

BRANQUITUDE E PRIVILÉGIO DE COR: DIMENSÃO RELACIONAL DO RACISMO ENTRE JOVENS ESTUDANTES

WHITENESS AND RACE PRIVILEGE: RELATIONAL DIMENSION OF RACISM AMONG YOUNG STUDENTS

Carlos Eduardo Ströher

Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre).
Professor da rede municipal de ensino de Bom Princípio e Tupandi (Rio Grande do Sul/Brasil).
E-mail: carloseduardostroher@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9099-5029>

Carla Beatriz Meinerz

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professora no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil).
E-mail: carlameinerz@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9270-8705>

Recebido em: 17 de abril de 2022

Aprovado em: 13 de junho de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 19 | n. 2 | p. 87-111 | jul./dez. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3017>

RESUMO

O artigo objetiva analisar como jovens estudantes compreendem as relações étnico-raciais, a partir de suas experiências numa região de colonialidade germânica. Deriva de pesquisa de doutorado em Educação, realizada em municípios do Vale do Rio Caí, no Rio Grande do Sul. A metodologia possui abordagem qualitativa, com produção de dados a partir de revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários individuais e entrevistas coletivas. Os jovens colaboradores da investigação estavam nos anos finais do ensino fundamental em 2019. A análise enfoca os conceitos de branquitude e privilégio de cor, observando a dimensão relacional do racismo que emerge das práticas culturais descritas pelos sujeitos. Categorias como Colonialidade Germânica, Racismo e Juventudes também são referências analíticas da arguição. Autores como Ruth Frankenberg, Alberto Guerreiro Ramos, Lourenço Cardoso, Lia Schucman, Maria Aparecida Bento e Marcus Vinicius de Freitas Rosa fundamentam a escrita. Os resultados parciais demonstram a existência de processos de construção de negação e naturalização de desigualdades 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. Também demonstram terem poucos espaços para refletir criticamente sobre as relações étnico-raciais nas escolas e comunidades.

Palavras-chave: Branquitude. Relações Étnico-Raciais. Jovens. Colonialidade Germânica. Educação Básica.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how young Brazilian students understand ethnic-racial relations through their experiences in an area of German settlement. The analysis presented is part of an ongoing doctoral research in Education being carried out across municipalities in Vale do Rio Caí, Rio Grande do Sul, Brazil. By using a qualitative approach, literature review and document analysis are implemented, as well as individual questionnaires and collective interviewing. Subjects in this research were young students in their final years of secondary school in 2019. The analysis is focused on the notions of whiteness and race privilege and on the relational dimension of racism that emerges from the cultural practices described by the subjects. Categories such as German Coloniality, Racism and Youth are the analytical references in this paper, and authors such as Ruth Frankenberg, Alberto Guerreiro Ramos, Lourenço Cardoso, Lia Schucman, Maria Aparecida Bento and Marcus Vinicius de Freitas Rosa corroborate the analysis performed. Partial results demonstrate a process of negation and naturalization of racial inequalities that the privileged condition produces in the subjects. The young students in this research grow up in a historical and social region where narratives about the past praise German settlers, from whom many of them are direct descendants. The research also demonstrates lack of opportunities for critically discuss ethnic-racial relations in their schools and communities.

Keywords: Whiteness. Ethnic-racial relations. Youth. Germanic Coloniality. Basic Education.

1 HORIZONTE INICIAL: BRANQUITUDE E PRIVILÉGIO DE COR NA DIMENSÃO RELACIONAL DO RACISMO

AMOR

Amo esta minha terra
onde os ossos de meus avós
gritam o grito interno dos ossos
na carne do chão
e Oxumaré sobe em riso e clarão
esta terra
onde os rios contam a história
de lutas quilombolas
à quem tapa os ouvidos
Amo esta terra
do café da cana do ouro
do sangue do sangue do sangue
do meu sangue
esta terra Brasil
do carnaval do futebol do anil
do suor do suor do suor
do meu suor
esta terra
em que confundem amor e prata
violência e nada
exploração e paz
esta terra
recortada por veias negras
abertas
esta terra
onde donos brancos
jogam no barranco
os sonhos do povo
esta terra
África enterrada
a custa de porrada,
viva
e que inspira
seus filhos
esta terra
coração da diáspora
onde brancos se envergonham de serem negros (...)
(CUTI, Batuque de tocaia, 1982, p. 36)

Estudamos nosso passado colonial, cuja chaga humanitária é a crueldade do crime da escravização, majoritariamente negando as raízes da ancestralidade africana e sem fazer a denúncia do lugar “onde os brancos se envergonham de serem negros”, como reitera o poeta Cuti. As polêmicas sobre a existência do racismo e a necessidade de políticas afirmativas de reparação, entre as quais estão as cotas raciais, são exemplos dessa negação no Brasil. Partimos do pressuposto de que o racismo opera a partir de uma crença naturalizada na superioridade das pessoas brancas, acompanhada pela negação da existência desse sentimento, comprovadamente em estudos realizados por Maria Aparecida Bento (2014b). Tal concepção de supremacia branca, fundamentada em estudos de diversos autores como Maria Aparecida Bento (2014a, 2014b) Lourenço Cardoso (2017), Lia Schucman (2012), entre outros, tende a ser aprendida por todos, independentemente de sua cor de pele. E impacta a construção do orgulho e do amor à terra que é “coração da diáspora”.

O racismo e a xenofobia estruturam maneiras de viver socialmente, a partir do compartilhamento das convicções de que alguns grupos de pessoas são melhores que os outros, em termos de beleza, inteligência, moralidade ou religião. A premissa da superioridade permite que crimes sejam perdoados ou esquecidos, sem necessidade de penalização ou ressarcimento, mesmo que de forma tardia. Transpondo essa questão para o campo do currículo escolar, as ações afirmativas, inauguradas com a Lei 10.639/03¹, têm compromisso com a reparação histórica de crimes do passado e do presente, cometidos contra pessoas não-brancas.

Propor pensar na dimensão relacional do racismo é buscar equilibrar a análise das experiências a partir do convívio que se estabelece entre grupos étnico-raciais distintos. Nesse caso, trata-se de uma relação construída sob bases desiguais, oferecendo privilégios para alguns em detrimento de tantos.

Pensem no exemplo da epígrafe acima, o poema que trata do amor por esta terra, a despeito da violência da escravização, expressa as “veias negras abertas” e os “donos brancos” que “jogam no barranco os sonhos do povo”. Um crime cometido por um branco, no passado e no presente, em sociedades racistas e racializadas, impacta menos porque a tendência é colocar em cena a vítima negra. Estudando nosso passado escravista, aquele que construiu o Brasil “do café da cana do ouro”, por exemplo, nossas mentes são povoadas, desde a infância, por imagens com foco no negro vítima, açoitado, transformado em mercadoria, em escravo. Nossas mentes não tiveram acesso a imagens desestabilizadoras (GOMES, 2017) do homem branco europeu, traficando e contando feliz seu lucro, ordenando açoitar ou matar o

¹ Cria o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterado pela Lei 11.645/08, instaurando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, correlatas à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

cativo que buscou se libertar através da fuga. Até mesmo quando enquadrados imagens de resistência, a ênfase evita o olhar para quem lutou até o fim para manter a ordem que lhe beneficiava, como os senhores de engenho e donos de grandes fazendas de café. Nesse sentido, o poema de Cuti provoca a hegemonia branca ao lembrar que “rios contam a história de lutas quilombolas a quem tapa os ouvidos”.

As tentativas de silenciamento e ensurdecimento citadas no poema manifestam-se cotidianamente nas relações raciais existentes no Brasil, marcadas por bases em que o diálogo é duramente reprimido ou então permeado por mitos de cordialidade e congratulação racial, havendo, portanto, pouco espaço para a construção de conhecimentos e de atitudes efetivamente antirracistas. Esse é o foco da análise que aqui propomos, a partir de questionários e entrevistas com jovens que estudam nos anos finais do ensino fundamental, em escolas municipais de uma região chamada Vale do Rio Caí, no Rio Grande do Sul. Esse local tem uma história marcada pela colonialidade germânica (BACKES, 2019), termo que refere-se à crença de que os valores da etnia de ascendência alemã se sobrepõem aos de outros povos que ocuparam a região supracitada, tal qual um tampão que cobre os ouvidos de quem se nega a ouvir as narrativas de bases ameríndias e africanas.

Operamos com o termo colonialidade germânica a partir das investigações do filósofo branco e brasileiro, 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 construir 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).

Cabe evidenciar que outros estudos, assim como o de Backes, abordam, pelo viés historiográfico, o tema das populações migrantes através das pretensões de um grupo étnico – no caso alemães e seus descendentes – na construção de uma cultura hegemônica e tida como supremacista desde o século XIX no Rio Grande do Sul (GANZ, 2004; MÜGGE, MOREIRA, 2012; WITT, 2014; ROSA, 2019).

A construção de identidades hegemônicas pelos brancos, incorporadas pelo elemento étnico de origem germânica, fortalece um conjunto de modos de ser, pensar e viver que regem esses sujeitos e que chamamos de privilégio branco. No *Jogo do Privilégio Branco* (2016), experiência social realizada pelo Instituto Identidade do Brasil com pessoas de diferentes origens sociorraciais no Brasil, um jovem negro definiu privilégio com a seguinte assertiva: “quanto mais privilégio você tem, menos você consegue entender o que é o privilégio” (INSTITUTO IDENTIDADES DO BRASIL, 2016). Interessante observar que

essa afirmação vem de um jovem que não vive o privilégio da cor branca, o que parece demonstrar que a naturalização da superioridade branca atinge toda a sociedade e se solidifica na relação entre brancos e não-brancos. A despeito do debate sobre as questões raciais não ser recente no Brasil, remetendo ao século XIX, a inserção do foco nas ações dos sujeitos brancos e nos seus privilégios de cor como fundamentais para a compreensão da estruturação do racismo constitui abordagem urgente e necessária.

A presente escrita é autoria conjunta de pesquisadores brancos, homem e mulher de ascendência germânica, historiadores e professores com experiência na Educação Básica e Superior, cientes de sua responsabilidade no combate ao racismo. O psiquiatra e filósofo nascido na ilha da Martinica, mas de ascendência francesa e africana², Frantz Fanon (1979), destaca que os sujeitos brancos possuem responsabilidade moral e política no combate ao racismo. Essa premissa é reiterada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, que aprovou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

[...] os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos (BRASIL, 2004).

O trecho do Parecer reforça uma posição e compromisso ético expresso no presente artigo. Tratamos o racismo e a escravização como crimes de lesa-humanidade, fundamentados nos argumentos jurídicos encontrados no Relatório Parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil, da Ordem dos Advogados do Brasil-OAB/Rio de Janeiro (DIAS, 2016, p. 3) e na Declaração e Programa de Ação de Durban, concebida na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, de 2001. Tais crimes acontecem numa relação entre partes que aqui serão analisadas num recorte racial que observa a convivência entre brancos e negros.

² Neste texto, optamos em referenciar sempre a formação acadêmica e a nacionalidade dos autores citados, entendendo que estas informações dizem sobre seus lugares de fala. Houve, igualmente, uma tentativa de identificar também a “cor” dos autores, visto que o pertencimento étnico-racial também é um elemento fundamental para compreensão das perspectivas teóricas e posicionamentos ideológicos, sobretudo nesse estudo. No entanto, a busca por essa descrição ressalta também que os sujeitos brancos geralmente não são identificados por sua cor ou por vezes não se autodeclaram em textos acadêmicos, pois se inscrevem em uma universalidade que lhes é conveniente. Dessa forma, optamos por não identificar a cor dos autores nesse texto, mas informar dessa tentativa realizada e as implicações que a falta desses dados nos permite refletir.

O objetivo do presente texto é compreender de que forma a branquitude se configura num lugar de privilégio da cor branca e ferramenta operacional do racismo, através da análise de como jovens estudantes concebem as relações étnico-raciais, a partir de suas experiências numa região de colonialidade germânica. Essas comunidades locais compartilham uma memória coletiva hegemônica que enfatiza a imigração teutônica, capaz de enredar uma densa estrutura social, econômica e cultural forjada a partir da convicção de uma supremacia racial branca.³

Essa pesquisa caracteriza-se metodologicamente como de abordagem qualitativa com produção de dados a partir de revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários individuais e entrevistas coletivas⁴. Os jovens participantes da investigação eram estudantes dos anos finais do ensino fundamental em 2019, ano de início da produção dos dados. A análise enfoca os conceitos de branquitude e privilégio de cor, observando a dimensão relacional do racismo que emerge das práticas culturais descritas pelos sujeitos⁵.

Esse artigo, além desta sessão introdutória, que apresenta as formas como a questão racial invisibilizou os brancos durante muito tempo, excluindo-os de responsabilidade na produção de estudos acadêmicos e espaços de discussão da temática, é composto por mais três sessões. “Branquitude e privilégio de cor: como se aprende a ver o mundo a partir da superioridade branca?” reconstitui os principais elementos teóricos dos estudos sobre branquitude e suas relações com a negação e a aceitação do racismo e da superioridade racial. Na sequência, a sessão “Branquitude nas expressões de jovens estudantes em região de colonialidade germânica” apresenta os resultados da produção de dados realizada para a pesquisa que fundamenta esse texto, relacionando-os com os aportes teóricos que embasam essa escrita. Por fim, “Horizonte final: processos de construção de negação e naturalização de desigualdades” traz as reflexões resultantes do estudo e aponta questões que a pesquisa indica como desdobramentos investigativos a partir da premissa da branquitude como lugar de privilégio da cor branca e ferramenta operacional do racismo em espaços educativos de uma região de colonialidade germânica.

³ Esse texto é um recorte da análise construída na escrita da Tese *Privilégio e sortilégio da cor: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Caí/RS*, cujo projeto foi qualificado em junho de 2020 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

⁴ O presente trabalho observou premissas éticas na produção de dados, coletando-os a partir de termos de consentimento dos sujeitos envolvidos, preservando a identidade dos mesmos e utilizando os dados somente para as finalidades da pesquisa.

⁵ Analisamos também a branquitude e o privilégio de cor sob o viés do ensino de história no artigo MEINERZ, Carla Beatriz; STRÖHER, Carlos Eduardo. Branquitude, privilégio de cor e história ensinada: perspectiva de jovens estudantes em região de colonialidade germânica. *História & Ensino*, v. 27, p. 72-99, 2021.

2 BRANQUITUDE E PRIVILÉGIO DE COR: COMO SE APRENDE A VER O MUNDO A PARTIR DA SUPERIORIDADE BRANCA?

Para além de um tema sensível, passível de diálogo e reflexão didática, o racismo faz parte de um crime a combater e a denunciar: por um lado, a escravização como um crime de lesa-humanidade, por outro ângulo, o racismo e a injúria racial como crimes previstos na forma da Lei. Se o racismo for tratado em sua dimensão relacional, ou seja, na qual o branco e seus privilégios também estão contidos na equação, damos ao privilégio branco o mesmo peso que damos ao racismo, considerando a produção do sentimento de superioridade nos brancos como algo a ser igualmente reprovado (MEINERZ; STRÖHER, 2021).

Como se produz esse sentimento? O historiador 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 acompanha os brancos. Por meio de fontes com grande poder 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).

Esse estudo nos coloca diante da necessidade de compreender o processo de construção das identidades raciais brancas, a partir da naturalização de uma pretensa superioridade e da negação de privilégios reais. Vejamos uma breve revisão do conceito de branquitude para, em seguida, relacioná-lo com as formas de pensar dos jovens do Vale do Caí.

Antes mesmo da branquitude surgir como conceito nos Estados Unidos na década de 1990, nomeado de *critical whiteness studies* (estudos críticos sobre a branquitude), pesquisas anteriores já problematizavam a visão unilateral do negro como objeto único de estudo das relações raciais. Entre os precursores desses estudos, estão dois sociólogos negros: o estadunidense W. E. B. Du Bois e o brasileiro Alberto Guerreiro Ramos. Enquanto Dubois escreveu, na década de 1930, sobre a identidade racial branca no século XIX nos Estados Unidos; Guerreiro Ramos, nos anos 1950, subverteu a lógica dos estudos tendo o negro como objeto, até então predominantes, para transferir o foco ao tratar da patologia do branco brasileiro.

Tais pesquisas auxiliaram na composição de um campo de estudos sobre a branquitude, enfocando as relações entre sujeitos de diferentes racialidades. 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. O historiador Lourenço Cardoso (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.

Para além da diversidade de áreas, há também uma polissemia de termos para conceituar o tema. 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 tema. Todavia, ao estudar a literatura brasileira mais recente, há uma certa primazia entre a maioria dos pesquisadores sobre o uso do termo branquitude ao invés de branquidade. Mesmo assim, há algumas controvérsias. Estudos como os da jornalista Camila Moreira de Jesus (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, optamos por utilizar o termo mais recorrente, branquitude, sem prejuízo de sentido quando os autores optam por branquidade.

A socióloga britânica Ruth Frankenberg (2004) apresenta elementos estruturais do conceito de branquitude partindo da premissa de que esta é “[...] um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial”, mas que este é constituído como [...] produto da história e é uma categoria relacional. [...] 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).

A autora nos faz ver que a branquitude adquire sentido na perspectiva relacional entre brancos e não-brancos, 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 interseccionais (MEINERZ; STRÖHER, 2021).

No caso brasileiro, o imbróglio de definir o que é branquitude é o mesmo que 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 da região, história, interesses políticos e época que estamos investigando” (SCHUCMAN, 2012, p. 22).

A antropóloga brasileira Lilia Schwarcz (2017) problematiza a relação entre cor e raça. A cor, segundo a autora, atua por vezes como representação reflexa de raça, um subterfúgio de negociação que o brasileiro usa para evitar um conflito explícito quando necessita identificar a si próprio ou outra pessoa. Concordamos que raça é uma construção social que opera no pensamento do brasileiro associada a traços fenotípicos, especialmente a cor da pele. Daí advém o privilégio de cor naturalizado e concedido ao branco.

A construção da condição de privilégio atribuída ao branco não é mera coincidência. Ser branco no Brasil, com distintas variáveis, significa assumir uma posição hierárquica superior. Tal posição favorece o exercício da liberdade individual de expressão que brancos vivenciam diariamente e não reconhecem, ou seja, privilégios (MEINERZ; STRÖHER, 2021). Problematizando essa condição, 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. 10, tradução dos autores).

A aparente invisibilidade de cor relatada por McIntoshi, interseccionada por questões de gênero e classe social, é aprendida no cotidiano das relações, e os jovens colaboradores da presente pesquisa dão pistas da consolidação dessas aprendizagens. Elas são transpassadas pela dicotomia entre a visibilidade do não-branco e a neutralidade do branco.

A identidade racial branca é entendida como um local de vantagens e privilégios e sobre eles incidem silêncios e omissões. No Brasil, a psicóloga Maria Aparecida Silva Bento trata dessa temática desde a década de 1990, desenvolvendo diversas pesquisas com movimentos sindicais, feministas, empregadores e servidores públicos. A autora destaca que as discussões com sujeitos entrevistados sobre as desigualdades raciais focam 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).

A respeito da postura do branco diante de sua branquitude, Lourenço Cardoso (2017) categoriza essa situação em duas condições opostas: a branquitude crítica e a branquitude acrítica. Entre outras

características definidas pelo autor, está o fato de que a branquitude crítica, construída no perfil médio dos brancos, desaprova o racismo publicamente, mas dificilmente é possível captar tal posição no espaço privado em que o sujeito branco atua. Por outro lado, a branquitude acrítica, desenvolvida pelo perfil de brancos específicos, em geral simpatizantes e militantes de grupos neonazistas ou de extrema direita, nega a existência do racismo e confia ao branco a supremacia sobre o não-branco.

É possível identificar com objetividade a branquitude crítica e a acrítica? O autor sugere que as diferentes manifestações da identidade racial branca estão condicionadas às posturas da branquitude crítica e acrítica. Estas 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). (MEINERZ; STRÖHER, 2021)

Entretanto, como se aprende a ser antirracista? Nossa pergunta se refere ao fato de que ser antirracista também é algo a ser aprendido socialmente, como sinalizado pela obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais (ERER) nas instituições de ensino desde 2003. A análise propõe compreender o que os jovens aprendem sobre o racismo, a partir do que expressam saber sobre privilégio de cor e de branquitude, para construir caminhos de aprendizagens acerca do que significa ser antirracista. Destaca-se que há aprendizagens, inclusive equivocadas, sobre o racismo, da mesma forma que existem poucas experiências de construção de valores e atitudes antirracistas.

A pesquisadora brasileira Edith Piza (2014) cita um estudo da psicóloga estadunidense Janet Helms (1990), com um modelo de desenvolvimento da identidade racial branca composto de seis estágios: *Contato*: estágio inicial, que incluiu uma curiosidade primitiva ou medo de pessoas negras, baseado em estereótipos aprendidos nos âmbitos familiar, social ou ainda na mídia; *Desintegração*: a partir da compreensão da existência do racismo estrutural, quando surgem sentimentos de desconforto, culpa, vergonha e até raiva diante da identificação de suas próprias vantagens como branco; *Reintegração*: o retorno ao convívio com os brancos, como resposta ao medo e à raiva contra negros, acusados de ser fonte de mal-estar emocional; *Imersão/emersão*: a busca por uma nova maneira, mais confortável, de ser branco, como ler biografias e autobiografias de brancos que se assumiram como antirracistas; e por fim a *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” (PIZA, 2014, p. 44).

Tal análise pode nos ajudar a compreender o que chamamos de processos de construção de negação e naturalização de desigualdades que a condição de privilegiado produz nos sujeitos brancos. Igualmente nos ajuda a apontar possibilidades para pensar como se constrói um sujeito antirracista.

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 de uma questão relacional, a qual, portanto, diz respeito a brancos e não-brancos e precisa desnudar os acordos tácitos que evitam esses debates.

Nosso estudo enfoca como os jovens enfrentam esses debates, dentro e fora da escola. 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? A seguir, destacamos como o conceito de branquitude se relaciona com as formas de pensar dos jovens do Vale do Rio Caí, no estado do Rio Grande do Sul.

3 BRANQUITUDE NAS EXPRESSÕES DE JOVENS ESTUDANTES EM REGIÃO DE COLONIALIDADE GERMÂNICA

[...] Uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento (KILOMBA, 2019, p. 12-13).

Esse estudo definiu dois municípios da região do Vale do Rio Caí, no Rio Grande do Sul, como espaços para a produção de dados: Bom Princípio⁶ e Tupandi⁷. Na região, a imigração teutônica é considerada oficialmente como o momento de sua efetiva ocupação, o que ocorreu somente a partir da segunda década do século XIX. Indígenas, portugueses e negros ocupavam a região até aquele momento. O desejo

⁶ Bom Princípio é um município localizado no Vale do Rio Caí, emancipado de São Sebastião do Caí em 1982, 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 (Site da Prefeitura Municipal de Bom Princípio, 2021).

⁷ Tupandi é um município localizado no Vale do Rio Caí, emancipado de Bom Princípio em 1988, ocupa uma área de 59,261 km² e tem uma população estimada em 4.855 (IBGE, 2019). A agricultura familiar e o setor moveleiro são os destaques econômicos da cidade (Site da Prefeitura Municipal de Tupandi, 2021).

de branqueamento da população local está associado a esse movimento migratório europeu e marca o que denominamos como colonialidade germânica, persistente até os dias atuais.

Na realização da pesquisa, foram definidas três escolas para a produção dos dados. Nessas instituições, todos os alunos do 8º e do 9º do ensino fundamental foram convidados a responder um questionário on-line. A opção pela aplicação em formato eletrônico no aplicativo Google Forms visou a otimizar o tempo de aplicação e de análise das informações. A aplicação ocorreu no segundo semestre de 2019 e atingiu cerca de 50% dos discentes matriculados nas turmas, pois os questionários foram respondidos somente pelos alunos que haviam apresentado a autorização assinada por seus responsáveis legais. 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.

Os questionários on-line foram sucedidos por entrevistas coletivas com jovens convidados e autorizados pelos responsáveis, de duração entre 30 e 50 minutos. Os grupos apresentaram as seguintes configurações, conforme suas autodeclarações raciais: na Escola 1, participaram duas meninas brancas; na Escola 2, nove alunos, sendo sete meninos brancos, um menino negro e uma menina parda; na Escola 3, quatro alunos, sendo três meninas brancas e um menino pardo. Quando possível, esses momentos de entrevista coletiva ocorreram fora do horário regular das aulas.

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

Na análise deste trabalho, as informações dos questionários on-line e das entrevistas coletivas não estão separadas, visto que o objetivo foi agrupá-las em núcleos de sentido semelhantes e utilizá-las para a construção de algumas inferências analíticas a respeito dos impactos da branquitude nas relações étnico-raciais, as quais estão descritas a seguir.

Um dos objetivos da produção dos dados foi identificar alunos brancos que tivessem consciência dos seus privilégios em virtude de sua cor. No questionário, a pergunta *Você já sentiu que estava sendo tratado*

bem ou mal em razão da cor de sua pele? Justifique. mobilizou, nas respostas descritivas, posicionamentos que se aproximam dessa ideia:

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.
2. Acredito que a sociedade considera padrão a cor branca de pele, e por isso a mesma não sofre o preconceito como as demais.
3. Não, pois acho que as pessoas de cor branca sempre tem maior privilégio do que os morenos.
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.
5. Já senti que estava sendo tratada bem pela família do meu namorado, só por ser de cor branca.

Reincide na expressão desses jovens o fato de que aprenderam que, para a sociedade, há uma valorização da cor branca. Alguns definem isso em suas experiências cotidianas, com exemplos de sua própria branquitude. A consciência dos privilégios brancos pode ser relacionada com a categoria cunhada por Lourenço Cardoso como branquitude crítica, pois ela desaprova publicamente comportamentos racistas, embora não saibamos de suas posturas na prática cotidiana em espaços privados. Entendemos que os jovens aprenderam a combater publicamente o racismo, mas não sabemos se aprenderam a ser antirracistas.

O primeiro excerto supracitado demonstra que o jovem compreende que a sociedade desenvolve uma ideia de superioridade branca, julga-a moralmente e atribui valor vinculado à injustiça. Nas citações 4 e 5, os entrevistados trazem exemplos de seu convívio pessoal, como a observação da existência de um atendimento discriminatório de acordo com a raça e a vantagem no âmbito das relações afetivas pela condição de branquitude. Nenhum deles, porém, admite operar pessoalmente com a ideia de supremacia branca. Além disso, ao manejarem com termos como morenos, revelam um desconforto com o uso da palavra negro.

Os jovens têm receio de usar a palavra negro? Afinal, já nos perguntava o escritor e poeta Cuti, em 2010: "quem tem medo da palavra negro"? Já vimos, pelos estudos de Rosa (2019), que as relações entre brancos e negros são permeadas por palavras positadoras para os primeiros e depreciadoras para os segundos, entre elas a própria denominação de moreno, encontrada em vários momentos dessa pesquisa, nas expressões dos jovens colaboradores. O questionamento sobre o uso da palavra

negro, afrodescendente ou afro-brasileiro é objeto de polêmicas e já vem de longa data seu debate na comunidade negra organizada, dentro e fora do Brasil.

Os termos afrodescendentes e afro-brasileiros estão cunhados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), datadas de um momento ainda inicial de adesão ao projeto de combate ao racismo nas instituições escolares e acadêmicas.

A linguagem gera uma visibilidade perversa. Por um lado, a linguagem das narrativas, em geral, há séculos, coisifica, vitimiza, executa representações negativas sobre os negros; por outro lado, ela humaniza, inocenta, não criminaliza e atua com representações positivas acerca dos brancos. Tais representações estão presentes nas narrativas sobre a colonização das Américas, no momento da escravização e do tráfico transatlântico, mas também naquelas que tratam da migração de regiões europeias para o Brasil, no período pós-abolição. A partir do século XIX, o colono, especialmente no sul do Brasil, está associado ao agricultor branco, momento em que o termo colonizar significa estabelecer moradia e exercer o cultivo para garantir a posse da terra. Segundo Rosa (2019), as definições de colono/ colonizar/ colonizador não podem ocultar o fato de que negros e indígenas *ocuparam, cultivaram e disputaram* a terra com os colonos brancos. Porque não tratamos os negros igualmente como colonos? É o que propõe a historiografia recente do pós-abolição no Rio Grande do Sul (SILVA *et al.*, 2017).

Em outra pergunta do questionário, os jovens responderam diretamente acerca do privilégio racial: *Você acredita que sua cor traz algum tipo de privilégio na sociedade brasileira? Justifique.* Entre as respostas, algumas descrevem a questão de forma mais genérica, enquanto outras citam situações cotidianas:

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.
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.
3. Sim, por eu ser branco, acho que tenho mais oportunidades e sofro menos preconceito.
4. Acho que sim, a aceitação é muito mais fácil e tem privilégios em cargos ou atividades.
5. Acredito que sim, pelo fato de não ser julgado pela pele já é um privilégio.

Reincidem as respostas de uma branquitude crítica e que reconhece publicamente os privilégios de sua cor de pele. 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. 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 outros privilégios, manifestados em melhor desempenho escolar e conseqüentemente em oportunidades de emprego, e até em maior aceitação dentro de grupos sociais desde a infância, como citado pelo jovem ao expressar o benefício de “fazer amigos na escola”.

Nas entrevistas coletivas, no entanto, a questão do privilégio branco não foi tão ressaltada quanto nos questionários on-line. O principal argumento dos estudantes se ancorou no sentimento de que os brancos constituem o grupo racial majoritário nos locais em que residem, o que justificaria o fato das desvantagens dos não-brancos serem mais aparentes. Tal argumento expressa a invisibilidade que a condição de privilegiado produz nos sujeitos brancos.

Os jovens participantes da pesquisa demonstram aprendizagens acerca de uma linguagem glorificadora desse passado colonizador de ascendência germânica, compatíveis com as características do racismo que produz a negação de sua existência e a resistência em atitudes de responsabilização e de antirracismo. 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.

A não percepção dos privilégios da branquitude gera, inclusive, declarações em que o tom de pele muito claro é concebido como fator de discriminação, conforme apontam trechos extraídos dos questionários:

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.
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.
3. Eu já fui tratada em forma de deboche, meio que uma forma de zoação em relação ao fato de eu ser bem branquinha.

Nos trechos supracitados, a tonalidade epidérmica muito clara foi compreendida como capaz de gerar uma suposta experiência de discriminação racial, o que, no senso comum, foi popularizado como *racismo reverso*. O jurista Silvio Almeida afirma que o racismo reverso não tem sentido na compreensão

dos fenômenos sociais e atua de forma a deslegitimar demandas por reparação e equidade racial. Para o autor,

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).

Ademais, 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.

Nas entrevistas, alguns jovens brancos descreveram situações em que se sentiram discriminados:

1. Para mim, desvantagem [ser branca]. Porque eu estava, tipo, tinha, tá, desculpa falar [dirigindo-se ao colega negro 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, tinha um monte de pessoas negras na piscina [...] 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 o que". 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?".

[Participante 1, Grupo 3]

2.

Participante 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.

Participante 2: É que, tipo, eles dizem racismo é só com o negro, mas tem também com o branco, né?

[Grupo 1]

Os jovens brancos expressam nitidamente que, além de não observarem ou negarem seu privilégio de cor, sentem-se discriminados pelo tom de sua pele, classificando suas experiências pessoais como casos de racismo. Essa posição se aproxima de uma branquitude acrítica (CARDOSO, 2017), embora não seja expressa por jovens ativistas de movimentos organizados de supremacia branca.

As declarações acima foram emitidas majoritariamente por jovens do sexo feminino, o que exige uma análise capaz de interseccionar questões geracionais, de gênero, raça e classe, em aprofundamentos analíticos posteriores. No primeiro excerto, a estética corporal hegemônica e os conflitos vividos pelas gerações mais jovens, no que tange à aceitação individual e grupal, poderiam ser complexificados. Para o objetivo de nossa escrita, porém, apenas reforçamos a compreensão equivocada de racismo com os quais esses jovens operam, correlata a um ideal de superioridade branca, capaz de declarar-se pretensamente “humilhada”.

No segundo excerto, além do conceito de raça que vincula fenótipo e cor de pele branca, está o elemento étnico ligado à ascendência alemã⁸, todos carregados de valorações explícitas. Nesse aspecto, porém, os elementos linguísticos que explicitam e associam o/a branco/a a/o alemã/a reforçam uma condição de diferenciação e supremacia que servem de gatilho para justificar o preconceito racial. Note-se que são ressaltadas as palavras “branca” e “alemã”, concebidas como um binômio valorativo que atua como elemento de posituação ante ao tom pejorativo do apelido “alemão batata”, referência ao colono do interior, atrasado em valores e hábitos em relação ao cidadão cosmopolita, mas ainda assim superior ao não-branco.

É nesse aspecto de deturpação da real dimensão do racismo que o privilégio da cor branca atua. Essa cegueira alva é sintoma do *pacto narcísico* que Maria Aparecida Bento (2014) nomeia para referir-se ao silenciamento conivente e conveniente do branco ante sua condição superior e privilegiada, e que fica nítido em uma resposta do questionário on-line: “*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*”. Além da negação das vantagens e do falso discurso da paridade e igualdade, há o interesse em transformar as vantagens concretas e subjetivas em discursos meritocráticos e de competências individuais.

Essas duas dimensões – racismo e privilégio branco – atuam de forma efetiva e eficaz nos espaços escolares, disfarçando-se em nomenclaturas genéricas como *bullying* ou de forma ainda mais perversa, como brincadeiras e piadas consideradas inofensivas.

Quando indagados pela seguinte questão: *Você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?*, 75% dos estudantes responderam sim.

⁸ Cabe pontuar o uso equivocado do termo alemão, visto que não são sujeitos nascidos no país europeu, mas descendentes que vieram da região da Alemanha no século XIX, antes da unificação que fez surgir a nação alemã em 1870.

Indo mais além e analisando as respostas descritivas da questão, é possível encontrar mais indícios da presença do racismo na escola:

1. Sim, meu colega foi chamado de ladrão só por ser negro.
2. Sim, principalmente nas escolas, alunos chamando outros de pretos fedorentos, cabelo de bombрил, o preconceito está mais ligado a negros...
3. Sim, um colega e amigo meu é negro e *às* vezes as pessoas falam "só podia ser negro, para ter feito isso".
4. Sim, até aqui na escola, foi uma das antigas orientadoras da escola.
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.
6. Já presenciei, muitas vezes na nossa escola é usado um adjetivo que criaram aqui, o "preto", que se refere a uma pessoa má, ou até violenta.
7. Sim, na escola em que eu estudava faziam bullying por um menino ser de cor diferente da nossa.
8. Sim, acontece muito em minha escola, em brincadeiras etc...
9. Brincadeiras, mas nunca com o desejo de magoar a pessoa.
10. Sim, porém nada muito pesado ou para ofender e sim para levar na brincadeira.
11. 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.
12. Sim, quando um colega meu, na minha antiga escola foi excluído da atividade por causa que ele era negro.
13. Sim, em uma briga de escola, e até eu brigando já fiz.
14. 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.

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, 10], mas gerando efeitos nocivos, como exclusão de atividades ou até mesmo abandono escolar [11, 12]. Outros relatos assumem responsabilidade por atos racistas, mas encontram justificativas para tal, seja o envolvimento em uma briga [11] ou o contexto da colonialidade germânica que permite e aceita esse tipo de comportamento [14].

Essas diferentes reações ante os casos de racismo escolar sugerem diversos posicionamentos perante a questão, mas invalidam o discurso de que ele não exista. 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 brincadeiras e ofensas repulsivas.

O jurista Adilson Moreira nomeia essas práticas 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, 2019, p. 31).

As imagens e narrativas depreciativas das etnias negra e indígena, manifestadas muitas vezes como brincadeiras sem intenção ofensiva, foram definidas diversas vezes nas respostas dos questionários e entrevistas como um “tipo de bullying”. Em um trecho de uma das entrevistas no qual dialogam duas alunas brancas, é evidenciado 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 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 alunas 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 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 ERER – “a gente estuda isso na cultura afrodescendente no nosso currículo” – mas reconhece a limitação 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 suavizada pela justificativa do divertimento e da não intencionalidade do gesto. Por fim, a analogia entre o normal e o comum revela a naturalização das práticas racistas, vistas como ações cotidianas e tratadas como infrações individuais e não problemas coletivos.

Os impactos na vida dos jovens vítimas de atos racistas são intensos e revelam danos psicológicos a que esses estudantes são submetidos, especialmente em contextos sociais em que não há imagens positivadas de seus antepassados, mas somente dos sujeitos brancos, como na região em que este estudo é realizado.

4 HORIZONTE FINAL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE NEGAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DE DESIGUALDADES

O silêncio sobre privilégios brancos acende diversas discussões sobre a percepção ou não dessas vantagens. Vários estudos citados neste trabalho apontam para a falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado, a partir da premissa da universalidade da cor branca como padrão estético e linguístico. Ao mesmo tempo, ressaltam os riscos de compreender a identidade racial branca como invisível e, portanto, ferramenta de manutenção de vantagens raciais.

O privilégio da cor tem a ver com o benefício de estar sempre em meio a imagens positivadas. No caso desses jovens que crescem em região de colonialidade germânica, a posituação está totalmente vinculada ao passado do colono de origem alemã e à negação das experiências socioculturais valorativas de outros grupos étnico-raciais. Não seria esse um perigo de uma história única, como nos alerta a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019)?

Destacamos, a partir da produção de dados apresentada, que os jovens demonstram saber o que é o racismo e o privilégio da cor, oscilando entre uma branquitude crítica e acrítica (CARDOSO, 2017). O viés crítico é ressaltado na condenação pública de práticas racistas, mesmo que não saibamos se os jovens as mantêm na esfera das relações privadas. Em contrapartida, a branquitude acrítica opera, por vezes, na negação dos privilégios raciais, respaldada no falso discurso da igualdade sem equidade social ou com concepções equivocadas acerca do que seja experimentar o racismo em suas vidas cotidianas, expressas na crença no racismo reverso.

A pesquisa ressaltou também poucas experiências de construção de valores e atitudes antirracistas, evocando um longo trajeto a ser percorrido para a educação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro. Tal qual se buscou indagar ao longo do texto, assim como não se nasce racista, a adoção de posturas antirracistas também é aprendida e compartilhada a partir das experiências familiares, educacionais e sociais, as quais precisam aderir a projetos de humanidade inclusivos, democráticos e éticos, que defendemos e pelos quais lutamos diariamente como educadores.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

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.

BACKES, Benício; BACKES, José Licínio. A luta decolonial de professores militantes da causa negra em contextos de colonialidade germânica. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 965-989, set./dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.639, 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 União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio de 2004.

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, 2014a, p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. O lado oculto do discurso sobre o negro. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b, p. 147-162.

CUTI (Luiz Silva). Amor. **Batuque de Tocaia**, 1982.

CUTI (Luiz Silva). Quem tem medo da palavra negro. **Revista Matriz/Grupo Caixa Preta**, Porto Alegre, novembro de 2010.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica 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.

DIAS, Marcelo; PRUDENTE, Wilson. **Relatório Parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil**, OAB/RJ. Rio de Janeiro: Mavi, 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO IDENTIDADES DO BRASIL. Descubra o que é o Jogo do Privilégio Branco. Disponível em: https://simaigualdaderacial.com.br/site/mergulhe_no_tema/vantagem-racial-jogo-do-privilegio-branco/. Acesso em: 25 abr. 2022.

JESUS, Camila Moreira de. 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.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

McINTOSHI, Peggy. White privilege: unpacking the invisible knapsack. *In: Peace and freedom*. [s.l.], 1989.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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.

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.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM PRINCÍPIO. Disponível em: <http://www.bomprincípio.rs.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUPANDI. Disponível em: <http://www.tupandi.rs.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. *In: Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995, p. 215-240.

ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. **Além da invisibilidade:** história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição. Porto Alegre: EST Edições, 2019.

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.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. 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, Fernanda Oliveira da *et al.* **Pessoas comuns, histórias incríveis:** a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense. Porto Alegre: UFRGS; EST Edições, 2017.

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.

WITT, Marcos Antônio. Sobre escravidão e imigração: relações interétnicas. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 21-35, 2014.