da EREER visando

[...] fortalecer entre os negros e **despertar entre os brancos a consciência negra.** Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16, grifo meu).

Dessa forma, a prerrogativa do compromisso ético e político com a EREER não pode, portanto, estar vinculada a uma maior ou menor adesão à temática, expressa no sortilégio do “afeto à causa”. O termo “afeto” pode supor uma subjetividade condicionada ao gosto ou identificação pessoal de cada profissional, o que a legislação rechaça, ao afirmar com veemência que a luta pela superação do racismo é compromisso de todo educador, em conformidade com o previsto na Constituição Federal, no artigo 26-A da LDB e no posicionamento internacional do Estado brasileiro na Conferência Mundial de Durban, em 2001, que reiteram a necessidade de adoção de políticas públicas equânimes e que atenuem as diferenças forjadas pelos marcadores étnico-raciais.

A consciência política é referenciada nas DCNERER com um dos princípios de efetivação das ações da implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e estabelece o compromisso docente de assumir a “busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas.” (BRASIL, 2004, p. 19). Não cabem, portanto, desculpas ou justificativas infundadas para a não aplicação de uma política pública que é dispositivo legal e compromisso do Estado brasileiro, sob pretexto de pouca familiaridade com os temas da EREER.

O afeto à causa, em suma, passa também pela sensibilidade do educador em colocar-se na discussão da EREER como um sujeito racializado, inserido em uma sociedade racista e, portanto, um sujeito com práticas que podem ser racistas. Significa descer do pedestal da moralidade e dialogar com franqueza junto aos estudantes, que permanecem presos ao imbróglio do racismo como defeito moral e comportamento indesejado e condenado

socialmente, ao mesmo tempo em que visualizam sua efetivação cotidianamente nas salas de aulas e demais espaços em que socializam.

Os sortilégios da cor apresentados nesse capítulo – os disfarces de cor, o racismo recreativo e o afeto à causa – são resultantes dos processos de desumanização operados pelos brancos, imbuídos do espírito colonizador, que vilipendiaram sua própria humanidade, mas principalmente a do negro. Fanon sintetiza: “O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (FANON, 2008, p. 44). Para caminhar nesse trajeto de emancipação, retomo a epígrafe que abre esse capítulo, em que o autor utopicamente sonha: “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade.” (idem, p. 189).

7 E O JOGO CONTINUA... PISTAS, ACHADOS E ESCONDERIJOS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O exercício de findar a escrita de uma tese envolve o desafio de encontrar um ponto de chegada a partir do problema definido como ponto de partida: Como jovens estudantes concluintes do ensino fundamental nos anos de 2019 e 2020, situados em contexto de colonialidade germânica hegemônica (Vale do Rio Caí/RS), compreendem os privilégios da supremacia branca e os impactos da racismo em suas vidas escolares e comunitárias?

Obviamente, não se trata de uma tentativa de chegar a uma resposta definitiva, dada a complexidade da questão. Todavia, o encerramento da escrita exige olhar para a problemática e a hipótese construídas e buscar respostas que remetam ao que se definiu como marcos iniciais desta tese. Assim, a **hipótese** de que os jovens do Vale do Caí se constituem subjetivamente a partir de experiências individuais e sociais em que brancos e não-brancos, principalmente negros de cor preta ou parda, crescem em ambientes de desconfiança mútua foi **confirmada**.

Tal qual o capítulo introdutório, em que metaforicamente encontro meu “lugar” no jogo das relações étnico-raciais, começo esse epílogo reafirmando que não há jogo finalizado, ou seja, debater as racialidades é situar-se de forma contínua e permanente no “tabuleiro”, buscando compreender os poderes que são engendrados para a manutenção de práticas racistas e de supremacia branca do contexto dessa pesquisa, bem como as resistências forjadas contras essas forças hegemônicas.

Minha escrita, ao longo da tese, foi marcada pelas mãos de um homem branco, com sinais de onde falo, das vivências que experienciei, dos locais por onde transitei, das pessoas com as quais convivi, dos autores e intelectuais com os quais dialoguei. É produto do que hoje sou e em devir de ser. É portanto, uma escrita situada, condicionada por todas essas variáveis que me constituem. É constructo de quem percebeu muitas coisas ao longo do caminho nas quais outrora não havia reparado, mas que, igualmente, ignorou tantas outras, por surdez, daltonismo ou outra patologia de viés racial, social ou de gênero – marcas da minha branquitude, que não me quer deixar ver e ouvir. Não se trata de uma desculpa por eventuais equívocos, mas de uma exposição honesta acerca dos limites que condicionam minha escrita.

Por isso mesmo, o que apresento são indícios de que o jogo continua e de que é preciso estar atento a eles... Por conseguinte, estruturei as considerações finais dessa tese na forma de pistas que, ao mesmo tempo, são achados e também esconderijos. Ou seja, elas revelam

entendimentos que foram localizados ao longo do percurso e também intuem aqueles que estão ocultados ou parcialmente escondidos.

Pista 1: A permanência de autonarrativas marcadas pela colonialidade germânica

O passado dos municípios do Vale do Rio Caí joga luzes sobre a figura do imigrante de origem alemã, enaltecido como elemento construtor do progresso e do desenvolvimento econômico da região. Ao mesmo tempo, deixa na penumbra as heranças indígenas e negras ao ocultar as trajetórias de sujeitos que contribuíram de forma significativa para a ocupação do território. “A região de Tupandi teve como primeiro nome São Salvador, em homenagem a um luso-brasileiro de nome Salvador, que vivia nas matas da região, sendo um fugitivo do governo imperial” (TUPANDI, on-line). Os aspectos positivos como bondade, trabalho e esforço são vinculados à colonização de ascendência teuto-brasileira, sobreposta inclusive aos brancos de ascendência luso-brasileira, como destacado no excerto anterior. Pouco se sabe sobre essa pessoa, apenas que “Salvador Alves da Rocha [era] fabricante de gamelas e barcos” (SALVADOR DO SUL, on-line) e que seu sobrenome remete a uma origem lusitana, e que supõe que, em sua ancestralidade, havia elementos de miscigenação étnico-racial.

Considerando que as narrativas oficiais das municipalidades constituem-se em autonarrativas institucionais, que há permanência de aspectos que denotam a colonialidade discursiva e há adesão a narrativas eurocentradas, afirmo que essas histórias reverberam nas instituições públicas, tal qual as escolas, na forma como o poeta romano Cícero chamou *historia registra vitae* (“história mestra da vida”), com função moralizante e política de educar as crianças e jovens em fase de escolarização. Trata-se de uma história presa ao passado como exemplo, inserido em um processo civilizatório, que explica às gerações vindouras as raízes e os valores que devem ser engrandecidos. É preciso desvelar o argumento de que a história narrada constrói um projeto comunitário a partir de um grupo étnico-racial idolatrado como o melhor da humanidade ou como a própria humanidade (Fanon). É esse projeto que ainda é ensinado na comunidade e na escola com eficácia. E é por isso que urge rever, repensar e reescrever essas histórias a partir de perspectivas mais plurais e que respeitem o direito à diferença.

Pista 2: A emergência de contranarrativas como possibilidades para o diálogo intercultural

As histórias inscritas como contranarrativas buscam apontar as fissuras das narrativas da branquitude e as resistências construídas por sujeitos em movimento que demonstram a capacidade de compreender e conviver com “[...] as sucessivas ressignificações das [...] identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigma” (SANTOS, 2015, p. 97). No Vale do Rio Caí, as associações negras estão localizadas nas cidades em que a presença de pretos e pardos é numericamente mais significativa, como Montenegro e Portão. Nos municípios pesquisados, não há coletivos organizados que facilitem o acesso dos estudantes a outras narrativas que questionem as imbuídas pela colonialidade germânica. Tanto Bom Princípio quanto Tupandi ressaltam em suas genealogias municipais os elementos alemães em detrimento das marcas da presença indígena e africana em seus territórios. As autonarrativas desconsideram os achados que a historiografia apresenta em estudos mais recentes, que registram a ocupação dessa região por grupos indígenas e africanos e suas relações com os brancos durante diferentes períodos históricos.

Daí a importância de iniciativas e espaços que possibilitem o diálogo intercultural, como o experienciado no encontro virtual com o jornalista Rogério dos Santos, permitindo a inserção de contranarrativas em âmbito escolar, num exercício de *falar com o outro* e não somente *sobre o outro*, para além de experiências esporádicas e episódicas. Conhecer a história do São Benedito a partir das mãos pretas que o trouxeram para a comunidade do interior de Tupandi, bem como as estratégias de apagamento dessa narrativa e enaltecimento das histórias contadas pelos teuto-brasileiros, demonstra as políticas de supremacia racial operadas no palco da história local. Ao mesmo tempo, revela a potência de contranarrativas da negritude no embate da guerra de narrativas (LAVILLE, 1999) e um novo rumo na execução da educação das relações étnico-raciais de forma vivencial e não somente conceitual.

Pista 3: A supremacia branca expressa em estratégias de negação dos privilégios

A produção de dados realizada para a tese evidenciou o jogo de estratégias que garante a permanência dos valores da supremacia branca no contexto de socialização dos jovens estudantes participantes da pesquisa. Tal qual a brincadeira de esconde-esconde, a primeira estratégia consiste em negar a existência de privilégios conferidos aos sujeitos brancos, através da ocultação da própria racialidade branca, construída como natural, universal, inata, portanto,

imune a autodefinições. Essa negação também passa pelo silêncio e pela omissão em refletir sobre o racismo, através da recusa em discuti-lo em espaços públicos, como a escola – “O preconceito acaba quando paramos de falar nele (e a educação vem de casa)” –, buscando mantê-lo trancafiado na esfera privada, longe das ameaças de questionamento dos privilégios brancos.

Mesmo que haja a consciência das desvantagens e prejuízos conferidos aos não-brancos nas relações sociais, eles são justificados pelo passado imóvel da escravização de negros e indígenas, um pretérito que ampara a acomodação do branco no presente e atua como um anestésico da branquitude acrítica (CARDOSO, 2017) que conforta e isenta os sujeitos brancos de responsabilidades pelo racismo, garantindo-lhes uma condição dissimulada de invisibilidade ou neutralidade (MIRANDA, 2017). Como vimos, os jovens estudantes só têm acesso, nos espaços escolares que frequentam, às narrativas da branquitude, que reiteram os adjetivos positivadores dos antepassados de ascendência teuto-brasileira, contribuindo, sobremaneira, para a perpetuação dos valores da supremacia racial branca.

Pista 4: O sortilégio da subestimação e culpabilização das vítimas do racismo

Diversos foram os sortilégios evidenciados na pesquisa. A complexidade das relações raciais decorrentes da negação dos brancos em assumir seus privilégios engendram conflitos que denunciam as estratégias da branquitude. Assim, surgem falácias como a do racismo reverso (ALMEIDA, 2018), que tenta subverter a lógica de estruturação das práticas de discriminação impondo uma falsa reciprocidade da violência que é unilateral, de brancos para não brancos. O preconceito racial também utiliza o humor para se manifestar, denominado como recreativo (MOREIRA, 2019), mas que faz rir somente aquele que se considera superior e digno de humilhar os sujeitos aos quais nega a própria humanidade. (FANON, 2008).

Nas falas dos estudantes e também das professoras negras entrevistadas, a violência do racismo é exposta nos relatos de falas e gestos que agridem, humilham e deixam as “feridas do colonialismo” (KILOMBA, 2019) com cicatrizes abertas a sangrar. Os sintomas dos ferimentos vão da culpabilização à dificuldade de autoestima quanto à aceitação da identidade negra e de seus saberes simbólicos, políticos e estético-corpóreos. (GOMES, 2017). As respostas revelam a dor, mas também a resistência, expressa em estratégias que, por vezes, também querem negar o racismo. Diferentemente dos brancos que o escondem por covardia, negros o refutam como mecanismo individual de enfrentamento dessas práticas, como um colete salva-vidas do amor próprio e da dignidade. Eu, como pesquisador branco, também precisei enxergar essa

perspectiva e evitar o olhar que, por vezes, ressalta exclusivamente o vitimismo e a passividade daqueles que sofrem atos de discriminação racial.

Pista 5: As dificuldades na autoidentificação e heteroidentificação racial

Muitos também foram os obstáculos enfrentados para a autoidentificação racial. Inicialmente, dos autores e autores com os quais busquei estabelecer diálogo. Como saber a cor de quem nunca se anunciou branco? O ocultamento racial na escrita acadêmica é um desafio frutífero para pesquisas futuras e revela a naturalização que a identidade branca forja em todas as esferas sociais, inclusive para a intelectualidade. Vários também foram os disfarces de cor mencionados pelos participantes da pesquisa, como “moreno/a”, “bronzado/a”. Mais do que subterfúgios linguísticos, os impasses de cor revelam também as estratégias de brancos e negros, e especialmente aqueles situados entre esses extremos cromáticos, de se posicionar dentro de uma hierarquia racial que classifica socialmente e estabelece vantagens para os indivíduos mais claros e prejuízos aos mais escuros. Nesse terreno conflituoso, surgem as discussões sobre o colorismo (DEVULSKY, 2021) e acerca dos relacionamentos inter-raciais, sujeitos aos julgamentos sociais de diferentes vieses, por vezes em busca de uma identidade fixa, a despeito da artificialidade de um essencialismo racial idealizado. Não obstante o maior debate acerca da auto e da heteroidentificação nos últimos anos em razão da adoção de políticas afirmativas, especialmente para ingresso em universidades, ainda há um amplo caminho a ser percorrido para que se possa efetivamente falar de cor e de raça sem melindres, disfarces ou constrangimentos.

Pista 6: A superação do paradigma da igualdade e a defesa da equidade e do direito à diferença

Entre os argumentos mais citados na produção de dados para negar, relativizar ou subestimar o racismo, destacou-se a ideia de que “somos todos iguais”. O falso paradigma da igualdade é um salvo-conduto que permite que um branco segregue alguém com cor de pele diferente da sua. O argumento recorrente de que todos são iguais visa deslegitimar e desvalorizar políticas de reparação e equidade racial, pois reitera que tais ações imporiam privilégios que tornariam a sociedade desigual e injusta para os brancos, mas que pode – e deve – permanecer assimétrica para negros e indígenas.

A retórica da igualdade quer negar, por vezes, a raça – “a cor da pele não pode aparecer” – agindo, dessa forma, como ferramenta que elimina a diferença, reproduz e reforça as desigualdades (SANTOS, 2003). Além disso, limita o debate sobre o racismo, ao esconder os marcadores raciais como balizas para compreender as relações sociais desequilibradas e contraditórias. Por isso, é fundamental ampliarem-se as reflexões e somar-se à igualdade o conceito de equidade, de forma a valorizar a diferença como um valor que enaltece e enriquece as relações humanas a partir de bases plurais e emancipatórias. No entanto, para isso, de fato, ocorrer é preciso retirar do pedestal valores que a branquitude quer continuar glorificando, no caso do contexto pesquisado, as narrativas que remetem ao passado dos imigrantes alemães, que escondem as vantagens das quais eles foram beneficiários e que não valorizam as marcas que outros grupos – incluindo brancos de origem portuguesa, africanos e indígenas – deixaram e que foram desprezadas pelos que se construíram como colonizadores e donos deste território.

Pista 7: A superação do racismo como defeito moral e compreensão do seu caráter estrutural e institucional

A pesquisa demonstrou também que o racismo, quando não pode ser negado ou ignorado nas escolas, é visto como uma manifestação do bullying. Como referido, tais práticas apresentam semelhanças, visto que visam humilhar um indivíduo através da coação e agressão física, verbal ou psicológica. O “valentão” – tradução do termo inglês bully, origem da palavra – quer, com seus atos, demonstrar sua superioridade, assim como o racista. Para esses atos intimidatórios, as escolas já possuem uma liturgia instituída, por meio de acompanhamento psicológico e de serviços de orientação educacional, visto que se tratam de questões de conduta individual e de relações com os pares em um espaço de socialização. As manifestações racistas, porém, quando explicitadas e verbalizadas – o que nem sempre são – acabam sendo incluídas neste rol de procedimentos, não possuindo uma diferenciação.

O tratamento protocolar do racismo na escola acaba por descaracterizá-lo, pois subestima seu caráter de crime, embasado na legislação, que exige atitudes de repúdio e encaminhamentos judiciais conforme o caso, situações também previstas no caso de injúria racial. No entanto, as escolas não desejam ver seus conflitos internos publicizados e, muito menos, judicializados, preferindo colocar “panos quentes” nas situações de racismo, contribuindo para seu entendimento como falha moral individual e isolada. Dessa forma, é fundamental compreender a amplitude do racismo para além do aspecto individual, sendo os espaços escolares locais primordiais para discuti-lo em suas esferas institucionais e estruturais,

o que convoca as próprias instituições de ensino a olharem para suas práticas e perceberem em que pontos elas mesmas contribuem para a manutenção das práticas racistas. Também demanda que as escolas tenham esse compromisso fundamentado e legitimado em seus projetos político-pedagógicos, documento no qual as instituições investigadas – conforme analisado no item 3.4.1 – ainda tangenciam ou mesmo ignoram a relevância das temáticas da ERER.

Pista 8: A necessidade premente de um Letramento Racial para os jovens nos espaços escolares

Os dados produzidos evidenciam que não há espaços confortáveis para falar de racismo na escola. Os jovens participantes expuseram que falam sobre o tema entre eles, expuseram em seus relatos situações de extrema violência e perversidade das práticas racistas, mas compreendem que faltam canais de comunicação mais efetivos sobre o assunto nos ambientes de escolarização. Penso, portanto, que é preciso avançar para um Letramento Racial – *race literacy* –, entendido a partir das teorizações das sociólogas estadunidenses France Winddance Twine e Amy Steinbugler como “um conjunto de práticas. Pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura”, uma maneira de perceber e responder ao contexto racial e às estruturas raciais que os indivíduos encontram.” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344, grifos das autoras)¹²¹. Aponto esse conceito como uma chave de interpretação que permite que as instituições de ensino e os profissionais que nelas trabalham façam sua autorreflexão a respeito das linguagens e práticas que executam em seus espaços. Se os jovens manifestam o racismo que percebem nas escolas, urgem ações pedagógicas que ultrapassem meramente a abordagem curricular e conceitual da ERER. Por exemplo, é necessário investir em diálogos sobre vocabulário, tanto sobre os termos que remetem a uma origem racista, quanto a respeito da desmistificação de palavras sobre as quais paira um receio de enunciação, como “negro/a” e “preto/a”.

É preciso também garantir maior representatividade racial nos espaços de poder/saber – gestão e docência das escolas –, não somente nas atividades de limpeza e segurança, por exemplo, onde predominam, por vezes, as pessoas de pele preta ou parda. Esses indivíduos não

¹²¹ O texto original, em inglês, não possui tradução. A versão aqui descrita foi retirada no artigo Letramento racial: da emergência de uma formulação, de Bárbara Danielle Moraes Vieira (2002, p. 59). O conceito de *race literacy*, citado no Brasil inicialmente na tese da psicóloga Lia Vianer Schucman (2012), vem acompanhado, nos últimos anos de um conceito similar, *critical race literacy* - Letramento racial crítico -, citado a partir da obra de Melissa Mosley: ‘That really hit me hard’: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy, *Race Ethnicity and Education*, v.13, n. 4, 449-471, 2010. No Brasil, estudos como o da professora Aparecida de Jesus Ferreira utilizam esse conceito para analisar narrativas autobiográficas pelo viés racial.

brancos precisam estar na escola não somente para trabalhar, mas para discutir as relações raciais, conversar com estudantes, professores, gestores e funcionários, debater a forma como as racialidades estruturam as relações sociais, a fim de que o racismo possa ser efetivamente e cotidianamente combatido, numa perspectiva de descolonização dos currículos (GOMES, 2012).

Pista 9: A importância do compromisso ético-político dos sujeitos brancos para a efetivação da EREER como projeto de sociedade justa, plural e antirracista a partir da escola

As políticas da EREER, legisladas há quase duas décadas, resultantes de processos de lutas e resistências do Movimento Negro educador (GOMES, 2017) ainda enfrentam inúmeros desafios de implementação na realidade educacional brasileira. Enquanto coletividades negras e indígenas se articulam nas demais esferas sociais com cada vez mais força e representatividade – como nos campos político, cultural, midiático e até corporativo –, as escolas, imbuída de um espírito brancocêntrico, ainda caminham em passos mais lentos nessas lutas por emancipação, visto que ainda representam espaços de poder/saber que visam à transmissão de valores dos grupos hegemônicos às gerações futuras. O sortilégio do afeto à causa (MEINERZ, 2017) pode criar uma falsa ilusão de que há comprometimento das escolas para a aplicação da EREER, pois incumbe apenas alguns representantes – geralmente os profissionais não brancos ou que vivenciam experiências inter-raciais em seu contexto familiar – de dar conta dessa política pública, responsabilidade do Estado brasileiro e projeto de sociedade. Esse peso deve ser compartilhado por todos os sujeitos brancos a partir de um compromisso ético-político do docente.

Como as escolas vêm implementando o artigo 26-A da LDB e enfrentando o racismo cotidiano? Como alerta Denise Carreira, essa pergunta por vezes é um “gatilho para respostas defensivas, situações de mal-estar, agressividade, justificativas apressadas de que o problema não existe” (2018, p. 129). Essa tese corrobora tal entendimento e, por meio da produção de dados, indica que os professores de História, por vezes, são os sujeitos que assumem essa dianteira, através de respostas que são mais individuais e menos institucionais às pautas da EREER. É um desafio particular dos docentes dessa área buscar construir pontes interdisciplinares entre os pares nas escolas para superar a solidão das práticas individuais e para unir as dimensões curricular e relacional, intrinsecamente articuladas para a execução dos objetivos do componente curricular de História. Para isso, é preciso superar a perspectiva da

história comprometida somente com o princípio da identidade, que deseja traçar um caminho uniforme e coeso entre passado e presente em nome de uma cidade, um Estado, uma nação, um povo ou um raça, avançando para uma história produtora de subjetividades, com base no aprendizado da alteridade e da tolerância com o diferente (ALBUQUERQUE Jr, 2012), efetivando, assim, uma educação antirracista com protagonismo compartilhado entre brancos e não-brancos.

Pista 10: Apostar nos jovens como agentes de transformação social visando a um aprendizado antirracista

Por fim, a tese revelou sua potência ao apostar na juventude e suas potencialidades. O racismo, manifesto em todas as instâncias da realidade brasileira, tem nos jovens um sintoma social, visto que eles expressam, nos discursos, as marcas do racismo que aprendem, em casa, na escola, nas relações afetivas e nos espaços profissionais em que se inserem quando ingressam no mercado de trabalho. Todo esse conjunto de saberes e fazeres é ensinado e aprendido socialmente em todos esses locais, a todo momento. Mas os jovens não somente reproduzem o que escutam, veem e presenciam. Eles são os agentes potenciais de uma transformação.

Reconhecer, portanto, que todos somos racistas, pois nascemos e vivemos em uma sociedade racializada e construída de forma a criar desigualdades para as pessoas de diferentes raças, é uma premissa inicial essencial para avançar nas pautas do antirracismo. Vencer o tabu de falar sobre racismo, entender que somos “racistas em desconstrução”¹²², é uma vanguarda na qual a juventude certamente tem protagonismo. Imbuído de utopia, tal qual um horizonte que nos motiva a caminhar, parafraseando Eduardo Galeano, acredito nos jovens como o grupo que pode – e já está –, virando a chave do racismo, não para eliminá-lo totalmente, para denunciá-lo, combatê-lo e, a partir daí, construir relações raciais mais saudáveis e justas.

Como supracitado, as pistas enunciadas não são uma lista definitiva muito menos um manual de instruções de uma educação antirracista¹²³, mas apontam caminhos que essa tese

¹²² O humorista brasileiro Fábio Porchat liderou, em 2020, uma campanha nas redes sociais chamada “Sou um Racista em Desconstrução”. Outros artistas somaram-se à manifestação, que “admite muitas vezes que pessoas brancas contribuem para um ambiente racista com atitudes tóxicas, próprias de um racismo estrutural sobre o qual demoramos ou não nos damos conta”. Fonte: Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/ola/2020/08/fabio-porchat-encabeça-campanha-pela-desconstrução-do-racismo.shtml>. Acesso em 04 nov. 2022.

¹²³ Uma iniciativa potente nesse sentido é a obra *Pequeno manual antirracista* (São Paulo: Companhia das Letras, 2019), de Djamila Ribeiro. “O objetivo deste pequeno manual é apresentar alguns caminhos de reflexão –

conseguiu identificar. Várias são as perspectivas que permitem outras pesquisas: o aprofundamento de contranarrativas no espaço escolar e como elas podem tensionar as relações raciais existentes; a problematização dos elementos da branquitude nas narrativas escolares e seus impactos no contexto de colonialidade germânica; a comparação da supremacia branca a partir da ancestralidade teuto-brasileira com etnias de outras regiões com forte presença de imigrantes europeus; as estratégias pedagógicas e institucionais de combate e resolução de conflitos de viés racial; a judicialização dos casos de racismo nas escolas; a incidência da EREER nas atividades de formação continuada das redes de ensino e os impactos dos mecanismos de fiscalização, como o do TCE/RS, nessas práticas, entre outras possibilidades investigativas.

Em suma, concluo que, diante dos efeitos das narrativas permeadas pela colonialidade germânica que afetam os jovens do Vale do Caí, os impactos do racismo são amplificados e coadunam-se com a hipótese proposta para esse estudo. Atos considerados racistas são geralmente amenizados sob o atenuante recreativo entre amigos, impondo um silêncio narcísico do branco sobre a dor do outro. Portanto, não é possível ser antirracista se não discutirmos os privilégios brancos e como eles incidem em prejuízos para negros e indígenas, atuando para a manutenção do racismo.

Em contrapartida, a temática do racismo está longe de ser invisível ou inaudível na escola e nos outros espaços em que os estudantes convivem. Os jovens conversam sobre o tema entre eles e percebem o tabu que envolve discuti-lo. Ao mesmo tempo, são eles que têm o poder de quebrar essas desconfianças e receios, que também afetam os professores e gestores que, por mais que tenham intencionalidade positiva, também esbarram em desconfortos próprios ao tratar da EREER – como questionar sua própria branquitude – ou adotam protocolos equivocados ao tratar situações de conflitos raciais, muitas vezes tratadas como bullying.

A inércia e a incerteza do papel da escola no enfrentamento ao racismo – seja por não tratar dele ou pela ineficácia de sua abordagem que prioriza aspectos curriculares aos relacionais – aumenta, por fim, o peso dos valores familiares e do contexto social na configuração da identidade do indivíduo. Crescendo em um local em que a colonialidade germânica foi construída como um valor a ser positivado e enaltecido e sem espaço para epistemologias e culturas de outras raças – acentuada pela ausência de movimentos organizados de negros e indígenas no contexto local –, os jovens estudantes do Vale do Rio Caí enfrentam os impasses que o pensamento colonizado e racializado impõe aos sujeitos, responsabilizando

recuperando contribuições importantes de diversos autores e autoras sobre o tema – para quem quiser aprofundar sua percepção de discriminações estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação de nossa sociedade. Afinal, o antirracismo é uma luta de todas e todos.” (RIBEIRO, 2019, p. 15).

ainda mais as escolas na promoção da educação das relações étnico-raciais como ferramenta para a efetivação de uma política pública e de um projeto de humanidade mais plural e emancipada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. TED (Technology, Entertainment, Design). Fonte: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 24 jan. 2020.

ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o Valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2018. Coleção Feminismos Plurais.

ALVES, Eliège Moura. *Presentes e Invisíveis: Escravos em Terras de Alemães; São Leopoldo 1850-1870*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2004.

_____. Uma presença invisível: escravos em terras alemãs (1850-1970). In: NUNES, Margarete Fagundes (org). *Diversidade e Políticas Afirmativas: diálogos e intercursos*. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2006, p. 156-171.

ALVES, J. A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Rev. Bras. Polít. Int.* 45 (2), 2002, p. 198-223.

AMVARC. *Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí*. Disponível em: <http://amvarc.com.br>. Acesso em 07 jul. 2019.

APERS. *Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <https://www.apers.rs.gov.br/inicial>. Acesso em 24 abr. 2020.

ARENT, Hannah. O pensamento racial antes do racismo. In: ARENT, Hannah (Org.). *As origens do totalitarismo: Anti-Semitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 339-512.

ATHAIDE, Lucilene; MELLO, Susi. Presença negra na região é anterior à colonização europeia. *Jornal NH*, 2017. Disponível em: <https://www.jornalnh.com.br/conteudo/2017/11/noticias/regiao/2201502-negros-e-pardos-fazem-parte-da-historia-da-regiao.html>. Acesso em 08 jan. 2020.

AUGUSTIN, André Coutinho [et al.] *Panorama das desigualdades de raça/cor no RS*. Porto Alegre : Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021. (Relatório Técnico).

BACKES, Benício. “*Foi o espaço que encontrei*”: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. Lask, Tomke (Org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger & FERNANDES, Florestan. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira*. São Paulo: Global, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57.

BISSA, Walter Mareshi; DIAS, Adriana Schmitd; CATHARINO, Eduardo Luís. Reconstituição paleoclimática do vale do Rio Caí, nordeste do Rio Grande do Sul, com ênfase nas ocupações humanas. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, (19), p. 143-154, 2009.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa e educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. *Lei nº 12288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12288.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.], 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRAUN, Felipe Kühn. *Memória do povo alemão*. Blog. Disponível em <http://memoriadopovoalemao.blogspot.com/>. Acesso em 21 abr. 2020.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. *Revista Inteligência*. Outubro, novembro, dezembro, 2013, p. 80-91.

CANAVÊS, Fernanda; CÂMARA, Leonardo. O laço social contemporâneo a partir da experiência adolescente. *Estilos da Clínica*, 2020, V. 25, nº 2, p. 264-279.

CARBAJAL, Guillermo. *Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência*. São Paulo: Cortez, 1998.

CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações sociais no Brasil (Período: 1957-2007)*. 232f. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

_____. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 33-52.

_____. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. *Educação*. Santa Maria, UFSM, v. 47, p. 1-24, 2022.

CARDOSO, Raul Róis Schefer. *Capítulos de formação de um território negro: a escravidão rural no Vale do Caí (RS – 1870/1888)*; 2005. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. [s.n.], São Paulo, 2005.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, n. 28, 2018, p. 127-137. Disponível em:

<https://sur.conectas.org/o-lugardos-sujeitos-brancos-na-luta-antirracista/>. Acesso em 04 nov. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (Ceert). Disponível em: <https://ceert.org.br/institucional>. Acesso em 16 jan. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

_____. *Discurso sobre a Negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHRISTO, Dirce Cristina de *As vidas que as mulheres criam: caminhos de resistência e luta pelo território na comunidade quilombola Macaco Branco*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2018.

COMITÊ DE GERENCIAMENTO DA BACIA DO RIO CAÍ. Disponível em: <http://comitecai.blogspot.com/>. Acesso em 21 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Conheça a diferença entre racismo e injúria racial. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/conheca-a-diferenca-entre-racismo-e-injuria-racial/>. Acesso em 21 abr. 2020.

COSTA, Aryana. História local. Verbete. In: *Dicionário de ensino de história*. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CUTI, Luis Silva. *Quem tem medo da palavra negro?* Revista Matriz. Porto Alegre, 2010.

DIAS, Luiza Franco; RODRIGUES, Luana Molz; MAGEDANZ, Maria Carolina. BULLYING OU RACISMO? In: Mozart Linhares da Silva; Luiza Franco Dias [Orgs.] *21 Textos para discutir racismo em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 23-28.

DREHER, Martin Norberto. *190 Anos de Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças*. 2ª Ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021. Feminismos Plurais.

EDITAL EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: pesquisas aplicadas e artigos científicos. Iniciativa Itaú Social. Realização Ceert e Unicef. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/regulamento.pdf>. Acesso em 18 mai. 2020.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *A idade de ouro*. Tradução livre. [S.l.: s.n.], 2004. Texto digitado.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Racismo e Cultura*. Texto da intervenção no 1º Congresso dos Escritores e Artistas Negros e Paris, em setembro de 1956. *Revista Convergência Crítica*. Dossiê: Questão ambiental na atualidade. n. 13, p. 78-90.

FRANKENBERG, Ruth. *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 2004 (28), p. 139-152.

FREITAS, Itamar. Narrativa histórica. Verbetes. In: *Dicionário de ensino de história*. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Teatro Experimental do Negro (TEN)*. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=40416>. Acesso em 26 abr. 2020.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA - FEE. Perfil Socioeconômico Corede Vale do Caí. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Vale+do+Ca%ED>. Acesso em 06 mar. 2020.

GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.]. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23-40.

GIROUX, Paul. *Por uma pedagogia e política da branquidade*. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 97-132, julho de 1999.

GOLDENBERG, Miriam. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: *RBPAE*. V. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

_____. *Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. As cores da desigualdade. *Retratos*. A revista do IBGE. N. 11, Maio 2018, p. 14-19.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14 (39), 1999a, p. 103-117.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999b.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2004, v. 47 N° 1, p. 9-36.

_____. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos estud.* - EBRAP n° 81 São Paulo, Julho 2008, p. 99-114.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG, Brasília, 2003.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HELMS, Janet. *Black and white racial identity: theory, research and practice*. Nova York: Greenwood Press, 1990.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

INSTITUTO IDENTIDADE DO BRASIL. *Jogo do Privilégio Branco*. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MuoE3IJZoZU&t=18s>. Acesso em 20 jan. 2020.

KLEIN, Renato. *Histórias do Vale do Caí*. Blog. Disponível em: <http://historiasvalecai.blogspot.com/>. Acesso em 21 abr. 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

_____. Entrevista a Helena Bento. *Expresso*, 29 de maio de 2019. Disponível em: <https://expresso.pt/cultura/2019-05-29-O-colonialismo-e-uma-ferida-que-nunca-foi-tratada.-Doi-sempre-por-vezes-infeta-e-outras-vezes-sangra>. Acesso em 01 out. 2022.

KÜNH, Fábio. *Breve História do Rio Grande do Sul*. 2ª ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História? *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, n.38, p. 125-138. 1999.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a diáspora africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Celícila Boccacci; LOPES, Véra Neusa (orgs). *Da África aos indígenas do Brasil*. Porto Alegre, 2006, p. 22-42.

McINTOSHI, Peggy. White privilege: unpacking the invisible knapsack. In: *Peace and freedom*. [s.l.], 1989.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Adolescentes no Pátio: outra maneira de viver a escola*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009.

_____. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz (org). *Um equívoco bem-intencionado: possibilidades para pensar o uso do livro didático de história e a educação antirracista*. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz; STRÖHER, Carlos Eduardo. Branquitude, privilégio de cor e história ensinada: perspectiva de jovens estudantes em região de colonialidade germânica. *História & Ensino*, 27(2), 2022, p. 72-99.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 32 n° 94 junho/2017, p. 1-17.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Ministério Público acompanha situação de comunidades quilombolas*. 16/08/2010. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/noticias/22076/>. Acesso em 03 mai. 2020.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 53-68.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Dossiê Ensino de História. Apresentação.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. In: *Dossiê Branquitude*. Revista ABPN, v. 6, n. 13, mar.-jun. 2014.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. Joana Mina, Marcelo Angola e Laura Crioula: os parentes contra o cativo. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luis Carlos da Cunha (orgs). *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MUGGE, Miquéias Henrique; MOREIRA, Paulo Roberto. A fim de adquirir algum escravo, que possa aplicar ao serviço da lavoura nas terras que lhe foram destinadas: notas sobre imigração alemã e escravidão no Brasil meridional nos Oitocentos. *MÉTIS: História & Cultura, Caxias do Sul*, v. 11, n. 22, p. 175-196, 2012.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à Brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ADUB, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33-44.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Fundamental, 2000.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *O conceito de quilombo e a resistência cultural negra*. Revista Afrodiáspora nº 6-7 de abril/dezembro de 1985, p. 41-49.

NASCIMENTO, Mirella. Gente Branca: o que os brancos de um país racista podem fazer pela igualdade além de não serem racistas? *TAB OUL Branquitude*. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/edicao/branquitude/#gente-branca>. Acesso em 29 jan. 2020.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1979.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Cor e inconsciente. In: KON, Noemi Moritz; ADUB, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 121-126.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.p. 215-242.

OLIVEIRA, Fernanda et alii . *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: Ed. UFRGS; EST Edições, 2017.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. *Educação & Realidade*. [online]. 2017, vol.42, n.1, p.183-196.

O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ. Documentário. Direção: Roberto dos Santos. Produção Grupo Consciência Negra de Montenegro, 45min, 1996.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Júnia Sales. Do Colorido a Cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o Valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 306-322.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013, p. 213-244.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. *O espelho quebrado da branquitude: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante*. São Leopoldo, Casa Leiria, 2014.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PLANO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (PEDR): 2015- 2030 / COREDE Vale do Caí. – São Sebastião do Caí, RS : COREDE Vale do Caí, 2017.

POSSENTI, Sírio. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Rev. Est Ling.*, Belo Horizonte, ano 4, v. 2, p. 125-142, jul./dez. 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTO FELIZ. Disponível em: <http://www.altofeliz.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARÃO. Disponível em: <http://www.barao.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BROCHIER. Disponível em: <http://www.brochier.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM PRINCÍPIO. Disponível em: <http://www.bomprincipio.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPELA DE SANTANA. Disponível em: <http://www.capeladesantana.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FELIZ. Disponível em: <http://www.feliz.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE HARMONIA. Disponível em: <http://www.harmonia.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHA NOVA. Disponível em: <http://www.linhanova.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARATÁ. Disponível em: <http://www.marata.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTENEGRO. Disponível em: <http://www.montenegro.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARECI NOVO. Disponível em: <http://www.parecinovo.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTÃO. Disponível em: <http://www.portao.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR DO SUL. Disponível em: <http://www.salvadoresul.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO HORTÊNCIO. Disponível em: <http://www.saojosedohortencio.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO SUL. Disponível em: <http://www.saojosedosul.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DA SERRA. Disponível em: <http://www.saopedrodaserra.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ. Disponível em: <http://www.saosebastiaoocai.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO VENDELINO. Disponível em: <http://www.saovendelino.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUPANDI. Disponível em: <http://www.tupandi.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALE REAL. Disponível em: <http://www.valereal.rs.gov.br>. Acesso em 06 mar. 2020.

Projeto Político Pedagógico da EMEF “12 de Maio”. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - SMECD. Bom Princípio, 2019.

Projeto Político Pedagógico da EMEF São Francisco. Secretaria Municipal de Educação - SME. Tupandi, 2019.

Projeto Político Pedagógico da EMEF São José. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - SMECD. Bom Princípio, 2019.

QUIJANO, Aníbal. ¡Que tal raza! (Tema central). En: *Ecuador Debate*. Etnicidades e identificaciones, Quito : CAAP, (no. 48, diciembre 1999), p. 141-151.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Instituto Kuanza/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 2006.

RAMOS, Tanise Müller; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Diversidade e a educação das relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea. In: *Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade / Ana Cláudia Carvalho Giordani ... [et al.] (orgs.); Carla Beatriz Meinerz. – 3. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre : Evangraf, 2014, p. 87-97.*

RAMOS, Alberto Guerreiro (1954). O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos do Nosso Tempo*, 2, jan./jun. 1954.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017. Coleção Feminismos Plurais.

_____. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICHTER, Waldemar. Prefácio. In: GOERCK, Balduíno. *A Colônia Alemã: Usos e Costumes - Décadas de 1940 e 1950*, de Balduíno Goerck, s/n, 2006.

REINHEIMER, Dalva N. *A navegação fluvial na República Velha gaúcha*. São Leopoldo: Oikos, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. *Documentos da Escravidão: compra e venda de escravos: acervos dos tabelionatos do Rio Grande do Sul: Coordenação Jovani de Souza Scherer e Márcia Medeiros da Rocha*. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG, 2010). 2v.

_____. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. *Documentos da Escravidão: inventários: o escravo deixado como herança*. Coordenação Bruno Stelmach Pessi. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG, 2010). 4v.

_____. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. *Documentos da Escravidão: processos crime: o escravo como vítima ou réu*. Coordenação Bruno Stelmach Pessi e Graziela Souza e Silva. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG, 2010).

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas/ SANTOS, Adriana Conceição Santos dos Santos, PEREIRA, Lúcia Regina Brito, VENZON, Rodrigo Allegretti*. Porto Alegre, 2017.

ROSA, Marcos Vinicius de Freitas. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição*. Porto Alegre: EST Edições, 2019.

RUBERT, Rosane A. Comunidades negras no RS: o redesenho do mapa estadual. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 165-181.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SANTANA, Andreia. *Bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas*. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>. Acesso em 06 mar. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Nêgo Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCTI, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. *Revista Travessias* nº 6/7. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227>. Acesso em 09 jan. 2020.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. BEU – *Biblioteca Digital de Extensión Universitária*. UNICEN, Buenos Aires, 2017. Disponível em: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/199>. Acesso em 06 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Reescrevendo a história: imigrantes italianos, colonos alemães, portugueses e a população brasileira no sul do Brasil. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 230-246. jan/abr. 2017.

SANTOS, Rogério. Encontro virtual síncrono pela ferramenta Google Meet. 19 de abril de 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHRÖDER, Janice Roberta; MARONEZE, Luiz Antônio Gloger. Memórias das cheias em São Sebastião do Caí. *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 7 – Setembro de 2013 – Edição Especial, p. 403-420.

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

_____. Raça, Cor e Linguagem. In: KON, Noemi Moritz; ADUB, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 91-120.

SILVA, Maria Lúcia da. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros In: KON, Noemi Moritz; ADUB, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 71-89.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol. 34, n.69, p.123-150.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

SILVEIRA, Daniel. Com alta crescente de autodeclarados pretos e pardos, população branca tem queda de 3% em 8 anos, diz IBGE. *Portal G1*. <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 23 set. 2022.

SOUSA, Cleiton. *Sim, somos racistas: análise sociológica do racismo à brasileira*. Curitiba, Appris, 2015.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. Conciência. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. Dossiê Políticas proteção e emancipação. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/ppublicas/pp01.htm> Acesso em 22 set. 2022.

STRÖHER, Carlos Eduardo; KASPARI, Tatiane. Da tinta da lei ao quadro e giz: a recepção da Lei 10.639 e da Educação das Relações Étnico-Raciais por professores da educação básica. *Identidade!* Faculdades EST, V. 23, N. 1 (2018), p. 181-196.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MEINERZ, Carla Beatriz. Branquitude e privilégio de cor: dimensão relacional do racismo entre jovens estudantes. *Revista Prâksis*, 2, 2022, p. 87–111.

TATUM, Beverly D. *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversation about race*. Nova York: Basic Books, 1997.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Cumprimento do Artigo 26-A da LDB nas escolas municipais do RS: obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e indígena*. 2016. Disponível em: http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf. Acesso em 13 mai. 2020.

TWINE, France Whinddance; STEINBUGLER, Amy C. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 3(2), 2006, p. 341-363.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagógicas Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, noviembre 2013. p. 23-68.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. *Moreno ou negro? Uma análise sobre os discursos que produzem o afro-descendente na imprensa de Venâncio Aires-RS*. Anais do X Encontro Estadual de História. ANPUH/RS. Universidade Federal de Santa Maria/Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, 2010.

WRAY, Matt. Pondo a ralé branca no centro: implicações para as futuras pesquisas. In: WARE, Vron (Org.) *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 339-361.

ZUHALÊ, Ângelo Flávio. Entrevista concedida à Elisa Larkin Nascimento. In: NASCIMENTO, Abdias. *Sortilégio*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

À Secretária Municipal de Educação,
Sr^axxxx

Bom Princípio, 25 de junho de 2019.

Solicitamos autorização para desenvolver a pesquisa intitulada “**Racismo, branquitude e educação das relações étnico-raciais na escola: uma análise em municípios do Vale do Rio Cai/RS**”, proposta pelo doutorando Carlos Eduardo Ströher, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa será desenvolvida nas seguintes etapas: análise de documentos (como referenciais curriculares municipais, projetos político-pedagógicos de escolas, entre outros), aplicação de questionários com alunos e entrevistas com docentes, gestores e pais de alunos. Ressaltamos que a pesquisa contribuirá para o debate sobre o racismo nas instituições escolares, bem como atenderá ao artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB Lei nº 9.694/96, que preconiza a abordagem da temática africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, abordando as dimensões curriculares e relacionais do tema.

Encaminhamos em anexo modelos de termo de consentimento livre e esclarecido aos entrevistados, roteiro de entrevista semiestruturada aos professores, gestores e pais, bem como modelo de questionário a ser aplicado aos alunos, mediante autorização prévia dos responsáveis.

Colocamo-nos à disposição para que os resultados dos dados produzidos sejam discutidos com a coordenação pedagógica da secretaria de educação, visando a sua posterior socialização aos sujeitos pesquisados, bem como demais ações que contribuam para efetivação da educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Permanecemos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Me. Carlos Eduardo Ströher

E-mail: carloseduardostroher@gmail.com /Cel (51) xxxx

Prof. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz

E-mail: carlameinerz@gmail.com /Cel (51) xxxx

**APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS(AS)
ENTREVISTADOS(AS)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS(AS)
ENTREVISTADOS(AS)**

Os pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Carla Beatriz Meinerz (professora-orientadora) e Carlos Eduardo Ströher (pesquisador-doutorando) convidam você, professor/a da escola, para participar da pesquisa **“Racismo, branquitude e educação das relações étnico-raciais na escola: uma análise em municípios do Vale do Rio Cai/RS”**. O presente estudo possui o objetivo de analisar as possibilidades de debate e de reflexão do racismo e da educação das relações étnico-raciais na escola, particularmente no ensino de História.

Nessa perspectiva, o pesquisador doutorando realizará entrevistas gravadas, a partir de um roteiro semiestruturado, como ferramenta de produção de dados, assim que o/a participante da pesquisa concordar. Os resultados da pesquisa serão apresentados na tese do pesquisador doutorando, bem como através da produção e publicação de artigos e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, os/as participantes não serão identificados/das, sendo garantido às/aos participantes total sigilo quanto ao seu nome e quaisquer outras informações confidenciais.

Não há riscos na sua contribuição nesse processo de investigação, cujo tema é considerável de controvérsia social e sensível. Caso você se sinta sensibilizado e necessite conversar mais sobre o tema, contate o pesquisador pelo e-mail ou fone.

A/O participante poderá retirar seu consentimento, ou seja, retirar a permissão para fazer parte da pesquisa, em qualquer fase de sua realização. Os materiais coletados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores, que só poderão utilizá-los para a produção de trabalhos científicos relacionados a esta pesquisa. Os pesquisadores estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, sugestões ou reclamações, no decorrer da pesquisa, no endereço de e-mail carloseduardostroher@gmail.com ou pelo telefone (51) xxxx.

Caso concorde em participar desta pesquisa, reconheça que entendeu as informações contidas neste documento e que sua participação é livre de qualquer tipo de pressão ou constrangimento, escreva, nos espaços, seu nome, sua identidade e sua assinatura.

* Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada a quem participa da pesquisa e a outra será arquivada pelos pesquisadores.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Nome: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DOCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DOCENTES

1. Apresente suas informações pessoais (nome, idade, gênero, religião, naturalidade e autoidentificação étnico-racial¹²⁴).
2. Apresente suas informações profissionais (formação acadêmica, tempo de docência, níveis em que atuou/atua, carga horária de trabalho atual).
3. O que você entende por raça? E por etnia?
4. Na sua experiência pessoal, a cor da sua pele ou seu pertencimento étnico-racial fez alguma diferença nas relações sociais estabelecidas em diferentes ambientes? Como?
5. Na sua formação inicial, a temática das relações étnico-raciais foi abordada em algum momento? Se sim, como avalia a abordagem do assunto?
6. Você já participou de alguma formação continuada que abordou essa temática? Se sim, como avalia a abordagem do assunto?
7. Você já trabalhou a temática do racismo em sala de aula? Exponha os motivos para trabalhar ou não esse tema.
8. Você identifica seus alunos por raça, cor ou etnia?
9. Como você avalia a abordagem da temática do racismo em sua escola? Justifique.
10. Você já presenciou uma situação de racismo no âmbito pessoal ou profissional? Se sim, descreva.
11. Você já presenciou piadas ou comentários depreciativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?
12. Você acredita que já foi vítima de racismo? Explique.
13. Você já teve uma atitude que, posteriormente, tenha considerado racista? Se sim, diga qual.
14. O que significa ser branco no Brasil?
15. Qual a diferença entre ser branco ou negro no Brasil, em termos de privilégios ou oportunidades sociais?
16. Você já ouviu falar em branquitude e negritude? O que você sabe desses conceitos?
17. Por que você acha que eu, pesquisador branco, pesquiso racismo e branquitude?

¹²⁴ A autoidentificação étnico-racial coaduna-se com o entendimento do Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “[...] se entende por *raça* a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado [...]. É importante, também, explicar que o emprego do termo *étnico*, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática” (BRASIL, 2004, p. 5).

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES**

1. Apresente suas informações pessoais (nome, idade, gênero, religião, naturalidade e autoidentificação racial).
2. Apresente suas informações profissionais (formação acadêmica, tempo de docência e de gestão, níveis que atuou/atua, função e carga horária de trabalho atual)
3. O que você entende por raça? E por etnia?
4. Na sua experiência pessoal, a cor da sua pele ou seu pertencimento étnico-racial fez alguma diferença nas relações sociais estabelecidas em diferentes ambientes? Como?
5. Na sua formação inicial, a temática das relações étnico-raciais foi abordada em algum momento? Se sim, como avalia a abordagem do assunto?
6. Você já participou de alguma formação continuada que abordou essa temática? Se sim, como avalia a abordagem do assunto?
7. Sua escola ou rede de ensino promove atividades ou formações que contemplam a questão étnico-racial?
8. A temática do racismo é um problema em sua escola ou rede de ensino? Justifique.
9. Como você avalia a abordagem da temática do racismo em sua escola ou rede de ensino? Justifique.
10. Você já presenciou uma situação de racismo no âmbito pessoal ou profissional? Se sim, descreva.
11. Você já presenciou piadas ou comentários depreciativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?
12. Você acredita que já foi vítima de racismo? Explique.
13. Você já teve uma atitude que, posteriormente, tenha considerado racista? Se sim, diga qual.
14. O que significa ser branco no Brasil?
15. Qual a diferença entre ser branco ou negro no Brasil, em termos de privilégios ou oportunidades sociais?
16. Você já ouviu falar em branquitude e negritude? O que você sabe desses conceitos?
17. Por que você acha que eu, pesquisador branco, pesquiso racismo e branquitude?

APÊNDICE 5 - AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS

AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS

Prezados responsáveis,
sou Carlos Eduardo Ströher, professor de História e aluno do doutorado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sobre o racismo e as relações étnico-raciais no espaço escolar. Parte do meu trabalho consiste na aplicação de questionários junto a alunos do Ensino Fundamental, a fim de compreender como eles entendem essa temática. O questionário é anônimo (sem identificação) e as respostas serão utilizadas somente para as finalidades da pesquisa acadêmica. A aplicação dele está prevista para o dia x, e, para que seu/sua filho/a participe, é necessária sua autorização.

Eu, _____, responsável legal pelo/a aluno/a _____, autorizo-o/a a responder o questionário proposto pela pesquisa do doutorando Carlos Eduardo Ströher.

Cidade, dia, mês e ano.

Assinatura: _____

Caso tenha interesse e sinta-se confortável para falar sobre a temática do racismo, solicito que preencha seu contato pessoal para que eu possa contatá-lo/a posteriormente.

APÊNDICE 6 - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Relações étnico-raciais na escola

Sou Carlos Eduardo Ströher, professor de História e aluno do doutorado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sobre o racismo e as relações étnico-raciais no espaço escolar. Parte do meu trabalho consiste na aplicação de questionários junto a alunos do Ensino Fundamental, a fim de compreender como eles entendem essa temática.

Seu responsável autorizou sua participação nesta pesquisa. Lembro que o questionário é anônimo (sem identificação) e as respostas serão utilizadas somente para as finalidades de pesquisa acadêmica.

1. Idade: _____

2. Seu ano de escolaridade: _____

3. Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

4. Como você define sua cor/ raça:

() branco () pardo () preto () indígena () amarelo

5. Como você acredita que as pessoas (a sociedade) definem sua cor. Se for diferente da que você declarou, escreva qual é a cor atribuída pelos outros a você na opção "Outro"

() igual a que declarei na questão nº 4

() Outro

6. Você já sentiu que estava sendo tratado bem ou mal em razão da cor de sua pele? Justifique.

7. Você acredita que sua cor traz algum tipo de privilégio na sociedade brasileira? Justifique.

8. Você acredita que sua cor lhe traz alguma desvantagem na sociedade brasileira? Justifique.

9. Como se relacionaria afetivamente com uma pessoa com a cor diferente da sua? Justifique.

10. Você já presenciou uma situação de racismo? Se sim, descreva.

11. Você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?

12. Você acredita que você ou algum familiar seu já foi vítima de racismo? Explique.

13. Você já teve uma atitude que considera racista? Se sim, diga qual.

14. Como o assunto racismo é tratado na escola?

- não me lembro de ter sido falado sobre isso na escola.
- em conversas entre colegas e amigos de escola, fora da sala de aula.
- em palestras ou falas dos professores, como algo que não deve ser feito, pois é um tipo de bullying.
- já discutimos o assunto em aula, quando foi abordado em uma disciplina (se marcar essa opção, descrever a disciplina e o conteúdo abordado na opção Outro)
- já discutimos o assunto em aula, ao lidar com uma situação de racismo na escola.
- Outro

15. Como você acredita que a escola pode contribuir para que o racismo seja erradicado (eliminado) da sociedade?

APÊNDICE 7 - MODELO DE CONVITE PARA ENTREVISTA COLETIVA

CONVITE

Caro aluno/a da Escola Municipal XXXX,
como parte da minha pesquisa de doutorado, gostaria de convidá-lo/a para participar de uma entrevista coletiva sobre o tema **“Relações entre pessoas de diferentes raças”**. A proposta da atividade é conversarmos sobre esse assunto de forma livre e espontânea, a partir de questões por mim propostas. Sua identidade será preservada e o conteúdo das falas será utilizado somente para a minha pesquisa.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA COLETIVA

Prezados responsáveis,
sou Carlos Eduardo Ströher, professor de História da rede municipal de _____, e aluno do doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sobre o racismo e as relações étnico-raciais no espaço escolar. Parte do meu trabalho consiste na realização de uma entrevista coletiva com alunos do Ensino Fundamental, a fim de compreender como eles entendem essa temática. A entrevista ocorrerá em pequenos grupos, mediados por mim, e preservará a identidade dos alunos. A proposta é que a atividade ocorra no turno oposto de aula, com duração de cerca de 45 min, no dia **XX/XX**, às **XXh**. Para que seu/sua filho/a participe, é necessária sua autorização.

Eu, _____, responsável legal pelo/a aluno/a _____, autorizo-o/a a participar da entrevista coletiva proposta pela pesquisa do doutorando Carlos Eduardo Ströher.

Cidade, ____ de novembro de 2019.

Assinatura: _____

