PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiza Franco Dias

BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Santa Cruz do Sul
2021

Luiza Franco Dias

BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Dias, Luiza Franco
BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR / Luiza Franco Dias. — 2021.
231 f. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

1. Educação. 2. Branquitude. 3. Racismo. 4. Relações raciais. I. Silva, Mozart Linhares da . II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Luiza Franco Dias

BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Mozart Linhares da Silva

Professor Orientador - UNISC

Dr. Jorge Luiz da Cunha

Professor Examinador – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Dra. Betina Hillesheim

Professora Examinadora – Universidade de Santa Crus do Sul (UNISC)

Dr. Mateus Skolaude

Professor Examinador – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Santa Cruz do Sul

2021

Por me ensinar que a escrita é resistência e por ser motivação constante em meu trabalho, dedico essas palavras a Jari (em memória).

AGRADECIMENTOS

A escrita da dissertação se constituiu enquanto materialidade das experiências, desconstruções e aprendizados que vivenciei durante os dois anos do mestrado em educação. Nesse processo de "tornar-se pesquisadora", diante de um cenário pandêmico mundial e da desvalorização massificada da educação, da escola e do professor, só resta agradecer por estar inserida em um espaço de acolhida como a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela construção de um lugar que fomenta o desenvolvimento ético e crítico do pesquisador.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, pela generosidade em dividir seu conhecimento, por ser referência, suporte e incentivo constante. Sou grata pela paciência com que acompanhou meu processo de construção da dissertação, pela confiança que depositou em meu trabalho e pela grandiosidade com que ensina e provoca a pensar.

Sou grata aos professores do Programa, por inspirarem à docência, pelo carinho e por todas as contribuições tanto para a pesquisa, quanto para meu desenvolvimento profissional. Agradeço às secretárias Daiane Maria Isotton e Mariele Fernandes Garcia pela disponibilidade, delicadeza e afeto com que acolheram minhas dúvidas e anseios durante o mestrado. Sou grata à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa integral, a qual permitiu dedicação total para o estudo, escrita da pesquisa e participação das atividades acadêmicas.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, por todas as trocas e discussões, por dividir as lutas diárias, por acrescer, por incentivarem e compartilharem seus conhecimentos. Sou grata aos colegas do programa de pós-graduação pela recepção, sobretudo, agradeço imensamente pelo encontro com a minha turma de mestrado do ano de 2019, que iniciou essa trajetória ao meu lado, dividindo angústias, realizações e descobertas.

Agradeço à Prof.ª Dra. Edna Linhares Garcia, professora do curso de Psicologia, que acompanhou com tanto afeto e generosidade meu estágio de docência. Aos professores examinadores da banca de qualificação Prof.ª Dra. Betina Hillesheim, Prof. Dr. Mateus Skolaude e Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, pelas sugestões e contribuições com essa pesquisa.

Por compreender minhas ausências, agradeço à minha família, meu companheiro, e aqueles que tenho a honra de chamar de amigos e amigas, os quais sempre me apoiaram e acreditaram nas minhas decisões. Sou grata em especial à minha mãe, por me mostrar a beleza das histórias e das palavras.

Por fim, preciso agradecer "pelos começos", aos meus professores que sempre me estimularam a ler, escrever e pensar, e à escola pública em que tive o privilégio de estudar.

RESUMO

Considerando os estudos sobre branquitude e educação, bem como as lentes foucaultianas em relação às práticas discursivas e à constituição do sujeito, a presente pesquisa se debruça sobre as relações raciais e sobre o racismo no ambiente escolar. A problemática da pesquisa consiste em analisar como os discursos em relação às questões raciais se configuram no ambiente escolar, a partir das narrativas de docentes e demais agentes implicados no ensino básico público da cidade de Santa Cruz do Sul/RS. As narrativas dos(as) professores(as) e agentes da educação carregam consigo premissas a serem analisadas para compreender quais verdades circulam em relação à ideia de "raça" e como as práticas discursivas sobre o racismo se constituem no campo da educação. O corpus discursivo da pesquisa é produzido por meio da técnica investigativa de grupos focais e da transcrição das falas dos sujeitos da pesquisa. A discussão analítica desse corpus se dá com base na Análise do Discurso (AD), de acordo com as lentes foucaultianas. O trabalho é estruturado com dois capítulos teóricos referentes às discussões, sendo o primeiro sobre "Branquitude e educação: problematizações", e o segundo sobre a "Dinâmica social do racismo e da branquitude no Brasil", os quais servem de aporte reflexivo para as discussões analíticas. Quanto ao capítulo "Atravessamentos discursivos da branquitude", é realizada a análise do corpus discursivo através da construção de nove subtópicos que contemplam as inquietações propostas nos objetivos da pesquisa, tratando respectivamente dos seguintes temas: (I) invisibilidade e negação do racismo; (II) discurso meritocrático e mito da democracia racial; (III) concepção de racismo reverso; (IV) racismo, educação e mercado de trabalho; (V) o papel da escola, do professor e da lei 10.639/2003 na educação antirracista; (VI) a importância da representatividade na escola e nos materiais didáticos; (VII) discussões em relação às cotas raciais; (VIII) mobilidade social e as fronteiras raciais em relação à espacialidade urbana, e, por último; (IX) as práticas discursivas sobre o racismo que circulam na escola enquanto reflexo da sociedade. Por fim, é proposto um capítulo teórico-reflexivo intitulado "*Ethos* Neoliberal, Educação e Devir", no qual são articulados os discursos meritocráticos que emergiram na pesquisa com o contexto neoliberal contemporâneo. Evidencio, para concluir, que os discursos da branquitude ratificam a construção de um sistema educacional fundado com base em um ideal de brancura, isto é, tendo a constituição da identidade branca enquanto norma, o que influencia diretamente os processos de subjetivação no ambiente escolar.

Palavras chave: Educação, Branquitude, Racismo, Relações raciais.

RESUMEN

Considerando los estudios sobre blanquitud y educación, así como las lentes foucaultianas con relación a las prácticas discursivas y la constitución del sujeto, esta investigación abraza las relaciones raciales y el racismo en el ambiente escolar. La problemática de la investigación consiste en analizar como los discursos en relación con las cuestiones raciales se configuran en el ambiente escolar, a partir de las narrativas de docentes y demás agentes implicados en la enseñanza básica pública de la ciudad de Santa Cruz do Sul/RS. Las narrativas de los profesores, de las profesoras y agentes de la educación cargan consigo premisas que son analizadas para comprender cuales verdades circulan en relación con la idea de "raza" y como las prácticas discursivas sobre el racismo se constituyen en el campo de la educación. El corpus discursivo de la investigación es producido por medio de la técnica investigativa de grupos focales y de la transcripción de las conversaciones de los sujetos de investigación. La discusión analítica de ese corpus se realiza con base en el Análisis del discurso (AD). De acuerdo con las lentes foucaultianas. El trabajo es estructurado con dos capítulos teóricos referentes a las discusiones, siendo el primero sobre "Blanquitud y educación: problematizaciones", y el segundo sobe la "Dinámica social del racismo y de la blanquitud en Brasil", los cuales sirven de aporte reflexivo para las discusiones analíticas. En cuanto a el capítulo "Los cruces discursivos de la blanquitud", es realizado el análisis del corpus discursivo a través de la construcción de nueve sub-tópicos que contemplan las inquietudes propuestas en los objetivos de la investigación, tratando respectivamente de los siguientes temas: (I) Invisibilidad y negación del racismo, (II) discurso meritócratico y mito de la democracia racial, (III) concepción de racismo reverso, (IV) racismo, educación, y mercado de trabajo, (V) el papel de la escuela, del profesor y de la ley 10.639/2003 en la educación antirracista, (VI) la importancia de la representatividad en la escuela y en los materiales didácticos, (VII) discusiones en relación a las cuotas raciales, (VIII) movilidad social y las fronteras raciales en relación a la espacialidad urbana, y por último (IX) las prácticas discursivas sobre el racismo que circulan en la escuela como reflejo de la sociedad. Finalmente, es propuesto un capítulo teórico-reflexivo intitulado "Ethos Neoliberal, Educación y el Convertirse en." En el cual son relacionados los discursos meritocráticos que emergieron en la investigación con el contexto neoliberal contemporáneo. Evidencio, para concluir, que los discursos de la blanquitud ratifican la construcción de un sistema educacional fundamentado en un ideal de blancura, es decir, teniendo la constitución de la identidad blanca como norma, lo que influencia directamente los procesos de subjetivación en el ambiente escolar.

Palabras clave: Educación, Blanquitud, Racismo, Relaciones raciales.

ABSTRACT

Considering studies on whiteness and education, as well as looking through Foucault's lenses in relation to discursive practices and the subject's constitution, this research embraces race relations and racism in the school environment. The research problem consists in analyzing how the discourses in relation to racial issues are arranged in the school environment, based on the narratives of teachers and other agents involved in public basic education in the city of Santa Cruz do Sul / RS. Teachers' narratives, and education agents carry with them premises that are analyzed to understand what truths mingle in relation to the idea of "race" and how discursive practices on racism are constituted in the education field. The discursive corpus of the research is produced through the research technique known as focus groups and the subject's conversations transcriptions. The corpus analytical discussion is carried out based on The Discourse Analysis (DA). According to the Foucaultian lenses. The work is structured with two theoretical chapters referring to the discussions, the first one is "Whiteness and education: problematizations", and the second is the "Social dynamics of racism and whiteness in Brazil", which operate as a reflective contribution to the analytical discussions. Regarding the chapter "The whiteness' discursive crossings", the analysis of the discursive corpus is carried out through the structure of nine sub-topics that envision the concerns proposed in the research objectives, dealing respectively with the following topics: (I) Invisibility and denial of racism, (II) meritocratic discourse and racial democracy myth, (III) reverse racism origin, (IV) racism, education, and labor market, (V) the role of the school, the teacher and the law 10.639 / 2003 about anti-racist education, (VI) the importance of representativeness in the school and teaching materials, (VII) discussions about racial quotas, (VIII) social mobility and racial borders issues in relation to urban spatiality, and finally (IX) the discursive practices about racism that mingle in school as a reflection of society. Finally, a theoretical-reflective chapter is proposed named "Neoliberal Ethos, Education and Becoming." In which the meritocratic discourses that emerged in the research are related to the contemporary neoliberal context. To conclude, it shows that the discourses of whiteness ratify the construction of an educational system based on an ideal of whiteness, that is, having the constitution of white identity as a norm, which directly influences the subjectivation process in the school environment.

Key words: Education, Whiteness, Racism, Racial Relations

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES 14

2.1 Afinal, o que é branquitude? 15

2.2 A emergência dos estudos sobre branquitude no Brasil 19

2.3 Interlocuções com a educação 23

2.4 De onde se fala nessa pesquisa 31

3 DINÂMICA SOCIAL DO RACISMO E DA BRANQUITUDE NO BRASIL 36

3.1 Racismo à brasileira – Disfarces de uma violência explícita 37

3.1.1 O duplo vínculo no racismo à brasileira 57

4 CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE 62

4.1 Grupo focal como técnica investigativa 62

4.1.1 Produzindo os Dados da Pesquisa 63

4.2 Análise do discurso e seus desdobramentos 67

4.3 Cenários da pesquisa – Desenhos sobre a materialidade 73

5 ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS DA BRANQUITUDE: ANÁLISE DO CORPUS DISCURSIVO 79

5.1 "Onde tu 'esconde' o teu racismo? Tu 'esconde' em coisas mínimas do dia a dia" 79

5.2 "Travestido de meritocracia, a romantização do: - Ah, eu caminhava 5km para estudar" 87

5.3 "Não há um racismo com o branco" 92

5.4 "O mercado de trabalho só os veem como meramente uma engrenagem" 95

5.5 "Eu não sei esse conteúdo, como é que eu vou fazer?" 100

5.6 "Não é uma questão de representar, estar representado, mas de se identificar" . . 104

5.7 "Cotas não passam de bandaids na nossa sociedade" 108

5.8 "Esses espaços não os pertencem" 114

5. 9 "Tudo que tem na sociedade aparece na escola" 118

6 *ETHOS* NEOLIBERAL, EDUCAÇÃO E DEVIR 122

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

REFERÊNCIAS 134

APÊNDICE A – Caracterização dos sujeitos de pesquisa 149

APÊNDICE B - Transcrição dos grupos focais 150

APÊNDICE C - Roteiro para grupo focal 229

APÊNDICE D - Parecer do comitê de ética em pesquisa 231

1 INTRODUÇÃO

Nessa dissertação, proponho trabalhar sobre a questão racial no Brasil a partir do campo da educação, tomando como objeto de estudo as escolas públicas da cidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. As análises foram construídas pelo viés da branquitude, as quais permitiram problematizar a relação das pessoas brancas com a questão do racismo. Ao discutir o racismo no ambiente escolar, reflito sobre a multiplicidade de discursos que ali circulam. Não como uma verdade absoluta, mas sim, enquanto verdades que implicam nas relações de saber-poder sobre as questões étnico-raciais e nos processos de subjetivação.

A escrita da pesquisa foi construída em um contexto sócio-político desafiador, repleto de incertezas, em que a Educação, os professores, a Universidade e a pesquisa estão sob constante ataque, por meio de discursos ultraconservadores que os desqualificam, e deslegitimam sua importância no desenvolvimento social do país. Assim como o retrocesso nas discussões raciais e o tensionamento nas lutas do movimento negro e movimentos antirracistas, que vem sendo ameaçados por essa rede discursiva que ganha força junto ao governo atual, o qual reativa discussões como a meritocracia, a inexistência do racismo no país e até mesmo uma falsa ideia de igualdade e democracia racial, colocando em risco os direitos arduamente conquistados até então. Ademais, a escrita desse trabalho foi atravessada por um momento muito complicado, enfrentado mundialmente, devido à pandemia do novo coronavírus, que, no caso do Brasil, explicitou ainda mais as desigualdades raciais e também a precarização da educação, dando ênfase à distinção entre o ensino público e privado que vem crescendo nas últimas décadas.

Não se atravessa o processo da escrita sem introspecção e mudanças. Com os encontros que vivenciei, durante o mestrado, foi possível transformar ideias em uma problemática de pesquisa, considerando a intertextualidade entre minha formação em Psicologia, as reflexões no campo da educação e o contato com meu orientador, Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, que me apresentou um mundo de possibilidades, a partir das discussões sobre o racismo e sobre as relações raciais. Tomando os pensamentos de Deleuze, “encontros” são devires, que multiplicam, em si, diferentes possibilidades. Por isso, cabe relatar que a construção dessa escrita me possibilitou muitos encontros. Primeiro, com meu orientador, que inspirou a imersão em um novo campo de estudo, e - em seguida - com o Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, que me levou ao aprofundamento das questões étnico-raciais e aos estudos pós-estruturalistas, contribuindo para a construção do meu projeto de pesquisa e na ampliação dos meus conhecimentos.

Também enfatizo o encontro com meu processo de racialização, meu lugar de fala e as ausências em minha formação, lacunas que reforçam o quanto o racismo é negligenciado no campo da saúde mental e dentro do espaço acadêmico. Além do encontro com os estudos sobre branquitude, que se constituíram enquanto um caminho para pensar a pesquisa. Pois, afinal, como as pessoas brancas percebem o racismo? Qual seu papel e sua contribuição na luta antirracista? Posso afirmar que na minha história, a temática étnico-racial sempre esteve ali, presente, como nas narrativas de Lima Barreto, no Livro "Cemitério dos Vivos" e "Diário de Hospício", obra que me acompanhou durante anos, porém, não conseguia observá-la com esta dupla vulnerabilidade, que somava o adoecimento psíquico às questões raciais. Nas obras supracitadas, Lima discorre sobre sua vivência nos hospitais psiquiátricos. Homem não branco, pobre, usuário de álcool, se constituiu sempre à margem da sociedade, falando através do olhar daqueles que experienciam a exclusão na própria pele. O autor, que primeiramente me trouxe reflexões acerca do cuidado em saúde mental, também denunciava a hierarquização racial e a inferiorização das pessoas negras, distinção essa que também ganha forma no interior das instituições psiquiátricas e que pode ser observada na sua narrativa, quando evidencia a higienização social a partir do dispositivo psiquiátrico, e também da distinção do tratamento entre negros e brancos no hospício, além da sua trajetória profissional, em que fora constantemente desqualificado pela academia.

Esse é um exemplo, que demonstra como não estamos imunes a cegueira "do privilégio branco", tampouco se escapa da normalização da branquitude e do racismo estrutural, instituído no Brasil. Por fim, saliento o encontro com os profissionais das escolas que participaram da pesquisa, pois suas falas permitiram mais do que construir a materialidade desse trabalho, viabilizar uma experiência imagética, em que foi possível conhecer as escolas e como as discussões raciais eram trabalhadas em seu cotidiano.

Para produção da materialidade da pesquisa lancei mão da técnica investigativa do Grupo Focal, os encontros se deram de forma online, devido às restrições da pandemia do Covid-19. Foram realizados 3 grupos com profissionais e agentes da educação de escolas públicas distintas (totalizando 19 participantes), nos quais foram disparadas perguntas semiestruturadas para fomento das discussões. A análise dos dados produzidos se constituiu com base nos discursos que emergiram nas falas dos participantes, a partir do método da Análise do Discurso (AD) de acordo com as lentes Foucaultianas.

No embasamento teórico da pesquisa, a decisão por caminhar junto à vertente pós-estruturalista se deu em face do envolvimento de tais teorias com a área da educação, possibilitando discutir a prática na pesquisa, por meio das diferenças que se ramificam, da

heterogeneidade, e da desconstrução de verdades pré-estabelecidas (LATHER, 1993). Nesse sentido, vale ressaltar que o pós-estruturalismo[1] fornece contribuições tanto para os estudos na área da Educação, quanto da Psicologia, uma vez que reflete não só sobre questões comportamentais, mas também quanto às estruturas e às relações sociais.

Nesse sentido, considerando que a sociedade é estruturalmente pautada em um ideal de brancura - no qual a representação do humano se dá a partir das pessoas branca enquanto norma - opto por utilizar as discussões pelo viés da branquitude, visto que seus comportamentos estão intimamente implicados na manutenção racismo. O conceito de branquitude pode ser explicado como a negação das vantagens estruturais, que são vivenciadas por sujeitos devido à distinção de cor, sem perceber ou admitir os privilégios que são atribuídos aos aspectos raciais (PIZA, 2005).

A escola, desse modo, tendo uma educação construída com base nos discursos de uma branquitude normativa, torna-se um campo auspicioso para se desenvolver tais investigações. Nas palavras de Foucault, "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1996, p.44). Considerando a multiplicidade de discursos que circulam no ambiente escolar, de acordo com Martins, Cunha e Sosa (2009), perceber a educação como um ato político, aponta para a necessidade de se utilizar dos processos educativos como meio de pôr em prática a cidadania, levando em conta, principalmente, a edificação e a transmissão do conhecimento, para refletir de forma crítica acerca das relações de saber-poder que se constituem nos discursos.

No lugar que ocupo, como mulher, branca, psicóloga, pesquisadora na área da educação, ciente da minha condição racial - que garante injustamente privilégios sociais pela cor da minha pele - busco pensar, com a branquitude, quais práticas discursivas relacionadas com racismo se constituem no contexto escolar. Mesmo sem ter vivenciado as diferentes faces do racismo, acredito que nós, brancos, precisamos refletir sobre ele. Não apenas sob o prisma do racismo individual (culpabilizante), mas também por uma visão ampla, compreendendo que o racismo é, antes de tudo, estrutural e precisa ser problematizado no campo simbólico e subjetivo em que

[1] O pós-estruturalismo pode ser sintetizado como a "filosofia da diferença", um movimento que se iniciou na França sob a influência dos pensamentos de Nietzsche e Heidegger, que corporifica diferentes formas de prática crítica e põe em xeque a noção de verdade. A lógica de pensamento pós-estruturalista é interdisciplinar, pois dá ênfase à pluralidade da interpretação. Além disso, defende que os signos linguísticos operam de maneira reflexiva, e não referencial. O pós-estruturalismo divide com o estruturalismo a ênfase comum do inconsciente e a ideia de que existem estruturas ou até mesmo formas sociais e históricas que, de maneira de subjacente, conduzem e determinam os comportamentos (PETERS, 2000).

se faz cristalizado. No ambiente escolar, seguindo este raciocínio, é emergente assumir que existe desigualdade racial, e que se faz necessário fomentar ações efetivas, para confrontar o racismo – estigmatizado – que acaba sendo considerado, muitas vezes, como um tabu, uma lembrança resgatada na escola apenas no dia da consciência negra.

Para responder ao objetivo da pesquisa, que consiste em observar como as práticas discursivas em relação ao racismo se configuram nas escolas da cidade de Santa Cruz do Sul, analiso a percepção da branquitude em relação às questões raciais no contexto da educação, estruturando a pesquisa a partir de três capítulos teóricos, um capítulo metodológico e um analítico.

No primeiro capítulo teórico, apresento os desdobramentos do conceito de branquitude, sua emergência no contexto brasileiro e a interlocução com o campo da educação, assim como meu lugar de fala nessa pesquisa. No segundo, trago uma breve digressão histórica para compreender o "modus operandi" em que se constituiu o racismo no Brasil, e os mecanismos sutis que irão agir para sua manutenção na sociedade. No capítulo metodológico, descrevo os caminhos percorridos, a forma em que construí a materialidade da pesquisa e sua análise. Já no capítulo "Atravessamentos discursivos da branquitude: análise do corpus da pesquisa", realizo a Análise do Discurso, com base nas falas dos participantes. Para tanto, elenquei tópicos para abordar as discussões de acordo com os diferentes elementos discursivos que emergiram no grupo.

Para pensar os atravessamentos do discurso neoliberal, que também surgiram no decorrer dos grupos, permeados pelas narrativas sobre o futuro profissional dos estudantes e pelo papel da educação para ascensão econômica no mercado de trabalho e suas implicações nos processos de subjetivação, recorri para finalizar, ao capítulo teórico "*Ethos* neoliberal, educação e devir". Nas considerações finais, apresento alguns apontamentos que foram se consolidando ao longo da construção da pesquisa e reflexões em curso, que ainda suscitam indagações.

2 BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES

Na pesquisa opto por trabalhar com a ideia de branquitude, considerando seus aspectos estruturais, que implicam em dizer que todos os sujeitos estão relacionados com o fenômeno do racismo e das discussões raciais, indiferente da cor/etnia e dos papéis que ocupam na sociedade. Essa escolha possibilita, ainda, tomar como objeto de pesquisa o sujeito branco, seu comportamento e suas percepções, rompendo com a lógica dos estudos sobre as relações raciais que, historicamente, considera o negro como objeto de pesquisa. Os estudos críticos sobre

branquitude surgem na esteira desse pensamento, em decorrência da percepção de que era necessário analisar a construção da identidade racial branca como um fator determinante nas relações raciais (SILVA, 2007).

De acordo com Conceição (2017), para compreender o surgimento das ideias sobre branquitude, é necessário olhar para o processo histórico que lhe deu origem, iniciando pelas concepções de pureza racial, a partir do século XVIII, que por meio do discurso científico, biológico e antropológico, constituiu saberes que legitimaram e justificaram a superioridade da "raça" branca. Nessa racionalidade, os demais grupos raciais deveriam ser governados e esquadrinhados a qualquer custo, produzindo com base em imagens, discursos e materiais etnográfico uma inteligibilidade científica que reforçava a ascendência racial da brancura (TROUILLOT, 2013).

É preciso considerar que a construção da identidade branca vai se firmando no mesmo tempo histórico, de forma paralela à configuração da identidade negra, com base no entendimento de que existem diferenças que irão constituir um "outro" (MUNANGA, 2009). Nesse sentido, a cor da pele se estabelece como um significante que materializa determinados discursos, os quais fazem operar as distinções raciais e as hierarquias que se organizam socialmente (HALL, 2013).

Para aprofundar essas discussões e pensar nas implicações da branquitude na educação, principalmente no contexto brasileiro, proponho neste capítulo discutir cinco aspectos emergenciais à minha pesquisa. Para isso, no primeiro tópico será feita uma incursão a esse conceito e seus significados, em um segundo momento, irei analisar a emergência dos estudos sobre branquitude no Brasil e seus desdobramentos, no terceiro tópico serão observadas as interlocuções entre branquitude e educação, e por fim, refletir sobre o meu lugar de fala enquanto mulher branca, psicóloga e pesquisadora das relações raciais e do racismo.

2.1 Afinal, o que é branquitude?

O atual entendimento acerca do conceito de branquitude decorre dos trabalhos que se iniciaram nos Estados Unidos, sobretudo, a partir dos anos de 1990, impulsionados pelos Estudos Críticos da Branquitude, os quais buscavam compreender a função do grupo social branco em relação ao racismo e às relações raciais. Esse cenário só foi possível pelos precedentes históricos marcados na luta por igualdade racial que se desenhavam, desde a década de 50, através do Movimento pelos Direitos Civis, das lutas para o ingresso dos negros nas escolas e na ênfase dos estudos raciais críticos. (COROSSACZ, 2014).

Entre os precursores dos estudos sobre branquitude, destacam-se William Edward Burghardt (Du Bois) – sociólogo, historiador e ativista – pioneiro dos estudos sobre a identidade racial branca, que formulou a obra *"Reconstrução Negra nos Estados Unidos"*, publicada no ano de 1935. Sua obra buscou refletir sobre o trabalhador branco norte-americano, seus privilégios e distinções em relação aos trabalhadores negros, subvertendo uma epistemologia eurocêntrica centrada na díade pesquisador branco/pesquisado negro (BENTO, 2002). Também é necessário chamar atenção para contribuição do filósofo e psiquiatra francês Franz Fanon, referência também no campo da psicanálise, tratava da identidade da branquitude, assim como da negritude, com base em um novo lugar epistemológico – que tensionava os saberes tradicionais – como é possível observar em sua obra intitulada *"Pele Negra, Máscaras Brancas"* (CARDOSO, 2010).

No campo da Psicologia Social, os estudos sobre branquitude se intensificaram nas últimas duas décadas e vem sendo discutidos por Piza (2002) e Bento (2002) com o objetivo de investigar o papel dos sujeitos brancos na construção da branquitude, os acordos tácitos e implícitos e o silenciamento diante dos privilégios em detrimento da cor, que estão cristalizados na sociedade. Cardoso (2008) aponta que, na atualidade, há duas vertentes principais que surgiram em decorrência dos estudos sobre branquitude nos Estados Unidos da América (EUA), a branquitude crítica, representada pelo sujeito que desaprova o racismo no espaço público e que objetiva ressignificar e construir uma nova identidade racial branca, tentando romper com as hierarquizações raciais, a partir da confrontação dos privilégios de uns em detrimento de outros, os quais são instituídos historicamente. E a segunda refere-se à branquitude acrítica que reforça ativamente a hierarquização racial branca. Nesse sentido, "Apesar do apoio às práticas racistas ou da inação diante delas, a branquitude acrítica pode não se considerar racista, porque, segundo sua percepção, a superioridade racial branca seria uma realidade inquestionável" (CARDOSO, 2010, p.63).

Quanto à terminologia da branquitude, é possível observar na literatura uma utilização desse conceito enquanto sinônimo de branquidade, entretanto, Piza (2005) salienta que há distinções entre tais termos, pois a branquitude reflete e se abre para falar sobre o racismo, porém, nega a existência das vantagens estruturais. A branquidade, por sua vez, não aceita discutir e reafirma, legitima e busca manter as desigualdades raciais, pois acredita numa suposta "superioridade" racial em relação aos negros, como, por exemplo, as pessoas ligadas a movimentos como o da *Ku Klux Klan*.

Piza (2002) afirma, ainda, que a branquitude repercutiu em um modelo universal, isto é, um padrão de normalidade no qual estão inseridas as pessoas brancas, sem a necessidade de

que reflitam sobre seus privilégios. Mantendo-se assim na invisibilidade, para reafirmar o padrão de brancura enquanto referência para normalidade social (CARDOSO, 2010). O silêncio que naturaliza e reforça a invisibilidade racial não está relacionado apenas ao que não é falado, mas ao que é desconsiderado, esquecido a favor da manutenção e exercício do poder branco (BENTO, 2005). Nessa lógica, a naturalização desses discursos torna a problemática racial imperceptível à branquitude, impossibilitando enfrentar o racismo sem antes romper com o silenciamento que o precede (MARTINS, 2019).

As apropriações sobre esse conceito desde seu surgimento, possibilitaram uma nova perspectiva às pesquisas sobre as questões étnico-raciais. É preciso considerar nessa perspectiva, que o "privilégio branco" se constitui enquanto uma norma e encarrega-se de dizer certas "verdades" atribuídas à ideia de "raça", cerceando o que é permitido ser dito e feito, implicando nas condutas sociais (SCHUCMANN, 2012). Cabe salientar que a branquitude é, antes de tudo, um dispositivo também político, que opera baseado em um ideal de branqueamento – marcado por questões históricas, psicológicas e estruturais –, que influenciam, através de diferentes discursos, na forma de perceber o mundo, a vida, o outro e a si mesmo (CONCEIÇÃO, 2017). Em relação a essas diferentes dimensões da branquitude, o autor sugere alguns questionamentos:

> A branquitude é de fato um lugar ou uma posição? É um sujeito ou um pensamento sobre o mundo, uma forma de interpretar o mundo segundo uma filosofia, uma ideologia, uma postura, um lugar de privilégio que se reproduz em todas as dimensões inclusive no comportamento? Se a branquitude é produto do pensamento racialista, da hierarquização do mundo que vai da cor da pele a todo o resto? Portanto, se é um fenômeno, um paradigma, um dispositivo do poder? (CONCEIÇÃO, 2017, p.25).

Tais indagações levam a pensar a branquitude em sua complexidade, não apenas como um conceito estático, mas algo que opera em diferentes aspectos da vida do sujeito, isto é, podemos ver o reflexo dos discursos da branquitude no ordenamento jurídico, na saúde, nas políticas públicas, no mercado de trabalho e também na educação, foco em que se delineia essa pesquisa. Uma possível argumentação para as provocações da autora, consiste em pensar a branquitude por meio desse espaço ocupado e suas percepções, ou seja, um "lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; 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" (SOVIK, 2009, p.19).

Ademais, cabe enfatizar que o lugar ocupado pela população negra implica consequências não experienciadas pelos brancos, pois está relacionado ao modelo natural, idealizado da

aparência humana (PIZA, 2002). Quando me refiro a esse lugar social designado ao sujeito branco - o qual perpassa uma construção estrutural - é preciso pontuar a respeito da permanência das distinções em virtude do silenciamento de diferentes privilégios, que atenuam essas desigualdades e que mantêm, enquanto foco das discussões raciais, o sujeito negro como único responsável por tornar-se esse "outro". (BENTO, 2002).

Frankenberg (2004, p.312 -313) aponta para oito elementos estruturais da branquitude:

> 1 É um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial. 2 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 branquitude 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 branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe. 5 Muitas vezes, a inclusão na categoria "branco" é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteiras da própria categoria. 6 Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam. 7 Branquidade é produto da história, e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas mais complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem aparecer 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.

Pensando nas condutas sociais, é possível afirmar que a branquitude acontece quando "os brancos tomam sua identidade racial como norma padrão, e dessa forma outros grupos aparecem, ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores" (SCHUCMAN, 2014, p.46). Com isso, "um" indivíduo negro representa todo o grupo de pessoas negras, ao passo que o branco representa somente a si mesmo, assim, existe uma construção social em relação aos fenótipos e características comportamentais, em contrapartida à posição neutra da branquitude na sociedade.

Com isso é possível afirmar que:

> A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais. (SCHUCMAN; CARDOSO, 2014, p.05).

Carreira (2018) pondera que as pessoas brancas não são educadas para reconhecer que, em razão de sua cor, representam um ideal, um padrão que outorga uma posição de poder. "A

identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial 'injusta' e do racismo" (CARDOSO, 2011, p.81), por isso, o autor afirma que ser "branco" representa estar no poder. Considerando - ou quiçá inventando - seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO, 2002, p.25).

Em última instância, é preciso considerar os discursos sobre branquitude em um contexto histórico-político contemporâneo, marcado pelas lutas identitárias, pela construção de um novo espaço público e pelo efeito de estarmos todos dentro de um jogo econômico e social neoliberal, um *ethos*[2]. Partindo do que foi exposto sobre branquitude e seus desdobramentos conceituais, pretendo, no próximo tópico, refletir sobre a emergência desses estudos no contexto brasileiro.

2.2 A emergência dos estudos sobre branquitude no Brasil

Nos anos de 1990, estudos sobre o chamado "projeto de branqueamento" no Brasil começaram a ser desenvolvidos pela Universidade de São Paulo (USP), constituindo-se enquanto um campo de pesquisa pouco divulgado, sobretudo nos livros didáticos e na mídia, fortemente ancorada na ideia de democracia racial. Contudo, é necessária uma década para que esses estudos ganhem notoriedade, a passos largos essas discussões se desenham de forma tardia devido a uma série de narrativas identitárias - construídas desde o início do século XX - que instituíram o chamado mito ou ideologia da democracia racial, cujo mote era a proposição da inexistência de conflitos raciais e mesmo de racismo no país (SOVIK, 2009). A mestiçagem como estratégia de branqueamento da população vai dar origem a um racismo à brasileira – cordial e silencioso – que aceita a discriminação no espaço privado, ao mesmo tempo em que

[2] Quando me refiro a esse *ethos*, partilho das interpretações de Veiga-Neto, que toma o discurso neoliberal na sociedade contemporânea enquanto um dispositivo constituinte do sujeito, um *ethos* filosófico que faz transcender as características do neoliberalismo como pano de fundo para outros comportamentos e formas de viver a vida se estabelecerem. Nas palavras do autor "ao invés de compreendemos o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado, respectivamente, é mais produtivo compreendê-los como modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e de estar no mundo" (VEIGA-NETO, 2011, p.38). Nesse cenário, segundo o autor, a liberdade se configura na e pela competitividade, assim como na instabilidade dos processos econômicos e na necessidade constante de empreender sobre si, aprender e produzir. Tais características são o fio condutor do neoliberalismo, que ao mesmo tempo que produz liberdade, a consome, fazendo com que ela também seja considerada um objeto passível de ser consumido (VEIGA-NETO, 2013).

propaga a universalidade das leis e de uma suposta “igualdade” na esfera pública (SCHWARCZ, 1993).

Nesse caminho, “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (GOMES, 2005, p.57).

No início dos anos 2000, sob influência das contribuições norte-americanas, começam a ser produzidos estudos sobre branquitude no Brasil, relativizando esse conceito frente às particularidades que as discussões raciais foram estabelecidas no país. Nesse cenário, cabe destacar a autora Maria Aparecida Bento, brasileira, que a partir do contato com estudos críticos sobre branquitude *(critical whiteness studies)* americanos inicia um trabalho intenso junto à USP e à autora Iray Carone, encontro este que resultou no livro: *“Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude”*, publicado no ano de 2002 (SCHUCMAN, 2018). Ademais, as pesquisadoras, considerando à miscigenação e o processo de branqueamento – especificidades do contexto brasileiro –, reafirmam a necessidade dos referenciais teóricos importados dos EUA e da Europa serem adaptados para o Brasil (CARONE; BENTO, 2002). Sobre tais comparações, é possível afirmar que a questão racial que aparece nas narrativas identitárias europeias, difere da existente no Brasil, pois, o discurso eugenista não se relaciona com a ideia de miscigenar a população (SILVA, 2014).

Munanga (1999) diz que o branqueamento da população vai se materializar, através de um projeto de governo, que busca clarear a população brasileira, por meio da miscigenação, intelectualizar à maneira eurocêntrica e dizimar os sujeitos negros com diferentes estratégias. Dentre elas, enviá-los à guerra para que morressem e assim não representassem mais um problema ao desenvolvimento da nação e incentivar a imigração ao Brasil, dos povos brancos e amarelos para que ocupassem os cargos assalariados, restringindo, assim, o acesso ao trabalho à população negra. Silva (2014) afirma ao encontro desse pensamento:

> Que o branqueamento era assim uma solução que revelava também a heterogeneidade das posturas eugênicas nos trópicos, uma tradução teórica paradoxal, mas que demonstrava também um debate sobre a identidade nacional que procurava equacionar a conformação da população, diversa e mestiça, com as teorias raciais da época (SILVA, 2014, p.12).

Em colaboração com Carone, que já buscava compreender o processo de construção da identidade branca e da herança do branqueamento na sociedade brasileira, Bento lança seu olhar para as desigualdades raciais que se constituem no ambiente de trabalho, para argumentar sobre a ideia de pacto narcísico. Isso nada mais era do que uma espécie de organização, um acordo

velado – que agia na negação e na manutenção de privilégios - estabelecido entre os sujeitos brancos e que se expressava pelo silenciamento dos negros dentro desse espaço (QUEIROZ; MIRANDA, 2017).

Também na área da Psicologia Social brasileira, destaco o trabalho de Edith Piza, que identifica a branquitude como um momento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade (PIZA, 2005), traçando uma discordância conceitual entre "branquidade", que estaria, por sua vez, relacionada à aprovação do privilégio branco e das hierarquizações raciais. Tais reflexões corroboram com os estudos de Ruth Frankemberg, pesquisadora que aborda um viés multidimensional da branquitude, seus sentidos e significados simbólicos na autoidentificação racial branca (JESUS, 2012).

Ainda, no campo "*psi*", destaco o trabalho pioneiro de Virgínia Leone Bicudo nas discussões críticas sobre branquitude no Brasil, análises feitas a partir do campo da psicanálise (MEIRELES *et al*, 2019). Em 1945, na "Escola Livre de Sociologia e Política" de São Paulo, Virginia Bicudo defendeu sua pesquisa de mestrado intitulada "Estudos de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo", a primeira dissertação com a temática sobre relações étnico raciais. Em seu trabalho, problematiza a ascensão do negro na sociedade, mediante a necessidade constante de aperfeiçoamento e superação, evidenciando a inferiorização racial, o preconceito e seus efeitos na constituição de subjetividades (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012). Virgínia já apontava as inferências dos discursos da branquitude na constituição dos sujeitos, afirmando que "o preto e o mulato têm concepção desfavorável de si mesmos, como reflexo da concepção do branco para eles, dada a influência dos contatos primários, principalmente da infância" (BICUDO, 2010, p.159-160).

Apesar dos estudos sobre branquitude terem se intensificado nos últimos vinte anos, principalmente no campo da Psicologia Social - como foi possível explicitar - o vocábulo já era citado na literatura de Gilberto Freyre, desde 1962, problematizando paralelamente tanto este termo, quanto o de negritude, "porque se trataria de uma mitificação dualista e sectária contrária a 'brasileiríssima' prática na democracia racial através da mestiçagem" (CARDOSO, 2011, p.83). Mesmo Freyre tendo sido o primeiro autor a se ferir ao termo branquitude – com o intuito de designar a identidade racial branca – a ideia por trás desse conceito, já era discutida desde antes, por outro brasileiro, Alberto Guerreiro Ramos, através da noção de "brancura", que foi explorada em sua obra "A patologia social do branco brasileiro", no ano de 1955 (CARDOSO, 2008).

O trabalho de Guerreiro Ramos pode ser visto como referência para o início dos estudos sobre branquitude no Brasil, e suas reflexões se equivalem ao uso atual do conceito na literatura

contemporânea. Apesar disso, é preciso olhar para sua obra com cuidado, tendo em vista que o autor desconsidera aspectos da construção histórica e social relacionadas à constituição e à auto identificação do sujeito como branco (ALVES, 2010). A obra de Guerreiro Ramos vai mostrar uma tendência eurocêntrica de se estudar o sujeito negro e as relações raciais, aproximando a realidade brasileira às ideias europeias, seus aspectos culturais e sociais. Há, com isso, um deslocamento no período pós abolição, mesmo que discursivo, da posição de escravizado para objeto da ciência, mantendo uma inferiorização desses sujeitos, em detrimento aos brancos (THOMAZ, 2018), e nesse sentido, a "raça" vai se constituindo como o eixo estruturante dos padrões atuais de desigualdade social no Brasil (ABRAMO; FARRANHA, 2006).

O divisor de águas, para os estudos da branquitude, está na mudança de perspectiva do objeto, uma transição do foco de pesquisas "com sujeitos negros" para as relações e hierarquizações raciais e a discriminação cotidiana, que excede os resquícios das discriminações históricas, como a escravidão (HASENBALG, 1979; SILVA, 1980). Lopes (2013), destaca o trabalho crítico à branquitude sempre presente nas obras de intelectuais e militantes do movimento negro, como Abdias Nascimento, que através da influência do Teatro Experimental do Negro propõe uma reeducação das pessoas brancas em relação às diferenças raciais. Esses apontamos sobre os estudos da branquitude, mostram uma das problemáticas desse campo: o paradigma da invisibilidade do grupo branco em contrapartida a racialização exclusiva do "outro" (APPLEBAUM, 2016).

Para Sovik (2002), o conceito de branquitude se delineia a partir de um processo histórico, mas sua emergência não se constitui pura e simplesmente enquanto uma resposta ao tensionamento do papel do branco na manutenção dos privilégios raciais, mas sim, enquanto um problema que precisa ser confrontado, para compreender a própria constituição desses sujeitos. Schucman (2012, p.22) salienta que "definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre a identidade branca".

As discussões sobre branquitude vão estar arreigadas a diferentes aspectos, porém, interessa a esta dissertação, analisar a interlocução desses estudos com a educação, campo de desenvolvimento da pesquisa. Para traçar esse diálogo, tenho como objetivo esmiuçar as discussões que vêm sendo produzidas sobre branquitude e educação - em especial nos últimos dez anos - além de pensar a educação enquanto um dispositivo que faz circular saberes e operar verdades em relação à ideia de "raça", e as implicações desses discursos na instituição escolar, que irá se moldar a partir de um ideal de brancura.

2.3 Interlocuções com a educação

Os estudos críticos da branquitude desenvolvidos nos EUA, a partir de 1990, estendem as discussões raciais para o campo da educação, tendo como base investigativa para esses estudos, a percepção dos professores em relação às questões raciais, os métodos de ensino e o próprio currículo (SLEETER, 2016). E, no mesmo sentido, ao passo em que os estudos sobre branquitude ganham notoriedade no Brasil, a interlocução com a educação também emerge enquanto problemática. Fylkesnes (2018), em seus estudos, reflete sobre a construção social que tem como norma a brancura e os efeitos discursivos produzidos pela branquitude na formação docente, no ambiente escolar e nas implicações aos processos de subjetivação na educação.

Conforme Nunes e Diniz (2020), a partir do diálogo entre branquitude e educação é possível traçar caminhos, para uma educação antirracista, que desconstrua as relações raciais hierarquizadas, que acabam por manter o lugar de subalternidade aos negros. Na direção do que propõem as autoras, pensar no "branqueamento" da educação coloca em xeque a hegemonia branca, eurocêntrica que se instituiu como modelo universal de representação da humanidade, o que nesse contexto - mais precisamente na escola - irá se manifestar de diferentes formas, como no currículo, nos materiais didáticos, nas práticas discursivas e não discursivas que se configuram nesse espaço.

A branquitude vai se constituir diante de formações discursivas, enquanto uma estratégia retórica, dotada de crenças e valores (NAKAYAMA; KRIZEK, 1995). Cabe compreender, com isso, que diferentes "verdades" em relação à ideia de raça irão se instaurar na sociedade por meio dos discursos, sendo que a linguagem, as condutas e os valores morais são relações constituídas de poder que, por sua vez, fazem capturas dos sujeitos. Cada sociedade, em sua época, apresenta seus regimes de verdades, uma "política" que se encarrega de proferir "tipos de discursos" que colocam em prática, fazem agir, funcionar determinadas verdades. Assim, estabelecem-se as técnicas, táticas e procedimentos que estão implicados na aquisição de tais verdades, sendo que alguns, com isso, terão a autoridade de dizer o que valerá como verdadeiro (FOUCAULT, 2014).

A branquitude mantém seus privilégios através do silenciamento e da negação de diferenças raciais, nesse processo, a escola também se cala frente à construção da universalização da identidade branca, ratificando e naturalizando discursos de superioridade (CRICHLOW, 1993). A educação, nessa perspectiva, constitui-se enquanto uma peça chave para compreender a invisibilidade dessas desigualdades. Segundo Cavalleiro (2001, p.7), "nas

escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo, da nossa humanidade" (CAVALLEIRO, 2001, p.7).

Sleeter (1993) afirma que as pesquisas realizadas com professores e alunos brancos a respeito da autopercepção e construção da identidade racial e sua relação com o ambiente escolar apontaram para a resistência desses profissionais em perceberem-se inseridos na dinâmica do racismo que está estruturada na sociedade, o que dificulta o diálogo e o engajamento em ações de enfrentamento. Nogueira (2013) enfatiza, na esteira desse pensamento, que as falas dos profissionais da educação, em seu cotidiano, são marcadas por discursos meritocráticos e do mito da igualdade racial brasileira.

Trago a dissertação "*Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico raciais*", como contribuição teórica para pensar na interface entre branquitude e educação. A pesquisa aborda os fatores que influenciaram professores brancos a se envolverem com a educação das relações étnico-raciais, refletindo sobre o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial. Esse estudo afirma que o convívio efetivo com pessoas negras ao longo da vida, a produção de rupturas com a percepção inerte da branquitude e a afecção na experiência desse convívio, levou ao maior envolvimento com as relações raciais em sala de aula (BASTOS, 2015). Cavalleiro (2012) e Jesus (2014) evidenciaram em seus estudos sobre os efeitos da branquitude no ambiente escolar, que o papel das pessoas brancas precisa ser ressignificado, convocando-as para discussões sobre as relações raciais e problematizando a construção e naturalização da identidade branca.

As práticas discursivas que se constituem na escola reafirmam os privilégios da branquitude, e se expressam em cenas cotidianas, como na ocupação de profissionais brancos(as) em cargos mais reconhecidos - como direção e vice direção; na utilização de uma literatura eurocêntrica, na desvalorização e na falta de representatividade da cultura negra. Além dessas e outras situações que se desenham no ambiente escolar, é preciso considerar os estereótipos que são reforçados através das imagens nos livros e materiais utilizados (FERREIRA, 2014). Os materiais didáticos, nesse sentido, encontram-se no rol dos discursos raciais, pois conforme evidenciam Fazzi (2006) e Cavalleiro (2001), eles contribuem para o silenciamento de discriminações, reproduzindo estereótipos preconceituosos e representações negativas em relação ao negro.

Os materiais didáticos utilizados na educação brasileira fazem circular discursos que atuam nos processos de subjetivação de docentes e escolares, pois transmitem determinadas

verdades, que reforçam o racismo estrutural, os estereótipos e o ideal de brancura (CARDOSO, 2010). No artigo "*Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos*", a temática é levantada propondo discussões sobre essa complexa relação e revelam a permanência de discursos que hierarquizam as pessoas brancas, em detrimento do restante da população, mesmo havendo alterações nos livros de ciências nos últimos anos (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2013).

Assim como os livros didáticos, o currículo escolar carrega discursos raciais, pois determina quais conteúdos são válidos para integrar a grade de ensino, incorporando-se dessa forma ao projeto de branqueamento, uma vez que está vinculado com as relações de poder e com a manutenção de desigualdades raciais ao priorizar a representatividade branca (SOVIK, 2009). O currículo não está relacionado apenas no que tange à escolha das disciplinas, conteúdos, métodos, projetos e práticas, mas a tudo que é incrementado no âmbito da educação e das políticas educacionais (SILVA, 2005).

A pesquisadora Marisa da Silva Bueno, em sua tese intitulada "*A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação*", afirma nessa lógica que:

> Currículo escolar, como está estruturado, visa a manutenção do *status quo*, para que negros e negras fiquem à margem dos conteúdos, para que não se identifiquem com as histórias contadas, com os recursos utilizados, com os exemplos e ilustrações usados pelos professores e professoras. Eles não são encorajados a falar ou participar das aulas, não são motivados para serem os protagonistas da sala de aula ou das suas vidas (BUENO, 2020, p.51).

A partir do conceito de governamentalidade proposto por Foucault, é possível pensar as propostas educacionais – em um cenário neoliberal – enquanto instrumentos importantes para operacionalizar os objetivos da educação, ou seja, os projetos e as diretrizes curriculares indicam para quem e com qual finalidade está sendo organizada a educação do país. O conceito de governamentalidade proposto por Foucault ajuda a pensar o currículo como estratégia de condução de condutas, pois está implicado nas relações de saber-poder existente na sociedade, constituindo-se enquanto:

> Um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais ou dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p.291-292).

O currículo é considerado como um discurso carregado de relações de micropoderes, que se estabelecem nas instituições escolares e implicam no comportamento dos sujeitos que

ocupam esses espaços (FOUCAULT, 2008). Para o autor, o currículo não representa apenas um manual de conhecimentos, mas se relaciona aos comportamentos desejáveis atribuídos aos alunos e aos profissionais que atuam no contexto da educação, sancionando o que é permitido ou não dentro das instituições escolares (FOUCAULT, 1986). Devido ao papel central do currículo também nas reformas políticas educacionais (culturais e implicadas nos processos de subjetivação), ele se torna uma útil ferramenta, uma tecnologia de poder, visto que exerce uma captura sobre os sujeitos, cerceando o que é possível saber e fazer (PIZZI; LIMA, 2012).

Cabe ressaltar que o currículo não se constituí enquanto algo estático, mas como parte de uma construção histórica e social, atravessada por questões políticas, culturais e econômicas, com finalidades marcadas de acordo com os interesses de governamento da população (SILVA 2001). Nesse sentido, segundo Veiga-Neto (2008, p.141): "estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção dos conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação".

Martins (2019) chama atenção para a própria educação enquanto um dispositivo constituinte da subjetividade dos sujeitos e instrumento de governamento da população, com estratégias bem definidas, alertando para a questão do racismo e da branquitude e seus efeitos cristalizados na sociedade e no mercado de trabalho, que refletem dentre os muros das escolas, na atuação dos professores e demais profissionais implicados no ambiente escolar. Diante disso, a educação precisa ser compreendida, conforme Gilberto Freyre escreve em sua obra "*A relação entre raça e educação*", como parte constituinte de um projeto de branqueamento, onde os diplomas são vistos como "Cartas de branquitude sociológicas" que reforçam as desigualdades raciais com base no acesso à educação (FREYRE, 2004). Considerando a relação entre educação e discussões raciais, Freyre acresce:

> Desde o Império os títulos acadêmicos foram no Brasil meios de ascensão social que favoreceram particularmente os mocos mestiços ou de origem modesta. Eram cartas de branquitude sociológica que os foram tornando iguais aos brancos de origem fidalga: às vezes seus superiores pelo talento e pelo saber aplicado à política, à advocacia, à medicina, ao sacerdócio, à engenharia: a atividades socialmente prestigiosas. Esse processo de valorização do homem de origem modesta ou de condição étnica socialmente inferior, pelo título acadêmico, acentuou-se com o advento da República; e não apenas através das referidas academias ou escolas superiores, como através das academias ou escolas militares. Não tanto a da Marinha como a do Exército. Embora continuando, neste ponto, a obra do Império, e não propriamente inovando na matêria, a República avivou no Brasil as oportunidades de ascensão social, particularmente política, dos mestiços e dos plebeus (FREYRE, 2004, p.536).

A educação, nesse pensamento, vai propiciar um atestado de educabilidade, um "diploma de brancura", não relativo ao nível de instrução e conhecimento, mas como um *status* racial pensado aos moldes do branqueamento, que poderia ser acessado com ingresso na escola (ALVES, 2010). Dávila (2006) vai utilizar a expressão supracitada em sua obra "*Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945*", em que analisa o sistema educacional entre o período da primeira República até a Era Vargas, mostrando como sua construção é influenciada pelas discussões sobre raça, classe econômica e gênero. De acordo com o pensamento do autor, os efeitos desse branqueamento podem ser observados de diferentes formas, desde a seleção dos alunos para o ingresso nas escolas à aplicação de testes e programas higienistas.

Ademais, a educação vai se constituir como uma estratégia biopolítica[3], uma ferramenta importante para governar a vida das pessoas, seus comportamentos e condutas. Em um contexto brasileiro, em que teses biodeterministas impulsionaram os movimentos de eugenia e sanitarismo, a escola tornou-se um espaço propício para investir em uma narrativa sobre identidade nacional (SILVA, 2015). Nesse sentido, é necessário considerar a construção identitária da branquitude na educação como "parte de um projeto cultural, social, e de cidadania política maior" (GIROUX, 1997, p.297).

No século XX, por exemplo, os projetos da reforma educacional afirmavam a ideia de inferioridade racial e viam na instituição escolar um dispositivo de branqueamento da sociedade brasileira, não pelo viés biológico, mas através da instituição de valores positivos atribuídos aos sujeitos brancos e de uma ortopedia eugênica que se arreigava no discurso dos projetos de saúde. (DÁVILA, 2006). Como afirma Silva (2013, p.940) "a educação não contribuiu somente para a prevenção da saúde pública, mas também para a preservação dos bem nascidos ou ainda para melhoria dos a serem normalizados". Há, nessa perspectiva, um deslocamento da eugenia que se configurava pela política de extermínio para uma compreensão sanitarista educacional, a qual vai se desenhando a partir das discussões sobre a democratização da escola pública e transforma simbolicamente os professores em médicos e a escola em hospital, permitindo tratar os brasileiros – negros e pobres – dos seus maus-hábitos (ALVES, 2010).

---

[3] O termo biopolítica é utilizado por Foucault para nomear a forma pela qual o biopoder (fio condutor em suas obras) vai se transformar no fim do século XIX, deslocando as práticas disciplinares pautadas no governamento dos indivíduos para uma governamentalidade biopolítica., Isto é, que tem como objeto não só o controle individualizante dos corpos, mas a totalidade dos indivíduos que compõem o corpo espécie da população. A biopolítica foge dos modelos clássicos de poder lastreados na ameaça de morte, pois busca atingir a população para controlar a vida, ou seja, a vida integra o campo do poder (REVEL, 2005).

A educação eugênica tinha como proposta pedagógica uma captura social em larga escala, por este motivo não ficou estritamente relacionada ao espaço escolar, precisando se ramificar com políticas voltadas para educação e saúde. A escola, até a metade do século XX, era percebida em suas insipiências, pois a escolarização era um privilégio com cor e endereço destinado a parcelas da população (KERN, 2016). Freitag (2005, p.235), afirma que esse problema consistia:

> Na ambiguidade do sistema societário brasileiro que oficialmente se diz democrático e postula a educação como sendo um mecanismo de ascensão e inclusão social, mas que, de fato, mostra-se seletivo e pouco atraente para os já desprivilegiados (negros, pobres, mulheres e outras minorias).

Uma escola que atenda à diversidade é pauta constante na luta para isonomia racial no âmbito da educação. Com a Constituição Federal de 1988, a educação se torna direito de todos, dever do Estado e da família, e vai se constituir como um espaço de inclusão. Na década de 90, a universalização da educação ganha forças, buscando minimizar as desigualdades e capturar os grupos sociais excluídos (FIGUEIRA; LACERDA; PINTO, 2015). Destaco, diante do exposto, a importância dos movimentos sociais antirracistas - dentre eles o movimento negro - em tensionar as discussões raciais/identitárias na escola e a utilização de um currículo hegemônico, além de contribuírem para a implementação de políticas e ações afirmativas.

Como exemplo desses atravessamentos discursivos que adentram na escola, a partir de políticas públicas, trago, de acordo com Silva (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que dispõe sob a educação das relações étnico-raciais como um dos eixos dos projetos político-pedagógicos das escolas e a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. No conteúdo programático apresentado pela Lei é exigido a inclusão de Estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A mudança curricular promovida pela Lei nº 10.639/03, conforme Silva, Assmann e Siqueira (2012), está imersa em uma série de engendramentos biopolíticos que acarretam uma outra definição de natureza antropológica para a população brasileira. Os efeitos decorrentes dessa Lei denotam um conjunto de discursos, os quais apontam para uma maneira distinta de governar as diferenças, baseada na tolerância e no respeito à diversidade. Os autores observam, ainda, que o currículo não se constitui simplesmente como uma ferramenta que organiza a

educação e determina as disciplinas a serem trabalhadas, pois ele vai muito além disso, na medida em que carrega certas práticas discursivas - as quais subjetivam e implicam a compreensão de uma dada realidade - fazendo com que o currículo, em síntese, seja uma forma de poder e de governo de condutas.

Tendo em vista que me deparo em minha pesquisa com a Lei 10.639/2003 como um dos discursos que circulam no ambiente escolar (BRASIL, 2003), busquei pesquisas relacionadas à sua aplicabilidade. Foi possível observar um distanciamento teórico e prático, denotando limitações por uma forte relutância, por silenciamentos, tensões e resistências que são balizadas na tolerância e na cordialidade, cenário em que são travadas as discussões raciais no contexto da educação (CARDOSO; CARDOSO, 2017).

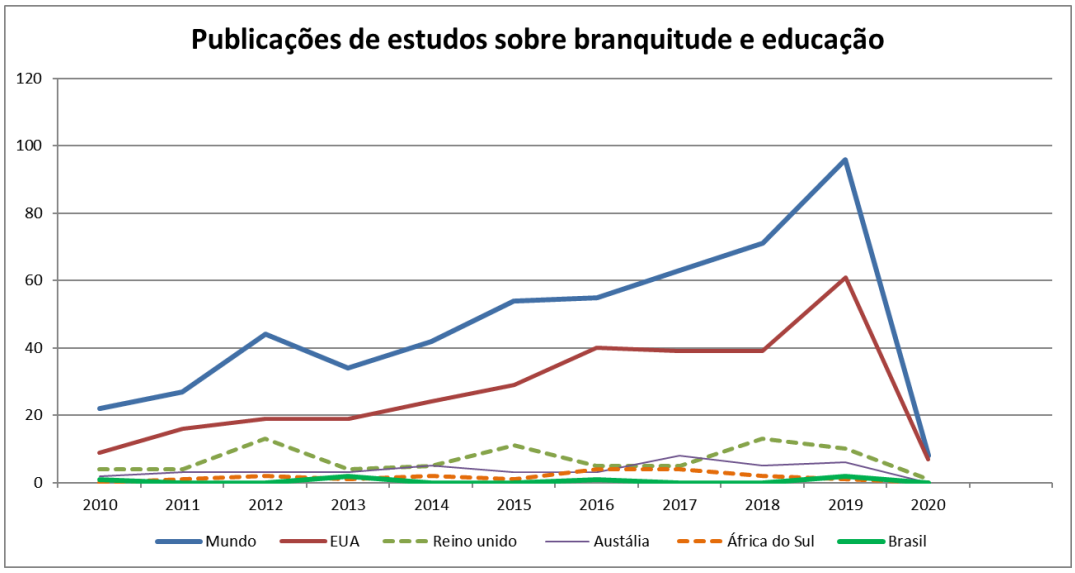
Ao encontro do que venho discutindo sobre as implicações da branquitude no contexto da educação e da escola, saliento que as publicações científicas encontradas em relação a essa temática, são pouco divulgadas e internacionalizadas, de modo que, ao analisar os artigos, observei uma defasagem em estudos com esse recorte. Além das discussões raciais estarem comumente relacionadas à figura do professor (MARTINS, 2019), desconsiderando as demais relações que se dão nesse espaço, e estão direta ou indiretamente vinculados ao processo de negação do racismo e dos privilégios em razão da cor.

Contudo, na dissertação, desejo ampliar esse olhar, incluindo os demais agentes envolvidos no contexto da educação, aqueles que vivenciam o dia-a-dia nas escolas, envolvidos no ambiente escolar, tais como: orientador(a) pedagógico(a) e educacional, diretor(a), professor(a), auxiliar administrativo(a), zelador(a), cozinheiro(a), auxiliar de serviços gerais, professor(a) de atendimento educacional especializado, monitor(a) de transporte escolar, secretário(a) da escola, entre outros. Isso se dá em razão das diferentes práticas discursivas sobre o racismo que permeiam o ambiente escolar e carregam consigo uma gama de saberes e verdades, que estão relacionadas aos processos de subjetivação.

Para justificar a pouca visibilidade nessa temática de pesquisa, realizei uma revisão da literatura produzida nos últimos dez anos em relação ao contexto brasileiro. Inicialmente foi possível observar que poucos trabalhos brasileiros são publicados em revistas internacionais. Ao utilizar a plataforma de pesquisas SCOPUS – banco de dados que seleciona apenas trabalhos com alta qualificação científica – constatei uma quantidade ínfima de produções brasileiras, isto é, somente um trabalho nos últimos dez anos (CANEN, 2010). A plataforma do Scopus viabiliza uma análise estatística, quantificando o número de produção de pesquisas em diferentes países do mundo, sendo que, com base nesse recurso, projetei o gráfico a seguir para discutir alguns dados em relação a estudos sobre branquitude e educação (Figura 2).

Considerando que esta plataforma de pesquisa é disponibilizada em inglês, utilizei para filtrar as pesquisas os descritores *"whiteness"* e *"education"*.

Figura 2 - Panorama do número de publicações referentes aos buscadores "*Whiteness*" e "*Education*"



(EUA: Estados Unidos da América)
Fonte: Elaborado pela autora, extraídos da base de dados Scopus de janeiro de 2010 a janeiro 2020.

De acordo com o gráfico, é possível observar que o Brasil é o país que menos produz em relação a um panorama mundial, ficando atrás de países como os EUA, o Reino Unido, a Austrália e a África do Sul. Nota-se que o ano de 2019 se destaca como clímax de publicações sobre os temas raciais no contexto da educação. Entretanto, outras plataformas nacionais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco de Teses e Dissertações (BDTD), apontam para um número maior de trabalhos que se referem à temática. Essa subnotificação de produções no gráfico se dá pela falta do processo de internacionalização dos artigos brasileiros, que acabam circulando apenas dentro do país, com pouca visibilidade.

Considerando que os estudos sobre branquitude ganharam ênfase nos últimos vinte anos, a interlocução com o campo da educação também se configura como uma nova área de pesquisa a ser explorada. Quando opto por construir a dissertação sob esse viés conceitual, não só considero a limitação das produções nessa temática, como também meu lugar enquanto pesquisadora branca, que se debruça sobre as relações raciais e o racismo. Para tanto, no último tópico deste capítulo, proponho explicitar meu encontro com essas discussões e o lugar de onde penso a construção do trabalho.

2.4 De onde se fala nessa pesquisa

Pesquisar sobre educação e relações raciais em um país que, respectivamente, desqualifica e nega essas temáticas foi um trabalho desafiador, assim como delimitar o que era possível pensar, dizer e, de fato, escrever, considerando meu lugar de fala, que não consiste na docência, tampouco de uma pessoa negra que vivencia diariamente o racismo. Do encontro com as discussões da pesquisa, fui provocada a pensar sobre minhas experiências, sobre as lacunas na minha formação em psicologia, e principalmente em relação à construção da minha identidade racial e seus privilégios. Foi preciso olhar para os "benefícios" atribuídos à cor da minha pele, para as inúmeras situações que não vivenciei e nem mesmo de forma empática fui capaz de mensurar.

Quando a branquitude se questiona sobre o lugar que ocupa na sociedade e internaliza a alteridade, a diferença, nada mais é como antes: os programas de televisão, os *outdoors* e capas de revistas, o sistema de saúde, a educação, o mercado de trabalho, a literatura, as instituições, etc. Não há mais como deixar de perceber que o racismo - silencioso, estrutural e velado - sempre esteve ali, presente no bojo dessas relações. Nas diferentes instituições que transitei ao longo da vida - família, escola e universidade - não fui provocada a pensar sobre o racismo, esses espaços só contribuíram para manter a inércia e a falta de crítica diante dessas discussões. Digo isso sem valorar esses espaços como perversos ou dotados de intencionalidade, mas para mostrar como os discursos raciais enraizados em nossa sociedade nos cegam, têm poder de dizer coisas, ou de ocultá-las. Ademais, não bastava pesquisar os processos históricos de exclusão, violência e invisibilidade vividos pela população negra, mas entender, acima de tudo, que a branquitude está estreitamente implicada nessa construção social, atuando para manter as diferenças e as hierarquias raciais.

Com essas reflexões, esbarrei na "porta de vidro" da branquitude de forma irremediável, tomando as palavras de Piza (2002):

> Talvez uma metáfora possa resumir o que comecei a perceber: 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 a porta de vidro. Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais e públicas e principalmente privadas, não inclui explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo (PIZA, 2002, p.60-61)

No contato com o grupo de pesquisa "*Identidade e Diferença na Educação*", com a narrativa de autores(as) negros(as) e com o trabalho de pesquisadores(as) brancos(as), que se debruçam sobre a temática racial - em especial sob a perspectiva da branquitude - iniciei um processo de desconstrução, ou melhor, passei por processos outros, de subjetivação. Pensando com as lentes foucaultianas, é possível afirmar que o sujeito é um espaço vazio que pode ser ocupado por diferentes discursos, deste modo, acredito que a aproximação com discussões antirracistas me deslocou do torpor para ação e constante vigília, pois não basta autoafirmar-se contra o racismo, é preciso enxergar que existem distinções, confrontando os "privilégios brancos" e a naturalização dessas desigualdades.

Para problematizar de onde se fala nessa pesquisa, gostaria de dialogar respectivamente com três conceitos: lugar de fala, lugar de escuta e lugar de causa. Em 2017, a filósofa e escritora Djamila Ribeiro publicou o livro "*O que é lugar de fala?"*, amplamente divulgado dentro e fora da academia, sua obra ficou vinculada à emergência desse conceito, embora sua definição já tenha sido discutida por outros autores em contextos diferentes. De acordo com Ribeiro (2017), o lugar de fala está relacionado à noção discursiva, não à fala justamente dita, mas a uma totalidade de instituições e sistemas que por meio das práticas discursivas e não discursivas, conduzem o imaginário social através de relações de saber-poder. Para a autora, esse conceito relaciona-se, ainda, às experiencias sociais e raciais díspares que dão origem aos processos de segregação e hierarquização, e que são vividas comumente de forma histórica pelas minorias raciais e de gênero.

O lugar de fala está relacionado com o lugar social. Haraway (1995) adverte que é necessário refletir não só sobre a ocupação desse espaço, mas como ele produz nossos corpos, a fim de que possamos assumir uma postura menos ingênua. Busco falar a partir do lugar social que ocupo como mulher branca, que percebe os privilégios raciais, enquanto psicóloga que considera o adoecimento psicológico provocado pelo racismo - violências e vulnerabilidades - e como pesquisadora, que se ancora no olhar da branquitude, buscando estudar o racismo sem tomar o negro como sujeito-objeto, mas sim as pessoas brancas e os agentes implicados no contexto da educação, para pensar os atravessamentos de uma branquitude educativa.

Djamila, em entrevista concedida para o site da UOL em julho de 2020, afirma que todo mundo tem seu lugar de fala e que:

> Existe muita confusão nas redes sociais, pois as pessoas entendem lugar de fala como interdito, ou como desculpa para não agir, justificando que não é seu lugar de fala e então não é preciso agir, mas todo mundo tem um lugar de fala, porque estamos falando de um *lócus* social de onde partimos e é fundamental que as pessoas brancas discutam esse conceito para não naturalizar o seu lugar de privilégio, para entender

> sua responsabilidade e também compor essa luta no sentido de criar mecanismos de enfrentamento ao racismo, mas, sobretudo, da responsabilidade que leva à ação antirracista de fato (RIBEIRO, 2020).

Nesse entendimento, não pretendo falar por homens e mulheres negras, não busco falar pela negritude ou pelos movimentos negros, nem ocupar esse lugar, mas percebo a necessidade de agir, de entender o processo de racialização branca e o meu papel na branquitude. Como aponta Mombaça (2017a), há uma "política de autorização discursiva" - organizada antes mesmo dos tensionamentos promovidos pelos ativismos - que vai deslegitimar o direito de fala de alguns grupos. Por esse motivo, considero a importância do lugar de fala para romper com a hegemonia de algumas narrativas, criando um espaço legítimo para outras vozes. Ao desautorizar o lugar de fala, está sendo interditada a possibilidade de construir uma sociedade em que todos tenham acesso à fala e à escuta. Seria pertinente nesse sentido, nos questionarmos se é mais importante saber quando e o que é possível falar, ou seria saber se estamos preparados para escutar (MOMBAÇA, 2017b).

Diante dessa problemática do lugar de fala, e dos perigos do ato de "dar voz", talvez o melhor caminho seja aprender a ouvir o outro, de forma aberta e sem julgamentos, pois essa escuta não se constitui enquanto introspecção, mas como exercício da alteridade, fazendo uma lógica inversa aos processos de silenciamento, ao passo em que são construídos espaços de pensamentos, conhecimentos e de trocas (GORJON, 2018). Trago a ideia de "lugar de escuta", pois assumo minha posição de privilégio racial, mas me coloco em um lugar de escuta e respeito a outros lugares de fala, com uma postura autocrítica, sem que haja a necessidade de um silenciamento. Segundo Rolnik (1992, p.11), o "lugar de escuta" pode ser entendido como "a potência de deixar-se afetar pelas turbulências que as diferenças provocam e de digerir tais turbulências". Proponho a escuta como exercício da alteridade, não enquanto técnica psicológica/terapêutica, mas a partir do entendimento de que, às vezes, se é mais útil com os ouvidos, do que com as palavras. Gorjon, Mezzari e Basoli (2019) diante da afirmação que todas as relações estão implicadas em jogos de saber-poder que determinam certos regimes de verdade, trazem que a escuta preceda a fala enquanto estratégia de enfrentamento, sobretudo para nós, pesquisadoras brancas, que se encontram em um grupo racial privilegiado.

Na pesquisa, opto por dar ênfase aos discursos da branquitude que vão surgir a partir das falas dos professores(as) e demais profissionais da educação. Isso possibilita não só tomar o sujeito branco como objeto de estudo, seu comportamento e percepções em relação ao racismo, mas também escutar a partir de uma mesma posição racial, atravessada por discursos que são estruturantes da sociedade. Com isso, foi preciso assumir uma postura ética e autocrítica, para

não reproduzir invisibilidades enquanto uma pesquisadora branca. Alcoff (1991), ao encontro desse pensamento, traça algumas considerações: é preciso controlar o impulso de ser sempre a pessoa que fala, uma vez que a possibilidade dessa escola em si, já representa uma posição privilegiada; problematizar a relevância entre o lugar que se fala e o contexto em que acontece; responsabilizar-se por aquilo que é falado; e considerar os efeitos materiais e discursivos que estão implicados naquilo que falamos, porque a emergência de determinado discurso e para onde ele caminha.

Por fim, proponho pensar em "lugar de causa", conceito apresentado por Antunes (2020) como um caminho distinto da ideia de lugar de fala, em que há uma leitura não segregativa entre "nós" e "eles". Os grupos identitários reivindicam o "lugar de fala" como uma das principiais pautas, o que pode dificultar o diálogo com não pertencentes, ou aqueles que não possuem a mesma identificação. Esse processo conduz a uma segregação, pois não há possibilidade de mediação, de espaço, de escuta e contingência, fazendo com que opere um imediatismo nessas relações, a "cultura do cancelamento" que ganha holofotes frente às redes sociais. Para o autor, cada um fala a partir desse lugar, que não se trata de um enunciado e nem de uma proposição, mas de uma vociferação - um lugar de mais-ninguém - em que somente ele poderia falar (ANTUNES, 2020).

Diante disso, acredito que além das experiências pessoais com a alteridade e minha trajetória acadêmico-profissional tenham contribuído para o "lugar de causa" de onde falo nessa pesquisa, uma vez que a temática das desigualdades, das vulnerabilidades e das injustiças sociais sempre estiveram presentes, trazendo desconfortos e inquietações. O percurso que iniciei como psicóloga, direcionando as pesquisas para o campo da saúde mental, se deslocou para educação e a temática das relações raciais, mas o desejo por uma sociedade mais igualitária permaneceu no cerne dos meus interesses. Com isso, antes do lugar social que falo enquanto uma mulher branca, psicóloga, pesquisadora do racismo e das relações raciais, falo do lugar de quem acredita na escrita e na pesquisa como ato político - de resistência - na potência da educação para a luta antirracista, do lugar de quem deseja mudanças para uma sociedade equânime, com justiça racial ao invés da violência e genocídio negro.

Compreendo que também estou implicada em uma sociedade brasileira que nega o racismo e se utiliza de diferentes estratégias – dentre elas a própria educação – para inflar as desigualdades e reforçar uma hierarquização racial, por esse motivo, o processo de autocrítica precisa ser constante, não há um processo de desconstrução estático, uma vez que somos constantemente atravessados por diferentes discursos que nos subjetivam. A partir dessa preocupação, e da necessidade de enfatizar características próprias em que se constitui o

racismo no país, busco refletir no próximo capítulo “Dinâmica Social do Racismo e da Branquitude no Brasil” sobre essas particularidades e seus efeitos discursivos.

3 DINÂMICA SOCIAL DO RACISMO E DA BRANQUITUDE NO BRASIL

> Para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui (MAZUI, 2020).
>
> Hamilton Mourão - Vice-Presidente do Brasil

> Não existe racismo estrutural no Brasil. Estrutural é o VITIMISMO! Nosso racismo é circunstancial (TWITTER, 2020).
>
> Sérgio Camargo - Presidente da Fundação Cultural Palmares

> Como homem e como Presidente, sou daltônico: todos têm a mesma cor. Não existe uma cor de pele melhor do que as outras. Existem homens bons e homens maus. São nossas escolhas e valores que fazem a diferença (TWITTER, 2020).
>
> Jair Messias Bolsonaro - Presidente da República

> Aqui o racismo é menor do que nos Estados Unidos (EXAME, 2020).
>
> Paulo Guedes - Ministro da Economia

As falas com que inicio este capítulo foram proferidas durante o Governo Bolsonaro, em 2020, mas refletem historicamente os discursos negacionistas em relação ao racismo no Brasil que são atravessados pelas noções de mestiçagem da população e pelo mito ou ideologia da democracia racial, que resultou em uma dinâmica, uma maneira própria de se perceber e lidar com o racismo no país e sobre a qual debruço essas reflexões. No formato em que as relações raciais e o próprio processo de racialização se constituíram, as pessoas brancas acabam por reafirmar seu lugar de privilégios ao fechar-se para essas discussões (CARDOSO, 2008), assumindo uma cordialidade, uma postura de tolerância e uma “pseudo” amistosidade ao diferente.

Cabe ressaltar que o processo histórico do racismo, no Brasil, é distinto de outros países, suas especificidades nos ajudam a compreender melhor porque o debate público sobre essa temática não só teve um início tardio, mas porque ainda gera tantos mal-entendidos. No início dos anos 2000, os estudos sobre branquitude emergem no cenário nacional como um divisor de águas para as pesquisas raciais, fazendo mais do que subverter a lógica do negro como objeto de pesquisa, ao chamar atenção para o modo que as pessoas brancas percebem sua identidade racial e como estão diretamente relacionadas com as práticas racistas (BENTO, 2002). Isto é, há um deslocamento do racismo enquanto um “problema” das pessoas negras, para uma pauta em que as pessoas brancas estão inseridas e seu comportamento e percepções raciais são considerados.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre as características próprias do racismo no Brasil, sobre os discursos que atenuam as desigualdades raciais e as estratégias de governamento utilizadas para alcançar um ideal de brancura, mantendo privilégios, através de

relações de poder hierarquizadas na sociedade. Tomando a branquitude como conceito chave para compreender essa problemática, proponho no tópico a seguir uma digressão a essas discussões a partir do chamado “Racismo à brasileira”.

3.1 Racismo à brasileira – Disfarces de uma violência explícita

Para compreender o *modus operandi* do racismo no Brasil é preciso olhar para o processo histórico no qual a população brasileira se edificou. Com mais de três séculos de escravidão, a influência do colonialismo europeu persistiu como fio condutor tanto no próprio período colonial, quanto após a independência, no período monárquico. Na época escravagista, os negros eram trazidos da África para o Brasil, com o objetivo de serem utilizados como mão de obra escrava, reduzindo seus corpos a objetos, propriedades, passíveis de serem comercializadas (SILVA; LÚZIO, 2019). O Brasil não só foi o último país a abolir a escravidão nas Américas, mas foi também aquele que mais recebeu escravos e de maneira organizada se apropriou do trabalho escravagista com viés mercantil.

Como ressaltam Maia e Zamora (2018, p.3):

> O Brasil foi um país colonizado por Portugal e usou legalmente a mão de obra escrava entre 1530 e 1888. Durante esse período, o escravo foi a maior força de trabalho, tendo sido responsável pela labuta em todos as atividades de exploração, cultivo agrícola, pecuária e nas tarefas domésticas. É no fim do século XIX, com o início do período industrial, que sua força de trabalho deixa de ser interessante.

Desde a chegada dos primeiros escravos negros ao Brasil, a partir de meados do século XVI, milhões de pessoas negras oriundas de várias regiões do continente africano foram trazidas ao país. Esse processo de “importação” de escravos negros continuou – oficialmente – até 1850, ano em que foi editada a Lei Eusébio de Queiros, a qual extinguiu o tráfico negreiro no Brasil. Contudo, essa Lei ficou limitada exclusivamente à proibição da importação, deste modo, mesmo após a abolição do tráfico de escravos negros, continuou sendo permitida no país a utilização da mão-de-obra escrava, sem qualquer restrição, bem como a comercialização “interprovincial” de pessoas negras (NUNES, 2006), que eram destinadas sobretudo para a região sudeste na produção cafeeira.

Posteriormente, em 28 de setembro de 1871, é promulgada a Lei do Ventre Livre - ou Lei Rio Branco -, que tornava manumissa[4] toda criança negra nascida a partir daquela data. Apesar de ter sido um avanço, a Lei foi criticada por ser apaziguadora e pouco efetiva, uma vez que não era capaz de extinguir com a escravidão como um todo, embora fosse uma tendência em todo o mundo ocidental. Nesse mesmo período, em meados de 1870, a conjuntura social existente no Brasil permitia admitir que a escravidão era um sistema falível, que chegaria ao fim, que isso seria inevitável, mas ainda existia resistência por parte daqueles que há muito se beneficiavam do trabalho escravo, que não aceitavam o seu fim (SILVA *et al*, 2017).

De acordo com os autores, embora houvesse essas resistências por parte daqueles que tinham interesse na manutenção do sistema escravocrata, cresciam, por outro lado, as campanhas de cunho abolicionista, que contestavam a permanência da escravidão e lutavam pelo seu término. Desde 1884, havia um tensionamento no poder legislativo, quando foi proposta a libertação de escravos com idade superior a 60 anos, o que somente veio a ser votado em 1885, culminando na promulgação da Lei do Sexagenário (ou Lei Saraiva – Cotegipe), a qual tornava livre os escravos que possuíssem idade superior a 65 anos, o que era até uma ironia, já que pelas condições de vulnerabilidade poucos chegavam a tal idade. Por essa mesma razão, a Lei do Sexagenário - nos mesmos moldes da Lei do Ventre Livre - não tinha força suficiente para mudar esse cenário instituído no país e também foi criticada como forma de favorecer a elite escravocrata e arrastar essa situação por mais alguns anos. Nesse contexto, no bojo dessas transformações sociais, influenciadas por rebeliões de escravos, manifestações populares, campanhas de intelectuais e políticos pró-abolição, o Brasil vivenciava um cenário de forte tensão. Somado a tudo isso, ainda havia a pressão internacional, já que o Brasil era o único país do continente americano que preservava o sistema escravocrata (SILVA *et al*, 2017). É na esteira desses acontecimentos que o governo imperial brasileiro, foi decretando essas já citadas leis abolicionistas, culminando, ao final, na mais importante delas, a Lei Áurea, que em 13 de maio 1888, promulgou o fim da escravidão no Brasil, tornando "livres"[5] todos os negros, antes escravizados.

---

[4] Manumissa é uma palavra derivada de "manumissão", que corresponde ao ato de libertação de um escravo. Trata-se de um termo oriundo do latim, mediante a conjugação dos verbetes *manus* e *mittere*, que significa respectivamente "enviar" e "soltar".

[5] Essa liberdade é contraditória, pois os negros permanecem segregados na sociedade por meio de outras estratégias de exclusão. Schwarcz (2019), problematizou essa suposta liberdade através do dito popular *"A liberdade é negra, mas a igualdade é branca",* que circulou nas ruas do Rio de Janeiro após abolição. Essa expressão indicava para a permanência da hierarquização racial e distinção no acesso aos direitos fundamentais que teve seguimento no país mesmo após os negros estarem libertos.

Após abolição da escravatura, permanece no país um panorama de segregação e desigualdade racial frente a inexistências de estratégias do Estado para reinserção social dos negros libertos. Diante disso, da falta de trabalho e recursos financeiros, as cenas que se sucederam aos negros no Brasil foram a miséria, à deriva não mais na insalubridade dos navios negreiros, mas na desumanização de mendigar às margens das cidades (SOMBRA, 2008).

Rosemberg (2010) ressalta que tal herança histórica deixada pela escravidão sugere, como base para o racismo no Brasil, dois pilares: um de ordem simbólica, que está relacionado com as estigmatizações do corpo negro, sua captura e controle; e outro, material, que se relaciona à preservação dos privilégios da branquitude, mantendo desigualdades raciais e dificultando o acesso da população negra a direitos essenciais e à circulação em espaços majoritariamente brancos.

Nesse contexto, segundo Schwarcz, (2019, p.30-31):

> A lei não ressarciu os senhores, que esperavam receber indenização do Estado por suas "perdas". No entanto, também não previu nenhuma forma de integração das populações recém-libertas, inaugurando um período chamado de pós-emancipação, que teve data precisa para começar, mas não para terminar. Foi exatamente nesse contexto que teorias deterministas, também denominadas "darwinistas sociais" pretenderam classificar a humanidade em raças, atribuindo-lhes distintas capacidades físicas, intelectuais e morais.

Essas teorias científicas reforçavam a hierarquização do homem branco como detentor de superioridades em detrimento das demais "raças", as quais eram tidas como inferiores. As verdades sobre a ideia de "raça" que se instituíram, através dos saberes científicos, tinham como objetivo justificar e naturalizar o controle sobre a população negra, substituindo a segregação do período escravagista por um discurso de cunho cientificista e biológico, que desconsiderava aspectos históricos e sociais na compreensão dos aspectos raciais (SCHWARCZ, 2019).

É importante ressaltar que o cenário pós-escravidão no Brasil foi marcado pela influência do discurso científico, que - desde a metade do século XIX -, no caminho dos conceitos evolucionistas, positivistas e do denominado "darwinismo social", moldava o pensamento da nação sobre as questões raciais baseado em aspectos de ordem biológica, que serviam para justificar uma hierarquia entre as "raças". No mesmo sentido, cabe destacar a influência dessas ideias no âmbito intelectual e científico brasileiro, bem como no governo republicano, que se instituíra em 1889, um ano após o fim da escravidão, o qual municiado com tais conceitos, passa a instituir políticas de ordem sanitarista e eugênica, que reforçavam a superioridade branca. Essa mobilização que se consolidou no campo intelectual, científico e político sobre as discussões raciais, calcada em um viés biológico, tinha como objetivo reestabelecer a nação e

construir uma nova identidade ao país durante as três primeiras décadas do século XX. (SILVA, 2017).

Para ilustrar parte do discurso que circulava na fase republicana, é necessário destacar o que Skidmore (2012, p.108) falou a respeito da colocação de Joaquim Murtinho, o qual ocupava o cargo de Ministro da Indústria, Transporte e Obras Públicas, "que em seu relatório ministerial relativo a 1897, rejeitou qualquer ideia de buscar nos Estados Unidos um modelo de industrialização 'porque não temos aptidões da sua raça' [...]". Conforme Silva (2017), esse discurso representava o modelo dogmático do racismo vivenciado nas primeiras décadas do século XX, que permanecia dominando o imaginário nacional.

Da metade do século XIX até a primeira metade do século XX, os discursos cientificistas tiveram forte influência no Brasil, sobretudo, no campo intelectual. Foram importadas teorias sobre degenerescência, eugenia e evolução de Auguste Morel, bem como de Francis Galton, que influenciados nas obras de Charles Darwin foram referência para a construção de tais discursos no país (MAIA, 2019).

Conforme Silva (2017), os estudos acerca da população negra começaram a ser realizados de forma estruturada e com preocupação relativa à formação social do país, através das pesquisas de Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), professor da Faculdade de Medicina da Bahia. Através de sua visão cientificista, que se baseava nos conceitos positivistas e do evolucionismo, Nina Rodrigues justificava uma hierarquia entre as raças, na qual o branco ocupava posição de superioridade[6] em relação ao negro. Ele também apontava para uma hierarquia entre os mestiços, que eram classificados por ele entre mestiços superiores e mestiços inferiores – aqui pode-se pensar também sobre o aspecto da coloração[7] na construção do racismo brasileiro –. Nesse sentido, Maia e Zamora (2018) salientam que, para Rodrigues, o negro não tinha saída e, por tal razão, também não haveria para o país. Isso porque, se o negro – depois de diversos séculos sob influência dos povos civilizados "superiores" – não foi capaz de se tornar civilizado é porque não tem condições para tanto.

Conforme Silva (2017) Nina Rodrigues foi um dos responsáveis por introduzir no Brasil as ideias de Cesare Lombroso – que foi o principal integrante da Escola de Antropologia Criminal Italiana e responsável pela criação da noção de "criminoso nato" (sustentada numa

---

[6] A bem conhecida incapacidade de um trabalho physico continuado e regular nos selvagens tem a sua explicação natural na physiologia comparada das raças humanas. (Rodrigues, 1956, p.142)

[7] [...] a substituição da ordem escravocrata por outra ordem hierárquica, a "cor" passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para raça. O racismo colonial fundado, sobre a ideia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar depois da independência do país à ideia de nação mestiça (GUIMARÃES, 1999, p.48).

crença biológicodeterminista) -, e com essa influência de Lombroso, Nina Rodrigues possuía uma grande preocupação no que se refere ao papel dos negros e mestiços na criminalidade no Brasil, já que se acreditava numa maior periculosidade e predestinação dos negros e mestiços ao cometimento de infrações penais.

Foi a partir desse seu interesse pelo aspecto racial e pela criminalidade, que Nina Rodrigues propôs a elaboração de dois códigos penais no país, sendo um para brancos e outro para negros e mestiços, porquanto acreditava que as diferenças raciais "tinham repercussão na mentalidade, na inteligência e na concepção de valores sociais, o que fazia da igualdade jurídica um contrassenso" já que "a responsabilidade penal deveria atender de forma desigual os desiguais" (SILVA, 2012).

Por meio de sua obra *"As raças humanas e a responsabilidade penal no Brazil",* de 1884, Nina Rodrigues descreve o contexto brasileiro pós-abolição, no qual o negro e o mestiço surgem como real problemática antropológica no país. Essa visão – que se lastreava nos conceitos de Lombroso, da antropologia criminal, e nas ideias do darwinismo social – ganhava sustentação e legitimidade através do discurso científico biologicista, que justificava a superioridade racial branca e a inferioridade dos negros e mestiços. As ideias trazidas por Nina Rodrigues ganharam espaço no cenário brasileiro e eram até mesmo defendidas por autoridades importantes do Estado (SILVA, 2017).

Além disso, cabe salientar a participação de outro intelectual na formação desses discursos no Brasil, o professor, jurista e sociólogo, Oliveira Vianna (1883-1951), que - por meio de sua obra "*Evolução do Povo Brasileiro*" (1923) -, defendia a eugenia e a sistematizava métodos para solucionar o problema racial no país, para torná-lo em uma "verdadeira nação" (MAIA, 2019), entenda-se uma nação branqueada, pura.

Sodré (2015) afirma que a tese de branqueamento reforçou o *status* superior da identidade branca, a filosofia eugenista e o determinismo biológico, que refletiram na criação de instituições como a "Liga de Higiene Mental" e ainda na literatura, mediante pensamento que foram impulsionados por Euclides da Cunha, Oliveira Viana e Silvio Romero, que assim como Nina Rodrigues, incumbiram-se de propagar esses discursos de inferioridade racial do negro, sendo também responsáveis pelo deslocamento do racismo de dominação - característico do período escravocrata -, para o racismo de exclusão, que se ancora em outros discursos no período pós-abolição, com vistas a legitimar essa hierarquização entre as raças.

Nos discursos vigentes naquele período, havia um grande pessimismo sobre a população negra e mestiça, a qual era vista como inferior, sinônimo de decadência. A referência de superioridade racial ficava para o branco europeu, que simbolizava essa posição hierárquica em

submissão do negro. Tal construção social somente foi possível através desses discursos doutrinários que atravessavam as disciplinas de medicina, antropologia, educação, direito entre outras, as quais faziam circular verdades que justificavam a inferioridade da população negra (CARONE; BENTO, 2002; GUIMARÃES, 2009; SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Conforme as teorias do racismo positivista, sobretudo, de Auguste Morel - que definiu e classificou as raças por aspectos físicos, morais e intelectuais -, era necessário utilizar-se do conhecimento para eliminar o problema da miscigenação, isto é, da mistura com as populações tidas como primitivas e inferiores (principalmente negros e índios). Deste modo, a miscigenação era vista como um grande problema, na medida em que se acreditava que a raça branca (ariana) viria a ser enfraquecida, contaminada ou degradada por essa "mistura". Por outro lado, como nova proposta para resolver essa problemática, surge a Eugenia galtoniana (de Francis Galton), que propõe um método para purificar as raças, promovendo um melhoramento, processo através do qual a raça branca teria que ser necessariamente a dominante, de maneira a viabilizar a "limpeza" almejada, por meio de um projeto de embranquecimento (MAIA, 2019).

A solução proposta para corrigir a "degeneração" do país e extinguir a cor negra da população se deu por meio desse projeto de branqueamento, que ocorreu pelo processo de miscigenação racial e pela abertura do país à imigração europeia. Pensava-se que, com o passar dos anos, a entrada dos imigrantes europeus e a proibição da importação de negros (em decorrência da proibição do tráfico negreiro e da própria abolição) a população brasileira se tornaria integralmente pura, branca, pois com isso haveria uma eliminação de uma raça tida como inferior e onerosa para a imagem de desenvolvimento do país (CARONE; BENTO, 2002; GUIMARÃES, 2009; SCHWARCZ; STARLING, 2015).

De acordo com Munanga (2004), essa ideologia em prol do branqueamento – que esteve no bojo do processo de miscigenação no país – edificou no Brasil a noção de uma identidade nacional lastreada na herança branca europeia, e que rejeitava outras formas alternativas de identidade, tal como a de origem africana.

Thomas Skidmore, em sua obra *"Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*" (1993), que é referência nos estudos sobre a problemática racial no Brasil, enfatiza que os intelectuais brasileiros tinham a ideia da miscigenação como algo positivo, que não levaria à degeneração, mas, pelo contrário, geraria um embranquecimento da população, tornando-a física e culturalmente mais branca. (SKIDMORE, 2012)

Segundo Maia (2019, p.31):

> O ideal de branqueamento foi desenvolvido e disseminado na passagem do Império para a República, como a saída para o mal da miscigenação. Essa política marcava uma busca de identidade racial que garantisse o êxito do país enquanto nação moderna. Branquear era garantia de sucesso, um ideal a ser atingido pela população, uma ideologia que foi introduzida no cotidiano e nas práticas sociais. A busca por alcançar o modelo branco de estética como os alisamentos dos cabelos negros, por exemplo, passou a fazer parte de nossa cultura, de nosso processo de subjetivação. Cria-se então um problema: o negro tem que tornar-se branco.

Nesse mesmo sentido, destaca-se que a "arianização" (diga-se, o processo de tornar-se ariano, tornar-se branco) constituía-se no Brasil enquanto uma proposta política, que estava cristalizada na estrutura do Estado, e que tinha como finalidade reduzir a população negra existente no país e com ela as características negativas que eram associadas à nação. Através dessa seleção social, por se entender que o branco possuía características físicas e morais superiores (o que pode ser verificado como reflexo das ideias de Cesare Lombroso), haveria um processo de extinção do negro (MAIA; ZAMORA, 2018).

De acordo com Skidmore (2012, p.81):

> A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças "mais adiantadas" e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição, juntavam-se mais duas: Primeiro – a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca. Segundo – a miscigenação produzia "naturalmente" uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros [...].

A política do branqueamento fez emergir o fenômeno do "colorismo"[8], que representa um efeito dessa lógica e dessa compreensão eugênica que acreditava na purificação racial, por intermédio da miscigenação com pessoas brancas, a partir do que poderia se estabelecer uma gradação diretamente proporcional ao nível de brancura da pessoa, isto é, o aspecto fenotípico (biológico) deveria se distanciar o quanto mais fosse possível das características negras (FANON, 2008; SOUZA, 1983).

Nesse prisma, segundo Silva (2014, p.119):

> A miscigenação aparece como um elemento amenizador do racismo. O pardo seria, assim, mais imune ao preconceito do que o preto. Tem-se no enunciado do branqueamento a indução à miscigenação. O sujeito é subjetivado a partir do cromatismo de cores que o possibilita se posicionar num lócus refratário à discriminação. Daí que ser mestiço, em alguma ordem, possibilita a imunidade.

---

[8] No entendimento de Devulsky (2018), o colorismo é constituído a partir da ideia de que há um padrão fenotípico (ou seja, uma série de características físicas normativas) que está vinculado à figura do branco europeu. Esse ideal biológico está associado a ter a pele e olhos claros, bem como demais traços próprios da "raça ariana". Com isso, quanto mais o sujeito negro se aproxima desse padrão de brancura, mais ele é percebido como belo e competente, pois essas qualidades são, discursivamente, atribuídas às pessoas brancas.

Carneiro (2011) afirma que manipulação sobre a identidade do negro de pele clara vem desde a época escravocrata, e representa um paradigma estético no sentido de que o negro com pele mais escura deveria buscar diferentes formas para se embranquecer. A autora também ressalta que a miscigenação foi utilizada como um discurso, que permitia afastar o estigma da negritude, isto é, quanto mais próximo das características da identidade branca (cabelo liso, olhos claros etc.) maior seria a aceitabilidade e integração social, como um acordo tácito que é feito de forma intrínseca.

É a partir desses processos históricos e sociais que vai se delinear e constituir a exclusão racial no Brasil, através da naturalização de um lugar socialmente desqualificado que é atribuído às pessoas negras, bem como da negação da diversidade cultural (CARVALHAES; SILVA; LIMA, 2020). De acordo com os autores, a forma específica da colonização brasileira, e, em especial, a utilização da miscigenação, enquanto estratégia biopolítica direcionada a essa população, deu possibilidade para criação do "mito da democracia racial".

A dificuldade de admitir o racismo no espaço público evidencia a existência de uma dinâmica social, que quer – a todo tempo – tornar esse fenômeno (racismo) inapreensível. Ao silenciar e naturalizar essas discussões a problemática racial torna-se dissipada, fazendo da negação do racismo um dispositivo de segurança[9] que está na base do chamado mito da democracia racial (SILVA, 2018), o qual se relaciona de forma direta com a construção da identidade nacional do país. O autor refere, ainda, que a identidade do mestiço serve para comprovar a existência da interação amistosa entre as raças e serve para sustentar a ideia da democracia racial. E faz a seguinte ponderação (SILVA, 2018, p.3):

> Mas o que nos revela esta mestiçagem no âmago do "discurso" do Estado? Ela não apenas funciona como amortecedor das relações raciais anulando conflitos, como integra o negro na narrativa da nação através de sua exclusão, pois, de fato, o que o proselitismo da mestiçagem propõe é o seu desaparecimento. Este é o sentido da eugenia brasileira. Biopolítica de branqueamento desdobrada em democracia racial, entendida aqui como um dispositivo de segurança que permite um processo de inclusão-exclusiva do negro no corpo espécie da população.

Seguindo esse pensamento, Munanga (2004) afirma que o mito da democracia racial exalta a noção de convivência pacífica entre as pessoas de todos os segmentos sociais e grupos étnicos, tornando possível uma dissimulação das desigualdades raciais do país e dificultando que as pessoas negras percebam a sutiliza das táticas de exclusão às quais estão assujeitadas.

---

[9] "Os dispositivos de segurança são ferramentas de governo que permitem encarar a população como um foco de intervenção permanente" (BARROS II, 2016, p. 225).

Guimarães (2009) ressalta que a noção de que o Brasil possuía uma sociedade livre de barreiras de cor e capaz de permitir a ascensão igualitária dos indivíduos (sem discriminação) era não só sustentada, aqui, no território nacional, mas também muito difundida no mundo, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Tal concepção externa também ajudou a estabelecer no país essa crença no mito democracia racial, o que permite concluir pela influência dos discursos estrangeiros, na medida em que reforçavam essa visão sobre a constituição da identidade nacional e as relações raciais aqui existentes.

Lilia Schwarcz, através de sua obra "*O Espetáculos das Raças*" (1993), busca comprovar que as noções sobre a ideia de raça existentes na intelectualidade brasileira não são meras cópias de modelos importados de outros países, pois se caracterizavam por suas especificidades, bem como, por uma adaptação criativa e seletiva dos conceitos que eram interpretados a partir da realidade brasileira (SCHWACZ, 1993).

De acordo com Specht e Silva (2014), a problemática racial no país foi uma das principais questões que guiou o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX. Os autores também apontam que, a partir dos anos de 1930 - período em que se inicia no Brasil a ditadura do Estado Novo, recém inaugurada por Getúlio Vargas - há o surgimento de uma governamentalidade biopolítica, que instrumentalizava o Estado na construção de uma unidade cultural brasileira.

Nesse contexto da década de 1930, as obras de Gilberto Freire, em especial "*Casa Grande e Senzala*", contribuíram para um deslocamento da materialidade do racismo no país, o qual até aquele momento mostrava-se de forma mais explícita, mas que a partir de então vai lentamente tornando-se velado e sutil (CARVALHAES; SILVA; LIMA, 2020).

Segundo Guimarães (2002, p.4):

> (....) a história literária do que ficou conhecido como a "democracia racial" brasileira começa nos anos trinta do século XX, mais precisamente em 1937, quando Gilberto Freyre profere em Lisboa a conferência "Aspectos da influência da mestiçagem sobre relações sociais e de cultura entre portugueses e luso-descendentes". Nessa conferência, Gilberto fala da "democracia social" como o legado mais original e significativo da civilização luso-brasileira à humanidade.

Quanto a esse ponto, é preciso esclarecer que a expressão "democracia racial" não é de autoria de Gilberto Freyre, isto é, apesar de ele ter sido o principal intelectual responsável pela difusão das ideias vinculadas a esse conceito, o primeiro a usar esses termos foi Roger Bastide, que publicou um artigo, no Diário de São Paulo, em 1944, no qual se referia a essa expressão (GUIMARÃES, 2002). O autor também ressalta que Freyre não costumava se utilizar do termo

democracia racial, e o evitou muitas vezes, já que defendia o uso do conceito de “democracia étnica”, para se pensar sobre as relações raciais entre brancos e negros no país.

Ao tratar da importância de Gilberto Freyre, enquanto teórico da democracia racial, Silva (2012, p.12) destaca que “sua obra foi, de fato um libelo à miscigenação” e, nesse contexto, ressalta como tal discurso era incorporado e utilizado pelo Estado Novo, na sustentação de uma identidade nacional que se pautava no convívio harmonioso das raças. O autor denuncia que, ao mesmo tempo em que se defendia a inexistência do racismo no país (como reflexo do mito da democracia racial), também havia, por outro lado, a absorção de conceitos eugenistas dentro do próprio Estado (SILVA, 2012).

O papel de Gilberto Freyre nesse processo histórico de constituição dos discursos raciais no Brasil também é abordado por Guimarães (2009, p.4), ao referir que a noção de democracia racial, na forma como é tratada por Freyre, pode ser caracterizada como um “mito fundador” da identidade nacional brasileira.

Silva (2012) também ressalta a mudança ocasionada por Gilberto Freyre no que se refere à ideia de miscigenação, antes (na fase do Racismo Científico) vista como um problema a ser superado, mas que a partir dos seus estudos ganha uma nova conotação, sobretudo, através do livro *Casa Grande & Senzala*, pois, nesta obra, Freyre marcava historicamente a importância do papel dos negros e dos índios na formação nacional, proporcionando assim um discurso positivo sobre a miscigenação, agora percebida por um viés otimista e como um elemento representativo da identidade do Brasil.

É através da influência dos pensamentos de Gilberto Freyre, que as ideias do determinismo biológico começam a ser abandonadas no país, rompendo com essa fase do Racismo Científico e da Eugenia no Brasil, que durante parte do século XIX e início do século XX dominou os discursos raciais no país. A relevância de Freyre se insere exatamente nesse contexto, uma vez que ele permitiu, com o discurso da democracia racial e da formação da identidade nacional mestiça, um deslocamento do imperativo biológico, para o aspecto cultural na formação dessa identidade racial do Brasil, que passava a ser caracterizada por um convívio pacífico entre as diferentes raças (SANTOS; SILVA, 2018).

No entanto, essa visão de igualdade entre as raças no Brasil sustentada com base na ideia de democracia racial começou a ser contestada, nos anos de 1930 e 1940, através de críticas elaboradas principalmente por intelectuais afro-brasileiros e por intermédio da imprensa negra (ANDREWS, 1997). O autor também ressalta que tais críticas se deram fora dos limites da academia *mainstream*, cujo discurso de Gilberto Freyre se estabelecia de forma indiscutível.

Na década de 1950, pode-se afirmar que há um declínio do mito da democracia racial - mas não o seu desaparecimento - influenciado por diversos fatores. Inicialmente, destacam-se os projetos e pesquisas desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que motivada pelo contexto pós-Segunda Guerra Mundial, bem como pela preocupação com as teorias raciais que ganharam relevo com o nazismo alemão, começou a realizar ações para combater políticas e ideologias de discriminação racial (SANTOS; SILVA, 2018; HOFBAUER, 2006).

Nos anos de 1951 e 1952, a UNESCO fomentou diversas pesquisas acerca das relações raciais existentes no Brasil, pois queria, naquele contexto pós-holocausto, abordar as motivações, efeitos e meios de enfretamento do racismo, bem como demonstrar ao mundo como era possível constituir uma relação harmoniosa com a alteridade. A escolha pelo Brasil vem exatamente ao encontro desses objetivos do chamado "Projeto UNESCO", - leia-se o programa de estudos instituído pela UNESCO, para lutar contra as discriminações raciais no mundo -, pois, na época, era reconhecido como um exemplo de país bem-sucedido no que se refere às questões raciais (MAIO, 1999).

Porém, ao se referir sobre o Projeto UNESCO, Silva (2014, p.115) ressalta que:

> As pesquisas, ao contrário de ratificar a visão que a UNESCO tinha sobre as relações raciais no Brasil, demonstraram que a "democracia racial" era um "mito", uma farsa que, de fato, encobria uma sociedade cujas desigualdades sociais eram causadas, também, pelas questões raciais.

Ademais, além dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo "*Projeto UNESCO*", que apontaram para um cenário distinto daquele defendido pelos discursos da democracia racial, Andrews (1997) pontua também, nesse contexto da década de 1950, a importância da edição da Lei Afonso Arinos (Lei nª 1.390 de 3 de julho de 1951), cuja criação foi influenciada por um episódio histórico ocorrido com a famosa dançarina negra norte-americana Katherine Dunham, que teve negada sua reserva no Hotel Esplanada de São Paulo, em razão de sua cor. Esse fato gerou grande comoção nacional e levou à edição da referida norma pelo Congresso Nacional. Tais acontecimentos históricos (Projeto UNESCO e a Lei Afonso Arinos), "marcaram o primeiro reconhecimento por autoridades acadêmicas e oficiais, respectivamente, de graves falhas na democracia racial no Brasil" (ANDREWS, 1997, p.7).

Por outro lado, cabe ressaltar que o Projeto UNESCO foi mais marcante nesse processo de ruptura com as ideias relacionadas ao mito da democracia racial em comparação com a Lei Afonso Arinos, pois – além de ter estimulado as reflexões e discussões por parte dos intelectuais

negros, principalmente, de São Paulo e Rio de Janeiro –, também influenciou os estudos desenvolvidos por Thales de Azevedo e Florestan Fernandes, os quais foram centrais na difusão de discursos que buscavam desconstruir o mito da democracia racial, através de publicações realizadas entre os anos 60, 70 e 80 do século XX (ANDREWS, 1997).

Silva (2014) também destaca a contribuição dos trabalhos de Florestan Fernandes, que foi um crítico contumaz das ideias de Gilberto Freyre, para a desconstrução do mito da democracia racial. Florestan era contrário à noção de harmonia racial no país e denunciava a existência de táticas de exclusão social baseadas na raça que limitavam a integração da população negra no Brasil. O autor salienta que as obras de Florestan, bem como as de seus seguidores Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, foram determinantes para ampliar os horizontes das discussões raciais travadas naquele período, permitindo que "as questões da 'identidade nacional' fossem redimensionadas" (SILVA, 2014, p.115). Por outro lado, Guimarães (2004) destaca que a geração de acadêmicos das décadas de 1950 e 1960, apesar de terem pesquisado e discutido sobre as relações raciais, não focaram em entender o racismo propriamente dito, pois era visto simplesmente como uma ideologia ou doutrina política.

No entanto, a partir da década de 1960, principalmente, depois do Golpe Civil-Militar de 01 de abril de 1964, tal ruptura com a ideia de democracia racial vai ser foco de intervenção do Estado, que – por meio dos governos militares – defende o discurso da harmonia entre as raças como característico da formação da identidade nacional, e entendia que a crítica à democracia racial significaria um ato subversivo, contrário aos interesses da nação, uma conduta "antibrasileira" (ANDREWS, 1997).

Nesse mesmo sentido, Silva (2017) aponta que a ditadura militar buscava ratificar e legitimar o mito da democracia racial enquanto elemento característico da nação brasileira.

Segundo Guimarães (1999, p.62):

> Nos anos de ditadura militar, entre 1968 e 1978, a 'democracia racial' passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do Estado brasileiro. Ora, a redução do anti-racismo ao anti-racialismo, e sua utilização para negar os fatos de discriminação e as desigualdades raciais, crescentes no país, acabaram por formar uma ideologia racista, ou seja, uma justificativa da ordem discriminatória e das desigualdades raciais realmente existentes.

Silva, Assmann e Specht (2014) ressaltam que o discurso da democracia racial, apesar da forte crítica desenvolvida na academia, sobretudo, a partir de 1950, continuou preponderando até os anos finais da década de 1970, período em que já se evidenciavam as fragilidades da ditadura civil-militar em face dos movimentos sociais.

Como reflexo da ditadura, o Movimento Negro vivenciou uma fase de enfraquecimento, que vai se alterar somente ao final dos anos de 1970, quando se estabelece uma nova articulação, reabrindo no país o debate sobre racismo (WESCHENFELDER; SILVA, 2018). Segundo Ferreira (2019, p.447) "a partir da década de 1970, as principais formas de atuação do movimento negro passaram a se concentrar na denúncia do mito da democracia racial".

Nesse contexto permeado pela crise da ditadura militar, Weschenfelder e Silva (2018) salientam a importância da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que teve papal significativo na luta antirracista no Brasil. Dentre outros fatores, o fortalecimento do MNU, bem como o avanço dos estudos sobre a desigualdade racial no país, permitiu ampliar o debate institucional e social no Brasil sobre a temática do racismo nesse período do final da década de 1970.

Segundo Guimarães (2001, p.159):

> [...] o movimento negro fez da denúncia do mito da democracia racial seu mote mobilizador central durante todo o período das décadas de 1970 a 90. Essa centralidade renderá frutos e reações, seja por meio de políticas públicas e legislação, seja por meio de novas teorias acadêmicas sobre a "democracia racial".

A partir do processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, apesar do país ainda estar na ditadura militar naquela época, algumas medidas começaram a ser realizadas pelo Estado, de forma muito pontual, para abranger o tema racial, que ganhava força naquele período (MUNIZ, 2016). Andrews (1997) relata que a democracia racial foi perder de fato sua preponderância discursiva, durante a década de 1980, mas – por outro lado – pondera que não houve a morte dessa ideologia, a qual permaneceu sustentada por uma parte da população brasileira.

Conforme Fagundes (2006), a partir do momento em que se percebeu que construção de uma efetiva democracia racial dependeria da uma maior intervenção pública na luta pelo fim do racismo e da discriminação, intensificaram-se as discussões no âmbito das políticas governamentais relativas à questão racial. Como exemplo das medidas estatais desenvolvidas em 1980, pode-se citar a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em 1984, que tinha a finalidade de desenvolver políticas voltadas à inserção dos negros na sociedade brasileira. Também se insere entre essas medidas, o reconhecimento de símbolos da cultura afro-brasileira como patrimônio histórico, dentre eles, o terreiro de candomblé "Casa Branca", na Bahia, em 1984, e a Serra da Barriga, em Alagoas, no Quilombo dos Palmares, em 1986. (MUNIZ, 2016). O autor destaca que em "[...] 1987 no governo do

presidente José Sarney foi criado a partir de decreto presidencial o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, a ser executado durante o ano de 1988, emergindo dessa forma a questão racial em âmbito nacional" (MUNIZ, 2016, p.12).

Domingues (2005) refere que - no decorrer do processo de redemocratização no Brasil, - diversos grupos e organizações sociais, que durante o período autoritário da ditadura militar eram silenciados, começaram a exigir diretos abertamente, ampliando também as discussões raciais. Reflexo disso é a participação do movimento negro nos trabalhos desenvolvidos pela Assembleia Nacional Constituinte, no ano de 1987, quando puderam colocar em pauta as suas reivindicações direcionadas sobretudo à denúncia ao racismo e à democracia racial, ao resgate da cultura afro-brasileira entre outras.

Piovesan (2008) salienta que nesse contexto de transformações sociais da década de 1980, ocorre a promulgação da Constituição Federal, de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que estabeleceu no Brasil um novo marco jurídico na proteção dos direitos humanos, pois, dentre outras importantes mudanças, definiu como objetivo do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a redução das desigualdades sociais, a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação

Além disso, a Constituição Federal de 1988 também passou a classificar o racismo como crime inafiançável e imprescritível, tornando possível um maior rigor na punição ao racismo, (PIOVESAN, 2008). No ano de 1989, por meio da Lei Caó são tipificados os crimes de preconceitos em razão da cor ou da raça. Em função disso, ainda que de maneira não abrangente no território nacional, foram criadas as delegacias especializadas em crimes raciais, a partir do ano 1991 (THEODORO, 2008).

Conforme Guimarães (2008), as demandas por igualdade racial e inclusão, que se ampliaram a partir da década de 1980, começam a ser consideradas pelo Estado, sobretudo, enquanto fruto das pressões realizadas pelo movimento negro. Porém, o autor ressalta que os reflexos dos movimentos sociais antirracistas só começam a se tornar mais expressivos, a partir da década de 1990, quando Fernando Henrique Cardoso (FHC), então presidente do Brasil, reconhece oficialmente a existência do racismo no Brasil, através do seu Pronunciamento na abertura do Seminário do Multiculturalismo e Racismo, ocorrido em 1997, quando disse que:

> Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito (...), a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de

> mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (CARDOSO, 1997, p.14-16).

Nesse contexto da década de 1990, Trapp (2011) afirma que o movimento negro passa a estabelecer um diálogo mais próximo com o governo e suas instâncias de poder, também enquanto reflexo do governo de Fernando Henrique Cardoso, que anos antes havia se dedicado à pesquisa da problemática racial no Brasil, durante seus estudos na Universidade de São Paulo (USP), sob influência de Florestan Fernandes. O autor salienta ainda, que na metade fim dos anos de 1990, várias medidas foram adotadas pelo governo de FHC, para tratar do problema racial no Brasil e da desigualdade a ela indissociável.

Por outro lado, Santos (2014, p.16) ressalta que Fernando Henrique Cardoso – embora tenha acolhido as demandas do movimento negro e permitido um diálogo mais ativo sobre as questões raciais –, não foi favorável a criação de políticas de ações afirmativas destinadas à população negras. O autor salienta que "as medidas do presidente Fernando Henrique se mostraram insuficientes em âmbito mais efetivo", e só "ganharam sentido no plano simbólico, instituindo-se como indicações de possibilidades para a superação do racismo"

No bojo dos acontecimentos da década de 1990, um importante evento marca a história do movimento negro no país, trata-se da Marcha Zumbi dos Palmares, que ocorreu em Brasília, para homenagear o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares e reivindicar ações do Estado em prol da igualdade racial. Esse evento contou com a participação de milhares de pessoas, movimentos sociais e organizações antirracistas. O governo de FHC, em resposta às demandas apresentadas na Marcha Zumbi dos Palmares, determinou a criação do Grupo de Trabalho, para a Valorização da População Negra (GTI), que se encontrava dentro da estrutura da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) (TRAPP, 2011).

Conforme Guimarães (2008), na década de 1990, teve início no país das preparações para a participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e às Formas Correlatas de Intolerância, que foi realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. A partir dessa conjuntura, passou-se a admitir a necessidade de debater as políticas afirmativas destinadas aos negros no Brasil.

Trapp (2011), ao se referir sobre GTI, destaca que:

> A criação desse órgão é um marco, no sentido de que aí se inicia a relação profícua entre o governo brasileiro e o Movimento Negro, e começam a ser discutidas políticas públicas afirmativas. A "questão racial" e as demandas do Movimento Negro entram na pauta da agenda política nacional. Estava construída uma relação que se tornaria ainda mais forte nos anos seguintes, já no contexto de preparação para a Conferência

> de Durban, e que potencializaria o debate e a efetiva implementação de políticas públicas de caráter afirmativo. No âmbito da SNDH é criado, em 2000, o Comitê Nacional de preparação para a Conferência de Durban.

De acordo com Santos (2005), o Comitê Nacional criado no ano de 2000 promoveu uma articulação com o governo e os movimentos sociais, por meio de diversas reuniões e seminários, que culminaram na elaboração de um relatório acerca do racismo no Brasil, demonstrando as condições de vida da população negra brasileira e as relações raciais aqui existentes. O autor salienta que esse relatório produzido pelo Comitê Nacional concluiu pela existência de racismo e de preconceito para com a população negra no país. O relatório, ao final, foi apresentado na Conferência Regional das Américas, ocorrida na cidade de Santiago, no Chile, enquanto preparação para a Conferência Mundial de Durban.

Em 1997, a Organização das Nações Unidas (ONU) influenciada pelo cenário de transformações sociais ocorridas no mundo entre o fim da década de 1980 e os início dos anos de 1990, convocou a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, que, conforme já mencionado, foi realizada em 2001 na cidade de Durban na África do Sul (TRAPP, 2011). Trapp (2011) também salienta a intensa participação não só da ONU e de governos nacionais, mas também de ONGs e movimentos sociais antirracista de todo o mundo, que se reuniram para debater as questões raciais na contemporaneidade. O autor também pontua a importância da participação da delegação brasileira na Conferência de Durban, que apresentou várias propostas e demandas, que ecoaram nos fóruns internacionais.

Weschenfelder e Silva (2018, p.17) ressaltam que:

> A participação do Movimento Negro na Conferência de Durban possibilitou novas perspectivas internacionalistas e mais sintonizadas ao movimento afro-americano. Essa conferência produziu efeitos importantes, pois foram exigidos posicionamentos dos governos com relação ao racismo e as demais formas de discriminação.

Os mesmos autores também afirmam que a luta do movimento negro brasileiro, vinculada ao cenário internacional, que renovava sua pauta no combate ao racismo, através da Conferência de Durban, permitiu um fortalecimento das discussões, no Brasil, a respeito da demanda pela implementação de políticas públicas de igualdade racial, que focassem na população negra (WESCHENFELDER; SILVA, 2018).

Além disso, Costa (2006) destaca que Durban também representou um significativo ponto de inflexão, na medida em que seus reflexos tornaram possível no país, pela primeira vez, uma discussão ampla e nacional sobre o racismo e as relações raciais, levando em conta os novos

dados estatísticos e argumentos que demonstravam, de maneira incontestável, a existência do racismo e da discriminação racial contra negros no Brasil.

A Conferência de Durban foi paradigmática, uma vez que seus impactos, em termos políticos, culturais, jurídicos e econômicos, colocaram as questões raciais em evidência no país, e, por essa razão, "o processo em torno de Durban" agiu "como um lócus de articulação de diferenças e de negociação política e cultural" (TRAPP, 2011, p.237). O autor também pondera que – apesar das influências positivas deixadas por Durban -, também cresceu, por outro lado, uma negação ou um ocultamento da questão da miscigenação enquanto conceito válido para pensar a problemática racial no país.

Trapp (2011) pontua que a Conferência de Durban também gerou transformações na constituição do Movimento Negro brasileiro, que a partir de então, adotando as estratégias lá discutidas, se aproxima das políticas afirmativas como principal bandeira de atuação, e com isso, aprofunda-se um debate no país sobre a existência de "cotas" baseadas no critério racial.

Weschenfelder e Silva (2018, p.17) ressaltam que as "políticas de ação afirmativa podem ser vistas como de discriminação positiva", uma vez que visam reduzir ou anular as diferenças e desigualdades raciais. Os autores ressaltam que as políticas afirmativas somente se concretizaram no país, a partir do ano de 2003, no mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nos governos do ex-presidente Lula, diversas ações concretas foram tomadas, pode-se citar a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a implementação de cotas raciais para negros nas universidades (de acordo com a Lei nº 12.711 de 2012), bem como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (através da Lei nº10.639). Em destaque, no ano de 2010, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, que regulamentou diversos direitos e sistematizou ações em prol da população negra (WESCHENFELDER; SILVA, 2018).

Apesar desses avanços ocorridos no governo Lula e da herança deixada pela Conferência de Durban, permanece no país o racismo e a discriminação racial, que não foram superados. Sem tomar um posicionamento partidário, trago os governos do FHC e de Lula, para demonstrar – conforme Lockmann (2020) -, que em ambos os mandatos a inclusão das minorias, dentre elas a população negra, era alvo das políticas públicas do Estado. Mesmo que essas ações não tenham mudado de fato a realidade do Brasil, tampouco a forma como se dá a dinâmica social do racismo no país, conseguiram através de um "assistencialismo social" e da ampliação do acesso à população negra a outros espaços (por exemplo, ensino superior pelas cotas raciais), dar visibilidade às discussões sobre essa temática e fomentar um olhar crítico para tais

desigualdades, uma vez que essas foram admitidas e se iniciou um movimento de enfrentamento, consolidado nas políticas públicas e nas ações afirmativas.

Os anos que se seguem, após o governo do ex-presidente Lula, são acompanhados por uma mudança na ênfase da governamentalidade neoliberal democrática, para um viés conservador, em que a inclusão deixa de se constituir como imperativo do Estado (LOCKMANN, 2020), em especial no governo Bolsonaro, que tem início no ano de 2019. Nesse contexto, discursos de inferiorização racial, de criminalização da população negra, da meritocracia e democracia racial – leia-se da própria negação do racismo – emergem como facetas desse governo. Apresento no início desse capítulo algumas falas do governo Bolsonaro e do próprio presidente em relação à negação do racismo no Brasil, as quais vêm contribuindo desde o início do seu mandato para reforçar a invisibilidade das desigualdades no país. Seguindo esse raciocínio, é preciso considerar o que Gontijo e Bicalho (2019, p.4) referem sobre a colocação discursiva do atual presidente:

> Bolsonaro representa uma constelação de discursos ultraconservadores, com declarações expressas de ódio, como, por exemplo, que é favorável à tortura, faz, frequentemente, apologia à ditadura militar e acrescenta que ela deveria ter matado muito mais, em suas palavras: “tem que matar 30 mil”. Além de frequentes declarações homofóbicas, racistas e que pregam violência, como incentivo às milícias e até fuzilamento de seus adversários políticos, quais generaliza por “comunistas” e “petistas”.

Considerando uma governamentalidade biopolítica, é possível afirmar que o Estado se vale de diversos meios, utilizando a problemática racial como uma estratégia para justificar ações que visam a preservar, a intensificar e a purificar a vida, isto é, o racismo acaba por legitimar as mais diferentes formas do conservadorismo social contemporâneo, ao passo em que cria uma distinção do todo biológico do corpo-espécie da população, instituindo uma divisão entre aqueles que devem viver e os que podem morrer (DUARTE, 2008).

Nas palavras de Silva e Araújo (2020, p.4):

> Na perspectiva da biopolítica foucaultiana, o racismo se constitui como um poder de morte num sistema que tem como objetivo primordial a vida e o fazer viver, um poder que toma a vida no cálculo político de gestão da população. [...] Vale notar que o racismo é pensado, ainda, como um elemento imanente à construção do próprio estado-nação moderno, na medida em que este se constitui lançando mão de políticas que visavam a conformação do corpo-espécie da população nacional. Noutras palavras, o estado-nação moderno é estruturado racialmente.

Por outro lado, Achilles Mbembe traz o conceito de Necropolítica, que subverte a lógica de um biopoder investido na vida, para uma “tanatopolítica”, uma política da morte, que calcula

e investe no extermínio do outro, ora pela exclusão, ora pela violência. Nesse sentido, o racismo também se configura como uma ferramenta que possibilita o exercício do biopoder, reivindicando o direito soberano de matar (MBEMBE, 2018). O autor também salienta – utilizando as ideias de Foucault – que tanto a noção de racismo, quanto a de raça são definidas pelo Estado, o que permite que ele estabeleça a amplitude desses conceitos e, com isso, possa "normalizar" condutadas como discriminatórias e racistas ou não, legitimando práticas de violência com fundamento no ordenamento jurídico por e para ele criado (MBEMBE, 2014).

Lima (2018, p.23) afirma que:

> Pensar hoje no genocídio da população negra bem como todas as questões e vicissitudes transversalizadas pela raça, enquanto ficção materializada em corpos-subjetividades, convoca a noção de bio-necropolítica como analisador, principalmente no que se refere às formas de pensar o que vem a ser a democracia e a construção de uma vida em comum em contextos brasileiros onde uma gramática sociorracial se sustentou durante muito tempo no mito da democracia racial e na cordialidade como traço distintivo fazendo do racismo à brasileira um crime perfeito.

Esse racismo sutil, à brasileira, vai se instituir em diferentes contextos sociais e, segundo Almeida (2019), podem ser definidos como individual, institucional e estrutural. O racismo individual está associado à subjetividade das relações interpessoais, isto é, ao modo em que os indivíduos se comportam socialmente. Nesse sentido, Bujato e Souza (2020) ressaltam que no âmbito individual, há uma tentativa de resumir os processos discriminatórios e as atitudes racistas aos indivíduos, desconsiderando o papel das instituições e da sociedade como um todo na manutenção desses discursos raciais.

O racismo institucional, por sua vez, está vinculado às instituições que determinam a maneira como os indivíduos devem se comportar (ALMEIDA, 2019). De acordo com Silva (2017), essa forma de racismo manifesta-se por meio das normas das instituições, que "sempre coloca pessoa de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações" (SLVA, 2017, p.129). O acento sob o racismo institucional permitiu avanços nos estudos das relações raciais, pois vai além do âmbito estritamente individual, deslocando essas investigações para o funcionamento das instituições e organizações (ALMEIDA, 2018), o que coloca em xeque o modo como se estabelecem as vantagens e desvantagens raciais, a dificuldade de ascensão das pessoas no mercado de trabalho e a vinculação dessas a trabalhos subalternos. Por último, o autor refere, ainda, o racismo estrutural, mas - para compreendê-lo - é necessário considerar a priori que as estruturas sociais – constituídas historicamente desde o período escravagista – vão enraizar e naturalizar os discursos e práticas racistas que serão reproduzidos na sociedade

(ALMEIDA, 2018). É possível afirmar que o racismo estrutural, de alguma maneira, esteve presente desde o início da história do Brasil, em que a população negra foi instituída através de dispositivos de segregação como um “outro”, ocupando posições econômicas, políticas e sociais inferiores (OLIVEIRA, 2015).

Acerca disso, Silvio Almeida (2019, p.51) afirma:

> O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas 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.

Em síntese, a exposição sobre o processo histórico do racismo no Brasil, se dá para justificar uma construção social, que valida, através dos anos, diferentes formas de promover e manter a desigualdade racial e os movimentos de exclusão da população negra. É preciso considerar de acordo com Almeida (2019), a construção relacional, política e ideológica em que o racismo foi firmado no imaginário social, bem como o funcionamento de diferentes instituições em prol de sua manutenção. Nesse sentido, o autor chama atenção para uma estrutura racista no Brasil, a qual se configura em diferentes espaços por meio da inferiorização e desqualificação simbólica e material da população negra, que tem cristalizada a violência e a subalternidade, tanto na inadequação de acesso aos direitos básicos, quanto no cerceamento e intervenção policial (ALMEIDA, 2018). Sobre a compreensão do racismo como algo estruturado na sociedade brasileira, ainda é possível acrescer, nas palavras de Silva e Araújo (2020, p.8), que esse “está implicado num *ethos*, num modo de ser e conduzir condutas, o que significa dizer que é parte dos processos de subjetivação e constituição dos sujeitos sociais”.

Partindo dos pressupostos apresentados neste capítulo sobre a dinâmica social através da qual se instituiu o racismo no Brasil, fica evidente em consonância com as ideias do mito da democracia racial, que a própria negação e invisibilidade do racismo, já se configuram como constituintes desse processo de segregação racial, atuando para manter o lugar hierarquizado do privilégio branco. Proponho, no próximo tópico, um adendo a essas discussões, buscando refletir sobre ambiguidades com que o Brasil lida com a questão racial e com o racismo, lançando mão do conceito de duplo vínculo.

3.1.1 O duplo vínculo no racismo à brasileira

A invisibilidade e a naturalização da segregação racial no Brasil ficam evidentes à medida em que se analisa os processos históricos da construção identitária no país e o "*modos operandi*" em que o Estado se propõem a lidar com essa problemática. A ideia de democracia racial, nesse sentido, é disseminada desde o século XX como justificativa de uma inexistência de distinções raciais, apontando as políticas e ações antitarracistas como desnecessárias frente a um cenário que afirmava discursivamente uma igualdade racial, na qual toda população dispunha das mesmas oportunidades (TWINE, 1997). Com isso, "em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal" (ALMEIDA, 2018, p.63).

A respeito das particularidades do racismo no Brasil, Sodré (2018, p.15) afirma que:

> Diferentemente da discriminação deliberada do Outro ou do puro e simples racismo, a saudade do escravo no Brasil é algo que se inscreve na forma social predominante como um padrão subconsciente, sem justificativas racionais ou doutrinárias, mas como o sentimento – decorrente do arcaísmo predominante – de que os lugares de socius já foram ancestralmente distribuídos.

O mal estar social vinculado às discussões raciais no país está relacionado com a dinâmica de negação em que se configura historicamente o racismo, e que irá implicar nos processos de subjetivação e no comportamento dos indivíduos. Adjetivos como cordial, tolerante, harmoniosa e polida, descrevem bem essa relação, que assume uma ambiguidade entre o espaço público e privado. De acordo com Dahia (2010), os discursos raciais na sociedade são heterogêneos – e fogem à regra da "etiqueta racial" – possibilitando a existência de espaços e práticas discursivas em que a manifestação do racismo não só é consentida, como também estimulada. Para a autora, os encontros sociais, de lazer, são exemplos de situações nas quais as piadas racistas antes culturalmente naturalizadas como uma "brincadeira", passam a ser tensionadas pelo controle social do politicamente correto. Isso faz com que em diferentes cenários (família, escola e convívio social) esse comportamento se constitua enquanto uma norma de conduta, que passa a regular implicitamente a maneira como os indivíduos vão estabelecer as conversas cotidianas sobre raça e racismo "policiando" as falas racistas no espaço público, cada vez mais reprovando o racismo do "outro" e negando o seu próprio.

Ademais, embora existam normas jurídicas que criminalizem condutas discriminatórias e racistas, há algo que foge à questão penal e se expressa na subjetiva relação interpessoal com

o racismo, em que o não dito, e aquilo que é dito, mas amenizado como uma brincadeira risível e inofensiva, acaba por reforçar os discursos de inferioridade racial. Esse processo torna o discurso ofensivo das piadas raciais em um lugar de contravenção legitimada, no qual a supervisão das condutas politicamente corretas é de maneira subjacente refutada (DAHIA, 2010). A exemplo dos efeitos desse processo, Almeida (2018, p.59) propõe que:

> O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como 'piadas', como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistam em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros.

A maneira dúbia com que o Brasil responde às discussões raciais, vai dar forma ao que, em consonância com Sodré (2018), irei chamar de duplo vínculo ao racismo. O conceito de duplo vínculo trata-se de uma teorização comunicacional, que foi cunhada por Gregory Bateson em 1950, período em que trabalhou em um hospital para veteranos de guerra na cidade de Palo Alto. A proposta conceitual de Bateson é pensada diante de um contexto psiquiátrico da década de 50 e vai ser posteriormente delineada em seus estudos sobre esquizofrenia (VELHO, 2007).

Para pensar o paradoxo comunicacional de Bateson, trago o ato comunicativo como uma enunciação, como possibilidade de reprodução do discurso (COSTA, 2018), que no caso do racismo pode se dar pela negação ou pela manutenção das desigualdades e injustiças sociais, através de uma governamentalidade que privilegia determinados grupos sociais, e também pela mídia, que por meio dos discursos, valora e desqualifica uns em detrimento de outros. A resposta dos indivíduos e da sociedade a esses discursos, os colocam dentro do jogo da ação comunicativa, podendo assumir duas possibilidades: uma postura crítica e coerente, onde o diálogo se estabelece como única forma para uma comunicação plena, ou também, de uma maneira apática, silenciosa e submissa, evidenciando a cumplicidade nas relações que inferiorizam e subjugam o outro na exclusão, na intangibilidade dos direitos. A resposta crítica vai denunciar a injustiça social, ao passo que o silêncio irá contribuir para a manutenção das hierarquizações raciais e das relações de poder (FREIRE, 1999; SODRÉ, 1984; COSTA, 2018).

Carvalho (2004, p.11) vai ressaltar nesse sentido, que:

> O branco justifica plenamente a sua condição hegemônica e torna impune o crime inicial contra os negros, porque o despolitiza, jogando-o na vala comum da "violência social" de raízes econômicas ou de classe, cuja solução é postergada sine die e que não dependerá de nenhum rearranjo das relações raciais no país, simplesmente porque não surgiu de nenhum desarranjo das mesmas. O discurso branco hegemônico avança, então, impondo mais silêncio e colocando ainda mais pressão destrutiva sobre a comunidade negra.

Nas particularidades do racismo brasileiro, a rejeição do outro enquanto uma “raça” distinta, vai se instituir por meio de construções históricas – estruturais – que irão se sofisticar de maneira a reproduzir uma inferiorização e exclusão racial, de forma cada vez mais efetiva e sútil (SODRÉ, 2018). Retomo a ideia de branquitude enquanto um lugar de privilégios simbólicos e sociais (BENTO, 2002), para chamar atenção da inércia que as pessoas brancas assumem em relação as desigualdades raciais que assolam o Brasil. Comumente, a branquitude se autointitula como não racista e afirma não perceber essas práticas em seu cotidiano, mesmo que estejam implicadas em espaços que tem no cerne de sua constituição uma estrutura racista. Como exemplo, é possível citar a experiência de uma aluna branca em um curso de medicina – que nega o racismo – mesmo não tendo colegas negros compartilhando aquele espaço majoritariamente branco.

Nesta direção, Sodré (2018, p.13) afirma que:

> De modo geral, o racismo brasileiro é ao mesmo tempo aceitação e rejeição, daí a pertinência do conceito comunicacional do duplo vínculo (double bind). A vinculação é uma categoria muito pertinente, distinta do social (socius), que é uma noção histórica, moderna, desenvolvida no âmbito de relações jurídicas entre sujeitos. O social é diverso do que está implicado em noções como ritual ou comunitário, em que predomina uma vincularidade intersubjetiva, geralmente posta à margem da análise sociológica.

Após abolição da escravatura no Brasil, também é possível observar uma relação de duplo vínculo com o negro liberto, que será capturado por processos de in(exclusão) na sociedade. Na imposição depreciativa reafirmada pelas pessoas brancas, que pressupõe uma inferiorização ao negro e rejeita a identificação com ele como igual, só permitirá a esse “outro” ocupar as posições mais subalternas da hierarquia social (CARVALHO, 1988). Entretanto, quando o negro reafirma sua identidade – essa que fora construída juntamente com os discursos da branquitude – o branco se indispõe a essa contestação, contradizendo-se a afirmação antes posta de que existe uma distinção racial, negando quaisquer conflitos com a alteridade e assumindo um discurso “de que não há diferenças raciais, que todos são iguais” (CARVALHO, 2004). A relação dual que se institui ao tratar das distinções raciais no país irão caracterizar bem a terminologia “à brasileira”, adotada para designar o fenômeno do racismo, na qual a sociedade e o Estado encontram sempre uma possibilidade de captura e controle da população negra, ao mesmo tempo em que nega e evita problematizar o racismo. Nesse sentido, é contundente acrescentar que:

> Esse duplo vínculo específico aprisiona o negro brasileiro em uma relação que mina a sua auto-estima porque não lhe permite responder a uma mensagem que simultaneamente nega e afirma a sua condição de alteridade (ou de identidade) frente ao branco. Completa-se aqui o sentido do duplo vínculo tal como formulado por Bateson: se permanecer vinculado a essa estrutura desigual de comunicação, sairá perdendo sempre, independente da posição que escolha assumir (CARVALHO, 2004, p.10).

Cabe destacar que o conceito de duplo vínculo cunhado por Bateson está relacionado ao campo da psicologia, mais especificamente nos trabalhos vinculados aos estudos sobre esquizofrenia e nos conflitos das relações familiares/sistêmicas, nas quais rejeição e aceitação se estabelecem de forma simultânea, por exemplo, na situação em que um pai solicita ao filho que lhe dê um abraço, mas quando a criança se aproxima seu corpo envia uma mensagem subjacente de repúdio ao toque (SODRÉ, 2018). Ao deslocar essa teorização para a questão do racismo, é possível observar o discurso da branquitude que até problematiza o racismo no espaço público – afirma "ter amigos negros" – mas reproduz, mesmo que de forma inconsciente, práticas racistas, como, por exemplo, não contratar uma pessoa para vaga de emprego em função da sua cor.

Nesses termos, a relação que se inscreve (até os dias atuais) com as "empregadas domésticas" demonstra que, ao mesmo tempo em que há um convívio pautado na afetividade, também se institui uma relação hierárquica, em que o lugar subalterno está constantemente marcado. Sodré (2018) refere que aspectos da estrutura social escravagista são reinterpretados e persistem no imaginário contemporâneo, traduzidos em uma saudosa afetividade com a imagem do escravo, que se expressa na "seleção de mão de obra; relações com empregadas domésticas e babás (sucedâneas das amas-de-leite); formas culturais como mero folclore, senão como objeto de ciência (para sociólogos e antropólogos); imagens pasteurizadas da cidadania negra na mídia" (SODRÉ, 2018, p.14)

O último ponto que merece ser explorado para problematizar a relação duplo vincular com o racismo, consiste na construção discursiva do negro como potencial criminoso. A imagem do "negro perigoso" – incivilizado – se reafirma pela branquitude, à medida que esse se impõe diante das situações de violência, abuso policial ou da discriminação racial escancarada (CARVALHO, 2004). Ao encontro do que propõe o autor, é possível pensar que ao não tolerar à injustiça e a desigualdade social em que está submetida a população negra, e ao manifestar ações de insubordinação e reinvindicação de direitos de forma mais austera, o negro é marcado como violento e transgressor. Esse movimento faz uma captura, e estabelece uma "dimensão de encurralamento do duplo vínculo que joga o negro contra a parede do

silêncio da qual somente pode sair lançando mão de uma violência que justificará a intensificação da violência dos brancos contra si" (CARVALHO, 2004, p.11).

Diante do exposto, fica evidente a relação paradoxal com que o Brasil trata as questões raciais e o próprio racismo – negando-o, ao mesmo tempo em que reproduz práticas sociais discriminatórias, – alastrando seus efeitos por diferentes setores: como na intervenção estatal, na saúde, no mercado de trabalho e no campo da educação, ao qual se destina o desenvolvimento dessa pesquisa e que será aprofundado no capítulo referente à análise do corpus discursivo.

4 CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

As discussões trazidas nos capítulos “Branquitude e Educação: Problematizações” e “Dinâmica Social do Racismo e da Branquitude no Brasil” foram pensadas como aporte para endossar as reflexões analíticas do corpus discursivo, visto que, nesta pesquisa, tanto a teoria, quanto o caminho metodológico são instituídos lado a lado. Contudo, é necessário antes de descrever a construção desse corpus, isto é, os caminhos para o desenvolvimento da pesquisa, as ferramentas metodológicas, quando/onde e sob que cenário foi produzida a materialidade da pesquisa. Proponho neste capítulo, discorrer sobre esses aspectos, a partir de três tópicos: o primeiro refere-se ao “grupo focal como técnica investigativa”, no qual descrevo a ferramenta utilizada, os participantes da pesquisa, a organização e operacionalização dos grupos focais; o segundo refere-se à “Análise do discurso (AD) e seus desdobramentos”, em que descrevo o método de análise do corpus discursivo da pesquisa; o último tópico se relaciona aos “Cenários da pesquisa: desenhos sobre a materialidade”, no qual falo do local de desenvolvimento da pesquisa, discorrendo tanto sobre a cidade em que foi realizado o estudo, quanto da territorialidade das escolas.

4.1 Grupo focal como técnica investigativa

O trabalho com grupos – tanto no *setting* terapêutico, quanto nas intervenções psicopedagógicas com professores e escolares – fez parte da trajetória acadêmico-profissional que percorri até o mestrado em educação, inclusive através da formação em coordenação de Grupo Operativos, que realizei pelo Instituto Pichon-Rivière, no ano de 2015, aprofundando as reflexões técnicas sobre a condução grupal e a experiência prática como coordenadora de grupos. Chamo atenção para essas aproximações, pois, a operacionalização da técnica do grupo focal – instrumento elencado para produção dos dados dessa pesquisa – derivam do arcabouço teórico dos grupos operativos, proposto por Pichon-Rivière (DALL’AGNOL; TRENCH, 1999).

A experiência prévia com a coordenação de grupos facilitou, desde o contato inicial com os participantes da pesquisa, até a realização das intervenções, pois, nesse caso, foi preciso, além de ser pesquisadora, ser uma “facilitadora do debate” (DALL’AGNOL; TRENCH, 1999, p.16), conduzindo as discussões de forma respeitosa e empática, mas também objetiva. Isso se faz importante, à medida em que o pesquisador qualitativo “independentemente da sua formação científica, deseja obter uma percepção profunda da realidade humana e social, como

também deseja extrair um significado que corresponde à perspectiva que os atores sociais têm da realidade" (RAPIMÁN, 2015, p.218). É imprescindível, contudo, que haja um "foco" ou "tema" central, em torno do qual os participantes poderão expressar suas ideias, percepções e sentimentos (GUI, 2003). Assim, será possível capturar as trocas que emergem das relações grupais – a utilização de conceitos, crenças, experiências e reações dos sujeitos – diferentemente de uma investigação composta apenas por entrevistas, questionários ou somente a observação (GATTI, 2005).

Utilizo de tal instrumento investigativo em concordância com o que propõe Gatti (2005), ao afirmar que essa técnica vem sendo amplamente utilizada, uma vez que possibilita ao pesquisador entender as diferenças, as contradições, os conflitos e as lacunas dentro dos discursos dos sujeitos. Para o autor, nas pesquisas com Grupo Focal é possível observar não apenas o que as pessoas expressam em sua individualidade, mas principalmente, a partir do que estabelecem seu pensamento e porque seu "olhar", sua percepção sobre as "coisas" se faz de tal modo. Nesse sentido, é possível afirmar, conforme o pensamento de Moscovici (2015), que o Grupo Focal tem objetivos maiores do que apenas compreender o que as pessoas pensam sobre determinado assunto, mas entender, de fato, porque pensam e agem de determinada maneira.

Quanto à escolha desse instrumento metodológico, aponto para a crescente utilização do Grupo Focal nas pesquisas em educação, quando se busca entender sobre as "situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou as questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações" (GATTI, 2005, p.14), como é o caso da temática do racismo e das relações raciais, cerne dessa pesquisa e um "*tabu"* social, inclusive no campo da Educação. Ademais, me ancoro nessa técnica, devido à sua indicação para uso em pesquisas de campo, que possuem tempo e custos limitados e que necessitam de um aprofundamento nos temas a serem investigados (CHIESA; CIAMPONE, 1999).

Proponho discorrer, no subtítulo "Produzindo os dados da pesquisa" sobre a construção e operacionalização dos grupos focais realizados, bem como descrever sobre as nuances da trajetória de pesquisa, diante da experiência no contexto pandêmico que se estabeleceu no Brasil, desde o início do ano de 2020.

4.1.1 Produzindo os Dados da Pesquisa

A intenção inicial dessa pesquisa era realizar o encontro com os participantes dentro do próprio ambiente escolar. Entretanto, foi necessário redefinir o "espaço" da realização dos grupos focais, pois, em abril de 2020, a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) se

instaurou no Brasil, exigindo readaptações inclusive no meio acadêmico-científico. Como uma das maiores problemáticas sanitárias do século XXI, a expansão do vírus ocorreu em nível mundial após o começo da pandemia na China no final de 2019 (WERNECK; CARVALHO, 2020). De acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o isolamento ou distanciamento social deveria ser instituído pela população com o objetivo de conter a propagação do vírus, que é de alta transmissibilidade.

A partir das instruções preventivas da OMS, os serviços que não são considerados essenciais foram paralisados e alterados, na medida do possível, do presencial para o *"online"*. O trabalho e o "ensino remoto" substituíram o presencial ao longo de 2020, explicitando desigualdades econômicas e sociais, além da precarização da educação pública no país (CASTRO, RODRIGUES, USTRA, 2020). Faço o recorte entre público e privado, pois ao passo que as escolas particulares mantiveram a produtividade e o rendimento – dispondo previamente de uma estrutura na instituição e no sistema familiar dos alunos –, as escolas públicas encontraram diferentes desafios para dar continuidade ao ano letivo. Cabe ressaltar, a falta de acesso à internet e computadores para os alunos acompanharem as aulas de casa, e a sobrecarga de trabalho dos professores, que se intensificou nesse formato, exigindo replanejamento das aulas e utilização de métodos de ensino diferenciados (CASTRO, RODRIGUES, USTRA, 2020).

Os efeitos do coronavírus ecoaram na saúde, na economia e na educação, seus prejuízos materiais e simbólicos não foram compensados e seus efeitos a longo prazo não são precisos. Diante dessa situação, com profissionais da educação sobrecarregados, exaustos e preocupados, com uma série de incertezas e ausências do Estado com relação a precariedade da educação brasileira, teve início minha experiência de "campo" e a produção de dados dessa pesquisa. Foi necessário, devido às orientações de distanciamento social e funcionamento "remoto" das escolas, substituir o espaço da sala de aula pela tela do computador. Com isso, os grupos foram realizados também de forma "*online*", por meio da plataforma do *Google meet*, considerando os riscos de contágio. Essa mudança metodológica exigiu algumas alterações na forma de aproximação com as escolas, sendo necessário inicialmente contactar a equipe diretiva e as secretarias de educação para as autorizações e, posteriormente, após a divulgação do grupo e o convite para participar da pesquisa nas escolas, a direção encaminhou o contato dos profissionais que se disponibilizaram.

Organizei um grupo no *WhatsApp* para cada uma das escolas, e foi desta forma que se deu o primeiro contato com os participantes, construindo um espaço para acordar a data e hora do encontro, e onde também foi disponibilizado o formulário (construído pelo *Google forms*®)

com informações sobre a pesquisa, questionário sociodemográfico e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), os quais deveriam ser respondidos como condição para participar da pesquisa. O projeto foi submetido no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul sob o parecer nº 4.078.698.

Os grupos focais tem em média de oito a dez participantes, de acordo com Debus (1997), mas considerando o contexto da pandemia e da necessidade do encontro virtual – que se tornou mais um compromisso "remoto" para os sujeitos de pesquisa –, os grupos variaram entre quatro a nove pessoas, sendo que o número máximo de participantes foi informado junto ao convite inicial para fazer parte da pesquisa. Os três encontros foram gravados pelo *Google Meet* com autorização prévia dos participantes e, posteriormente, as narrativas foram transcritas na íntegra para realização da análise discursiva.

Cabe apontar os critérios de inclusão desses sujeitos na pesquisa, uma vez que os participantes foram convidados devido à atuação no campo da educação ou diretamente no ambiente escolar, pois, como afirma Gatti (2005), a seleção das pessoas para o grupo focal precisa levar em conta características partilhadas, a proximidade de conhecimentos e as vivências que são relevantes ao objeto que se deseja investigar. O fio condutor entre os participantes consistiu-se na relação com o espaço escolar – isto é, diferentes profissionais que trabalham nesse ambiente – para ampliar as discussões, frisei a importância de incluir além dos professores, demais agentes implicados no espaço escolar (equipe pedagógica, diretiva, secretaria, profissionais da higienização, entre outros), pois considero que todos estes profissionais estão imersos em uma rede discursiva sobre as relações raciais, assim como reproduzem práticas discursivas cotidianamente na escola.

No total, a intervenção com grupos focais contou com a participação de 19 sujeitos de pesquisa, e a caracterização dessa mostra foi possível com base no questionário sociodemográfico – encaminhado junto com o TCLE –, por meio da ferramenta do *Google forms®*. Quanto ao perfil dos profissionais, foi possível observar a partir dessas informações, que a maioria eram mulheres (n=14); que 80% se auto identificavam racialmente como pessoas brancas (n=16), 15% como pardos (n= 3), e a minoria como pretos (n=1). Mais da metade da amostragem (n = 14) tinham idade entre 41 anos e 51 anos ou mais, e 65% dos profissionais (n=13) tinham um período de experiencia no contexto escolar que variava de 1 a 20 anos. Quanto a formação desses profissionais, duas pessoas possuíam ensino superior incompleto; sete superior completo; quatro pós-graduação incompleta e sete com graduação completa. Em relação ao local em que residem os participantes, observou-se que metade dos pesquisados (n=10) moram na região central de Santa Cruz do Sul. Por fim, em relação a atuação desses

sujeitos nas escolas, as profissões destacadas foram: professor(a) de séries iniciais, professor(a) de história, geografia, letras-inglês, ensino religioso e projeto de vida, diretor(a) escolar, vice-diretor(a) escolar, orientador(a) educacional, supervisor(a) escolar, servente, auxiliar de escola e instrutor(a) de oficinas.

Saliento, ainda, em relação à amostragem, que, para identificar as falas dos sujeitos de pesquisa, no capítulo referente à análise do corpus discursivo, irei atribuir como forma de identificação desses profissionais a letra P, seguida da numeração correspondente, isto é, de P1 a P19.

Os encontros aconteceram nos meses de agosto e setembro de 2020, de forma *online*, com duração média de 1 hora e 50 minutos. A produção desses dados só teve início, após o aceite do projeto da dissertação pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP), o qual o código de registro corresponde ao CAAE: 32772020.6.0000.5343. Debus (1997), sobre a duração do grupo focal, afirma que o tempo ideal, para realização de um encontro seja entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas, considerando o momento de aquecimento, para facilitar a interação grupal, assim como reservar, no final, um tempo para o encerramento. O autor afirma que exceder esse tempo pré estabelecido pode gerar fadiga, racionalizações excessivas e esvaziamento do enfoque da discussão da pesquisa.

Em relação à temporalidade, ou seja, à continuidade dos encontros, foi estabelecido a realização de apenas um grupo focal com cada uma das três escolas selecionadas para participar da pesquisa. Isso se deu, pois foi pensada a possibilidade de os sujeitos da pesquisa assumirem, a partir de um segundo encontro, uma postura de "intelectualização" das respostas – leia-se uma "autodefesa", para refletir e falar sobre as questões raciais e o racismo, característica do Brasil – chegando ao encontro com uma narrativa pré-estabelecida por conhecer mais especificamente do que se tratavam as discussões.

Antes de iniciar a produção de dados com os sujeitos da pesquisa, realizei um grupo focal piloto, com uma mostra por conveniência (colegas do grupo de pesquisa "Identidade e Diferença na Educação" e com professores do ensino público e privado que foram meus colegas durante a formação do ensino médio). Esse grupo não se constituiu enquanto parte do corpus de análise, mas serviu para observar a funcionalidade do roteiro com perguntas que foram elaboradas para fomentar as discussões entre os sujeitos de pesquisa. Ademais, essa vivência prévia subsidiou pistas sobre a efetividade do estudo, mesmo em um formato piloto, pois a temática proposta se mostrou atrativa e se direcionou para os pontos sob os quais debruço minhas investigações.

Quanto a esses “disparadores”, foi pensada a construção de um roteiro semiestruturado, para organizar e sequenciar as discussões no grupo, de acordo com o objeto do estudo, com as experiências empíricas dos sujeitos de pesquisa e com os objetivos propostos para investigação, ou seja, analisar os discursos raciais que emergem a partir das falas desses profissionais. O roteiro (Apêndice A) constituiu-se em uma crescente de treze perguntas, que foram desde a percepção dos professores em relação ao futuro profissional dos alunos, até reflexões sobre as cotas raciais e o racismo existente no ambiente escolar.

Enfatizo a construção desse material, pois – para que houvesse êxito na produção de dados com o grupo focal –, era necessário introduzir a temática do racismo de forma subjetiva, aos poucos, para que as discussões não tomassem uma direção de julgamentos e autoafirmações (“não sou racista”, “você é racista”) ou ainda o discurso negacionista, de que “o racismo não existe” e “que somos todos iguais”. Além disso, quando foi realizado o convite para participar da pesquisa, as informações sobre o conteúdo que seria discutido não foram evidenciadas, apenas o tema central e os objetivos (corroborando com o que descrevo acima, sobre evitar intelectualizações e uma preparação discursiva para discutir o tema).

A transcrição dos grupos focais deu origem à materialidade da pesquisa, instituindo-se como corpus discursivo, uma vez que, nas falas desses profissionais, emergiram diferentes discursos passíveis de serem investigados. Embora Michel Foucault não tenha proposto uma teoria da “análise do discurso”, seu trabalho fornece reflexões para pensar sobre as formações discursivas e seus efeitos nos processos de subjetivação. Diante disso, o método de análise instituído na pesquisa, se deu com base nas lentes Foucaultianas, em especial, nos estudos Foucaultianos na educação. Tomar a AD como metodologia analítica necessita de uma incursão aos seus pressupostos teóricos e a forma de sua utilização, para isso, proponho descrever no próximo tópico sobre como institui esse método para a pesquisa e os seus desdobramentos.

4.2 Análise do discurso e seus desdobramentos

A análise do material produzido com os grupos focais foi instrumentalizada a partir da Análise de Discurso, seguindo os preceitos teóricos de Michel Foucault, com o objetivo de identificar como os discursos fazem circular verdades sobre a ideia de “raça” no ambiente escolar, e, ainda, como os discursos sobre o racismo, nesse contexto, vem sustentando as narrativas de uma “branquitude educativa” no Brasil.

A temática discursiva na obra de Michel Foucault está presente, tanto na fase da arqueologia do saber, quanto na fase da genealogia do poder. Contudo, é possível observar que

a maneira com que se refere e pensa sobre o “discurso”, irá se modificar no decorrer dos seus escritos, a que pese, Foucault também irá tratar em sua obra sobre as “práticas discursivas” e posteriormente utilizar da nomenclatura “práticas” para se referir a essas discussões.

> À medida que Foucault substitui a noção de episteme pela de dispositivo e, finalmente, pela de prática, a análise do discurso começará a entrelaçar-se cada vez mais com a análise do não discursivo (práticas em geral). Essa mudança está sujeita, ela mesma, a modificações, posto que Foucault varia sua concepção de poder (CASTRO, 2009, p.117).

Cabe salientar, que na arqueologia o conceito de discurso será tratado de maneira mais detalhada, uma vez que Foucault propõem subsídios para pensar o que constitui uma análise discursiva, entretanto, sem limitar tais discussões ao domínio da episteme (CASTRO, 2009). Ao passo que esses apontamentos evidenciam a preocupação de Foucault com as questões discursivas, enfatizo que essa pesquisa está ancorada em conceitos que surgem em diferentes períodos do trabalho do autor, mas que não perdem sua conectividade. Assim, as discussões sobre subjetividade, relações de saber-poder e jogos de verdade (conceitos que aborda em momentos distintos da sua obra) estão atreladas as reflexões que o autor constrói sobre o “discurso”. Para tomar o discurso “como uma questão metodológica, é necessário ter presente os resultados dessa metodologia, isto é, a descrição dos discursos, das formações discursivas nos trabalhos de Foucault” (CASTRO, 2009, p.117).

A AD se constitui como um campo de pesquisa, que não detém uma metodologia estática e fixa, ou seja, o analista do discurso, ao mesmo tempo em que se utiliza dos elementos constitutivos das balizas teóricas que delimitarão suas análises, estará instituindo os dispositivos referentes à metodologia. Isso se dá, pois, na AD, tanto a teoria, quanto o “caminho metodológico”, serão delineadas paralelamente, dando sustentação um ao outro (SILVA; ARAÚJO, 2017).

A proposta da AD rompe com a ideia tradicional de “procedimentos metodológicos”, ao passo em que o próprio discurso vai se instituir enquanto objeto de pesquisa – que precisa ser construído – e demanda de quem o analisa compreender a produção textual (oral e escrita) não só como materialidade linguística, mas como materialidade fruto de um objeto teórico. (BARROS, 2015; ORLANDI, 2007). Os sentidos serão atribuídos, de acordo com aquilo que já foi dito ou construído socialmente, suscitando discursos que já foram proferidos, parafraseando-os, reproduzindo-os diante da formação de outros sentidos (SOARES, 2007). Em outras palavras, “[...] a análise do discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 2007, p.66), afastando-se da materialidade linguística e

aproximando-se desse objeto como parte de um processo discursivo, que só terá "sentidos" a partir da posição histórica, e da relação entre língua e as convicções pré estabelecidas (BARROS, 2015).

> A análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante [...] (FOUCAULT, 1996, p.70).

Na *"Arqueologia do saber" (*1969), Foucault descreve especificamente as distinções entre as regras de formação do discurso daquelas de análise formal da linguagem (seja da sintaxe, da gramática ou da semântica) e das de interpretação textual – as quais procuram significados com base na obra, no autor e na temática discutida – (PASSOS, 2019). Tais regras de formação do discurso (conforme a teoria de Michel Foucault):

> Serão a raridade e regularidade dos enunciados, as regras de constituição de certos conceitos e objetos, e não outros, a dispersão e interdiscursividade dos discurso O enunciado tem existência para além do mero ato material da enunciação ou da escrita de uma frase, podendo inclusive se materializar em formas não gramaticais, como por exemplo, as palavras dispostas em coluna numa gramática latina: *amo*, *amas*, *amat*, que remetem para uma conjugação verbal (exemplo dado por Foucault), ou as letras escritas num papel na ordem em que se encontram distribuídas no teclado de uma máquina de escrever francesa (exemplo muito retomado por Deleuze) (PASSOS, 2019, p.4).

Seguindo o pensamento de Foucault, não é possível reduzir o "sujeito do enunciado" aos elementos gramaticais por três razões: a primeira delas se justifica pela ausência do sujeito no sintagma linguístico; a segunda pelo pressuposto de que um enunciado sempre terá um sujeito, mesmo que não esteja descrito na primeira pessoa; e por último, porque de modo generalizado, os enunciados que possuem uma forma gramatical fixada não terão uma relação única e da mesma maneira com o sujeito do enunciado. Isto é, o "autor" da fala não será o mesmo sujeito do enunciado, pois essa relação causa uma ruptura na iminência gramatical e do sujeito empírico de uma afirmação (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, o sujeito será determinado "nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala" (FOUCAULT, 2008, p.60.)

A "função sujeito" é neutra, devido a três características: status, lugar e posição, e vai se constituir de um lugar vazio que pode ser preenchido por discursos e indivíduos diferentes (FOUCAULT, 2008). A "função sujeito" leva aos questionamentos "sobre quem fala, quem

detém o direito em termos institucionais ou jurídicos de proferir tal discurso" (ARAÚJO, 2004, p.223), e dá pistas para compreender como, em que momento, sob qual cenário e possibilidades, determinados enunciados surgem ao invés de outros. Assim, considerar os enunciados verbalizados de fato em certo período histórico, a partir de determinada "posição sujeito" definida e com associação entre o domínio e o enunciado a que pertence, se estabelece como passo inicial à análise discursiva (FOUCAULT, 2008).

Foucault percebe o discurso como "um conjunto de enunciados[10] que se apoiam na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2012, p.135), porém, não devem ser considerados apenas enquanto um amontoado de signos – significantes e suas representações – mas tomados como "práticas" que produzem de forma constante os objetos de que tratam. No espaço dos enunciados são agrupadas formações e práticas não discursivas, consideradas por exemplo, as instituições, os processos econômicos, políticos, técnicos e sociais (FOUCAULT, 2012). É importante ressaltar que, para Foucault, as práticas discursivas:

> Não podem ser confundidas com uma operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais (FOUCAULT, 2012, p.133).

As reflexões Foucaultianas em relação às práticas discursivas demonstram como o discurso se apropria das "coisas", como a loucura, a sexualidade e a criminalidade, dentre outros objetos instituídos como sendo próprios dos sujeitos – não como algo atribuído a eles – "naturalizando-os" (JAQUET, 2016). Ademais, os discursos funcionam, ainda, como um conjunto de regras anônimas, que estão sempre determinadas no tempo-espaço historicamente, relacionadas a uma época específica, bem como a um campo social, econômico, espacial ou comunicativo-linguístico determinado (FOUCAULT, 1996).

Não busco valorar os discursos como positivos ou negativos, tampouco definir apenas uma legitimidade, como, nas palavras de Foucault (2012, p.146), "o discurso não possui apenas um sentido ou uma verdade, mas sim, uma história". Afirmar a historicidade do discurso provoca pensar na relação que se estabelece entre o que é discursivo e não discursivo, não

---

[10] Para melhor compreender o conceito de enunciado, é preciso considerar que ele se exerce através de frases, proposições e atos de linguagem, disposto na transversalidade, marcado pelo acontecimento, a historicidade, inesgotável pela linguagem e pelo sentido. Ademais, se baseiam nos signos, podendo ser representados por meio de elementos como: o referente, que está designado na diferenciação, o sujeito, que remete ao posicionamento ocupado, o campo associado que se expressa na coexistência com diferentes enunciados, e a materialidade, que se mostra nas "coisas" que são de fato comunicadas, escritas, e reproduzidas por meio de práticas, técnicas e relações sociais (FOUCAULT, 2012).

podendo desassociar o que é interno e externo aos enunciados. Assim, cabe compreender o discurso, a partir de sua dimensão histórica, uma vez que está vinculado aos seus efeitos e transmissibilidades, possibilitando o entendimento sobre como o sujeito histórico é atravessado discursivamente em determinado contexto ou em certo período específico (SILVA, 2014).

Nesse sentido, quando analiso as transcrições produzidas, a partir dos grupos focais, não tenho intenção de identificar os discursos como centrados nos sujeitos da pesquisa, mas sim tomar as falas como corpus discursivo que permite explicitar quais "regimes de verdades que orientam e subjetivam os sujeitos" (SILVA, 2014, p.112). Foucault (1971) afirma ser preciso considerar um ato de linguagem para além de um artifício linguístico, pois o discurso mantém uma relação íntima com o social, fabricando o objeto que ele próprio pronuncia. A maneira como nomeamos o outro também reflete na forma em que ele se constitui, acarretando em verdades sobre o que o sujeito de fato é. Por isso, tudo pode ser perigoso na linguagem, há perigo no que pode ser dito, mas também naquilo que é falado, e ignorado.

Foucault deixa explícito em sua obra, que, quando nos colocamos a analisar os discursos, é preciso considerar que tanto um documento, quanto o simples ato da fala individual, não consiste na manifestação de um sujeito, mas nas suas injunções e descontinuidades. Ou seja, o sujeito que se manifesta não apreende apenas a linguagem em si – de maneira idealizada e essencialista – mas é de outra forma concomitantemente aquele que fala e é falado, uma vez que por trás dele muitos outros se manifestam, colocando em questão a multiplicação dos sujeitos (FISCHER, 2001).

Cabe ressaltar que a constituição do sujeito, enquanto ser social, encontra-se estreitamente vinculada à teoria do discurso, pois considera-se que o sujeito não é a causa e nem a origem, mas apenas efeito discursivo, visto que também está implicado no processo de significação (PINTO, 1989). Nessa investigação, parto do pressuposto de que os sujeitos de pesquisa não são autores dos discursos, mas estão inseridos nele, de forma a reproduzi-los. Considerando que há circulação de diferentes discursos no ambiente escolar, analisa-los permite compreender como os saberes e poderes se vinculam às "verdades" estabelecidas sobre as "coisas", além de possibilitar ver como tais "verdades" estariam implicadas na construção da subjetividade dos sujeitos (SILVA, 2014).

Diferentes verdades se instauram na sociedade por meio dos discursos, sendo que a linguagem, as condutas e os valores morais são relações constituídas de poder, que, por sua vez, fazem "capturas" dos sujeitos. Cada sociedade, em sua época, apresenta seus regimes de verdades, uma "política" que se encarrega de proferir "tipos de discursos" que colocam em prática, fazem agir, funcionar determinadas verdades. Assim, estabelecem-se as técnicas, táticas

e procedimentos que estão implicados na aquisição de tais verdades, sendo que alguns, com isso, terão a autoridade de dizer o que valerá como verdadeiro (FOUCAULT, 2014). Para Foucault, não há nada escondido, nada por detrás das cortinas, ou debaixo dos tapetes – tudo está ali – o discurso se encarrega dos enunciados e das relações existentes, colocando-os em funcionamento (FISCHER, 2001). Isto é, o discurso tem suas regras de aparecimento e jamais se desvincula de questões e jogos de poder (FOUCAULT, 1971).

Nesse contexto, vale enfatizar conforme VEIGA-NETO (2014, p.90), que "as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela" e, por esse motivo, se deslocam "[...] no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável" (VEIGA-NETO, 2014, p.102-103). Enfatizo nesse momento da minha escrita, a importância de pensar as práticas discursivas sobre o racismo no contexto da educação – mais propriamente dito, no ambiente escolar.

A partir das argumentações até aqui descritas, com base nas teorias Foucaultianas sobre o discurso e as relações de saber-poder com a verdade, é possível pensar na multiplicidade das práticas discursivas que recaem sobre a educação, ou melhor, na pretensão de uma educação não racista no Brasil. Chamo atenção para o que diz Van Dijk (2008, p.17), ao afirmar que, quando trabalhamos com a circulação dos discursos racistas, com base em um posicionamento neutro, é possível observar "as práticas do racismo cotidiano", o que viabiliza entender discursivamente como se constituem.

Foucault (1996) percebe o sistema educacional enquanto um engendramento político, em que há não só a circulação de diferentes discursos, mas a apropriação ou a transformação dos mesmos. O que está em questão não é simplesmente o controle desses discursos, mas em que condições serão determinados seu funcionamento, como se dará a prescrição das regras que farão os sujeitos se pronunciarem. Para o autor, é preciso olhar para aqueles sujeitos implicados com as práticas discursivas que estão relacionadas à educação, uma vez que lhe são atribuídos papéis, e um lugar de fala que nem a própria educação consegue configurar a sujeição do discurso (FISCHER, 2001). Na esteira dessas reflexões, Foucault (1996, p.44) questiona:

> O que é a afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Para Foucault, o dizer/falar no contexto da educação e o próprio ato de educar estarão sempre relacionados com os jogos de saberes e verdades, com as relações de poder e com os processos de produção de si mesmo. Assim sendo, o sistema educacional, ao tomar o discurso de forma ritualizada, e os sujeitos que falam, a partir de papéis fixados, acaba por operar em um campo em que relações de força capturam e propagam diferentes discursos (estes que se fazem repletos de saberes e poderes que, por sua vez, irradiam efeitos nas lutas sociais) (FISCHER, 2001). Problematizar a fala do sujeito, criando desdobramentos, coloca em xeque não apenas quem é o transmissor, mas em qual campo de saber se insere, quais suas competências, o lugar institucional de onde se comunica, qual papel ocupa juridicamente, como está hierarquicamente estabelecido nas relações de poder e nas relações com os outros sujeitos no mesmo lugar ocupado por ele.

Além disso, conforme Fischer (2001), é preciso entender como este sujeito que fala, incita ou reproduz saberes, como se ocupa do lugar de onde fala, a partir da instituição em que está inserido. Reafirmo nesse sentido, que, em minha pesquisa – partindo de uma analítica discursiva – não tenho a pretensão de considerar as falas dos professores e demais profissionais implicados no contexto escolar de forma naturalizada, mas, sim, problematizar os diferentes discursos que emergem e se ramificam a partir dessas falas. O propósito é, conforme Fischer (2001), ir de encontro à noção do discurso apenas como expressão de algo que surge da tentativa de traduzir alguma "coisa", que estaria relacionada direta e, unicamente, com o sujeito.

Diante dessas considerações sobre o discurso, no último tópico desse capítulo, busco discorrer sobre os "cenários da pesquisa", pois as escolas e a cidade em que se realizou esse estudo também estão inseridas em uma rede discursiva que faz circular "verdades" sobre a ideia de raça.

4.3 Cenários da pesquisa – Desenhos sobre a materialidade

Dois aspectos são importantes para ilustrar o cenário em que foi desenvolvida essa pesquisa: primeiro, a cidade, com suas particularidades impressas pela "cultura germânica", e a ênfase discursiva da branquitude; e segundo, pela caracterização das escolas, sua territorialidade (periférica) e a possibilidade de se identificar práticas discursivas em relação ao racismo nesses espaços.

Santa Cruz do Sul, município no qual foi realizada essa pesquisa, é uma cidade marcada pela política imigratória, sobretudo de colonização germânica, que aqui se situou a partir da segunda metade do século XIX, em decorrência de várias medidas oficiais adotadas pelos

governos imperial e provincial, com vistas à ocupação do território brasileiro (SKOLAUDE, 2008).

Silva (2012) aponta que Santa Cruz do Sul, apesar de se tratar de uma cidade marcada pelo germanismo, é uma região que detém uma parte representativa da população de pessoas não-brancas (negros, pardos, índios etc.), o que é invisibilizado socialmente, mediante um processo de exclusão, que não admite a inserção comunitária desses "outros", em razão de aspectos identitários e raciais. O autor também ressalta a predominância de um discurso que exalta a identidade germânica e a associa a elementos positivos, tais como a abnegação ao trabalho, a limpeza, a disciplina e a organização, e que – em oposição – constitui narrativas de desprestígio às demais étnicas (não-brancos), vinculando-as a aspectos negativos, tais como a falta de dedicação ao trabalho, a preguiça, a sujeira, a desordem, a vagabundagem etc.

Nesse sentido, importante transcrever o seguinte trecho da pesquisa de Silva (2012), que – através de entrevistas realizadas com professores – trouxe as seguintes considerações:

> O discurso fortemente germanista é um fator proeminente nas falas dos docentes, geralmente relacionados à superioridade dos valores agregados como a ética do trabalho, o empreendedorismo, a higiene, a organização da cidade, a religiosidade, entre outros, associados à etnia alemã que comumente é contrastada com o "desleixo" dos luso-brasileiros e afrodescendentes, como a falta de iniciativa para o trabalho, a falta de higiene, a desorganização, a falta de espírito empreendedor, entre outras. A polarização entre o "Nós" e "Eles" é outra constante nas entrevistas, afirmando espaços sociais e categorias de pertencimento comunitário (SILVA, 2012, p.343).

Skolaude (2008), ao se referir sobre a origem do discurso germanista em Santa Cruz do Sul, destaca a importância do mito do pioneirismo[11], marcado pelo processo de colonização alemã na região, que é enaltecido – de forma semelhante ao que foi atribuído aos bandeirantes paulistas no processo de "desbravamento" do Brasil – e é utilizado para justificar a "matriz genealógica da comunidade". Tal imaginário serve para criar uma diferenciação étnica (que leva consequentemente a um processo de exclusão dos diferentes – diga-se: os não-brancos) que não são considerados na história do município. Como exemplo desses discursos germânicos, trago o que foi apontado pelos próprios sujeitos da pesquisa durante os grupos focais, em relação ao hino da cidade de Santa Cruz, que faz referência apenas as pessoas brancas como é possível observar no recorte:

> [...] Por sobre nossas lindas terras/ Loiro imigrante andou[..]

[11] "A construção do mito do pioneiro alemão, desbravador e abnegado pelo trabalho constitui o enredo mais significativo do ensino de história bem como das matérias da imprensa sobre a história da região" (SILVA, 2012, p.349).

> [...] E foi brotando deste afã/Da bravura alemã/A cidade crente e santa/Que sua Cruz ao sul levanta. (RECH, 1963, p.1)

Silva (2012) constatou, por meio das entrevistas, que esse tipo de narrativa – endossada pelo discurso germânico característico da cidade – acaba por ser considerada no processo de constituição dos sujeitos negros, que se veem como exteriores a cultura local, situados "à margem da pertença identitária da comunidade" (SILVA, 2012, p.352).

Sobre a construção de tais discursos na cidade de Santa Cruz do Sul, Skolaude (2008, p.26) destaca que:

> [...] a imigração serve como mito fundador, é o tempo pedagógico que liga o presente e o passado da cidade a um projeto de devir histórico, e decreta as fronteiras entre o "nós" e "eles" os de "dentro" e os de "fora", ou seja, o discurso identitário germânico articulado desta forma, legitima um imaginário social, que tenta fixar uma ordem baseada na saga mítica dos imigrantes de meados do século XIX.

Por outro lado, Silva (2012) – analisando publicações da imprensa da região – destaca que, enquanto o imigrante alemão era visto como herói, os demais forasteiros e imigrantes que chegavam ao município acabavam sendo associados a problemas em geral (desemprego, sujeira, miséria) e eram comumente relacionados ao fenótipo afrodescendente, contribuindo para instituir uma visão negativa da população não-branca.

Silva (2012) salienta que a constituição étnica do município de Santa Cruz do Sul (caracterizada pelo discurso germanista) traz consigo a invisibilidade dos afrodescendentes e não brancos que residem na região, que são "esquecidos" como se não fizessem parte da comunidade. Entretanto, a despeito desse discurso que sustenta a ausência de não-brancos em Santa Cruz do Sul, as pesquisas estatísticas realizadas pelo autor apontam para outra direção, na medida em que concluíram pela existência de significativa parcela da população formada por pessoas não-brancas na região.

Com base na obra de Silva (2012), percebe-se que a exclusão étnico-racial em Santa Cruz do Sul também pode ser verificada, através da ocupação dos espaços por diferentes populações – como é o caso da educação, mais propriamente dito o ambiente escolar, que é escopo deste trabalho –, sobretudo, porque os não-brancos situam-se predominantemente em regiões periféricas da cidade, em contraste com o centro e os demais bairros nobres, que são tradicionalmente ocupados pela população branca principalmente de origem alemã. De acordo com o autor:

> O contingente de não-brancos na região de Santa Cruz do Sul está nitidamente concentrado nas escolas de periferia da cidade. Estes dados podem servir ainda para legitimar a diferença existente entre os descendentes de alemães e os não brancos. O fato destes últimos se localizarem nas regiões menos abastadas socialmente comprova a invisibilidade dos afrodescendentes e dos pardos, já que a região periférica da cidade muitas vezes é vista como 'uma outra Santa Cruz do Sul'. (SILVA, 2012, p.345).

Nessa perspectiva, conforme refere Silva (2012), a espacialidade é um elemento determinante, para demonstrar como ocorre o processo de exclusão e invisibilidade da população negra em Santa Cruz do Sul. A relevância em destacar as particularidades da cultura, do cenário social, e do discurso germânico, em que foi realizada a pesquisa, se dá pela necessidade de considerar as formações discursivas sobre "raça" e racismo, que irão se instituir na cidade, e também, as narrativas da branquitude, que vão sustentar os discursos de superioridade e privilégios raciais.

Considerando a questão da espacialidade, destaco que os grupos focais foram realizados com os profissionais de escolas públicas (Estaduais e Municipal) da cidade de Santa Cruz do Sul-RS, as quais estão localizadas em bairros periféricos da cidade, cada qual com suas respectivas especificidades e limitações, mas todas dentro de um desenho que se refere a uma "outra Santa Cruz do Sul", com restrições de acessos a bens e serviços, transporte público, lazer, entre outros direitos sociais que são direcionados às regiões centrais e nobres da cidade, o que demonstra a desigualdade e vulnerabilidade social também na estrutura urbanística. Enfatizo que o direcionamento adotado, ao definir apenas as escolas públicas para realizar as intervenções de produção de dados, considera também a existência de discursos que tornam invisíveis os alunos negros no sistema educacional da região como um todo. Cabe enfatizar que a própria narrativa dos profissionais das escolas públicas é atravessada por outras vivências, pois estão implicados noutra realidade social, pressupondo que há uma constituição diferente da subjetividade dos profissionais da educação em instituições diversas (públicas x privadas).

Ao tratar da territorialidade das escolas de Santa Cruz do Sul-RS, é possível observar uma distinção, que aponta para maior representatividade de estudantes negros nas escolas periféricas da cidade (SILVA, 2012). Com base em um processo de segregação espacial e social, as periferias são comumente destinadas a esse "outro" – constituindo-se como um espaço carregado de estereótipos – onde as relações e práticas discursivas, desde um aparato simbólico, já se desenham enquanto um processo excludente quando se refere aos grupos que não se adequam aos padrões idealizados pela sociedade da região (SKOLAUDE, 2010).

Considerando que os estudantes das escolas privadas já ocupam uma posição de vantagens estruturais e possuem acesso a uma educação que dispõe de maiores recursos,

principalmente diante do cenário da pandemia pelo COVID- 19, debruço a pesquisa para o recorte das escolas públicas, nas quais fica evidente a precarização da educação. Ademais, a própria diferença da territorialidade periférica e central, em que são localizadas as escolas na cidade, suscita questionamentos sobre as distinções sociais e o modo como a organização das relações raciais pode ser observado também na constituição do espaço público.

Para me referir às escolas que fizeram parte desse estudo, no capítulo de análise do corpus discursivo da pesquisa, irei denominar por ordem em que foram realizados os grupos focais, como E1, E2 e E3. Todas as escolas estão localizadas em regiões periféricas da cidade, mesmo permitindo acesso à região central com uma caminhada com média temporal de 30 minutos a 1 hora e 10 minutos, sendo que duas escolas se encontram em torno de 2.5km do centro de Santa Cruz e uma a 5,6km (dados obtidos com o auxílio do *Google Maps*). Esses dados refletem na ocupação dos espaços centrais pelos estudantes das escolas em questão, que acabam não dispondo dentro do seu território de bens culturais, como o cinema, biblioteca pública, livrarias, praças para lazer e prática de esporte, assim como acesso a locais de comércio.

Outro dado pertinente em relação às escolas é sobre o número de estudantes negros. Apesar de não ser possível valorar esse dado através de uma investigação estatística oficial junto às instituições, os sujeitos de pesquisa trouxeram essa informação no grupo focal. Assim, segundo a narrativa dos participantes, a E1 e E3 afirmam ter um número maior de alunos brancos, enquanto E2 refere uma representatividade de estudantes negros superior aos brancos. Tais dados são relevantes, pois irão possibilitar refletir sobre a existência ou não das discussões raciais dentro de escolas que possuem uma minoria de alunos negros e também sobre as práticas discursivas sobre o racismo nesses espaços.

Na esteira dessas discussões, Silva (2012) ressalta a importância da educação nesse processo de construção das narrativas identitárias no município e cita, como exemplo, o ensino da disciplina de história regional, que é marcado por um discurso que vincula a etnicidade enquanto fator determinante para o desenvolvimento da região, associando a etnia alemã ao êxito econômico do município.

Skolaude (2008), nesse mesmo sentido, salienta que o luteranismo (doutrina religiosa de confissão luterana) trazido com os imigrantes europeus também foi determinante na construção de uma visão de mundo baseada no trabalho e na poupança, que propicia uma legitimação do imaginário acerca da ética do trabalho, vinculando a prosperidade de Santa Cruz do Sul à etnicidade germânica, sempre associada a qualidades positivas. O autor também enfatiza, por outro lado, a existência de um discurso identitário contrastivo que:

> É evidenciado pelas inúmeras referências aos luso-brasileiros e afro-descendentes, comumente associados ao escravismo e a uma colonização exploratória pouco empreendedora. No mesmo sentido da superioridade do desenvolvimento econômico e social regional relacionado a etnicidade germânica, contrastam-se as regiões de colonização alemã com as de luso-brasileiros (SKOLAUDE, 2008, p.34).

De acordo com esse entendimento, Skolaude (2008) considera que a narrativa identitária santa-cruzense está edificada com base em "dicotomias ou oposições binárias básicas" que estão relacionadas a noções de hierarquia e superioridade, tais como: "alemão/brasileiro; limpo/sujo; trabalhador/indolente" (SKOLAUDE 2008, p.35), atribuindo-se aspectos negativos e de inferioridade aos não-brancos, sobretudo, do tipo afrodescendente. Essa divisão binária ratifica o discurso da população negra enquanto minoria na cidade, levando essas discussões para o campo da invisibilidade (SILVA, 2012), o que pode justificar a falta de projetos e atividades que reflitam sobre os processos de "racialização", racismo e educação antirracista nas escolas, bem como a efetiva aplicabilidade da Lei 10.639/2003. Nessa perspectiva, as discussões raciais são sonegadas tanto no ambiente escolar, quanto nos espaços públicos da cidade, pois, se há, por meio de uma construção discursiva, um apagamento desses sujeitos da história e da cultura regional, essa ausência, por sua vez, endossaria a "inutilidade" de fomentar tais problematizações e investir em uma temática cercada por tantos desconfortos ao ser trabalhada.

Tendo expresso os caminhos metodológicos e analíticos que foram instituídos nessa pesquisa, reafirmo que se trata de um estudo qualitativo, que lançou mão da técnica dos grupos focais para produção da materialidade da pesquisa e da Análise do Discurso (AD), vistas a teoria de Michel Foucault para analisar esses dados produzidos. No próximo tópico "Atravessamentos Discursivos da Branquitude: Análise do Corpus Discursivo", a ênfase será direcionada para as falas dos grupos focais, com o objetivo de investigar os discursos que emergiram a partir do encontro com os sujeitos da pesquisa.

5 ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS DA BRANQUITUDE: ANÁLISE DO CORPUS DISCURSIVO

O corpus discursivo dessa pesquisa se constituiu mediante a transcrição dialogada dos áudios produzidos nos grupos focais, os quais totalizaram cerca de oito horas de material para possível análise. Da exaustiva leitura desse material "bruto", a ênfase foi direcionada para as narrativas que se relacionavam aos discursos raciais (leia-se da branquitude e do racismo) e que emergiram das falas dos sujeitos da pesquisa, ora em sobreposição de ideias, ora em oposição. A AD permite realizar esses recortes, sem a necessidade de que o material seja investigado na íntegra, entretanto, apesar de algumas falas estarem destacadas nesse capítulo, as transcrições completas estão dispostas no Apêndice B. Por questões éticas, a fim de proteger os dados e as identidades dos pesquisados, assim como das instituições participantes, foram utilizadas nas transcrições tarjas pretas para ocultação de informações pessoais.

Para realizar a AD, instituí nove subtópicos que abrangem as reflexões propostas inicialmente nos objetivos da pesquisa. Além disso, cabe salientar que esses títulos foram pensados, a partir de trechos das falas dos sujeitos de pesquisa e abordam as seguintes discussões: a invisibilidade e negação do racismo, o discurso meritocrático e o mito da democracia racial, a concepção de racismo reverso; a relação entre racismo, educação e mercado de trabalho, o papel da escola, do professor e da lei 10.639/2003 na educação antirracista; a importância da representatividade na escola e nos materiais didáticos; discussões em relação às cotas raciais; a mobilidade social e as fronteiras raciais em relação à espacialidade urbana, e por último, as práticas discursivas sobre o racismo que circulam na escola enquanto reflexo da sociedade.

5.1 "Onde tu 'esconde' o teu racismo? Tu 'esconde' em coisas mínimas do dia a dia"

A primeira evidência, observando o conjunto dos depoimentos, refere-se à invisibilidade do racismo quando este não é anunciado na pergunta dirigida aos sujeitos da pesquisa. No roteiro elaborado para o grupo focal, o primeiro disparador refere-se à percepção dos professores em relação ao futuro dos seus alunos, não mencionando a questão racial. Embora os participantes tenham sido informados brevemente sobre a temática da pesquisa, o racismo, o preconceito e a desigualdade racial não são mencionados na resposta, uma vez que as adversidades em relação ao futuro dos alunos são relacionadas a questões sociais, como por exemplo, o lugar onde vivem, a tendência em seguir a profissão que já é exercida pelos pais

(como por exemplo, a profissão de safrista, comum à região de Santa Cruz do Sul), a dificuldade de acesso à universidade pública e à impossibilidade de arcar com as despesas de uma universidade privada. Ademais, três participantes apontam para a falta de sentido que os estudantes estabelecem em relação à educação, isto é, os jovens não percebem uma ascensão econômica por meio do estudo, mas sim pelo ingresso imediato no mercado de trabalho.

Os participantes da pesquisa não mencionaram a questão racial enquanto condicionante de possibilidades no futuro dos seus alunos, de outra forma, essas discussões são relacionadas à questão social, que interpela a ideia de raça para justificar as desigualdades e o próprio racismo, como fica evidente nas falas de P1:

> [...] de uma relação interpessoal, assim, de aluno pra aluno eu nunca vi, eu nunca vi, assim, um aluno branco excluindo um aluno negro por ser negro diretamente. Isso realmente eu nunca vi, assim, geralmente, como até na escola a maioria dos alunos são brancos né, geralmente os alunos negros têm que se integrar, eles estão ali com colegas brancos, estão namorando uma guria branca, quer dizer, eles estão ali no meio de colegas brancos. Então, essa exclusão, assim, eu nunca vi por ser por motivos racistas, assim. Eu vejo, às vezes, tem alunos que não se encaixam na turma e que, às vezes, acabam sendo negros, mas a gente também percebe isso com os brancos, que também não se encaixam na turma, por "n" problemas, né. Eu acho que a gente pode se ter um olhar de racismo, sabe, estrutural, às vezes, a gente pode ver isso, assim, uma questão de alguns alunos que são, assim, alunos que são, que tenham mais dinheiro, sabe, e são os brancos que tem mais dinheiro e aí quando tem um aluno que é negro e pobre, ou às vezes, tem, às vezes, nem precisa ser necessariamente negro, mas também é uma questão de classe e raça, também, né, que é o aluno que é mais rico, que tem mais dinheiro, que a família tem estrutura, e ele não se sensibiliza, não consegue ver que aquele colega que tem dificuldades, que ele não tem, de conseguir o conseguir material, por exemplo. [...] "Ah você é do [redacted], na Vila [redacted], que são bairros ali, com moradores negros, mas também é sempre relacionado com classe, com as roupas, ou comentários de alunos dizendo "ah aquele aluno vem sempre com o mesmo moletom", não é só raça, às vezes, tem outros elementos ali, sabe, tem uma questão econômica junto. (P1, professor de história, informação verbal)[12].

Cabe ainda destacar que as três escolas não mencionaram a questão racial na primeira pergunta, e com os participantes da E1 a palavra "racismo" só foi mencionada na passagem da terceira pergunta, direcionada à Lei 10.639/03, o que reforça o desconforto de se colocar nessas discussões. A partir desse momento, em que a temática do racismo é explicitada, as opiniões começaram a ser manifestadas não de forma linear, mas sim, contrapondo opiniões, que, de um lado, negavam o racismo no Brasil, e de outro, afirmavam sua existência.

Em termos gerais, foi possível observar quatro diferentes categorias entre os sujeitos de pesquisa: a primeira, trata-se da negação do racismo, isto é, discursos que se constituem por uma ideia de igualdade racial e de miscigenação da população brasileira como fórmula da

[12] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020

dispersão das diferenças raciais. Na segunda categoria, encontram-se os discursos referentes à denúncia do racismo, em que há uma crítica social que coloca em xeque a questão estrutural na qual se perpetua a ideia de inferiorização racial. A terceira trata-se do diagnóstico, em que as falas remetem a uma explanação sobre as condições, os "porquês" e o modo como o racismo vai se instituir dentro e fora dos muros da escola. Por fim, a quarta categoria refere-se às falas flutuantes, que se encontram no "entre", isto é, entre a negação e a denúncia, a denúncia e o diagnóstico, ou a negação e o diagnóstico. Traço essas observações, pois não houve um posicionamento unânime dos participantes, a contraposição das falas é justamente a dispersão para que chamo atenção, o fato de que há, constantemente, a circulação de diferentes discursos na sociedade, os quais tensionam as "verdades" distintas sobre as "coisas".

A negação em relação ao racismo, no Brasil, passa por uma construção discursiva que vai invisibilizar os conflitos raciais e "camuflar" os preconceitos e desigualdades por meio da reprodução de uma falsa ideia de igualdade entre "raças". Van Dijk (1992) refere que o processo de negação do racismo se institui enquanto manifestação do próprio racismo, podendo se apresentar de diferentes formas: "negação do ato', 'negação do controle', 'negação da intenção' e 'negação do objetivo", assim como a minimização ou suavização. Nessas duas últimas formas é possível pensar no termo "mimimi"[13], o qual desqualifica os impactos individuais/psicológicos e sociais do racismo e vem sendo empregado como mais uma estratégia da branquitude para negar ou diminuir a importância das discussões raciais.

A dificuldade em perceber as manifestações do racismo e a postura de escusa para confrontar sua existência pode ser observada na seguinte fala:

> Porque se fosse sobre o racismo, talvez, por falta de atenção, coisa assim, mas eu não vejo mais hoje, na escola, essa separação, digamos assim, de culturas, ou de claro, uma coisa é brincadeira, assim, dizer, assim: "ah, vai lá no terreiro hoje" (...), eles brincando entre eles, conversando, mas essa separação, assim, digamos: "isso é preto, isso branco", digamos assim, isso não observo, não observo mesmo. Ali, na escola, nunca me chamou atenção isso. [...] "Eu acho, assim, ó, que é, tu dá ênfase pra uma coisa que, pra mim, não existe, né. Pra mim, eu não, eu não sinto esse racismo, eu não sinto essa diferença de classe social". [...] "A gente sabe diferenciar a fala, quando tá falando, assim, de uma maneira, assim, digamos, de uma maneira carinhosa, sem 'arriação', sem nada, ou, né, por tu ser justamente daquela cor, ou tu é alemão, ou tu é negão (...) Eles entendem quando é uma coisa que é brincadeira ou quando é algo que é tratado, assim, de maneira, mais em cima, mais racista, pra esculachar eles. Eles entendem esse lado, e eles não dão mais bola" [...] "Mas por exemplo, eu não vejo aqui no Brasil, por exemplo, uma briga como acontece nos Estados Unidos, em virtude do racismo, por exemplo, né, em que tá negros de um lado e brancos do outro, né. Eu não nunca percebi isso, assim, escrito aqui no Brasil. Eu acho que nós brasileiros, a

[13] O "mimimi" pode ser entendido como a desqualificação do sofrimento dos grupos minoritários, tirando a legitimidade das discussões sobre temas como a desigualdade racial de forma a reforçar o silenciamento do racismo. Ver: O mimimi como categoria biopolítica - Peter Pál Pelbart, 2019.

> gente é muito, assim, tranquilo com relação a isso" (P5, professor de matemática, informação verbal)[14].

É possível observar, nesse trecho, a percepção de que as práticas racistas se limitam à dualidade da separação entre "brancos e negros", ignorando aspectos estruturais, que disfarçam essa segregação racial no país, através de uma amistosidade, por meio do discurso de que todos convivem como iguais. (SCHWARCZ, 2019). Portanto,

> A "cordialidade" não é meramente, como diria Nietzsche, uma "moral de escravo", mas também uma "moral de senhor", na qual o discriminador se impõe limites, de tal forma que a cor dos indivíduos envolvidos não apareça como fator relevante da organização de sua conduta" (SALES JR., 2006, p.232).

Outro ponto que cabe destacar, está relacionado ao fato de que atos discriminatórios contra as religiões de matriz africana são naturalizados, tomados enquanto "brincadeira". A noção do racismo enquanto "brincadeira" abranda seus efeitos, podendo ser entendida conforme Moreira (2019) como "racismo recreativo", que se configura justamente sob essa imagem disfarçada de piadas e humor, que parecem inofensivas, entretanto, não se configuram apenas como uma reação involuntária, mas como reflexo da sociedade, onde os sujeitos reproduzem piadas racistas que carregam referências eugênicas e uma hostilidade racial, a qual coloca o sujeito negro sempre em uma posição de desvalia e inferioridade.

O movimento de silenciar e negar as diferenças raciais é apontado por CRICHLOW (1993), como um processo existente nas escolas que acaba por ignorar a reflexão sobre essa temática, ratificando a universalização da identidade branca e naturalizando os discursos de hierarquização racial. Outro ponto que dificulta a concretização dessas discussões – que também está relacionado com o processo de negação do racismo – é a autodefesa, ou seja, antes de admitir a existência do racismo, é preciso admitir que somos racistas, pois estamos atravessados por uma estrutura social que tem como norma, o ideal de brancura. Negar a existência do racismo já é uma forma de praticá-lo, uma vez que a ausência desse reconhecimento e do diálogo sobre essas questões estabelecem uma sentença que mantém os discursos que inviabilizam a superação do racismo.

Nesse sentido, a fala de P5 demonstra um discurso característico da branquitude que, primeiro, vincula o racismo apenas ao nível individual, desconsiderando toda uma estrutura de privilégios brancos, e em segundo lugar, a dificuldade da branquitude acrítica em perceber as vantagens sociais que possuem em razão da cor.

---

[14] Informação fornecida pelo educador P5, por meio de grupo focal em 2020.

> Eu acho assim que essa discussão sobre o racismo, como nós aqui estamos num grupo de professores e somos maduros com relação a essa consciência. **Quando tu não faz o mal, tu não pensa que o outro vai fazer.** Então, eu acho que essas discussões, de repente, **não são colocadas em reuniões de professores, ou até mesmo na escola, assim, porque a gente não vê essa necessidade**, porque a gente não leva isso em conta, entende? De repente, num mundinho, assim, **porque realmente acontece**, **a gente sabe que acontece isso, mas a gente não se dá conta disso,** porque a gente não faz. Então, de repente, por isso que passa batido, que a gente não tenha esses momentos se relatando a isso, "porque se eu não faço", então, assim, eu não lembro que possa ter alguém que possa vir a fazer" (P5, professor de matemática, informação verbal, grifo nosso)[15].

Chamo atenção que P5 afirma reconhecer que "isso" (o racismo) acontece, mas que "a gente" (ele e demais colegas) não percebem, não identificam. Quando pensamos em uma construção histórica que se utiliza de mecanismos que hierarquizam e privilegiam um grupo étnico-racial em detrimento de outros, é preciso considerar que há uma rede discursiva que valida certas "verdades" sobre a ideia de raça, sancionando o que pode ser dito e até pensado. É preciso observar, segundo Egidio (2016, p.16):

> Que a prática de negar a ocorrência do racismo através do discurso, muitas vezes, se apresenta de forma sutil, como, por exemplo, o uso de eufemismos ou termos mais amplos, em lugar da palavra "racismo". Em outras ocasiões, para a construção da negação, o discurso é preparado de maneira que apresente positivamente o ator social que o constrói, configurando, assim, uma espécie de proteção contra a acusação de racismo.

Em contraposição aos discursos de negação ao racismo, surgem falas que ratificam sua existência. Podemos pensar que essas percepções se referem ao que Cardoso (2010) vai categorizar como branquitude crítica, ou seja, o lugar de sujeitos que desaprovam o racismo no espaço público e confrontam a manutenção das práticas discriminatórias, refletindo sobre as desigualdades raciais. Podemos observar essa manifestação da branquitude crítica em relação à existência do racismo no Brasil, nas seguintes passagens:

> Aqui não existe racismo, mas se a gente for ver nos números, os negros acessam o ensino e empregos, muito, bem menos do que os brancos**, muito menos do que os brancos**. (P6 professor de história, informação verbal, grifo nosso)[16].

> O cara de bandido, a, essa questão que muitas vezes o poder público, muitas vezes não, o poder público vai na favela e entra atirando, mas, às vezes, tem um funk aqui no [redacted] e ninguém vai fazer nada, porque sabe que se for ali, né? Vai se complicar. Essas coisas mostram o tipo de racismo que nós temos. **Pra mim, é um dos racismos mais perversos que tem, que ele é velado.** "Eu sou dono de uma

[15] Informação fornecida pelo educador P5, por meio de grupo focal em 2020
[16] Informação fornecida pelo educador P6, por meio de grupo focal em 2020

> empresa, eu não preciso te dar um emprego, porque tu é negro, e eu racista" eu digo "que vamos entrar em contato, quando tivermos vaga". E aí, tu vira as costas, e eu rasgo o teu currículo e boto no lixo, e contrato o branco. Então, eu mesmo já tive possibilidade de presenciar isto, né? Das pessoas guardando no lixo, colocando no lixo, porque a pessoa é negra. Então, é assim que funciona o nosso racismo. Se alguns países saltam aos olhos pra pessoas, falam coisas absurdas, **o brasileiro, ele lapidou uma forma velada de racismo** (P8, professor de história, informação verbal, grifo nosso)[17].

> Se tu vê um negro num lugar, em situação que tu acha que seja suspeita, com certeza ele vai pro chão, se tiver que botar a perna no pescoço, tu vai botar, **se ele pedir socorro, as pessoas vão passar, vão ficar olhando e não vão fazer nada, porque é um negro**. Eu acho que existe tanto quanto nos Estados Unidos, aqui no Brasil, infelizmente (P17, vice-diretora, informação verbal, grifo nosso)[18].

Tais falas também apontam para outra questão que desejo analisar: a forma de se tratar o racismo no Brasil. Quando os sujeitos se referem a um racismo velado, é possível relacionar com a lógica do racismo à brasileira, que discorro no terceiro capítulo dessa pesquisa. Como isso funciona?

Apesar de não haver mais leis no país que impeçam o acesso da população negra à educação entre outros direitos, existem – por outro lado – mecanismo que são mais sutis, de natureza simbólica e subjetiva, que se articulam para limitar esse acesso, permitindo que alguns espaços continuem sendo majoritariamente brancos (como pode ser visto no âmbito político, judicial, e da própria educação – sobretudo, nos níveis superiores).

Isso significa dizer que o racismo se expressa através da diferença sutil no tratamento entre pessoas brancas e negras, seja em nível interpessoal ou institucional, porque está enraizado na sociedade, e as práticas discursivas cotidianas irão fomentar e reproduzir essas distinções. A respeito dessa questão, é possível analisá-la nas falas dos sujeitos de pesquisa, em que se sobrepõe a concepção de que negros e brancos não são iguais e não recebem o mesmo tratamento no Brasil.

> Tu percebe no modo de tratamento de algumas resoluções, vou usar uma fala da P12, alí: "a vida dessas crianças, né? Já é tão difícil" e, às vezes, tu nota na resolução de um problema que se fosse uma criança, talvez, branca e, em outras circunstâncias, tu levaria em consideração, acharia até graça, mas tu acaba tomando uma outra atitude, é um grito, é um xingamento, é um olhar, assim, que, sabe? Tu não vê em outras redes do mesmo profissional. Isso, isso eu sinto muito nas redes que passo, né? E nesses anos todos de professor. Por exemplo, a mesma situação que tu tá numa rede privada e tu diz "haha, vamos resolver...", e vai levando. E às vezes, na rede pública, o aluno é negro, e tu sabe que o aluno é negro, o aluno é pobre, e é resolvido, assim ó, "não é meu problema" ou "sai daqui", essa coisa aí. Então, isso existe e negar isso, é negar o racismo nosso de cada dia, né? Mas falando de um professor, e pegando a minha experiência, a escola que deveria ser um lugar acolhedor, ela, muitas vezes, é um local

[17] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[18] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020

> de primeiro contato com o racismo institucional, né?, estruturado, seja por exemplo, assim a, tu escreve "feio" e aí tu fala na frente de toda a turma, dependendo o aluno, tu xinga na frente de toda a turma. E daqui a pouco um aluno, né? Chama pra conversar... Então essas abordagens diferentes, aí. Elas não são de graça, elas são construídas historicamente, culturalmente e a gente sabe disso. Negar, é negar um fato dado. (P8, professor de história, informação verbal)[19].

> E a nível interpessoal, eu já vi, eu já experienciei, eu tenho parentes negros, amigos negros, que já experimentaram racismo, de não conseguir emprego, o tratamento é muito diferente, assim. Eu que sou descendente de alemão, o tratamento de conseguir emprego, com outros colegas, assim, pra mim foi sempre muito mais fácil do que outros, assim, que eu convivi com outras pessoas negras que relataram, ou que eu mesmo vi, ser barrado no banco, esse tipo de coisa depende muito do convívio, da gente estar convivendo com pessoas negras, que é que tu vê bastante mais. (P1, professor de história, informação verbal)[20].

> [...] ela foi procurar um emprego em Santa Cruz e ela tinha todo o perfil do emprego. E aí chegou e disseram pra ela "que já tinha sido preenchido", e a gente tem certeza que é por que foi por isso, pela questão da, claro, veio uma branca e entre uma negra e uma branca, eu vou pegar a negra. Então, eu acho que, principalmente, nessa questão, eu vou te ser bem sincera, eu to tentando imaginar agora, assim, lojas ou sabe? Que tem pessoas negras, é bem difícil. Eu já não vejo naqueles empregos que tenham que fazer concurso, onde tu faz concurso é tranquilo, porque tu vai... Mas nessa questão, que o emprego é privado, que tu vai por realm..., pelo teu perfil, é bem difícil. (P17, vice-diretora, informação verbal)[21].

Essas falas demonstram como o *modus operandi* do racismo vai se instituir de forma silenciosa, pois sua reprodução é subjetiva e como foi possível observar nos trechos citados, tanto no ambiente escolar, quanto no mercado de trabalho, as práticas racistas são reproduzidas, por meio de comportamentos que legitimam a manutenção de uma superioridade branca. A cor da pele será a primeira carta de apresentação, irá definir uma hierarquia social (CARDOSO, 2010), e nesse sentido, o discurso da branquitude justifica essa predileção, à medida que beneficia prioritariamente o grupo branco. Hasenbalg e Burglin (1979) afirmam que, apesar da escravidão ter marcado profundamente a sociedade brasileira, a reprodução do racismo também é consequência dos modelos econômico-social que foram instituídos após o período escravagista pelo Poder Público, que ratificou o racismo nas instituições, fazendo vista grossa aos seus efeitos, com base no argumento de que essa discriminação se daria meramente por um atraso cultural.

Outra questão a ser destacada, em relação ao tratamento com a população negra, diz respeito aos processos de miscigenação e branqueamento da população brasileira. Desta forma,

---

[19] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[20] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020
[21] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020

a fala a seguir permite analisar a ideia de que a “mistura” das “raças”, acabou por encobrir as diferenças e desigualdades raciais no país.

> Eu concordo com a P3, quando a P3 disse que nos anos anteriores era mais difícil. Era difícil. A gente sabe que isso mudou muito na nossa cabeça, a questão do racismo em toda a região do Brasil. Santa Cruz sempre foi uma terra de alemão. Mas é justamente essa mistura dessa junção, **desde a colonização dos alemão, que só tinha alemão alí, foram namorando os branco com os preto, e assim foi indo, e foi, foi dando essa mistura.** Hoje não se dá mais tanta bola pra isso. Não sei como é em escolas diferentes da nossa, ou em escolas particulares, que às vezes o pessoal gosta de enfatizar um pouquinho mais, porque geralmente é associada a pobreza ao negro. **Mas, assim, lá na nossa escola, assim, tá bem tranquilo, como dizem os alunos, assim, “tá de boa” essa questão do racismo**. Eu nunca vi, assim, problemas maiores (P5, professor de matemática, informação verbal, grifo nosso)[22].

> Todo mundo sabe que alemão é desconfiado, né. Então a gente, assim, a gente fica meio, eu falo por mim, eu fico meio receoso, assim, no início, até tu conhecer a pessoa, até tu ter, assim, um mínimo de conhecimento, assim, a respeito dela, pra, daí assim, tu digamos, tu participar mais, tu se abrir mais. **Eu acho que isso é uma coisa, não é assim com relação a negro ou preto, assim, mas também vale, sim, com o italiano, com o japonês, com qualquer uma outra raça, assim, a pessoa que chega desconhecida, a nossa a nossa tradição, assim, que tu fico um pouquinho meio assim.** E aqui, assim, o pessoal são um pouquinho meio receoso, então, **eu acredito que isso é uma questão, assim, de cultura, independente da tua, da tua raça que tu é, né.** (P5, professor de matemática, informação verbal, grifo nosso)[23].

A ideia da miscigenação abranda o racismo, colocando o pardo imune aos preconceitos sofridos pela população negra e relacionando o enunciado do branqueamento à miscigenação, pois lança mão de um cromatismo (SILVA, 2014) para identificar e classificar racialmente os indivíduos. Na fala de P3, fica notória a preocupação em ser considerada negra, uma vez que com essa relação subjaz um tratamento que é diferenciado e uma associação a características sociais inferiores.

> Eu acredito que o nosso jovem, agora, nosso jovem, ele não tem essa, esse racismo escancarado, como na nossa época, que tinha, eu lembro, eu lembro muito bem, quando eu vim morar em Santa Cruz, porque eu não sou daqui, quando eu entrei numa sala de aula, e eles me chamaram de negra. Foi numa escola particular né, e eu vi na cara, para mim foi... foi, foi horrível saber isso, né. Foi pra mim, foi muito decepcionante, tanto que eu ficava só durante a semana aqui, e fim de semana eu voltava pra minha terra natal. (P3, professora de séries iniciais, informação verbal, grifo nosso)[24].

De outro modo, na fala de P16, também é possível notar discursos relacionados ao processo de branqueamento e miscigenação da população brasileira. Tais “métodos” que

---

[22] Informação fornecida pelo educador P5, por meio de grupo focal em 2020
[23] Informação fornecida pelo educador P5, por meio de grupo focal em 2020
[24] Informação fornecida pela educadora P3, por meio de grupo focal em 2020

assujeitaram diretamente a população negra irão nortear o racismo à brasileira, fundado na cordialidade, no silenciamento e na aceitação das discriminações no âmbito privado, ao passo que no espaço público promove uma narrativa de uma suposta "igualdade racial" (SCHWARCZ, 1993).

> [...] Quando eu cheguei aqui em Santa Cruz, "bons" anos atrás, **eu fui vista pelas colegas, que eu vim conhecer, como negra**, as pessoas me olhavam como negra, não é? Hoje, 30 anos depois, 35 anos depois, já não tem mais esse olhar, é muito comum hoje tu encontrar casais branco e preto, não é? **Mas, quando eu cheguei aqui, não era admitido.** Essa questão de um branco namorar preto não, não, isso não funcionava. **E eu é era preta, agora fiquei branca, né? Com o passar dos anos, agora já tô branca, mas eu cheguei aqui e eu era negra pra Santa Cruz do Sul.** (P16, orientadora educacional, informação verbal, grifo nosso)[25].

Consequentemente, seguindo a ideia de cromatismo para se pensar a questão do racismo, quanto mais distante de uma identificação racial fenotípica negra retinta, mais bem inserido na hierarquia social o sujeito se encontra. Isto porque são atribuídas características negativas, de inferioridade intelectual e moral às pessoas negras, ao passo que, as características positivas, de ser trabalhador, bem sucedido, etc., são direcionadas à população branca (MAIA; ZAMORA, 2018).

Esses diferentes discursos que irão corroborar com uma imagem de amorosidade e igualdade entre as raças – suavizando os efeitos do racismo e auxiliando na sua propagação – são pilares para sustentar uma falsa democracia racial, a qual ganhou forma na ideia de que todos possuem as mesmas possibilidades de acesso e ascensão social, indiferentemente de classe econômica ou de raça. No próximo tópico, proponho refletir sobre os discursos meritocráticos e suas implicações no apagamento das desigualdades raciais no Brasil.

5.2 "Travestido de meritocracia, a romantização do: - Ah, eu caminhava 5km para estudar"

O discurso sustentado pela noção de democracia racial acaba por negar os efeitos do racismo no Brasil, fechando os olhos para as desigualdades existentes, de modo a não as relacionar com o aspecto racial. Assim, pode-se fazer um paralelo entre a ideia do mito da democracia racial e da meritocracia, pois a primeira fomenta o imaginário de que não há distinções raciais no Brasil, permitindo sua apropriação pelo discurso meritocrático, que parte do pressuposto de que todos possuem oportunidades iguais, desconsiderando não só a existência

[25] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020

do racismo, mas também todo um passado que negou o acesso da população negra à educação, ascensão no mercado de trabalho e demais direitos sociais.

As origens do mito da democracia racial remontam ao século XIX, influenciadas: "a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem" (DOMINGUES, 2005, p.5) Porém, será através da obra de Gilberto Freyre, autor de *Casa-grande & Senzala* ([1933] 1994), que a noção de democracia racial será difundida e ganhará força no Brasil. Embora Gilberto Freyre não tenha cunhado o conceito de democracia racial, foi com suas obras que tais conteúdos ganharam destaque (SILVA, 2018).

A democracia racial funciona como um dispositivo biopolítico "que articula os enunciados que tiveram implicação efetiva nos processos de subjetivação e regulação do que Michel Foucault chamou de corpo-espécie da população" (SILVA, 2018, p.12). Destaca-se ainda, que – através da noção de democracia racial – foi possível a constituição de uma narrativa que nega a existência do racismo no Brasil, a qual fomentou a criação de uma matriz "identitária" nacional pautada nessa ideia de miscigenação, harmonia e igualdade entre as raças (SILVA, 2018).

Nas falas dos sujeitos de pesquisa, os discursos que remetem à noção de mérito, igualdade de acesso à educação e a mesma disposição de oportunidades na ascensão profissional foram mencionados pelos sujeitos de pesquisa. Foi possível analisar duas redes discursivas em oposição, uma vez que reitera essa igualdade racial (e também social) como "verdade", e outra, que refuta a ideia de que todos possuem as mesmas oportunidades, considerando um aspecto sociocultural e as iniquidades em que se encontram a população negra. Mostro, inicialmente, o recorte que evidencia como os discursos negacionistas – da abissal diferença social – são direcionados para uma espécie de vivência individual, em que o sujeito lança mão de suas experiências e histórias de vida, para justificar que, mesmo com inúmeras dificuldades, foi possível "vencer na vida", universalizando essa possibilidade sem considerar outros contextos.

> Então, se eu posso lutar, pra conquistar aquilo tudo, que nem eu sempre estudei em escola pública, minha vida toda, ali assim. Morei no interior. Então trabalhei na lavoura, até meio turno, meio turno eu ia para escola. **Então, quer dizer, eu soube aproveitar a chance que a vida me deu.** Então, pra mim, eu não consigo consentir comigo assim, **com esse mimimi**, de que, **'ai, eu sou sou negro, eu sou pobre, e não consigo estudar'**. Até o terceiro ano do ensino médio, tu tem chance como qualquer um outro, né, pra conseguir ser, digamos assim, alguém na minha vida, porque eu não sou rico, né, acabei virando professor, mas consegui, né, **com os meus méritos eu consegui.** Não tive nada que me favorecesse na minha vida (P5, professor de matemática, informação verbal, grifo nosso)[26].

[26] Informação fornecida pelo educador P5, por meio de grupo focal em 2020

Esse discurso meritocrático, no terreno fértil do neoliberalismo, ganha força, deslocando para o sujeito total responsabilidade pelo seu sucesso ou seu fracasso. A sociedade vai se apropriar desses discursos e reproduzi-los, com uma concepção positiva, justificando as conquistas por mérito e naturalizando as desigualdades sociais, a exclusão racial e invisibilizando as diferenças culturais, econômicas e étnicas, a fim de legitimar as posições díspares que os indivíduos ocupam em uma hierarquia social (SOUZA, 2011, 2012). Ademais, em relação à minimização da discrepância racial, é possível afirmar que tais discursos acabam por endossar o racismo, posicionando-o como temática secundária em consideração a outras discussões que são tidas como mais importantes ou emergentes no Brasil (CARVALHAES, SILVA, LIMA, 2020).

A ideia de mérito inicialmente esteve associada às organizações religiosas, políticas e civis, vinculando-se principalmente ao desenvolvimento de competências e habilidades, desta forma, aquele que possuía uma conduta pautada na ordem, na moral, na obediência, na "perfeição" e na não transgressão das normas era tido como alguém dotado de mérito. Porém, a noção de mérito vai se modificando paulatinamente e atualmente vem ganhando um novo entendimento, pois deixa de se vincular especialmente às boas ações, e passa a se referir mais à capacidade para o trabalho, a ideia de produtividade constante, ao talento, conhecimento e inteligência (VALLE; RUSCHEL, 2010).

De acordo com Barbosa (2003, p.22), o termo meritocracia pode ser conceituado "como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais". A ideia de meritocracia permeia as discussões sobre avaliação e desempenho, neoliberalismo, justiça social etc. Além disso, destaca-se que a palavra meritocracia acaba por se referir a uma ideologia baseada na hierarquização social, estabelecendo os critérios que vão determinar aqueles que são bem sucedidos ou não, atingindo um grande espectro da vida social, sobretudo, nas instituições, tal como a própria escola, em que o uso científico e ideológico da meritocracia é cada vez mais presente (BARBOSA, 2003; KREIMER, 2000).

Na esteira dessas discussões, Vieira *et al*. (2013, p.318-319) afirmam que:

> [...] a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social.

Cabe salientar, contudo, que não houve uma conformidade na forma em que esses discursos – em relação à meritocracia e democracia racial – se apresentaram nas falas do grupo focal, possibilitando, a partir das contraposições, observar uma crítica ao sistema meritocrático.

> O brasileiro, ele ardilosamente construiu um racismo velado, né? E agora também travestido de meritocracia, a romantização do 'posso estudar', 'ah, eu caminhava 5km para estudar', mas tu tem que ver que o querer depende do bairro, da cor que tu nasce, o teu querer tem que ser cinco vezes mais do que o querer normal, né? Tu não pode naturalizar isso, porque nenhuma criança deveria caminhar, nenhuma criança deveria ter dificuldade pra ir pra escola. Entende? Então, há uma romantização também da situação social, e aí, trazendo pra questão racial no Brasil, que meu preocupa, né? Que precisa ser combatido. (P8, professor de história, informação verbal)[27].

Nesse recorte, P8 chama atenção para os fatores econômicos, sociais e também espaciais – "depende do bairro" – que irão influenciar na disposição de acesso à educação e às oportunidades profissionais. Assim como o discurso da democracia racial, a meritocracia enquanto um valor universal que desconsidera as condições históricas e sociais da "nação brasileira", também vai se instituir como um "mito", que age à serviço da reprodução infinda de desigualdades (sociais e raciais) que serão "uma marca registrada" do Brasil e que precisam ser enfrentadas, uma vez que não há justificativas para a manutenção de uma meritocracia darwinista, na qual a lei de sobrevivência do mais forte vai ser motivadora de uma exclusão constante dos grupos populacionais mais vulneráveis da sociedade (CHALHOUB, 2020). Nesse sentido, é importante ressaltar que:

> A distância que existe entre a igualdade formal e a concreta, pois, embora em nossa Constituição a igualdade de direitos esteja formalmente garantida, na prática ela não se concretiza plenamente. A igualdade, no sentido abstrato, pode possuir um sentido universalista inquestionável, mas, concretamente falando, significa também igualdade de oportunidades: por isso, na realidade, verifica-se que, embora todos tenham o direito à Educação, na prática, apenas alguns têm esse direito garantido (SILVA, 2017, p.1213).

Os discursos de uma igualdade universalizante – firmada através de um mérito individual – vai desenhar uma dinâmica social ardilosa, embasada em uma "ideologia das aptidões", que estimula o crescimento das desigualdades sociais, já que coloca de forma determinante a superioridade cultural de alguns grupos sociais em detrimento de outros (BISSERET, 1974). A partir desse pensamento, é possível problematizar sobre a branquitude, que naturalmente não se questiona sobre seu lugar de privilégios e benefícios históricos que se estabeleceram em razão da cor da pele. Fernandes (1965, p.240), sobre a falsa ideia de que todos são iguais,

[27] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020

evidencia que “em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o ‘homem de cor’ aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna”.

A despeito dessa falsa visão igualitária, e do posicionamento da branquitude em relação à manutenção do racismo e da desigualdade racial, trago o recorte com a fala de P11, mostrando como esses discursos flertam com a noção meritocrática, contrapondo-se com a exigência social implícita de que o negro já está, a priori, em uma situação de desvantagem.

> Eu não sei se tentou criar uma visão de que aqui tudo se aceita, todos os, todas as raças são vistas como iguais, e aí, se tinha essa visão romântica do Brasil, mas cada notícia que a gente vê, falando sobre isso nos mostra que não, que somos muito racistas, né? E, enfim, é triste, é muito triste, sabe? Nos depararmos com isso. É difícil falar, porque como se falou, ‘como é que eu vou falar da dor do outro, né? se eu nunca senti’. Mas, assim, quando a gente vê esses fatos acontecendo, né? E tenta se colocar um pouquinho no lugar, né? Quantas vezes será que esse motoboy já sofreu ataques racistas, né? Quantas vezes, né? Não deve ter sido nem uma, nem duas. Quantas vezes as pessoas escutam; ‘ah... tu é preto, mas faz um trabalho bom’, ‘tu é preto, mas tu é limpinho!’, né? Quantas vezes a gente já ouviu isso, né? E, na hora não, não, não falou nada, né? Quantas vezes nós já presenciamos esses atos de racismo e a gente não falou nada, né? ‘Tu é preto, tu é pobre, mas tu vai te dar bem’, sabe? Esse tipo de discurso que a gente escuta, né? E, na hora fica sem reação, não faz nada. Então são ‘n’ situações em que a gente já se viu envolvido e, e não agiu (P11, diretora, informação verbal)[28].

Duas questões chamam atenção no depoimento de P11: primeiro, a “romantização” com que se lida com as questões raciais no Brasil – um discurso que ganha forma através das teses de branqueamento e miscigenação da população, e do próprio mito da democracia racial – como já foi enfatizado anteriormente na pesquisa, e segundo, a inércia da branquitude diante de práticas racistas. Bento (2005) compreende que o silêncio diante dessas situações também auxilia no silenciamento do racismo e na invisibilidade das diferenças identitárias, aliando-se, mesmo de maneira intencional, ao pacto narcísico da branquitude. Em outras palavras, não é à toa que P11 refere ter ficado sem reação diante de situações de racismo e discriminação racial, pois há uma naturalização desses discursos que fazem com que a problemática “racial” e seus desdobramentos na sociedade sejam invisíveis, imperceptível às pessoas brancas, o que de fato irá dificultar o confronto ao racismo. (MARTINS, 2019).

No bojo dessas reflexões, surge outra problemática: ao passo em que o pensamento meritocrático irá se basear na afirmação de que todos os cidadãos são, sem exceções, considerados iguais perante a lei, surgem divergências em relação às ações afirmativas direcionadas à população negra (as quais tem um objetivo equânime, além de igualitário). Tais

[28] Informação fornecida pela educadora P11, por meio de grupo focal em 2020

discursos distorcem a necessidade de equiparar as distintas realidades brasileiras, percebendo esses sujeitos como dependentes de ajuda para se desenvolver, ampliando com essa visão o preconceito (SILVA, 2017). Ademais, o próprio contexto neoliberal, que se assenta sobre a meritocracia (justamente em virtude do estimulo para um individualismo exacerbado), indica um falso argumento para a inexistência de desigualdades, assim como a ideia de que há uma justa concorrência, pois todos partem das mesmas possibilidades. Os discursos da branquitude, além de legitimar a noção meritocrática e não perceber a democracia racial enquanto mito, também se expressam por meio das narrativas que consideram a possibilidade de um "racismo reverso", que tenta comparar os processos de "racialização" e acaba deslegitimando uma construção histórica que é pautada na inferiorização e controle sobre a população negra. Diante dessa manifestação discursiva da branquitude, proponho no próximo subtítulo uma discussão sobre a noção de "racismo contra brancos".

5.3 "Não há um racismo com o branco"

Inicio essa discussão com a expressão proferida por Ribeiro (2015, ver. p): "falar em racismo reverso é acreditar em unicórnios". Mas é, sobretudo, desconsiderar mais de trezentos anos de escravidão e uma organização social – e estatal – que se utilizou (e se utiliza) de diferentes estratégias para manter a população negra no cálculo da exclusão e da desigualdade. Apesar dos discursos da branquitude reivindicarem a veracidade de uma equiparação ao preconceito e discriminação racial vivenciada pelas pessoas negras, - seja quando se deparam com piadas, ou quando acreditam ter seu espaço e seus direitos invadidos e "ameaçados" – não se sustentam e causam tensionamentos a todo um movimento antirracista que busca explicitar a hierarquização racial que tem uma base histórica. Ao encontro desse pensamento, sobre a inconsistência do racismo reverso, Fo (2017, p.12), propõem que:

> Tal forma de racismo seria relativa ao preconceito e discriminação sistemática realizada por pessoas negras em relação a pessoas brancas. Trata-se de um conceito paradoxal visto que o racismo é a metódica "conduta discriminatória dirigida a determinado grupo ou coletividade". [...] e tal violência se realiza mediante a hierarquização e opressão das relações socio-raciais. Como não há histórico culturalmente uma supremacia negra em relação às pessoas brancas, o racismo inverso não faz sentido. A falácia do racismo reverso é identificada na falsa simetria em que ele opera: não há como comparar a discriminação e a violência cometidas sistematicamente por pessoas brancas a pessoas negras como um suposto movimento inverso.

Além disso, conforme Piza (2002), as pessoas brancas não experienciam as mesmas situações que as pessoas negras, por este motivo, não conseguem ter uma dimensão das implicações do racismo, tampouco dos seus efeitos psicológicos e emocionais. Apesar disso, há uma tentativa da branquitude de justificar que as práticas racistas também conferem o mesmo peso quando destinadas às pessoas brancas. Tal posicionamento pode ser observado nas falas a seguir:

> Pois é, quando iniciou o ano, porque ele faltava um monte, vinha esporadicamente nas aulas, até que um dia, eu brinquei com eles na sala de aula: 'ué! o negão não veio hoje? Daí um aluno alí da sala, daí pegou e daí disse pra mim assim: 'bah 'sor', o senhor tá chamando ele de negão, o senhor tá fazendo bullying'. Eu olhei pra ele, assim, e disse: 'Tu acha que eu tô fazendo bullyng com ele?'. 'É 'sor', não, hoje em dia, as lei racial tão acirrada, tão disputada'. E eu disse: 'Tá e se eu te chamar de alemão?'. Daí ele disse, o [redacted] da 212, daí ele disse: 'Tá, mas eu sou alemão'. 'Pois é, e ele é negão, não é negão?'. Eu acho que, às vezes, eles intitulam, assim, a maneira como tu reage com eles. A gente sabe diferenciar a fala, quando tá falando, assim, de uma maneira, assim, digamos, de uma maneira carinhosa, sem 'arriação', sem nada, ou, né, por tu ser justamente daquela cor, ou tu é alemão, ou tu é negão, ou tu é alemão, ou tu é a negona, que nem a [redacted], do Portão, que eu sempre brinco com ela, que é negona. (P5, professor de matemática, informação verbal)[29].

Atento para o depoimento de P5, pois além de deixar nítida a comparação racial que explano anteriormente, também remonta a narrativa de suavização do racismo, por meio de "brincadeiras", as quais impedem que as questões raciais sejam problematizadas, pois assegura um ar de "amistosidade" e aceitação social. Por outro lado, a branquitude também recorre aos discursos que colocam o negro como praticante do racismo, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

> Até identificar situações de racismo, eu vejo muito isso entre alunos, que eles só identificam uma situação (...), se for algum branco falando ou agindo de maneira negativa em relação a um preto. Quanto que, se o negro chamar o branco de 'alemão batata', por exemplo, ou um branco dizer pro outro. Eles não identificam, quando, como isso sendo uma ação de racismo também. Então, eu acho que, até mesmo o estudo que a gente passa, as falas que é feita sobre racismo, passa um determinado grau de racismo, porque muita gente pensa, que racismo é só uma atitude contra a imagem do negro, mas racismo é uma atitude negativa a qualquer outra raça, né? Contraditória. Então, eles têm muito isso, quando eles xingam um alemão não é racismo, mas se xinga o preto é racismo. E eles não, não identificam essas situações e ocorrem dos dois tipos. (P16, orientadora educacional, informação verbal)[30].

> Uma situação que ocorreu na nossa escola. Uma mãe, uma mãe sentada comigo e com a filha dela. A mãe olhou pra filha e disse assim: 'eu já te proibi de andar com aquelas negrinhas'. Daí eu olhei pra mãe e fiquei pensando, porque a mãe era negra e a filha dela era negra. E mãe disse pra filha dela não andar com as 'negrinha'. Então, fica

[29] Informação fornecida pelo educador P5, por meio de grupo focal em 2020
[30] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020

> bem aquilo que P17 disse, eles também usam de um linguajar, de uma postura que é racista. (P16, orientadora educacional, informação verbal)[31].

> O meu esposo sempre fala que o negro é mais racista, é, ele é, na verdade, o negro é bastante racista, assim, entre eles, né? E ele sempre fala, daí eu pra ele assim 'como assim?'. Por exemplo, quando tem... por que tem a..., 'por que consciência negra?' Ele fala, sabe? 'Por que, que tem ...'. 'Por que que tem que ter a consciência negra, né? Na verdade, eles próprios fazem o racismo entre eles'. Eu digo 'tá, mas e quando tem a festa dos 'alemão'?'. E ele fala 'que festa de alemão? A Oktoberfest não é uma festa que se diga dos 'alemão', é uma festa cultural do município, que é origem alemã....' (P17, vice diretora, informação verbal)[32].

O racismo reverso vai se constituir como uma dupla violência às pessoas negras, pois, além de já serem vítimas do racismo diretamente, são culpabilizadas por reproduzirem um discurso no qual estão inseridas e subjetivadas, ou seja, em uma sociedade em que o racismo estrutural está enraizado. A partir disso, são vítimas também do assujeitamento da branquitude, ou melhor, de um branqueamento que vai, aos poucos, internalizar a imagem negativa associada ao negro, fazendo com que o distanciamento de uma negritude possibilite uma maior aceitabilidade social. Ao encontro desta reflexão, é possível pensar com Almeida (2017), que o racismo é um processo político que influencia por meio da exclusão uma reorganização da sociedade, podendo as pessoas negras terem discursos preconceituosos, mas não imporem desvantagens a supremacia branca.

Cabe destacar que também tiveram falas adversas que fomentavam os discursos antirracistas e consideravam as questões socioculturais relacionadas a constituição do racismo no Brasil, denotando a falta de solidez na ideia de racismo reverso. Os trechos a seguir exemplificam esses tensionamentos.

> 'negro é mais racista', ou..., porque claro o negro tá em uma sociedade racista, ele é também vítima dessa sociedade, ele reproduz, né? Esse tipo de comportamento, assim, como o machismo. É uma coisa estrutural, né? Que está, que é reproduzida. Então, a própria, a própria mãe negra fala 'eu não quero que vocês andem com aquelas negrinha'. Só reproduzindo um, um racismo que já está na sociedade, né? E, mas, outra coisa que a P17 falou ali, que eu vejo, não dá pra diz.., porque..., a P16 também começou falando, não dá pra equivaler, o 'alemão batata' não é um xingamento racista, né? Porque nós não temos um racismo, um preconceito com a raça branca, com o, com os brancos. A gente tem uma estrutura (inaudível). Eu quero até falar um exemplo de como essa coisa acontece. Esses tempos eu vi uma propaganda ali que mostrava uma, acho que era de bebida, não me lembro de que que era, que mostrava uma mulher negra de uma maneira mais in..., mais sensual, mas não daquele jeito pejorativo que normalmente é, que também se associa a mulher à mulata, aquela coisa assim. Não, mas no sentido assim de uma mulher elegante e tal, e sensual, e negra. Coisa que a gente não costuma ver assim. O que eu quero dizer, resumindo, porque eu misturo tudo é que não tem o mesmo peso, né? As coisas, porque não tem um preconceito racista com o branco, nunca houve, não tem esse tipo de preconceito,

[31] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020
[32] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020

> entende? Então, esse tipo de fala, ela não é racista, ela pode ser bullying, ela pode ser qualquer coisa, mas não racista. É como eu vejo. (P18, diretora, informação verbal)[33].

De acordo Moore (2007, p.28), "toda tentativa de elucidação histórica que contrarie o *status quo* produz receio naqueles segmentos da sociedade que, por motivos diversos, temem as consequências das iniciativas reparatórias". Em consonância com as falas de P18, é possível relacionar com o que propõe (MOORE, 2007, p.28) sobre a tentativa histórica de "trivializar o racismo, elegendo-o ao plano de meros preconceitos que 'todo mundo tem'", amenizando então, a diferença entre o próprio bullyng e o racismo (distinção que se apresenta como uma grande problemática, principalmente no ambiente escolar).

Considerando estas discrepâncias construídas historicamente em torno dos processos de racialização e da constituição da ideia de "raça", os discursos da branquitude irão legitimar, em diferentes aspectos, a manutenção da superioridade branca, não apenas no campo da educação com o branqueamento do próprio currículo escolar, mas também no mercado de trabalho, em que a distinção racial se faz presente, denotando a face silenciosa do racismo no Brasil. Para melhor compreender os efeitos discursivos do racismo nessa intersecção entre educação e mercado de trabalho, sigo tais discussões no tópico a seguir.

5.4 "O mercado de trabalho só os veem como meramente uma engrenagem"

Com o fim da escravidão no Brasil, o trabalho desempenhado pelos negros, antes escravizados, passou a ser, em larga escala, substituído pelo trabalho dos imigrantes que chegaram ao país (LARA,1998; NEGRO; GOMES, 2006). Tal mudança em termos de mão-de-obra, no período pós-escravidão, acabou por produzir processos amplos de exclusão dos negros do mercado de trabalho, dificultando ainda mais sua inserção e integração na sociedade. Conforme Santos e Scopino (2011), esse processo histórico foi caracterizado pela ausência de políticas públicas voltadas aos negros, bem como pela falta de iniciativas para incluir os ex-escravos no mercado de trabalho. Para a população negra, as ocupações disponíveis eram normalmente precárias e subalternas, de baixa qualificação e remuneração (empregados domésticos, operários, trabalhadores da construção civil, carregadores, jornaleiros), salvo raras exceções.

De acordo com Theodoro (2008, p.25):

---

[33] Informação fornecida pela educadora P18, por meio de grupo focal em 2020

> O perfil da ocupação da força de trabalho assumirá, então, nova conformação. Enquanto a mão de obra imigrante chega e ocupa-se cada vez mais da produção de café, uma crescente população de escravos, então liberados, vai se juntar ao contingente de homens livres e libertos, a maioria dos quais se dedicava seja à economia de subsistência, seja a alguns ramos ligados aos pequenos serviços urbanos. Não houve a valorização dos antigos escravos ou mesmo dos livres e libertos com alguma qualificação. O nascimento do mercado de trabalho ou, dito de outra forma, a ascensão do trabalho livre como base da economia foi acompanhada pela entrada crescente de uma população trabalhadora no setor de subsistência e em atividades mal remuneradas. Esse processo vai dar origem ao que algumas décadas mais tarde, viria a ser denominado 'setor informal', no Brasil.

Theodoro (2008) também destaca que havia um forte preconceito relacionado aos trabalhadores negros, estigmatizados por características negativas que os tornavam desqualificados para o trabalho, o que acabou por influenciar o aumento da participação dos imigrantes europeus na mão-de-obra contratada. Desta forma, a própria dificuldade dos negros em adentrar no mercado de trabalho era vista como demonstração de sua incapacidade e inferioridade racial (SANTOS; SCOPINHO, 2011). Campante, *et al.* (2004) salientam que a manutenção das desigualdades educacionais vivenciadas pela população negra constitui um fator determinante na questão do acesso ao mercado de trabalho.

Utilizo essa breve contextualização histórica, para enfatizar que o processo de inserção da população negra no mercado de trabalho, também é atravessado pela forma como as questões raciais são tratadas no país. E, nesse contexto, marcado pelo racismo e por estratégias que capturam e excluem os negros, estes permanecem, geralmente, à margem da sociedade, sem acesso a direitos básicos, trabalho digno e bem remunerado, de modo que a igualdade na ascensão econômica e profissional se torna apenas como uma miragem no deserto. Seguindo esses apontamentos, cabe acrescentar que:

> [...] o mercado de trabalho é uma das esferas em que se distingue com mais clareza a eficiência dos mecanismos discriminatórios no Brasil, assim como seu modo sutil de operar. Pois, ocultado por fatores aparentemente objetivos, derivados de novas e tradicionais exigências produtivas, velhas questões permanecem: os indivíduos negros estão sujeitos mais ao desemprego, permanecem mais tempo nesta situação e, quando tem trabalho, lhe são reservados postos de trabalho de menor qualidade, status e remuneração [...] (DIEESE, 2001, p.127-128).

Embora o sucesso econômico e profissional seja justificado, a partir dos discursos meritocráticos, é preciso considerar que os jovens brasileiros ingressam no mercado de trabalho a partir de posições sociais distintas. Além disso, há uma relação entre a prematuridade da entrada no mercado e a falta de tempo para investir nos estudos e na educação de qualidade, o que implica diretamente na permanência de trabalhos precários e na insegurança financeira na velhice, tornando essas desigualdades um ciclo vicioso (TOMÉ, 2004).

Quando questionados sobre a entrada dos estudantes no mercado de trabalho, os sujeitos de pesquisa trouxeram em suas falas a questão da desigualdade racial, confrontando a ideia de democracia racial, ao reconhecer que os jovens negros iniciam a vida profissional em desvantagens em comparação com jovens brancos. Isto é, os depoimentos mencionam que, apesar de os alunos (negros e brancos) estarem estudando em uma escola pública, com condição socioeconômica semelhantes, "fora dos muros da escola" – no mercado de trabalho –, a questão racial é um determinante para se colocar em uma boa posição laboral.

> Eles precisarem de mais atenção que os demais, por partir do princípio de que todos, todas as pessoas, todos ali envolvidos tem mais ou menos a mesma situação social, né? As famílias não são tão diferentes umas das outras ali, indiferente de ser brancos ou pretos, pela questão econômica. Mas eu vejo por um outro lado, como orientação, que sim de um algo a mais, pelo um lado de fora desta comunidade. **No mercado de trabalho, por exemplo.** O nosso aluno do ensino médio, infelizmente, ainda, aí, ali eu concordo com o que a P18 tava colocando antes. **Ele vai pro mercado de trabalho, se ele já não tem um curso de inglês extra, ele já não tem mais um outro cursinho de formação. E ainda é negro, sim, ele se desestimula porque ele vai em desvantagem ao mercado.** A gente sabe disso**, eles precisariam, eles precisam ainda desse algo a mais. Infelizmente, né?** Eu **não gostaria de dizer que, 'ah, pela cor da pele', mas, sim, a cor da pele ainda fora da nossa comunidade, fora das paredes da nossa escola, ela ainda define muito na, numa classificação pra, num emprego lá que eles vão pedir, em vários tipos de relações**. Então, eu acho que eles precisam ser mais estimulados ainda, pra buscar mais coisas, porque eles vão precisar de mais ferramentas, ainda hoje. (P16, orientadora educacional, informação verbal, grifo nosso)[34].

> É, mas de novo, o que a P16 falou, de novo a gente volta, né? Na questão realmente da sociedade, de como o racismo é cultural, como ele está na sociedade, porque, daí, realmente o que vai levando as pessoas estarem, porque tu sabe, na maior parte das pessoas com menos condições no Brasil, são as pessoas negra, né? **Então, assim, aí, eles não vão ter as oportunidades iguais. Claro que, na nossa escola, que é uma escola de periferia, claro, os brancos e os negros estão, em termos financeiros, talvez, nas mesmas condições, talvez, né?** Mas não em outros termos, né? Porque realmente quando vai para o trabalho, o negro vai ter outra barreira, que é sim a da cor, como a P16 falou. E a gente sabe que isso existe, na nossa região, e no Brasil todo, né? Então, assim, volta naquela coisa da sociedade, né. (P18, diretora, informação verbal, grifo nosso)[35].

De maneira geral, os participantes que se manifestaram em relação ao futuro profissional dos estudantes e das possibilidades diante do mercado de trabalho mostraram-se preocupados, devido à precariedade do cenário atual brasileiro, mencionando as disparidades econômicas, sociais e raciais.

> O nosso aluno negro quando ele sai pro mercado de trabalho, ele precisa de algo mais, porque ele vai entrar na fila atrás do aluno branco, ainda que isso é bem, bem vívido

[34] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020
[35] Informação fornecida pela educadora P18, por meio de grupo focal em 2020

> mesmo. Que como a P16 falou, pode ir em mercado, caminhar todo o centro, as lojas, tudo, são poucos negros. Não é que não tenha em Santa Cruz. (P16, orientadora educacional, informação verbal)[36]

> Vou citar só um exemplo: enquanto eu tenho alunos estudantes que precisaram agora largar os estudos né? Não abandonar a escola, mas largar os estudos pra ir trabalhar pra gerar renda pra casa, eu tenho estudantes que têm meditação e yoga, preparando eles pro ENEM. Isso mesmo meditação e yoga. Simulados a todo momento. Então eles estão sendo lapidados, não é nem preparados, é lapidados pra um momento né?, que já era difícil pra quem estuda em escola pública e agora vai se tornar uma realidade impossível. E o que mais me chama atenção é a consciência de que esse abismo existe. Né? Um pragmatismo pra lidar com a situação, que 'olha, vamos aproveitar agora que esse é o momento de tomar essas vagas, aí, porque não vai ter tanta concorrência' e tudo mais. (P8, professor de história, informação verbal)[37].

> E o mercado de trabalho só os veem como meramente uma engrenagem, para que ele possa absorver deles aquilo que eles merecem, trabalhar na safra, né? Ser um safrista, né? que é o que a indústria do tabaco necessita. Nada mais que isso. É, é, a leitura da qual eu tenho. Aí, nós vamos fazer outro recorte, que é o que você faz, a questão da etnia, né? Esses bairros completamente são de jovens, é, é, é, de etnia, são negros, né? E há uma exclusão muito grande, eles não acessam o centro da cidade, porque eles têm medo. Eu converso, eu também trabalho em outra escola, que é no bairro conhecido como Menino Deus, Faxinal Menino Deus. E a realidade é muito idêntica à do bairro Belvedere. Esses meninos, eles têm medo de ir pro centro, porque a prefeitura, a..., polícia vai dar o 'rapa' neles (P8, professor de história, informação verbal)[38].

> É, sabe, ter estudo para conseguir emprego melhor, para se inserir no mercado. Tem muitos alunos ali que já estão trabalhando, acho que é muito comum isso no [redacted] no ensino médio principalmente, muitos alunos trabalhando, principalmente, de noite. Eu acho que, assim, o futuro deles é trabalhar bastante para conseguir. (P1, professor de história, informação verbal)[39].

De acordo com Santos e Scopino (2011), os jovens negros, em razão da desigualdade e preconceito racial existentes no país, sofrem maior dificuldade de entrar no mercado de trabalho em comparação com os jovens brancos. Os autores destacam que – como a população negra está, na sua maioria, inserida em um contexto socioeconômico precário – é mais comum que os jovens negros tenham que procurar emprego, para complementar a renda familiar, e, consequentemente, acabam enfrentando dificuldades para manter os estudos, o que – portanto – diminui as possibilidades de alcançarem maior qualificação e até mesmo de atingirem certos cargos e posições sociais. Além disso, Paixão e Carvano (2008) ressaltam que, quando ocorre a inserção desses jovens negros no mercado de trabalho, as ocupações normalmente são

[36] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020
[37] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[38] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[39] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020

precárias e subalternas, sem exigência de qualificação específica ou escolaridade, com menor remuneração.

As narrativas evidenciam que há uma barreira na mobilidade social[40] dos jovens negros, que geralmente possuem menores condições financeiras e que residem nas regiões periféricas. Tanto no ingresso imediato ao trabalho – que se dará muitas vezes por meio de ocupações subalternas e mal remuneradas (PAIXÃO, CARVANO, 2008) –, quanto na tentativa de dar continuidade aos estudos (através das bolsas de financiamento estudantil ou pelas cotas), a população negra se depara com dificuldades de acesso e permanência. Ademais, é preciso salientar, que tais espaços (acadêmicos) também são marcados pela presença majoritária da branquitude, mostrando a articulação de um racismo que é também institucional, pois vai estar cristalizado no funcionamento das instituições, seja nas universidades, nas fábricas, no setor privado, e nas próprias "lojas da cidade", como é referenciado na fala de P16 (informação verbal)[41].

A respeito do espaço acadêmico, enquanto lugar passível de observar os privilégios da branquitude, apresento a fala de P9, que demonstra o quanto a sutileza do racismo não se dá apenas na hora de realizar um processo seletivo, ou de ocupar uma vaga de atendente em uma loja, mas inicia antes, na própria preparação para o ingresso no mercado de trabalho, no acesso às universidades e na capacitação, preparação para enfrentar as desigualdades.

> Nós tivemos dois alunos nossos, que tiveram a oportunidade de ingressar na escola da Universidade Federal de Santa Maria, né? Foi um fato bem interessante. **No dia que eles foram fazer a prova, uma dessas alunas, (inaudível), depois que ela fez a prova, ela, relatando comigo, ela dentro da sala de aula, ela olhou pro lado, né? (inaudível), mas o ambiente onde ela estava era praticamente um ambiente branco**, **tinha até, dava pra contar na mão, né? a quantidade de jovens negros que estavam realizando esse processo**, aí de universidade pública do Rio..., um processo seletivo público, onde todos poderiam participar, né? (inaudível) **É, esses dois meninos passaram, foram pra essa escola, mas eles desistiram dessa escola, né? Muito (inaudível) porque disso tudo.** Mas isso tá muito enraizado ao racismo, que é um ambiente (inaudível) **Os outros que participam da sala, não por questões sociais, eles tinham mais condições sociais, porque tinham computador etc etc. Eles não tinham esses equipamentos. A exigência intelectual que eles precisavam, pra que ele passem, era muito maior do que a escola pública pôde oferecer a eles, né? E eles se excluíram do processo, né? Mais por não se sentir pertencente a ele, né?** Porque eles não se sentiam pertencentes àquele espaço alí. Aí, eles, a pressão foi mais forte (inaudível). (P9, oficineiro, informação verbal, grifo nosso)[42].

Atento para o trecho em que P9 fala sobre a autoexclusão e a desistência dos alunos por não se sentirem pertencentes àquele lugar. O ingresso de estudantes negros na universidade,

---

[40] Ver: "a mobilidade social dos negros brasileiros" - Rafael Guerreiro Osorio, 2004.
[41] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020
[42] Informação fornecida pelo educador P9, por meio de grupo focal em 2020

não garante, como pode ser observado na própria fala de P9, que haja permanência, isto é, que esses estudantes continuem estudando até o momento da graduação, pois, além das inúmeras adversidades financeiras, há um tensionamento social em que a questão da representatividade racial também opera. Nesse sentido, quase que como uma profecia autorrealizadora, esses alunos se subjetivam enquanto "outros", são atravessados por práticas discursivas que reiteram a hierarquização racial e, não raro, desistem do curso superior e contentam-se com um emprego que propicie um retorno financeiro imediato.

Este processo de exclusão não surpreende, pois, ao longo da história brasileira, os negros sofreram diferentes formas de discriminação, deste modo, na educação e no mercado de trabalho também não será diferente, sendo possível observar a manifestação dos mecanismos sutis do racismo no interior das instituições. (THEODORO, 2008). Pensando nas redes discursivas que irão tratar da representatividade racial no ambiente escolar – enquanto possibilidades outras, para o enfrentamento do racismo – e na ênfase que direciono à instituição escolar enquanto um espaço privilegiado para se analisar as práticas discursivas em relação às questões raciais e ao processo de racialização, proponho discorrer no próximo subtítulo sobre o papel da escola, do professor, e dos atravessamentos discursivos que adentram o ambiente escolar a partir da inserção da lei 10.639/2003.

5.5 "Eu não sei esse conteúdo, como é que eu vou fazer?"

O "silêncio" opera como uma ferramenta social para evitar as discussões sobre o racismo e as relações raciais. Contudo, mesmo que tais questões não sejam tratadas diretamente pelo professor na sala de aula, ou pela escola por meio de atividades, palestras e em datas comemorativas como o dia da consciência negra, por exemplo, tais tensionamentos se fazem presentes no dia-a-dia escolar de diferentes formas. A Lei 10.639/2003 carrega, para o ambiente escolar, outros discursos, propondo não só uma alteração curricular, mas a necessidade de uma reorganização da escola e dos professores para refletir criticamente sobre o racismo nesse espaço, não mais como algo estático que se encontra apenas fora dos muros da escola.

Se, *a priori*, há uma dificuldade de enfrentar o racismo na escola, como evidencia Silva (2014), criando nesse espaço uma zona de amortecimento, de conforto para não se debater tais questões – pois a escola não se é percebida como uma zona dura do racismo, como o mercado de trabalho, por exemplo –, a Lei 10.639 de 2003 veem no sentido de alterar uma grade curricular hegemônica, mas também implica na formação dos professores e na necessidade

destes se apropriarem de tais discussões. Isto é, será necessário pensar na aplicabilidade destas discussões dentro da sala de aula.

A maioria dos participantes da pesquisa, afirmaram conhecer a Lei 10.639, mas se demonstraram limitados em explanar sobre sua aplicabilidade. Entretanto, foi possível observar entre os professores de história – devido ao próprio percurso formativo e ao trabalho direto com a temática em sala de aula – maior conhecimento em relação a Lei e seus desdobramentos, como é possível observar na fala de P8 e P1.

> O que eu percebo é que, talvez, fique um pouco de alguns professores, justamente pela área de formação, né? Uma dificuldade, às vezes, em trabalhar isso e tratar do assunto, trazer pra dentro da sala de aula, não por má vontade, não é isso, mas é que, pra se sentir seguro, tratando, né? Desse assunto que é, que é tão importante, então às vezes, isso também pode acontecer, mas há sim uma troca com professora de geografia, com os professores de artes. (P8, professor de história, informação verbal)[43].

> Que perguntavam, assim, sabe, que tipo, assim, "eu não sei esse conteúdo, como é que eu vou fazer?". E isso ficou muito jogado em cima dos professores, de ir buscar formação por conta, que, eu e os colegas e ter assim de, eu mesmo, mesmo que tive informação um pouco, uma cadeira na Universidade, ao longo dos anos que eu fui percebendo que, assim ó, nos primeiros anos eu fui fazendo algumas estratégias que não eram legais, que não é, eram sabe, que, eu era limitado pela minha formação. Às vezes, tem isso muito assim na rede pública. Eles fazem um projeto novo, fazem um programa novo e jogam na gente, como professores, e a gente não tem informação pra aquilo e a gente não consegue implementar sabe, só se tu for atrás mesmo, e no dia-a-dia do professor, tem muito professor que não consegue fazer isso, a gente não tem tempo de fazer isso, né. (P1, professor de história, informação verbal)[44].

> No [redacted], acho que não aconteceu de haver assim uma tentativa de uma professora fazer um projeto do Dia da Consciência Negra, mas ela não tem muito estudo, conhecimento e ela acaba usando uma versão estereotipada da África, que sabe que tem cheio de problemas, assim, mas aí tu percebe que é uma questão de formação, muito assim, é uma questão de, a gente quer boas intenções, quer fazer, mas a gente acaba fazendo uma coisa que não fica legal, porque não tem informação e eu não lembro, dos anos que eu tô no estado de ter tido algum seminário sobre isso, sobre a história africana, ou sobre, nunca tive nada assim, debate sobre racismo na escola, não sei se os outros colegas, mas eu nunca tive (P1, professor de história, informação verbal)[45].

Os trechos apresentados também apontam para dificuldade na formação dos professores, fator este que foi utilizado como justificativa para dificuldade de trabalhar com as temáticas raciais. Foi possível perceber que os participantes de pesquisa tinham receio de abordar o racismo, principalmente, por não saberem como proceder, e até mesmo correndo o risco de propor atividades estereotipadas como é possível observar na fala de P1. Nesse sentido, Gomes

---

[43] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[44] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020
[45] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020

(2013) reconhece que os professores e gestores educacionais possuem um conhecimento raso e supérfluo em relação à História da África e também sobre a problemática das relações étnico-raciais.

Forquin (1993) indica a escola como espaço propício para aprendizagem e convivência com o diferente, e, nesse sentido, destaca a importância da prática docente para contribuir com a educação das relações étnico – raciais. Será no espaço escolar que muitas crianças terão o contato inicial com o diferente, com outros discursos e com o câmbio cultural, nessa lógica quanto aos desafios da educação, Candau (2002, p.25) propõe:

> Pensar a educação escolarizada a partir de uma perspectiva ou dimensão cultural implica, por sua vez, fazer face a um dos maiores desafios da atualidade que consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos em curso e à primeira vista contraditórios: de um lado, a afirmação de um processo de globalização, de mundialização tanto em termos econômicos como culturais de maneira cada vez mais irreversíveis; de outro, as explosões, no plano mundial, de movimentos identitários sejam eles de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais.

O "medo" em trabalhar sobre o racismo se constitui enquanto uma barreira para prática docente e também emergiu no discurso dos participantes da pesquisa, seja pelas lacunas na formação ou pelo próprio *tabu* social que irá se instituir para confrontar o racismo, que historicamente é alicerçado no silenciamento da branquitude em virtude de seus privilégios raciais. Trago os recortes abaixo para evidenciar tais reflexões.

> Então, assim eu, **eu sempre pedia para ela sugestões de como que eu iria trabalhar, porque eu tinha muito medo**. E nessa escola, assim eu notava que os alunos se questionavam muito. (P3, professora de séries iniciais, informação verbal, grifo nosso)[46].

> Por exemplo, uma situação que tu precisa intervir e dizer: 'aqui não, que que isso? Isso é crime' e trabalhar, né, ó, 'o que que tu tá pensando, isso é errado. Isso que tu falou é errado' e desconstruir na sala de aula, né? **Isso muitos profissionais não fazem, alguns por falta de conhecimento, daí tem que reconhecer que é um campo, que eles não sabem onde estão andando, e podem sentir um medo de falar alguma coisa, né?** Mas a grande maioria, sim, não dá bola. Eu acho que essa questão não me pertence, não é assim que funciona. Então, é sonegado, né? (P8, professor de história, informação verbal, grifo nosso)[47].

[46] Informação fornecida pela educadora P3, por meio de grupo focal em 2020
[47] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020

Com relação à aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e seus efeitos no ambiente escolar, trago algumas falas que demonstram como as questões raciais são trabalhadas na prática, em sala de aula.

> Eu não vejo ela como uma, uma, dentro da sala de aula, né. **Eu não vejo ela** como uma coisa como uma coisa, **como uma gavetinha ali, né. Eu vejo ela como um assunto transversal**, né. Eu vou tá trabalhando colônia, eu vou tá trabalhando História da África, e vou tá trabalhando inclusive Europa. Eu vou tá, ali, lá no final da idade média; Vou tá trabalhando norte da África, a questão da invasão muçulmana, né, enfim. **Trabalhando a história do Brasil, eu vou ter que trabalhar a história afro-brasileira. É uma coisa transversal, não é uma coisa fechada**, né. (P6, professor de história, informação verbal, grifo nosso)[48].

> Na área de história, na área das humanas, reformula bastante, assim, né. A história é uma grande mudança de pensar um currículo mais focado pra Ásia e pra a África, porque geralmente no currículo tradicional vem muito mais da Europa, é muito europeu, muita coisa europeia. Então, assim, eu me lembro que quando começou a valer realmente, a gente teve que reestruturar grande parte do currículo do fundamental e do médio. Sim, mudou bastante pra gente enquanto conteúdo (P1, professor de história, informação verbal, grifo nosso)[49].

Foi possível observar que, em relação à aplicabilidade da Lei, os professores de história demonstram maior facilidade em incorporar tais discussões em suas disciplinas, contudo, a "responsabilidade" por trabalhar o racismo e as relações raciais acaba por centralizar-se sobre eles e nas datas comemorativas, minimizando o real objetivo da Lei, que seria trazer a temática racial para ser abordada em todas as disciplinas. A mudança curricular promovida pela Lei nº 10.639/03, conforme Silva, Assmann e Siqueira (2012) está imersa em uma série de engendramentos biopolíticos, que acarretam uma outra definição de natureza antropológica para a população brasileira. Os efeitos decorrentes dessa Lei denotam um conjunto de discursos, os quais apontam para uma maneira distinta de governar as diferenças.

Seguindo tais apontamentos em relação às discussões raciais no ambiente escolar e à Lei 10.639/03, chamo atenção para a questão da "representatividade" dos alunos negros. A fala de P2, traz à tona uma problemática relevante: tais discussões ocorrem mais frequentemente em escolas com maior número de alunos negros? Acredita-se que tais discussões são relevantes apenas em um contexto em que o recorte racial esteja mais presente? Esses questionamentos vieram a partir da fala de P2, a qual apresento a seguir:

> Mas tem um pouco de aplicação, sim, da Lei. E outras escolas que eu já trabalhei, em destaque no município, que era muito forte a questão do, da Cultura Africana, da

[48] Informação fornecida pelo educador P6, por meio de grupo focal em 2020
[49] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020

> valorização da cultura, porque até era uma escola de alunos etnicamente, acho que 80% eram de alunos pretos ou pardos, pela localização da escola, enfim. (P2, professor de ensino religioso e projeto de vida, informação verbal)[50].

Esse recorte demonstra o quanto a questão do racismo e das discussões sobre a ideia de "raça" recaem como um problema do "negro", da negritude, eximindo a necessidade e a responsabilidade das pessoas brancas estarem em contato com essas problematizações e terem, de fato, uma educabilidade racial. Em espaços que são majoritariamente ocupados pela branquitude, falar sobre o racismo parece não surtir o efeito desejado, contudo, é justamente a branquitude que precisa ser questionada sobre uma desigualdade racial que foi instituída estruturalmente na sociedade.

Levando em consideração, o que aponta Silva (2012) em relação à invisibilidade dos estudantes negros em Santa Cruz do Sul, em razão do discurso germânico que atua frente ao processo de exclusão desses sujeitos, cabe enfatizar que a representatividade da negritude, no ambiente escolar, irá se constituir enquanto uma estratégia de enfrentamento ao racismo, pois, além de valorizar a cultura africana (por meio da Lei 10.639/2003, como foi apontado), outras iniciativas dos professores e das instituições fazem circular outras verdades, que subvertem os discursos de inferioridade e de desqualificação da população negra. No tópico a seguir, busco refletir sobre essa representatividade nos materiais didáticos, mas também sobre uma branquitude universalizante, que dificulta a representação dos alunos negros no sistema educacional.

5.6 "Não é uma questão de representar, estar representado, mas de se identificar".

No ambiente escolar, é possível pensar na representatividade racial, por diferentes óticas, mas tomo como foco os materiais didáticos e as práticas discursivas que irão se constituir nesse espaço enquanto reflexo da branquitude. Primeiramente mostro as falas de P9 e P1 que referem a ausência de professores negros no ambiente escolar, o que dificulta ainda mais a representatividade dos alunos negros. Essa denúncia é importante, pois, ao mesmo tempo em que os estudantes são atravessados pelo discurso meritocrático-neoliberal – que afirma que todos possuem as mesmas oportunidades – na própria instituição escolar, os professores e diretores, são preponderantemente brancos, enquanto que outras profissões, as quais são

[50] Informação fornecida pelo educador P2, por meio de grupo focal em 2020

consideradas subalternas (como higienização, por exemplo), braçais, são ocupadas normalmente por pessoas negras.

> E outra coisa, o racismo não é uma crítica dos professores, nem da escola. Mas, **quantos professores negros nós temos dentro das escolas** (inaudível)? É, o racismo tá aí, né? É, as pessoas... **O negro não tem acesso. O negro não tá na sala aula.** Negro sofrendo, só, mais genericamente**. O negro não tá falando 'que sou negro', né? É o branco que tá falando de coisas de negro pra ele.** (P9, oficineiro, professor de oficinas, informação verbal, grifo nosso)[51].

> Eu só ia pontuar a importância de ter colegas que são negros, professores, professoras negras também que tão alí, quer dizer, isso também serve como exemplo, quer dizer, os alunos também se sentem representados. Importante assim de ter, sempre o máximo possível. Tem escolas que não têm professores negros, às vezes, no conselho a gente vai ter um caso, por exemplo, como o P6 falou ali, e a gente não vai saber né. É bom ter pessoas que tenham essa experiência pra partilhar. (P1, professor de história, informação verbal, grifo nosso)[52].

Ao encontro do que expus em relação à representatividade, é possível pensar que as práticas discursivas em relação ao racismo, que se configuram na escola, acabam por reproduzir a hierarquização racial, reafirmando a distância da população negra da ascensão profissional, cristalizando um estereótipo do negro a determinadas profissões e posições sociais. Além dessas e outras situações que irão se instituir no ambiente escolar, cabe considerar que os estereótipos da brancura enquanto norma, também são reforçados pelos livros didáticos e materiais utilizados em sala de aula (FERREIRA, 2014).

Os participantes da pesquisa trouxeram em seus depoimentos, de maneira geral, que os estudantes não se sentem representados nos materiais didáticos, e que a escolha desse material não depende unicamente da escola, mas sim de uma definição verticalizada do Ministério da Educação, a qual não condiz com a realidade étnica e social dos alunos. Trago alguns trechos do grupo focal para evidenciar os discursos acerca da representatividade nos materiais didáticos:

> Às vezes, eles não se sentem muito representados pelo material didático que tem disponível, porque eles não se localizam ou, ou, eles não se compreendem, muitas vezes, no ambiente, na sociedade. Eu acho que eles têm dificuldade de se sentir representados, até pelo fato de, por exemplo, a gente tá lendo uma história, eu trabalhei agora, com a pandemia, fiz uma atividade com a turma e mandei uma um livro, que era, existem hoje vários contos, né, várias fábulas com personagens negros, princesas negras e mandei atividades pra eles fazerem, de desenho, de criar uma crônica, uma atitude racista que alguém tenha sofrido e poucos, assim, alunos que são negros mesmo, eles não fizeram desenho, não, não se representaram naquele, naquela

[51] Informação fornecida pelo educador P9, por meio de grupo focal em 2020
[52] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020

> atividade, sabe, então eu acho que às vezes falta até um pouco de se conhecer [...].”(P2, professor de ensino religioso e projeto de vida, informação verbal)[53].

> Na realidade, na maioria das vezes. É, e não, não se representado em nada, até porque traz situações no próprio livro, ali, que são distantes, ao máximo da realidade do aluno, não só da realidade étnico-racial, mas da realidade econômica também. Então, não se sentem representados (P8, professor de história, informação verbal)[54].

> Os livros didáticos a gente recebe os que são selecionados pelo Ministério, né? Da educação. E aí, se faz a escolha, né? A gente analisa, enfim, mas tem toda essa questão ideológica, né? Por trás do livro didático, dos textos que estão aí. Então, é difícil, a gente acaba escolhendo, assim, os, os menos piores, né? Mas acredito que os que conseguem perceber, né? Não, eles não se sentem representados. (P11, diretora, informação verbal)[55].

Quando os professores afirmam que os estudantes não se sentem representados nos materiais didáticos, é possível observar a manutenção do discurso hegemônico, que naturaliza a branquitude enquanto um modelo universal de humano. Os materiais didáticos também irão reproduzir esses discursos e vão implicar diretamente no processo de subjetivação de docentes e escolares, pois transmitem determinadas verdades, que, mesmo de forma implícita, caminham no sentido do racismo estrutural e reforçam estereótipos e ideais de brancura (CARDOSO, 2010). Além disso, em relação aos materiais utilizados em sala de aula, é preciso considerar “que o preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca” (NEGRÃO, 1987, p.86).

Na relação de identificação e representação dos estudantes negros no espaço escolar, trago, para corroborar as reflexões levantadas, a fala de P17 sobre a problemática do “lápis cor de pele”, uma questão amplamente discutida e confrontada na lógica de uma educação antirracista e que sintetiza o que proponho ao falar sobre os processos de subjetivação que irão se constituir em sala de aula.

> A gente tá acostumada a dar, quando, se a gente for dar uma bonequinha, por exemplo “xerocada”, **a própria criança negra não pinta a boneca de negra.** É muito raro a gente ver isso, né**? Normalmente, a cor é amarela. “Prof., eu quero uma cor de pele”. Mas, que cor é a cor de pele?** A cor de pele é aquela cor pêssego, ou é aquela, não existe uma cor de pele, para os alunos, marrom ou preto, é a cor pêssego, aquela cor de pele, né? (P17, professora de séries iniciais e vice diretora, informação verbal)[56].

---

[53] Informação fornecida pelo educador P2, por meio de grupo focal em 2020
[54] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[55] Informação fornecida pela educadora P11, por meio de grupo focal em 2020
[56] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020

Há um processo de internalização histórico que normaliza a identidade racial branca enquanto universal, e mesmo que sejam instituídos o material didático e o próprio currículo escolar de forma verticalizada, em que as ações dos professores são limitadas e precisam corresponder a essa organização curricular, é preciso "descontruir", "criar possibilidades outras", dentro de um aspecto micro, ou seja, na prática diária dos professores. Os professores trouxeram ao longo do grupo focal, algumas possibilidades para uma educação antirracista, alguns afirmaram conseguir trazer essas discussões para sala de aula com o auxílio de autores negros, por entenderem que esse movimento vai ao encontro da ideia de representatividade, como pode ser observado nas falas a seguir.

> Não é uma questão de representar, está representado, mas de se identificar. O que que eu tenho feito ao longo dos anos, não tive, mas quando eu estudava Machado com ensino médio né, a própria biografia do Machado já tem a miscigenação, então, já sempre enfatizava isso. (P4, professora de inglês, informação verbal)[57].

> São poucos professores, mas eu ainda percebo, assim que nem o professor de história e geografia, a professora de ensino religioso, eles trabalham ainda essa questão no dia a dia, sabe? Como parte do currículo. Mas não são todos os professores, que nem, né? Eu acho, assim, que ainda falta os anos iniciais também entrarem com essa questão. Nas outras disciplinas também. Porque que o texto de português, por exemplo, é trabalhado sobre o negro somente na data do dia 13 ou no dia 20, né? Não tem aquela..., e a gente sempre trabalha com texto, tão bonitinho, da menina loirinha, do menininho bonitinho. Então, isso precisava mais no dia a dia. Eu acho que isso ainda falta, inclusive, na nossa escola, essa questão, né?. (P17, professora de séries iniciais e vice diretora, informação verbal)[58].

> Nesse sentido, aí. Eu acho é que isso, esse aprimoramento intelectual, trazer autores, trazer um protagonismo negro pra sala de aula. E a todo tempo ficar lembrando do que o P9 falou: 'eu sou branco', mas vamos lá, né? Vamos incentivar essa galera, que é negra, aí, querer mais e romper os limites. (P8, professor de história, informação verbal)[59].

Nesses recortes os sujeitos de pesquisa fazem uso da literatura para reafirmar um "protagonismo negro", rompendo com um conteúdo que representa apenas a branquitude, embora a proposta de trazer outros autores para sala de aula e acrescer uma literatura negra possa parecer de antemão um movimento ínfimo, ações como essas se constituem enquanto um ato de resistência, fazendo circular outros discursos na sala de aula e aproximando as discussões raciais por outro caminho, que não apenas sobre a história da escravidão no Brasil.

---

[57] Informação fornecida pela educadora P4, por meio de grupo focal em 2020
[58] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020
[59] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020

Considerando os demais discursos sobre o racismo e as relações raciais, que circulam no ambiente escolar e que também estão implicados nos processos de subjetivação dos profissionais da educação e dos estudantes, é imprescindível tratar sobre as discussões em relação as cotas raciais (principalmente tratando-se de escolas públicas). Para tanto, no tópico a seguir proponho analisar os discursos que emergiram no grupo focal relacionados às cotas raciais.

5.7 "Cotas não passam de bandaids na nossa sociedade"

O discurso da meritocracia permeia os espaços em que se desenvolvem processos de seleção e de conquistas individuais, entretanto, acaba se mostrando mais presente e debatido, ao tratar sobre ações afirmativas, pois existe uma falsa crença de que tais ações violam um ideal de igualdade e, portanto, da própria noção meritocrática. A tese sustentada para criticar as ações afirmativas relaciona-se à ideia de que o ingresso no ensino superior através de cotas raciais seria mais fácil, com menor exigência de dedicação, de forma que os cotistas são vistos como menos merecedores das vagas em comparação com os não-cotistas (meritórios) (CAMINO *et al.*, 2014).

Conforme Bueno (2020), o Supremo Tribunal Federal (STF), em abril de 2012, entendeu ser constitucional a existência de cotas raciais em universidade federais, através do julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186, na qual o partido Democratas (DEM) questionava a criação de cotas raciais na Universidade de Brasília (UNB). Segundo a autora, essa decisão paradigmática aliada com a ampliação das discussões raciais e do próprio discurso antirracista nas últimas décadas no país levou à edição da Lei Federal n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, também chamada de "Lei de Cotas". A autora ressalta que:

> A Lei de Cotas enfatiza uma mudança de enfoque em termos de estratégias governamentais em relação aos negros no Brasil, incluindo-os no sistema de ensino e aproximando-os dos cálculos do poder. É evidente, nessa lógica, o reconhecimento da existência do fenômeno do racismo na estrutura social brasileira, bem como a identificação de dívidas históricas ainda não superadas. (BUENO, 2020, p.131).

A Lei n. 12.711, de 2012, tem como um dos seus principais objetivos permitir uma maior igualdade no acesso dos negros e pardos ao ensino superior, uma vez que – apesar de representarem parcela significativa da população –, historicamente ficaram afastados das universidades, como reflexo não só da discriminação racial, mas da própria herança histórica deixada pela escravidão (BUENO, 2020).

No grupo focal, ao serem questionados sobre o sistema de cotas no Brasil, os participantes da pesquisa demonstraram duas percepções distintas. Por um lado, emergiu uma narrativa que se opunha a existência de cotas, sobretudo raciais, indo ao encontro dos discursos meritocráticos e da branquitude, os quais atuam na manutenção da hegemonia branca nos diferentes espaços. De outra forma, surgiram falas que estão presentes nos discursos sobre as ações afirmativas e no tensionamento do movimento negro, em que percebem as cotas enquanto um processo de equalização racial, e como parte de uma reparação histórica, tendo em vista que a população negra foi excluída do acesso à educação de qualidade. Lançando mão das formas em que classifiquei os discursos em relação ao racismo – negação, diagnóstico e denúncia – busco evidenciar como os sujeitos de pesquisa se posicionaram sobre o sistema de cotas e quais discursos emergiram a partir de suas falas. Trago inicialmente, os recortes que estão relacionados aos discursos de negação das desigualdades raciais, utilizando como justificativa a ideia meritocrática e do mito da democracia racial.

> Eu entrei pelo mérito próprio, fiz vestibular em tudo, fiz concurso, ninguém me perguntou se era da cor branca ou preta, índia ou parda, se eu ganhava tanto por mês, se a minha família tinha condições, eu não tinha, né? Eu acho que essa questão de entrar por cota racial, por cota social, por..., sei lá, não sei, daí, até que ponto é justo pra todo mundo, né? Porque, de repente, aquela pessoa negra, por exemplo, se ela vai em cota racial, tem tanta facilidade maior do que muitos que tão ali sem serem nem negros, ou por não levar em consideração a questão social (P17, professora de séries iniciais e vice diretora, informação verbal)[60].

> Pra mim, eu não, eu não sinto esse racismo, eu não sinto essa diferença de classe social. Já vi coisas, já, pessoalmente. assim, de classes sociais, de gente que não, que não quiseram aproveitar a oportunidade dada, com aquele pensamento, assim, 'bah, eu não vou fazer isso, porque o governo vai me dar o auxílio não sei do que', 'bolsa não sei do que'. (P5, professor de matemática, informação verbal)[61].

Nas falas de P17 e P5, percebe-se um discurso que é bastante reiterado, no sentido de que todos devem conquistar seus objetivos com esforço próprio, de que ninguém deve ter benefícios distintos criados por lei, de que não se pode conceder privilégios apenas a determinado grupo racial, partindo-se do pressuposto de que há uma real igualdade de oportunidades e que se alguém não consegue atingir determinada condição social ou de trabalho é porque não foi suficientemente esforçado. Esse discurso denota uma visão meritocrática influenciada pela crença na democracia racial, que encoberta a negação das desigualdades raciais existentes no Brasil. Por outro lado, também representa uma resistência em relação às cotas raciais, pois elas

[60] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020
[61] Informação fornecida pelo educador P5, por meio de grupo focal em 2020

simbolizam, precisamente, a perda de parte dos privilégios raciais/sociais históricos outorgados aos brancos, através de um sistema de discriminação e hierarquização, que lhes colocou no topo da "pirâmide racial".

Bueno (2020, p.137) destaca, que é o "[...] reconhecimento desses privilégios" (diga-se as vantagens da população branca) "que permite ao Estado promover uma legislação capaz de alterar o lugar e os espaços da elite das universidades públicas". Além disso, conforme a autora, os próprios indicadores sociais evidenciam esse desequilíbrio marcado pelo aspecto racial, devido ao grande abismo existente entre brancos e negros no país em termos de acesso ao ensino superior, constatação importante para motivar a criação da Lei de Cotas, buscando reduzir esse distanciamento e tornando mais igualitária a ocupação das vagas nas universidades (BUENO, 2020).

As cotas raciais – apesar de objetivarem a inclusão igualitária de negros e pardos, para garantir equilíbrio no acesso ao ensino superior, corrigindo e compensando desigualdades históricas – foram amplamente criticadas, sob o argumento de que causam uma "injustiça" com as demais pessoas. Conforme ressalta Oliveira Filho (2009, p.433), esse discurso propaga a ideia que as "ações afirmativas não premiariam o esforço, o mérito e a competência individuais, premiariam alguns indivíduos por causa de sua pertença grupal e seriam injustas com outros". Nesse aspecto, observa-se a intenção de manter privilégios históricos concedidos pela raça, isto é, o discurso da branquitude no Brasil – que não reconhece uma posição privilegiada na sociedade – critica as cotas raciais, desconsiderando a existência do racismo no país e das desigualdades dele decorrentes. Nesse sentido, é importante observar o que Bueno (2020, p.136) fala a respeito do discurso da branquitude na resistência em relação às cotas raciais:

> Os arranjos sociais para a entrada na universidade pública são alterados, e o ingresso de pessoas pertencentes a um único grupo da população é problematizado. Constitui-se um processo de luta entre a necessidade de reconhecimento de privilégios e benefícios em relação à cor da pele clara dos brasileiros e, em contrapartida, um movimento de negação desses privilégios. Não por acaso ocorre um processo social contrário às cotas étnico-raciais, mas favorável às cotas sociais, como um fenômeno de negação do racismo, que se aproxima da já superada democracia racial.

Essa resistência em perder o status por parte da branquitude vai ser justificada por meio de "verdades" sobre a ideia de "racialização" e permeada pelos discursos do racismo à brasileira, que se utiliza de subterfúgios, para justificar a inexistência do racismo. As falas de P16 e P17, corroboram com as discussões traçadas até aqui.

> Eu concordo com a P17, eu nunca gostei dessa coisa de cotas, porque eu acho que, até a questão de tu entrar por qualquer coisa, né? Que tu precise usar uma cota pra entrar, já é um próprio preconceito pra ti. Quer dizer que tu sozinho não tem como chegar lá. (P16, orientadora educacional, informação verbal)[62].

> Eu entrei pelo mérito próprio, fiz vestibular em tudo, fiz concurso, ninguém me perguntou se era da cor branca ou preta, índia ou parda, se eu ganhava tanto por mês, se a minha família tinha condições, eu não tinha, né? Eu acho que essa questão de entrar por cota racial, por cota social, por..., sei lá, não sei, daí, até que ponto é justo pra todo mundo, né? Porque, de repente, aquela pessoa negra, por exemplo, se ela vai em cota racial, tem tanta facilidade maior do que muitos que tão ali sem serem nem negros, ou por não levar em consideração a questão social (P17, professora de séries iniciais e vice diretora, informação verbal)[63].

Nas falas de P16 e P17, verifica-se um discurso que afirma a existência de preconceito contra o próprio negro em decorrência das cotas raciais, pois representaria uma discriminação baseada na ideia de que a população negra não conseguiria atingir uma vaga em universidade, por exemplo, sem o auxílio da cota, como sinônimo de incapacidade ou inferioridade. Isto é, trata-se de mais uma estratégia discursiva da branquitude no sentido de desqualificar a legitimidade das cotas raciais, partindo de um pressuposto equivocado de que elas seriam uma manifestação de racismo por atribuir uma incapacidade de conseguir o acesso da população negra ao ensino superior, ao mesmo tempo em que trariam efeitos negativos à população negra ao permitir uma associação à falta de aptidão e de esforço, para galgar suas conquistas por conta própria.

Conforme Sampaio, Miranda e Junho (2020, p.160), esse discurso defende a ideia de que "a vontade própria do negro define o seu sucesso ou fracasso", desta forma, "o baixo número de negros nas universidades é culpa deles mesmos". Essa prática discursiva denota, ainda, a crença no mito ou falácia da meritocracia, que não consegue perceber que uma real meritocracia somente é praticável em uma sociedade na qual as desigualdades históricas e sociais estejam devidamente superadas. Segundo Cacciamali e Hirata (2005), o mito da meritocracia pode ser percebido, através das pesquisas estatísticas, que comprovam a menor escolaridade e menores salários dos negros em relação aos brancos. Isto é, afirmar que todos tem a mesma condição de acessar a universidade, como exemplo, significa desconsiderar as desigualdades de oportunidades vivenciadas pela população negra, que enfrentam, socialmente, dificuldades maiores em relação à população branca e o próprio racismo institucional, reflexo da estrutura social.

---

[62] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020
[63] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020

A constituição da ideia de raça e a forma característica do Brasil lidar com as questões relacionadas ao racismo, também são fatores importantes para se pensar os tensionamentos na implementação da lei de cotas no país. O depoimento de P6 denuncia as distinções acerca dessa problemática.

> É que nos Estados Unidos o racismo, ele é evidente, e por isso, talvez, tenha sido mais fácil implantar cotas raciais lá, porque o acesso dos negros na Universidade, por exemplo, era barrado, era fisicamente barrado, não era simbolicamente barrado, como a democracia racial no Brasil estabeleceu. (P6, professor de história, informação verbal)[64].

Outro ponto que é possível levantar, a partir da narrativa de P6, refere-se à ideia de mestiçagem da população brasileira, visto que – se formos pensar nas barreiras simbólicas de acesso, que vão se instituir no Brasil para in(excluir) os negros –, será possível observar, de acordo com Filho (2009), que há uma dificuldade em definir quem é branco e quem é negro, e por esse motivo, a implementação das políticas públicas destinadas a beneficiar a população negra vai ser deslegitimada, na medida em que uma trama discursiva reafirma que, no Brasil, há uma suposta "igualdade racial". Filho (2009) aponta, ainda, que os discursos que se opõem às ações afirmativas se constituem por meio de argumentos universalistas, em que está presente o receio de ter os direitos individuais ameaçados, caso haja uma equidade em prol de grupos sociais em vulnerabilidade ao invés dos méritos individuais.

De encontro às narrativas que sustentam a injustiça das cotas raciais e se opõem a sua implementação, alguns sujeitos de pesquisa, por outro lado, se mostraram a favor do sistema de cotas e defenderam sua existência. Nas falas de P2 e P6 é possível observar uma denúncia ao contexto socioeducacional, exaltando a importância das cotas para superar a realidade de exclusão em que se encontra a população negra.

> Concordo com o P1, só queria fazer um parêntese. **Eu acho que, muitas vezes, o aluno negro, ele tá até fora da escola, né, nas grandes cidades, nas periferias**. Então isso já é um agravante, né. Se eu fosse escolher, eu também concordo com o P1, acho que **elas as cotas raciais elas são, elas têm objetivos diferentes, na minha opinião, eu acho que as cotas raciais tem um objetivo de equalização**, que eu acho diferente. Eu acho não, é diferente! De igualização, né. (P2, professor de ensino religioso e projeto de vida, informação verbal, grifo nosso)[65].

> Se eu pegar a Constituição de 1824, Dom Pedro Primeiro, lá, tem uma regra que diz que negro não poderia estudar, entendeu? Então, agora, no presente, negro precisa ter vantagens pra estudar, pra equilibrar essa balança, entendeu? É uma questão histórica, pra mim. É só por isso. Por isso que, se fosse por optar, eu optaria pelas questões,

[64] Informação fornecida pelo educador P6, por meio de grupo focal em 2020
[65] Informação fornecida pelo educador P2, por meio de grupo focal em 2020

> pelas cotas sociais, porque os negros, né. É uma questão de classe, aí, né. Mas eu também sou a favor das cotas raciais, por essa questão histórica e de dever do Estado, né, dever do Estado. (P6, professor de história, informação verbal, grifo nosso)[66].

Ainda no sentido de reafirmar os discursos relacionados às cotas como positivas e importantes para o acesso da população negra à educação superior, apresento os depoimentos de P1 e P4, que fazem um diagnóstico do contexto em que o sistema de cotas está instituído no Brasil, evidenciando que a forma na qual esse processo de inclusão se constitui acaba por não ser efetivo em virtude de diferentes questões. Como pode ser observado nas falas a seguir, os sujeitos apontam que as cotas são ínfimas diante das desigualdades existentes no país, e que outros fatores, como a dificuldade financeira e a necessidade de trabalhar para complementar a renda, acabam fazendo com que os estudantes não consigam de fato ocupar as vagas garantidas pelo sistema de cotas até o findar da sua formação.

> Só que, no país que a gente tem, nas desigualdades que tem, quer dizer, as cotas é só umas migalhas, assim, ela não resolve. Eu acredito que cota racial como tá ela deveria ser ampliada, ela é pouca, ela deveria ser muito maior (P1, professor de história, informação verbal)[67].

> Eu acho que cotas não passam de bandaids na nossa sociedade, elas não resolvem o problema a fundo, embora façam a diferença na vida de uns, que são esses que buscam, como o P2, o P2 falou. Pouquíssimos chegam a ocupar essas cotas, né, eles vão adiante, porque já vai travar no médio, que vai trabalhar, que, né, não segue. O ideal seria se todos tivessem acesso à universidade pública ou tivessem dignidade pra pagar uma, uma universidade particular (P4, professora de inglês, informação verbal)[68].

Diante dos tensionamentos em relação ao sistema de cotas, as universidades permanecem como espaços da branquitude, mesmo que os estudantes negros estejam, pela primeira vez na história, equiparando-se aos brancos. O simples ingresso na universidade não garante a permanência, tampouco a conclusão nos cursos superiores. Isso pode ser enfatizado, através dos recortes acima transcritos. De maneira geral, quando olhamos para o meio acadêmico, também na Pós Graduação, esses espaços serão ocupados majoritariamente por pessoas brancas. Contudo, é preciso problematizar a branquitude enquanto esse lugar de normatividade e poder, descontruindo o racismo como pilar para sua manutenção e reconhecendo as políticas públicas voltadas para igualdade racial, cotas e reapropriação dos espaços negados

[66] Informação fornecida pelo educador P6, por meio de grupo focal em 2020
[67] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020
[68] Informação fornecida pela educadora P4, por meio de grupo focal em 2020

historicamente à população negra enquanto estratégias de enfrentamento à condição da branquitude como norma de uma hegemonia cultural.

Pensando na relação entre branquitude e a ocupação dos espaços sociais pela população negra, proponho no próximo subtítulo refletir sobre o pertencimento e aprofundar as discussões relativas à expressão da branquitude na urbanização da cidade.

5.8 "Esses espaços não os pertencem"

O racismo e o efeito das práticas discursivas da branquitude irão implicar na ocupação dos espaços sociais e na urbanização das cidades. As favelas e periferias são exemplos dessa estruturação social, que irá "conter" os pobres e negros em determinado território, longe dos grandes centros da cidade. Nas urbes do capitalismo global, nacional, regional e local, a população negra vive e resiste às formas de limpeza, higienização e exclusão do direito à cidade (OLIVEIRA, 2020, p.133). E até mesmo nas localidades mais pobres, a população negra se encontra em desvantagem socioeconômica, quando comparada aos brancos naquele espaço, indicando a necessidade de uma análise crítica da relação entre raça e urbanização, para colocar em xeque o silenciamento do racismo e os discursos relacionados ao mito da democracia racial, que se fazem presentes em diferentes âmbitos: no Estado, no mercado de trabalho, na educação, entre outros (OLIVEIRA, 2020).

Instituindo o espaço da universidade para pensar os efeitos da branquitude na educação, é possível observar que, embora haja maior acesso da população negra às universidades, com o número de estudantes negros equiparando-se, nos últimos anos, ao número estudante brancos – muito em razão do sistema de cotas –, historicamente a educação foi posta de forma privilegiada para a população branca. A fala de P1 vai ao encontro da rede discursiva construída nas lutas antirracistas e nas narrativas dos "movimentos negros", que confrontam a exclusão da população negra do ensino superior, espaço esse que possibilitaria maior ascensão econômica e melhor colocação no mercado de trabalho, o que de certa forma ameaça o *status quo* da branquitude. Aponto a fala de P1, narrativa de um sujeito branco, como exemplo da manifestação da branquitude crítica, que percebe as desigualdades raciais e tenta desconstruir, no espaço público, a naturalização dos privilégios brancos.

> Quem já foi na universidade, sabe, a universidade, ela representa muito a desigualdade do Brasil, porque a maioria das pessoas na universidade são brancas, né? (P1, professor de história, informação verbal)[69].

Em nossa sociedade, as pessoas brancas se utilizam de um mecanismo inconsciente (pacto narcísico da branquitude), que se configura por uma aliança racial, intergrupal, que faz com que as questões que tangem ao racismo sejam tratadas através do silêncio, na manutenção dos privilégios raciais. Mas além disso, age na interdição dos negros aos espaços de poder, reforçando os processos de exclusão, no qual a problemática referente à racialidade é ignorada (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2014).

Nesse sentido, a branquitude se manifesta também na urbanização das cidades, a partir da estigmatização de espaços que serão relacionados à marginalização, à pobreza e consequentemente associados à imagem do negro. No grupo focal, essa organização social/racial nos espaços urbanos, surgiu relacionada aos discursos germânicos, característicos da região de Santa Cruz do Sul, nesse sentido, há um apagamento dos sujeitos não brancos tanto nos aspectos culturais, quanto econômicos da cidade. Trago a fala de P1 para exemplificar tais discussões.

> Tu vai no centro da cidade, no bairro em que eu moro é majoritariamente alemã, é majoritariamente branca. Na zona sul, é onde tá a maioria das pessoas negras, e é relacionado direto à pobreza. A pobreza, em Santa Cruz, eu acho que é uma questão brasileira, mas é bem mais evidente por essa ideia de germanismo. Acho que Santa Cruz, assim, tem um lugar muito definido de, assim, ‘aquele bairro é pobre’, ‘aquele bairro é rico’, ‘aquele bairro tem, tu vai encontrar alemão, lá’, ‘aquele bairro a maioria é negra’, ‘aquele bairro não tem muito alemão’. A gente consegue se localizar geograficamente, assim. Eu sempre chamo, dou pros meus alunos assim, tu pega um ônibus aqui, tu sai do lado do [redacted] que é no [redacted], pega o ônibus, o [redacted], tu dá uma volta na cidade, vai pro Centro, e vai pro [redacted], e tu vai ver uma aula de classe e diferença social, assim. Tu vê geograficamente Santa Cruz do Sul é muito estatizado. E muita, até quando na minha experiência, dando aula pros alunos na Zona Sul, alguns alunos ali da Zona Sul, mal conhecem o centro, eles não vão pro centro nunca. Os pais trabalham ali na região, a mãe trabalha na região, eles mal de vez em quando vão pro centro. Às vezes, a diversão deles é matar aula, pegar ônibus e ir pro centro, assim, porque eles, não é um lugar que eles vão, pra eles dar um ‘rolezinho’ no centro é uma coisa que é fora do comum. (P1, professor de história, informação verbal)[70].

Como é possível notar na fala de P1, além dos estudantes negros não acessarem comumente o centro da cidade, os bairros também são estatizados, demarcados racial e socialmente. Tais apontamentos propõem uma naturalização da representação do negro residindo em lugares precários, sem infraestrutura ou segurança, como os conjuntos

---

[69] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020
[70] Informação fornecida pelo educador P1, por meio de grupo focal em 2020

habitacionais por exemplo, ao passo em que pessoas brancas são relacionadas a moradias mais dignas, com amplo acesso ao comércio, a cultura e ao policiamento efetivo (GONZALES; HASENBALG, 1982).

Ademais, assim como o espaço de moradia, é preciso considerar a territorialidade das escolas e a presença dos estudantes negros. Nos grupos focais, constatou-se através dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, que as escolas E1 e E3 possuem mais alunos brancos, ao passo que na E2, os alunos são na maioria negros. A partir dessa constatação, observou-se que as ações antirracistas e até mesmo as narrativas sobre as cotas e o próprio racismo no ambiente escolar emergiram sob diferentes discursos, uma vez que os profissionais estavam atravessados por realidades distintas.

Trago como recorte, a experiencia da escola E2, que por ter maior número de alunos negros, é marcada pela segregação, pelo preconceito e pelos discursos discriminatórios característicos do germanismo local.

> Pra que tenhas uma ideia, a nossa escola, lá, a região é conhecida, como a escola dos negros. Tem uma escola próxima, que é a escola de alemães. Nós somos denominados como a 'escola dos negros'. Então, que isso já é uma prova de racismo, né? Então, são muitas situações que nós temos que trabalhar, né? E, e a orientação, a direção, os professores, todos trabalham em conjunto, né? Enfim. (P11, diretora, informação verbal)[71].

> E, é, quem denomina escola dos negros é quem, quem tem aquele discurso germânico, né? Aquela coisa já marcada da cidade, que é uma característica de Santa Cruz do Sul esse discurso germânico, né? E muitas vezes, geralmente ele é velado, mas, de vez em quando, ele se mostra, assim, mostra essa sua face horrorosa, né? (P8, professor de história, informação verbal)[72].

Ainda que o racismo esteja presente em todos os cenários brasileiros, na realidade de Santa Cruz do Sul, devido à forte presença dos discursos germânicos e a própria cultura que se sobrepõem às demais, os mecanismos de hierarquização racial e apropriação dos espaços urbanos pela branquitude fica mais evidente. Na esteira desse pensamento, Silva (2012) evidenciou que o discurso germânico, característico da cidade de Santa Cruz do Sul, além de invisibilizar a população negra, implica nos processos de subjetivação e constituição dos sujeitos negros, que são colocados à margem da cultura local e da pertença identitária.

No trecho a seguir, exponho a fala de P8, que denuncia uma situação de racismo vivenciada pelos alunos da escola E2, durante uma tentativa de acessar o centro da cidade,

---

[71] Informação fornecida pela educadora P11, por meio de grupo focal em 2020
[72] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020

assim como a fala de P9, que ratifica a manifestação da segregação racial na urbanização de Santa Cruz do Sul.

> [...] Os alunos nossos, como nós temos turmas menores, né, assim. Eles gostam, às vezes, quando tão no nono ano, se reunirem e irem em uma pizzaria, algum lugar assim. Então aconteceu um ano, em que eles se reuniram, foram a pé até o centro da cidade, é, escolheram né? um local pra entrar, ficaram na frente do local, decidindo: 'vamos nesse', 'vamos naquele', 'ah, vamos nesse', né? 'Ah esse', enxergaram que tem, tinha vaga, né? Lugares pra sentar. E aí, que que houve? **O dono do estabelecimento veio até eles e disse: 'Ó, eu dou a pizza, pra vocês, e o refrigerante, se vocês não entrarem'. Sabe? Então, assim, ó, eles me trouxeram isso. E, eu fiquei muito grato que eles trouxeram esse caso. E aí a gente falou, pensou, trabalhou. Eu dei a ideia pra eles, né? Falei, olha: 'Isso é passível de denúncia.** Vocês deveriam denunciar, vocês deveriam tomar uma atitude e tudo'. Mas daí o que que acontece? Aí, eles falaram assim 'eles não vão tomar uma atitude', 'aqui em Santa Cruz do Sul não vão tomar uma atitude', 'nos defender professor? Aqui no Belvedere? Não, não vão'. (P8, professor de história, informação verbal, grifo nosso)[73].

> Nossos meninos que vão pros espaços externos, fora da escola, em jogos, a gente percebe os olhares que eles recebem, e o comportamento que as pessoas tem ao vê-los nesses espaços, dizendo que esses espaços não os pertencem, você está ali a reboque (P9, Oficineiro, professor de oficinas, informação verbal, grifo nosso)[74].

Apesar dos participantes da pesquisa identificarem mais facilmente o racismo e a segregação racial fora dos muros da escola, processo que pode ser justificado pela tendência em reconhecer o ambiente educacional enquanto uma "zona de amortecimento do racismo" (SILVA, ano, pagina), a fala de P16 designa a escola como um espaço também de enfrentamento, de confronto e desnaturalização dos padrões e ideias de brancura.

> A gente não fala, pelo menos eu como orientadora, quando tô conversando com eles, eu não falo da questão, 'ah, porque tu fez isso, porque ele é preto, ou é branco'. Mas a gente trabalha uma coisa que vem acima ainda disso, o **direito de todos a serem respeitados, o direito de todos a pertencer àquele ambiente.** Então, todos pertencem àquele ambiente. **Isso a escola proporciona pra gente, um momento da gente estar estimulando**, claro, é utópico, né? Essa questão de nos vermos como igual. Mas daquele momento de nós estarmos tendo essa vivência. **Eu não poder destratar ou desmerecer, ou dar privilégios para um aluno, porque ele é branquinho e tem o olho azul**. Então, a escola oferece esse espaço, não que não aconteça essas situações. (P16, orientadora educacional, informação verbal, grifo nosso)[75].

A escola irá se constituir como um dispositivo importante no enfrentamento do racismo, não só a nível institucional, mas nas relações interpessoais, nas ações propostas em

---

[73] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[74] Informação fornecida pelo educador P9, por meio de grupo focal em 2020
[75] Informação fornecida pela educadora P16, por meio de grupo focal em 2020

“microlugares de poder e atuação” (SCHUCMAN, 2014, p.92), que confrontem a branquitude e a hierarquização racial. Mais do que problematizar em que lugar o racismo se faz mais presente – se nos espaços da cidade, ou entre os muros da escola – considero que as narrativas dos participantes da pesquisa denunciam, antes de tudo, que tais redes discursivas capturam e atravessam os sujeitos em todos os cenários e segmentos sociais, pois trata-se de uma questão estruturalmente enraizada na sociedade. Contudo, tendo em vista que a educação reflete a organização social e cultural de um país, e que a escola funciona enquanto um “microcosmo social” que reproduz as práticas discursivas que se configuram na sociedade de maneira geral, proponho no último tópico refletir sobre a escola enquanto um espaço de enfrentamento, analisando os discursos que corroboram com uma educação antirracista.

5. 9 “Tudo que tem na sociedade aparece na escola”

A escola é, *a priori*, um reflexo da sociedade, e partindo desse pressuposto, os discursos que emergem nesse espaço também são atravessados pelos movimentos sociais, pela mudança no cenário político-econômico e, até mesmo por algo inesperado, como a pandemia do novo coronavírus. De acordo com Galvão (2017), a escola representa um produto da relação entre várias práticas discursivas e relações de poder realizadas nos diferentes agenciamentos, que organizaram a sociedade moderna.

Considerando os movimentos para uma educação antirracista que adentraram no ambiente escolar nos últimos anos – discussões sobre ações afirmativas, dentre elas as cotas raciais e a Lei 10.639/2003, por exemplo – é possível pensar que há um tensionamento nos discursos relacionados à ideia de democracia racial, implicando nas discussões sobre o processo de racialização e do próprio racismo no Brasil. Alegar que não existe racismo no ambiente escolar permite refletir sobre os motivos da manutenção de um discurso, o qual nega o racismo antes de compreende-lo, de maneira que tais negativas denotam a existência de barreiras enfrentadas pelas escolas e seus agentes em relação à atuação com a diversidade étnica e sociocultural (SOUZA, 2017).

Admitir a existência do racismo no ambiente escolar é o primeiro passo para seu enfrentamento, nesse sentido, foi possível observar que alguns participantes da pesquisa já se mostram subjetivados pelos atravessamentos discursivos dos movimentos antirracistas, os quais vêm se articulando nos últimos anos e confrontando, inclusive, os discursos hegemônicos, segregacionistas e de negação do racismo, que são reativados nas falas do governo atual. Trago

os depoimentos de P2, P8 e P9 para evidenciar a percepção dos sujeito de pesquisa em relação ao papel da escola no enfrentamento ao racismo.

> Eu acho que a escola é um lugar justamente da gente discutir, porque, às vezes, o aluno, o nosso aluno, ele não tá sendo vítima de racismo, ou, não só de racismo, de preconceito social, ou de, de bullying, ele não tá sendo vítima, ali na escola, mas ele precisa conhecer os direitos dele, ele precisa conhecer, conhecer realmente o que que é. E é o nosso papel trabalhar como formadores de cidadão, né. Mostrar os seus direitos, mostrar historicamente o que que aconteceu no Brasil, né. E é o nosso papel formar esse cidadão, esse aluno, pra que ele não venha a fazer, a ter atitudes preconceituosas, atitudes que não vão de encontrar ao politicamente correto, e pra que ele perceba, se ele tiver vivenciando isso na sociedade também (P2, professor de ensino religioso e projeto de vida, informação verbal)[76].

> Não que a gente se reúna e, e diz "ah, nós vamos fazer isso pra romper o racismo", não, é que nós temos uma escola majoritariamente negra. E automaticamente todas as nossas ações, que fazem com que eles possam romper com essa bolha perversa social, já são ações, em si, né? que vão acabar combatendo de certa maneira o racismo. Da minha parte, assim, tentar ajudar, trazer pro estudante negro mais argumentos, pra que ele se defenda, né? Pra que ele carregue a história como uma mochila cheia de ferramenta, e que, em determinados momentos, ele vai poder puxar essa ferramenta, pra se defender, pra se colocar. É assim que vejo o meu papel, dizendo do meu papel, em sala de aula. (P8, professor de história, informação verbal)[77].

> Só pra complementar o que o P8 diz, que a escola, ela é acolhedora, né? Num primeiro momento ela acolhe, ela dá acesso, né? Depois ela se coloca num espaço, não só de ouvinte, mas como o P8 trouxe, num espaço de fala, que "nós vamos te ouvir". Temos nossos problemas no processo de escutar e de fazer falar, temos! Mas nós fazemos aquilo que nós podemos, né? Damos acesso a eles, damos espaço de fala pra eles. (P9, oficineiro, professor de oficinas, informação verbal)[78].

O racismo estrutural está cristalizado na sociedade, e consequentemente nas escolas brasileiras. Se antes, os negros tiveram historicamente o direito à educação negado, hoje há discursos que tensionam a branquitude normativa. Dias (2004) refere que a problemática racial que se configura na escola acaba, muitas vezes, lidando com os casos de racismo de forma isolada e individualizante, desconsiderando que as práticas racistas são produtos da sociedade, o que torna uma difícil tarefa abordar essas temáticas no ambiente escolar de forma efetiva.

Nos trechos supracitados, P8 e P9 fazem referência à educação antirracista, em que afirmam a importância de instruir os estudantes sobre seus direitos, para identificarem e confrontarem o racismo. Tais ações são importantes, à medida que os sujeitos vão se constituir a partir do olhar sobre si próprio e do olhar do "outro" em relação a ele, sendo que a construção da identidade não marca apenas a existência do indivíduo no mundo, mas também a maneira

---

[76] Informação fornecida pelo educador P2, por meio de grupo focal em 2020
[77] Informação fornecida pelo educador P8, por meio de grupo focal em 2020
[78] Informação fornecida pelo educador P9, por meio de grupo focal em 2020

como ele irá se relacionar na sociedade. Desta forma, é preciso considerar que o negro tem inscrito em sua imagem, historicamente, valores e crenças de inferiorização (GOMES, 2006), as quais também podem ser desconstruídas na escola.

Nas narrativas dos sujeitos de pesquisa, a escola é percebida como o lugar que será possível "falar sobre as coisas", desnaturalizar determinadas verdades e colocar em circulação outros discursos, como o da valorização e representação racial negra. Nesse sentido, é possível pensar como esses processos de educabilidade racial, a partir do encontro com a alteridade, podem ser ameaçados por discursos que ratificam o ensino domiciliar, por exemplo, o qual sonega justamente o contato dos estudantes com outras realidades, econômicas, sociais e raciais. As falas de P18 e P17 evidenciam que a escola possibilita o contato com a diferença e, através do diálogo, a superação da invisibilidade do racismo.

> **Tudo que tem na sociedade aparece na escola**. E, mas, ao mesmo tempo, é um lugar em que as pessoas vão poder falar sobre isso, né? Vão poder tá, às vezes, com os professores. **A gente vai ter professor racista, vai ter também, vai ter professor que não é racista. E, até agora com lei, com coisa, vai poder falar sobre isso, discutir os temas. Então, assim, acho que a escola é um ótimo lugar pra isso, sim.** (P18, diretora, informação verbal, grifo nosso)[79].

> 'Por que que o branquinho pode vir me dar um beijo e um abraço?' e o pretinho não pode. 'Quando o pretinho for vir, eu vou dar uma desculpa', pra inventar alguma coisa, né? E, mas eu acho que ainda é, a escola, eu acho que ainda é o melhor lugar, pra esse tipo de convivência, porque, se tu for a uma igreja, né? Que é um lugar sagrado, um lugar de Deus, tem o preconceito. Lá vai continuar existindo, eles vão continuar sem se falar, sem se cumprimentar, o negro não vai sentar no lado do branco... E a gente, na escola, proporciona isso ao aluno, né? A gente faz com que eles se encontrem, com que ele se deem a mão, com que eles se abracem, de diversas maneiras. E eu ainda acho que a escola é o melhor lugar pra esse tipo de convivência. (P17, professora de series iniciais e vice diretora, informação verbal, grifo nosso)[80].

> Eu acho que tem em todos, porque ele tá na sociedade, ele tá estruturado, a gente vê em pequenos gestos. Eu acho que sim, eu acho que tem, porque tem, em toda a sociedade brasileira tem, né? Então, eu acho que na escola também tem. (P18, diretora, informação verbal, grifo nosso)[81].

Tendo em vista que os discursos que circulam na sociedade em relação ao racismo irão emergir também no ambiente escolar, é preciso considerar os atravessamentos discursivos que se consolidam na racionalidade de um governamento neoliberal, que vão, inclusive, atribuir outros sentidos à educação e ao modo como os sujeitos irão perceber a relação com o próprio

[79] Informação fornecida pela educadora P18, por meio de grupo focal em 2020
[80] Informação fornecida pela educadora P17, por meio de grupo focal em 2020
[81] Informação fornecida pela educadora P18, por meio de grupo focal em 2020

processo de aprendizagem e com o trabalho. Para refletir sobre essas questões, recorro ao próximo capítulo, no qual busco tratar sobre o *ethos* neoliberal, educação e devir.

6 *ETHOS* NEOLIBERAL, EDUCAÇÃO E DEVIR

A implementação do neoliberalismo no Brasil, a partir dos anos de 1990, promoveu diversas modificações no âmbito político, econômico e educacional, sendo este último o que mais interessa a esta pesquisa. Gentili (1996, p.14), ao falar sobre a influência do neoliberalismo na educação, destaca que "[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade". Entretanto, mais que uma racionalidade política e econômica, a racionalidade neoliberal vai se instituir enquanto um *ethos*, um modo de viver e de se colocar no mundo, que é atravessado pelos princípios do capitalismo, do ultra individualismo, pela competitividade e o empreendedorismo de si.

Nesse sentido, Veiga-Neto (2011, p.38) ressalta que, em vez de entender o liberalismo e o neoliberalismo enquanto ideologias que sustentam e justificam o capitalismo, "é mais produtivo compreendê-los como modo de vida, como *ethos*, como maneira de estar e se relacionar no mundo". Embora o *ethos* neoliberal apreenda todos os âmbitos da vida dos sujeitos, incluindo as relações interpessoais e afetivas, o cuidado com o corpo e a saúde mental, faço um recorte para a escola e o mercado de trabalho para pensar tais implicações.

Assim como no campo da educação, a lógica neoliberal, de acordo com Migowski (2015) transformou a visão e o pensamento a respeito dos trabalhadores. Inicialmente, a teoria tradicional percebia o trabalhador enquanto um objeto, isto é, como algo dotado de neutralidade; porém, através das ideais neoliberais, "o trabalho passa a se organizar do ponto de vista do trabalhador" (MIGOWSKI, 2015, p.9), invertendo tal concepção de neutralidade. O autor ressalta que, a partir disso, vai se estabelecer também uma nova noção de que o trabalhador é uma empresa, isto é, que ele é "chefe de si mesmo" e que, por essa razão, impõe-se a ele um agir voltado para a ampliação da sua própria produção em termos de trabalho e para o desenvolvimento de suas habilidades, com o fim de maximizar seu bem estar. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

> A economia, portanto, não é formada somente por indivíduos que trabalham, mas por 'indivíduos-empresas', por 'unidades econômicas' que produzem não só renda, mas criam fluxos de renda, ou melhor, produzem a si mesmos para poderem produzir mais e melhor no futuro. (MIGOWSKI, 2015, p.5).

Conforme Veiga-Neto (2013), uma das principais distinções entre o liberalismo e o neoliberalismo está na relevância atribuída ao *ethos* empresarial na constituição dos sujeitos,

pois, de um lado, o liberalismo enxergava a liberdade, através da garantia de determinados direitos individuais, que dariam a oportunidade de o sujeito agir como um agente econômico de forma livre. Enquanto, para o neoliberalismo as liberdades não se expressam apenas por meio das garantias dos indivíduos, mas sim por meio do incessante estímulo à concorrência, partindo-se do pressuposto de que os sujeitos livres disputam entre si, tal como empresas que concorrem por determinado espaço no mercado. Em outras palavras, o sujeito, influenciado pelas ideias neoliberais, se encontra em um processo, através do qual a liberdade representa algo a ser produzido e consumido a todo tempo. Além disso, o autor destaca a alteração da ênfase atribuída ao funcionamento do capitalismo, pois se verifica uma mudança de uma sociedade pautada e instituída com base na produção, como reflexo do modelo disciplinar, para uma sociedade de consumidores. (VEIGA-NETO, 2013)

Ainda que seja óbvia a relação entre produção e o consumo, a evolução tecnológica, que permitiu grande automação e consequentemente a saída de significativa parcela dos trabalhadores das fábricas, bem como o fim dos mecanismos de controle mantidos, sobretudo, em espaços fechados, modificaram a forma como é pensada a lógica do mercado, de maneira que as empresas não buscam mais necessariamente produzir o máximo de mercadorias possíveis, mas sim em cativar mais consumidores, por meio do desejo do ato de consumir. Nota-se, com isso, o processo de subjetivação, que constrói o *ethos* neoliberal, por meio de dispositivos altamente eficientes de exercício de poder, pois possibilitam ao sujeito a liberdade de escolha, e a partir disso, é possível afirmar que nunca se governou tanto fazendo tão pouco, porque o próprio mercado vai regular e incentivar que as pessoas sejam consumidoras e empreendedoras de si.

Ao tratar sobre poder, Foucault salienta que esse somente se tornará efetivo, ao construir saber, isto é, quando é capaz de produzir subjetividades (FOUCAULT, 2010). Dessa forma, o poder só será eficiente diante das práticas de liberdade, ou seja, somente se o próprio sujeito estiver amarrado por escolha a esses mecanismos. Para isso, o poder deve operar de duas formas distintas. A primeira, por meio da constituição da subjetividade, e a segunda, por meio de uma vigilância contínua. Então, a partir dessa lógica, evidencia-se que o incentivo à concorrência permitiu uma remodelação de determinados dogmas morais, que precisaram, cada vez mais, serem aprofundados no debate ético (MIGOWSKI, 2015).

Assim, é possível pensar a respeito do enfrentamento do racismo, que está vinculado a uma concepção identitária, e constituído nas lutas em coletividade, de encontro, ao que propõe o *ethos* neoliberal, em que tais ações assumem um aspecto individualista e anti-coletivista que age no desmonte dos discursos antirracistas. Essa manutenção do racismo é reforçada

socialmente de acordo com Migowski (2015, p.15), primeiro, devido “a emergência do controle como mecanismo de poder trouxe uma sensação de liberdade e inclusão que reascendeu velhos pensamentos conversadores que possuem forte relação com o racismo clássico”; e, em segundo, pois o *ethos* concorrencial compreende os indivíduos enquanto livres e iguais, para disputar / competir, no entanto, a efetiva prática de tal igualdade é mais complexa e possui amarras fundamentadas na hierarquização social construída nos processos históricos. A respeito disso, Migowski (2015, p.15) aponta que o estímulo à competitividade:

> (...) deixa o preconceito e a discriminação mais evidente. Em uma sociedade em que a competitividade é a regra, a cor da pele, a sexualidade e o gênero, também são levados em consideração em uma competição entre ‘iguais’. De um lado, fortalece a ação de grupos que defendem as minorias; mas, de outro, cria uma situação diferente da luta histórica contra a discriminação.

Tratando-se da questão racial, as desigualdades podem ser observadas nos indicadores do Atlas da Violência (IPEA, 2020), o qual evidencia que a população negra está mais suscetível a diferentes tipos de violência e vulnerabilidades, encontrando-se limitada no acesso aos direitos básicos, como o ensino de qualidade, ascensão no mercado de trabalho, acesso à saúde, assistência social, segurança, entre outros. Nesse sentido, afirmar que a competição entre brancos e negros é igualitária representa uma falácia, que flerta com os discursos conservadores e meritocráticos, acabando por revisitar o mito da democracia racial.

Verifica-se que a forma neoliberal de governar é exercida, conforme ressalta Noguera, Seixas e Alves (2019, p.160), “no sentido da generalização da forma política do mercado para todo o corpo social; de modo que a economia de mercado funcionará como princípio de inteligibilidade das relações sociais e condutas individuais”. Os autores também destacam que, através da lógica neoliberal, “a economia será uma análise da programação estratégica das atividades e dos comportamentos dos indivíduos.” (p.160), dessa forma, o governamento do poder soberano se mostra no condão de poder administrar os corpos e gerir a vida de maneira calculista, por meio de uma biopolítica.

A partir da relação entre neoliberalismo e biopolítica, é necessário enfatizar o surgimento de uma Necropolítica, que se configura enquanto ação política sob o cálculo da precarização da população, com estratégias de governamento que atuam na exclusão e no aumento das desigualdades e vulnerabilidades sociais. Isso faz parte integrante do projeto neoliberal, uma vez que atende ao objetivo de destruir as populações julgadas como desnecessárias ou dispensáveis socialmente, isto é, a Necropolítica permite a eliminação dos excedentes (NOGUERA; SEIXAS; ALVES, 2019). Os autores ressaltam que Mbembe, através da obra

Crítica da Razão Negra, promove uma descrição de tais corpos descartáveis, que são deixados em uma condição supérflua de humanidade, por não serem úteis ao funcionamento do capital, tornando-se vidas matáveis, precisamente, em razão da pouca ou nenhuma capacidade para o trabalho.

Diante das exigências do mercado de trabalho neoliberal, de formação constante, necessidade de se reinventar nas adversidades financeiras, com a responsabilização pelos riscos e fracassos, ocorre que o contraste na mobilidade e ascensão social entre a população branca e demais grupos raciais se evidencia, fazendo com que os negros permaneçam nos espaços de exclusão.

Além disso, na lógica neoliberal não é apenas a população negra, mais vulnerável econômica e socialmente, que enfrenta a precarização no Brasil. Mas sim, de forma geral, todos os indivíduos são atravessados pelos discursos neoliberais, e como consequência, subjetivados por essas concepções. Um exemplo dessa reconfiguração na relação com o trabalho, que evidencia a processo de precarização, pode ser observado na troca do emprego formal, com carteira assinada e direitos trabalhistas pelo emprego informal – como o caso dos *ubers* – que ora se dá pela necessidade de garantir a renda familiar aceitando atividades laborais que não correspondem à formação inicial do trabalhador, e ora se dá pelo desejo de se tornar seu próprio chefe, fazer os horários, mas também se colocar a mercê da total responsabilização caso haja fracasso no empreendedorismo de si.

Conforme Mbembe (2014), existe um processo que retoma o modelo exploratório escravagista, mas, por meio de uma outra roupagem, o que pode ser observado nas reflexões do autor a respeito do "devir-negro do mundo". Mbembe afirma que o neoliberalismo e a escravização são coexistentes, mesmo que as lutas por qualificação do trabalho e os direitos trabalhistas ganhem espaço dentro do sistema. De acordo com o autor o neoliberalismo representa a intensificação desse processo, ao passo em que caracteriza um plano de extinção total das garantias, deixando o sujeito "empreendedor de si" como o único responsável pelo seu sucesso, mas também pelo seu fracasso.

Segundo Noguera, Seixas e Alves (2019, p.163):

> O ponto interessante sobre a tese de um devir-negro no mundo nos parece ser justamente essa população que está vulnerável sob esse poder de coação, de extermínio. A diferença marcante entre o modo como Mbembe demarcará essa raça não participa diretamente da fantasia da raça criada pela modernidade ocidental. Tão pouco encontra ares de imprecisão na sua definição. É mister lembrar que, para Mbembe, a raça, bem como o Negro nunca foram definidos de uma só maneira imutável ao longo do tempo. E ele argumenta no sentido desse devir-negro não ser baseado na fantasia ocidental chamada raça.

Se todos estão à mercê do governamento neoliberal, sofrendo as implicações que a instabilidade e precarização econômica podem gerar, é plausível pensar que a população negra, que já se encontra em desvantagens estruturais em comparação aos brancos, será deixada cada vez mais à margem, considerando a competitividade que se intensifica nesse contexto. Além das implicações de uma racionalidade neoliberal na relação com o trabalho, a educação também será atravessada por esses discursos. Ademais, ainda sobre os efeitos dessa conjuntura neoliberal, é preciso considerar a transformação da educação em mercadoria, o que corrobora com as desigualdades sociais e raciais, antes mesmo do ingresso no mercado de trabalho.

Conforme Oliveira (2009), a educação passa a ser vista como uma oportunidade de ganhar lucros. O autor ressalta que, a partir dos anos 2000, quando se percebeu que o ensino superior no Brasil seria rapidamente expandido, os fundos de investimentos encontraram a possibilidade de alocar seus recursos com a finalidade de obter ganhos a partir da educação. Nesse pensamento, na medida em que a educação torna-se uma mercadoria, ela passa paulatinamente a intensificar as desigualdades, entre elas as raciais, visto que, somente uma parcela da população consegue acompanhar essas mudanças, as quais reforçam, por exemplo, a diferença do ensino público e privado e ampliam o privilégio de pessoas que já se encontram em uma situação econômica favorável, pois podem estar em constante formação, pois possuem subsídios financeiros para se capacitar e melhor se colocar no mercado de trabalho.

Nesse período, foram constituídos os primeiros fundos no Brasil especialmente voltados para a educação. Tais fundos de *venture capital* e *private equity* possuíam condições de aplicar grandes quantias de recursos em empresas do setor educacional, ao mesmo tempo que "profissionalizam" a operação de tais escolas e universidades, introduzindo uma visão empresarial de eficiência e reduzindo ou cortando custos, isto é, promovendo uma verdadeira gestão empresarial das instituições de ensino, com vistas à maximização dos lucros (OLIVEIRA, 2009).

Todas essas transformações denotam um processo de mercantilização da atividade educacional, que é observado não só no Brasil, mas também na maioria dos países do mundo, podendo ser classificado como uma das dimensões da globalização (OLIVEIRA, 2009, p.752-753). De acordo com o autor:

> As áreas em que isso ocorre vão da oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e softwares, às empresas de avaliação, ou, mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado

> financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação. São facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial.

De acordo com Oliveira (2009) não restam dúvidas de que a educação foi relegada a uma posição de mercadoria, pois pode ser mercantilizada, "comprada ou vendida" tal como qualquer outro produto ou serviço. O autor também destaca que a negação a respeito do processo de mercantilização da educação é muito mais a manifestação de "um desejo ou de uma bandeira de luta do que algo que se espelhe na realidade." (OLIVEIRA, 2009, p.753). O debate ético acerca da classificação da educação enquanto mercadoria ou como um bem público pode ser visto na literatura anglo-saxã desde o final da década de 1980, dessa forma, nota-se que tais discussões não são tão recentes, já que vêm sendo travadas há mais de três décadas (OLIVEIRA, 2009). Segundo o autor "reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de educação, quando de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades" (OLIVEIRA, 2009, p.753)

Com a pandemia do COVID-19, a educação, em especial, a pública brasileira, ganhou maior visibilidade, pois se configurou uma problemática de precariedade, que já era anunciada antes mesmo do início dessa crise sanitária. Apesar das desigualdades existentes no país, o ensino remoto e a educação à distância se consolidaram como "falsas soluções para a continuidade das atividades do ensino básico e universitário" (PRAUN, 2020, p.4). A autora ressalta que a pandemia permitiu enxergar mais facilmente as nuances das desigualdades sociais brasileiras. Percebeu-se que os professores, exaustos e sem condições materiais adequadas para tanto, foram "jogados" na prática do ensino remoto, até mesmo sem treinamento e organização prévios. A autora destaca, ainda, a intensificação de sintomas de ansiedade e esgotamento psíquico por parte dos professores, o que se pode associar diretamente às atuais formas de trabalho decorrentes da pandemia (PRAUN, 2020).

Por outro lado, também se pode pensar sobre a questão da falta de acesso às condições materiais (recursos tecnológicos) para viabilizar a participação em plataformas virtuais de ensino, o que ainda não é realidade para muitos professores e estudantes (PRAUN, 2020). Cabe ressaltar que a vulnerabilidade dos estudantes que não possuem condições econômicas e sociais para acompanharem as aulas foi amplamente divulgada nas mídias, assim como as estratégias para enfrentar essa adversidade, pois, compactuando com o que configura o neoliberalismo, houve a necessidade da população se organizar para acompanhar os estudos, indiferentemente do contexto social, e não houve uma ação do Estado para garantir que, efetivamente, esses alunos (cabe destacar, a grande maioria negros, residentes das periferias e favelas)

conseguissem acompanhar o ensino que era ofertado nas escolas privadas, por exemplo, que conseguiram se reorganizar diante da pandemia, pois possuíam uma melhor infraestrutura.

Segundo Praun (2020), os relatos de docentes, estudantes e respectivos familiares evidenciam a ausência de condições para acessar os materiais de estudos, e que somente em poucos casos, foram entregues apostilas e materiais impressos. Tudo isso demonstra como o contexto pandêmico escancarou e ampliou as desigualdades existentes no país, que foram enfrentadas através de "'soluções' individualizantes propostas pela cartilha neoliberal" (PRAUN, 2020, p.5). Nesse contexto:

> Impõe-se, assim, um tipo de trabalho que, além de debilitar as solidariedades coletivas, instaura o reino da flexibilidade laboral, com seus contratos temporários, com a individualização dos salários, com a aparição de avaliações permanentes, além da fixação de metas e objetivos a serem atingidos. Essa nova forma de organização do trabalho supõe e precisa criar estratégias de 'responsabilização' individual, transformando cada trabalhador em um sujeito responsável por seus êxitos e seus fracassos, independentemente dos contextos sociais de formação e de existência (CAPONI; DARÉ, 2020, p.304).

Pode-se concluir que a precariedade laboral intensificada na pandemia é consequência direta da omissão estatal, que abandonou não só os professores, mas também os próprios estudantes; todos relegados a nenhuma ou a mínimas condições para concretizar um ensino adequado e de qualidade. (PRAUN, 2020).

Mas além das questões a respeito do acesso aos recursos tecnológicos, da precarização do trabalho e das soluções universais (e desiguais) propostas pela agenda neoliberal para contornar as limitações impostas à educação pela pandemia, há ainda o discurso que defendeu a permanência do currículo escolar apenas para se impedir que alunos acabassem "perdendo o ano letivo". Essa prática discursiva desconsidera a realidade posta e os impactos evidentes causados pela pandemia do novo coronavírus, que acabou com a vida de milhares de pessoas, deixando também uma quantidade enorme de desempregados sem condições mínimas para garantir o sustento de suas famílias, enquanto o que se ecoava "não podemos perder o ano letivo" (PRAUN, 2020).

Embora os efeitos desse hiato na educação, que se constituiu durante a pandemia, ainda estejam em voga e não possam ser calculados a longo prazo, é possível perceber que os prejuízos já estão recaindo, principalmente sob a população negra, não só em relação ao adoecimento e morte em razão da COVID-19, mas indiretamente pelo desemprego, precarização da educação e abandono das políticas públicas, que não conseguem ser efetivas frente a uma calamidade como essa que vem enfrentando o Brasil. A questão central não se

trata de culpabilizar a pandemia por uma crise na educação, tampouco pelo cenário de desigualdade e exclusão da população negra, mas sim considerar que, a partir do seu surgimento, acarretou uma intensificação dessas questões, tornando visível uma outra realidade, que era muitas vezes, invisibilizada.

Refletir acerca dessas questões se fez importante, na medida em que os sujeitos de pesquisa demonstraram um atravessamento discursivo da racionalidade neoliberal, bem como narrativas que colocam a pandemia enquanto divisor de águas na educação, pois denuncia a precariedade que já vem sendo enfrentada nas escolas públicas. Sobre o recorte racial, considero que tanto a competitividade característica do neoliberalismo, quanto o cenário de (in)exclusão que ganhou força com a pandemia, acabam por construir barreiras, cada vez mais delimitadas, que agem no intuito de manter a população negra à margem, distante de direitos sociais igualitários e equânimes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir a escrita de uma dissertação no campo da educação, tendo como pano de fundo o cenário pandêmico que se instaurou no Brasil desde o início de 2020, e que explicitou a precarização da educação e as desigualdades raciais, não se constituiu enquanto fácil tarefa. Além da necessidade de alterar a metodologia e realizar os grupos focais de forma virtual, foi necessário manter o foco investigativo e a problemática de pesquisa diante de atravessamentos políticos, econômicos e sociais que impactaram diretamente meu objeto de estudo (escola, educação) e suscitaram até mesmo outras indagações. Contudo, os resultados da pesquisa forneceram reflexões sobre a educação das relações raciais e acerca de uma branquitude educativa, correspondendo à problemática proposta, a qual consistia em analisar as práticas discursivas que estão relacionadas às questões raciais – leia-se branquitude e racismo – no ambiente escolar, a partir das narrativas de docentes e demais agentes que atuam em escolas públicas da cidade de Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul.

No processo da escrita, foi possível observar a importância de se refletir sobre o racismo no campo da educação, uma vez que tais discussões, inclusive sobre a ideia de "raça" e os "processos de racialização", foram sonegadas historicamente na construção da educação brasileira. Primeiro através do impedimento das pessoas negras de frequentarem as escolas e depois, por diferentes estratégias de exclusão, que mantiveram um currículo escolar branqueado, construído, sobretudo, por meio dos discursos eugênicos, do branqueamento e da miscigenação da população brasileira. De maneira mais direta, esses currículos foram e são, como se evidenciou na pesquisa, construídos para educar crianças e adolescentes brancos, e isso pode ser notado, na própria falta de representatividade dos livros didáticos.

Embora os estudos sobre branquitude tenham ganhado ênfase nas últimas décadas, as pesquisas que fazem interlocução entre essa temática, as práticas discursivas do racismo e a educação brasileira, mais especificamente, olhando para o ambiente escolar, ainda são escassos. Ademais, esses trabalhos acabam não sendo internacionalizados, e com pouca divulgação no meio nacional, também não se tornam referência para pensar a realidade brasileira, a qual acaba por importar ideias de outros contextos, que não conseguem dar conta dessas problemáticas, uma vez que o Brasil vai instituir um *"modus operandi"* muito especifico para lidar com racismo.

Chamo atenção para o fato de que, apesar das reflexões dessa pesquisa terem se debruçado sobre o ambiente escolar, é importante enfatizar que a ideia de "branquitude educativa" precisa ser entendida além dos muros da escola, mas enquanto uma série de verdades que vão se

cristalizar na sociedade, através de discursos que tem como norma o ideal de brancura – resquícios do racismo científico e das estratégias de exclusão da população negra que ratificam a ideia de hierarquização racial) - e que irá subjetivar os sujeitos (brancos e negros) a partir dessa normatividade. Nesse sentido, evidencia-se que essa "branquitude educativa", que age sobre as condutas dos indivíduos, também irá organizar os espaços, tanto na ocupação e urbanização da cidade, quanto no acesso às instituições de ensino, como a universidade, por exemplo.

Considerando esses apontamentos, verifiquei que o racismo à brasileira fornece subsídios para compreender o modo com a hierarquização racial e a inferiorização dos negros se estruturou na sociedade brasileira, jogando para o social a problemática do racismo ao invés de uma noção individualizante dessa problemática. Por outro lado, o conceito de duplo vínculo – que trago da psicologia – permitiu refletir sobre as práticas racistas justamente pelo aspecto subjetivo. Isso é, admitir que além dos mecanismos externos ao sujeito – como o discurso da democracia racial e de branqueamento – que o subjetivam, há um aspecto individual, inconsciente que é próprio dos mecanismos da psiquê. Nesse pensamento, a negação do racismo e a maneira ambivalente (que é tênue entre harmonia e extermínio) com que tais questões são tratadas no Brasil, denotam mais do que os processos de subjetivação, que nós brasileiros estamos assujeitados, mas também as defesas do "eu" em confrontar essas discussões. Por vezes, é o "ato falho" proposto por Freud, que acaba desqualificando o negro no espaço público, quando o relaciona diretamente às profissões mais subalternas, ou talvez os "Chistes", também propostos pelo autor, os quais podemos relacionar com as piadas racistas, que escapam em tons de brincadeira, e que já são, na literatura, discutidas enquanto racismo recreativo.

Também foi possível observar que os grupos focais operam como micro-sociedades, com a circulação de discursos heterogêneos em relação ao racismo. Ao mesmo tempo em que surgiram falas que ratificavam a negação do racismo, revisitando as ideias de igualdade e democracia racial – que ganha nova roupagem com as faces do neoliberalismo contemporâneo – foi possível verificar, também, a existência de uma narrativa que já se constitui atravessada pelos discursos antirracistas que denunciam as desigualdades raciais e enfatizam a importância de desnaturalizar a inferiorização racial. A respeito disso, considero que a escola enquanto reflexo da sociedade, aponta para algumas mudanças, mesmo que singelas. Se, *a priori*, é necessário admitir a existência do racismo para poder enfrentá-lo, perceber o movimento dos profissionais da educação em falar sobre representatividade, tanto de professores negros no espaço escolar, quanto no próprio material didático, o qual não permite que os alunos se sintam

pertencentes àquele espaço, já demonstra os efeitos discursivos que adentram a escola, como a Lei 10.639/2003 e as discussões sobre cotas, por exemplo.

Ao encontro dessas reflexões, outro enunciado que considero relevante, consiste no medo (receio, insegurança) dos profissionais da educação abordarem o racismo em sala de aula, visto que essa dificuldade foi amplamente justificada nos grupos focais devido à falta de formação dos professores, de experiência e a dificuldade em colocar em prática atividades que não sejam estereotipadas e que respondam efetivamente aos objetivos, sem causar constrangimentos. Porém, acredito que esse medo não se explique unicamente pela precariedade na formação, mas também pelo comportamento de esquiva em discorrer sobre uma temática atravessada por um tabu social.

Entretanto, o próprio ato de perceberem suas limitações para abordar a temática do racismo em sala de aula, já evidencia um movimento de aceitação do racismo, o qual acompanha os tensionamentos que vem ocorrendo em toda esfera social, até mesmo na representatividade nos veículos midiáticos que foi construída de forma majoritariamente branca. Em outras palavras, ao mesmo tempo que discursos de ódio incitados pelo governo Bolsonaro desqualificam as conquistas dos movimentos negros e antirracistas e transformam as iniquidades raciais em “mimimi”, também se desenha um movimento social que desacomoda esses posicionamentos e busca confrontar a naturalização do privilégio branco.

Ainda que haja narrativas que denunciem o racismo no ambiente escolar, é preciso ter cuidado para não se cair na armadilha da reprodução de alguns comportamentos. Foucault refere que no discurso tudo é perigoso. Ao encontro desse pensamento, percebi que as discussões raciais se faziam mais presentes na escola E2, na qual os alunos eram em maior número negros, ao passo em que nas outras instituições eram realizadas com menos frequência, justamente pelo fato de a maior parte dos alunos serem brancos. Essa situação representa o risco de relacionar as temáticas raciais e o próprio racismo, enquanto um problema dos negros, pois o que propõe uma educação antirracista é que todos, principalmente as pessoas brancas, se envolvam nessas discussões e, inclusive, sejam responsáveis por romperem com a lógica segregacionista e hierárquica, que consequentemente cristaliza na sociedade uma branquitude normativa.

Para concluir, evidencio as implicações do discurso neoliberal, temática que abordei superficialmente de forma teórica na pesquisa, mas que se fez presente nas falas dos profissionais da educação. O fato desses discursos surgirem nas dispersões, isto é, atravessados e atrelados a outros enunciados, fornece pistas de como o neoliberalismo funciona enquanto um *ethos*, um modo de ser e de se perceber no mundo, pois, mesmo não fazendo parte do roteiro que operacionalizou os grupos focais, é um discurso que se mostra presente nas falas dos

sujeitos de pesquisa, ainda que não tenha sido abordado diretamente. Isso demonstra o quanto somos subjetivados dentro de uma lógica neoliberal, que, mesmo ciente das desigualdades raciais, acredita que o sujeito, se ele se esforçar, consegue alcançar todos os seus “sonhos”.

Com o início da pandemia do novo Coronavírus, a face do neoliberalismo ganhou mais nitidez, principalmente no campo da educação, em que vale ressaltar, a abissal diferença entre a estrutura para o ensino remoto nas escolas privadas e a precarização do ensino público. Além da sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de recursos para manter a qualidade do ensino, os estudantes também não possuíam infraestrutura para acompanhar as aulas. Levando em conta o recorte racial, esses estudantes que se encontram em maior vulnerabilidade social e econômica – intensificadas na pandemia – serão negros, os quais estruturalmente já enfrentam um processo de exclusão e dificuldade de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Pesquisar nesse contexto social, e estar imersa no campo da educação, e em especial, nos estudos nas relações étnico raciais, da branquitude e do racismo, me possibilitou também um outro olhar sobre a formação em psicologia, pois é imprescindível considerar os efeitos psicológicos e o sofrimento psíquico das pessoas negras, sobretudo em uma organização social que constantemente reforça a exclusão e a inferiorização. Assim como pensar na importância da escola, espaço que age sobre as condutas dos sujeitos, nas subjetividades e formação para cidadania, também enquanto um dispositivo imprescindível para se consolidar uma educação não racista. Acredito que para subverter a lógica perversa do racismo, é preciso investigar o comportamento e as percepções da branquitude, e nesse sentido, a escolha em trabalhar pela ótica da branquitude, permitiu analisar a materialidade da pesquisa como um recorte da sociedade, com a heterogeneidade dos discursos que nela circulam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís.; FARRANHA, Ana Cláudia. Desigualdade de Gênero e Raça Eixos estruturantes dos padrões de Desigualdade sociais no Brasil. *In*: GONÇALVES, S. (coord.) *O compromisso das Empresas com a promoção da igualdade racial*. São Paulo: Instituto Ethos. 2006. Disponível em: https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/09.pdf > Acesso em: 27 já. 2021.

ALCOFF, Linda. The problem of speaking for others. Cultural critique, n. 20, p. 5-32, 1991.

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

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural.* São Paulo: Sueli Carneiro; Polém 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo.* Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, abril de 2017.

ALVES, Luciana. *Significados de ser branco*: a brancura no corpo e para além dele. Dissertação de mestrado em Sociologia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010.

ANDREWS, George Reid. *Democracia racial brasileira 1900-1990*: um contraponto americano. Estudos avançados, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997.

ANTUNES, Miguel. De onde se fala. *In. XXIV Jornada EBP-MG* (fora de série). 2020 Disponível em: <https://www.jornadaebpmg.com.br/2020/wp-content/uploads/2020/10/Miguel-Antunes-.pdf> Acesso em: 27 jan. 2021.

APPLEBAUM, Barbara. Critical whiteness studies. *In*: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2016.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso*: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BALLOUSSIER, Anna Virginia. Propaganda do MEC com 'mão branca com diploma' é acusada de racismo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 14 de jun. de 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/coti diano/2019/06/propa ganda-do-mec-com-mao-branca-com-diploma-e-acusada-de-racismo.shtml. Acesso em: 01 de mar. de 2020.

BARBOSA, Lívia. *Igualdade e meritocracia*: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4ª. 2003.

BARROS, Thiago Henrique Bragato. *Uma trajetória da arquivística a partir da análise do discurso*: inflexões histórico-conceituais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BARROS II, João Roberto. *A cidade biopolítica: dispositivos de segurança, população e homo economicus*. Problemata, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 216-233, 2016.

BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. *Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando*: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo:* estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, p. 25-58. 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 165-177. 2005.

BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Sociologia e Política. 2010.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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/l10.639.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BUENO, Marisa Fernanda da Silva. *A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira*: racismo e educação. Tese de doutorado. Programa de pós graduação em educação. Santa Cruz do Sul, 2020.

BUJATO, Isabela Ariane; SOUZA, Eloisio Moulin de. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. REAd. *Rev. eletrôn. Adm.* Porto Alegre v. 26, n. 1, p. 210-237. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112020000100210&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Dez. 2020.

CAMPANTE, Filipe R.; CRESPO, Anna R.V.; LEITE, Phillippe G.P.G. Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais. *Revista Brasileira de Economia*, v. 58, n. 2, p. 185-210, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: autentica, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Nas teias da globalização: cultura e educação. *In*; *Sociedade, educação e cultura(s):* questões propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANEN, Ana. Teaching racial literacy: Challenges and contributions of multiculturalism. *Policy Futures in Education*, v. 8, n. 5, p. 548–555, jan. 2010.

CAPONI, Sandra; DARÉ, Patricia Kozuchovski. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: A psiquiatrização dos padecimentos no âmbito laboral e escolar. *Mediações-Revista de Ciências* Sociais, v. 25, n. 2, p. 302-320, 2020.

CARDOSO, Fernando Henrique. “Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário multiculturalismo e racismo”. *In* SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo*: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

CARDOSO, Lourenço. Branco-Objeto: o Movimento Negro situando a Branquitude. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação,* Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 81-93, jan./jun. 2011.

CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”:* um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia - Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. *Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 46-76, jan./jun. 2010.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; CARDOSO, Cintia. A diversidade vai à creche: reflexões sobre a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Creche do Morro da Queimada em Florianópolis. *Revista Vernáculo.* Curitiba, v. 12, n. 1, p. 118-127, jan./jun. 2017.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo:* estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, p. 25-58. 2002.
CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Ensaios SUR.** São Paulo, v. 15, n. 28, p. 127-137, dez. 2018.

CARVALHAES, Flávia Fernandes de; SILVA, Rafael Bianchi; LIMA, Alexandre Bonetti. Reflexões sobre discursos a respeito do racismo no Brasil: considerações de uma psicologia social crítica. *Revista Psicologia Política*, v. 20, n. 48, p. 311-324, 2020. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000200005 > Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, José Jorge A Força da Nostalgia: A Concepção de Tempo Histórico nas Religiões Afro-Brasileiras Tradicionais, *Religião e Sociedade*, vol. 14, n.2, 36-61. 1988.

CARVALHO, José Jorge de. Bases para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no brasil, *In*: GOMES, N. L; MARTINS, A. *A Afirmando direitos: acesso a permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.Brasília, 2004.

CASTRO, Douglas Pereira; RODRIGUES, Nayane Danielle de Sousa; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. *Revista EDaPECI*. São Cristóvão (SE), v. 20, n. 3, p. 72-86, set/dez. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola, ed. Selo negro, 2001.

CHALHOUB, Sidney. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades. *Jornal da UNICAMP [*online]. 2017. Disponível em: < https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub > Acesso em: 27 jan. 2021.

CHIESA, Anna Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. Princípios gerais para abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. In: *A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva*. Brasília; ABEn; p.306-24. 1999.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Conceitos básicos na formação para a alteridade controle. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.* Porto Alegre, 2008a, p. 141-149. 2017.

COROSSACZ, Valéria Ribeiro. Cor, classe, gênero: aprendizado sexual e relações de domínio**.** *Estudos feministas.* Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 521-542, maio-ago. 2014.

COSTA, Ana Clara Gomes. Existência e inexistência de um corpo negro violável: o racismo dos processos comunicativos. Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Comunicação & Sociedade,* v. 40, n. 3, p. 217-240. 2018.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos:* teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRICHLOW. Warren (Ed.). *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge, p. 157-171. 1993.

DAHIA, Sandra Leal de Melo. A mediação do riso na expressão e consolidação racismo no Brasil. *Soc. estado.,* Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Dec. 2020.

DALL'AGNOL, Clarice Maria; TRENCH, Maria Helena. Grupos Focais como Estratégia Metodológica em Pesquisas de Enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem.* Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, jan. 1999.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945. Unesp, 2006.

DEBUS, Mary. *Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development, 96p. 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. *Revista Espaço Acadêmico,* v. 38, p. 1-16, 2004.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *A situação do trabalho no Brasil.* São Paulo: DIEESE, 2001.

diversidade e cidadania: sujeitos e saberes dos processos e das práticas pedagógicas.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial ea mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos latinoamericanos*, n. 10, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf > Acesso em: 20 jan 2021.

DUARTE, André. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. *Revista Cinética*, v. 1, p. 1-16, 2008.

EXAME, Estadão Conteúdo. Brasil é uma sociedade aberta e o racismo é menor que nos EUA, diz Guedes. Exame.10 mai. 2019.

FAGUNDES, Heber. Negro no Brasil. *Revista PUC Viva*, n. 28, p. 12-20, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* (R. da Silveira, trad.). Salvador, BA: EDUFBA (Trabalho original publicado em 1952), 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras*: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista da ABPN.* Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 104, p. 476-498, 2019.

FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento; LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda. As pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático. *Dialogia*, n. 21, p. 83-100, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FO, Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão. O navio negreiro do racismo religioso "reverso" e a escola como porto inseguro. *Revista Semina*, v. 17, n. 1, p. 10-30, 2017.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: a dupla determinação. In: FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura.* Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber.* 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2012.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. *In*: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Tradução de Roberto Machado. 28. Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, Michel. *Estruturalismo e teoria da linguagem*: textos. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade*: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, p. 307-338. 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes - Revisitado. *Revista Estudos Avançados.* 19 (55), pp. 233-235, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e Progresso*: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio-século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da monarquia para a república São Paulo: Global, 2004.

FYLKESNES, Sandra. Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education,* v. 71, p. 24–33, abr. 2018.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIROUX, Henry. Rewriting the discourse of racial identity: Towards a pedagogy and politics of whiteness. *In*: *Harvard Educational Review*: Cambridge; Vol. 67 Issue: 2 Summer, 1997.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONTIJO, Lucas de Alvarenga; BICALHO, Mariana Ferreira. Psicologia das massas e racismo de estado: o ultraconservadorismo contemporâneo. *Delictae Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Delito,* [S.l.], v. 4, n. 7, p. 236-270, dec. 2019. Disponível em: <http://www.delictae.com.br/index.php/revista/article/view/109>. Acesso em: 26 dec. 2020.

GORJON, Melina Garcia. *Os ventos do norte não movem moinhos: arte contemporânea e feminismos descoloniais/decoloniais.* 148 f. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. 2018.

GORJON, Melina Garcia; MEZZARI, Danielly Christina de Souza; BASOLI, Laura Pampana. Ensayando lugares de escucha: diálogos entre la psicología y el concepto de lugar de habla. *Quaderns de Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 1455, 2019.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Revista Psicologia: organizações e trabalho*, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Antirracismo no Brasil.* São Paulo: Editora 34. 2009.

GUIMARÃES, Antônio S. "Nacionalidade e Novas Identidades Raciais no Brasil: Uma Hipótese de Trabalho". *In*: SOUZA, Jessé (Org.) *Democracia Hoje*. Brasília: Editora UnB, 2001.

GUIMARÂES, Antônio S. *Preconceito Racial:* modos, temas e tempos, São Paulo: Cortez. 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: el ideal, el pacto y el mito. *Estudios Sociológicos*, p. 305-333, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais.* Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. *Race, articulation and societies structured in dominance.* Paris: UNESCO, 2013.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7- 41. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.ph p/cadpagu/article/view/1773/1828> Acesso em: 27 fev. 2020.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

JAQUET, Gabriela Menezes. Discursivo e não-discursivo: acontecimento em Foucault, Deleuze e Veyne. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 715-731, dez. 2016.

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude X Branquidade: Uma Análise Conceitual Do Ser Branco. *III Ebe Cult - Encontro Baiano de Estudos em Cultura*, 2012.

JESUS, Camila Moreira de. *O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira–BA.* Tese de Doutorado. Dissertação de metrado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira. 2014.

KERN, Gustavo da Silva. *Educar é eugenizar: racialismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

LATHER, Patti. *Fertile obsession:* Validity after poststructuralism. The sociological quarterly, v. 34, n. 4, p. 673-693, 1993.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault y Achille Mbembe. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018. Disponível em:

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, n. 52, p. 67-75, 2020.

LOPES, Joyce Souza. Pontuações e proposições ao branco/ae à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos Estudos Críticos da Branquitude. *Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina-Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro.* Londrina: GEPAL, p. 134-150, 2013.

MAIA, Kenia Soares. *Nascer e crescer negro no país do branqueamento*: os efeitos do racismo na subjetividade infantil. Tese de doutorado, PUCRIO. 2019.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. *Psicol. clin.,* Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 dez. 2020.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Rev. Bras. Ci. Soc.,* São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, out. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2020.

MARTINS, Anna Luiza Barbosa. *Branquitude e educação:* um estudo entre professoras da rede municipal carioca. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Everton Bandeira; CUNHA, Jorge Luiz da; SOSA, Derocina Alves Campos. A educação como aporte de socialização e construção da cidadania: compreendendo as relações de poder como subsidio teórico na configuração dos processos educativos. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas,* Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 167-175, dez. 2009.

MAZUI, Guilherme. ‘No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. *G1*. Brasília, 20 no. 2020.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra.* Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEIRELES, Maria Alexandra de Carvalho; FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; SILVA, Lorena Souza. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação médica: expectativas dos discentes do primeiro ano do curso de medicina de uma instituição de ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, n. 2, p. 67-78, 2019.

MIGOWSKI, Eduardo Seixas. O Ethos Neoliberal e a Formação da Sociedade de Controle. *Revista TransVersos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 07-26, 2015.

MOMBAÇA, Jota. Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala. *Buala*, 2017a.

MOMBAÇA, Jota. Palestra proferida no Ciclo de Conferências "Vozes do Sul: lugar de fala". [Post de Facebook] 2017b.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade*: novas bases epistemológicas para a compreensão do Racismo na história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigação em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabenguele. *História do Negro no Brasil*–o negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição–volume I. Brasília: Fundação Cultural Palmares–MinC com apoio do CNPq, 2004.

MUNIZ, Paulo Henrique. O problema das ações afirmativas no Brasil e o mito da democracia racial. *Alamedas,* [S.l.], v. 4, n. 1, jul. 2016. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/12131. Acesso em: 26 dez. 2020.

NAKAYAMA, Thomas K .; KRIZEK, Robert L. Whiteness: uma retórica estratégica. *Journal of Speech trimestral*, v. 81, n. 3, pág. 291-309, 1995.

NEGRÃO, Esmeralda Vailat. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p.86-87, nov. 1987.

NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo social,* v. 18, n. 1, p. 217-240, 2006.

NOGUEIRA, Simone Gibran. Ideology of white racial supremacy: colonization and decolonization processes. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, p. 23-32, 2013.

NUNES, Adelina Malvina Barbosa; DINIZ, Margareth. A educação no Brasil e os pactos da branquitude. *In*: PEREIRA, Denise; CARNEIRO, Maristela. (orgs.). *O Brasil dimensionado pela história 2*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2020

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 26, n. 4, p. 429-436, 2009.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. Segregação racial e desigualdades urbanas nas cidades brasileiras: elementos para uma observação da necropolítica. *Revista da ABPN*. v. 12, n. 34. set - nov 2020. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1127/961 Acesso em: 27 jan. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

OLVEIRA, J. S. Subjetividade e Raça na (Des)Construção Simbólica da Pesquisadora em Campo: Uma Etnografia Multissituada em Diferentes Contextos Culturais. *Encontro anual da 16 associação nacional de pós-graduação e pesquisa em administração*, XXXIX, 2015, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: ANPAD, 2015.

ORLANDI, Eni P. *O sujeito discursivo contemporâneo*: um exemplo. Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, p. 11-20, 2007.
PASSOS, Izabel Christina Friche. A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 35, 2019.

PINTO, Céli Regina. *Com a palavra o senhor Presidente Sarney*: ou como entender os meandros da linguagem do poder. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2008.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: Simp. Internacional do Adolescente, 1., 2005. São Paulo. *Anais eletrônicos*... Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex t&pid=MSC0000000082005000100022&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 29 fev. 2020.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. da S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil***.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 59-90, 2002.

PIZZI, Laura; LIMA, Walter Matias. Pensando políticas e culturas identitárias no currículo: as contribuições de Foucault. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 18, 2012.

PRAUN, Luci. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. Trabalho, *Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020.

QUEIROZ, Mônica Romitelli de; MIRANDA, Cláudia. Contribuições dos estudos críticos da branquitude para o enfrentamento do racismo na educação superior. *38ª reunião nacional da ANPED*, UFMA, São Luis do Maranhão, 2017.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. *In*: TAVARES, Manuel. RICHARDSON, Roberto Jarry (Orgs.). *Metodologias Qualitativas: teoria e prática*. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2015.

RECH, Linfolfo. Hino de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 1963.

Revel, Judith. *Michael Foucault conceitos essenciais.* (C.P.Filho & N. Milanez, Trad.). São Paulo: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Djamila. Entrevista conduzida por Leonardo Sakamoto e Paula Rodrigues para a UOL. Vídeo 2020 (48:30) entrevista da UOL. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=opiKgtWVvBE. Acesso em: 21 jan. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara. 1956.

ROLNIK, Suely. *À sombra da cidadania*: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. Na sombra da cidade. São Paulo: Escuta, p. 141-170, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *In*: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio. (Org.). *Racismos: olhares plurais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, p. 93-127. 2010.

SAMPAIO, Jéssica de Martins; MIRANDA, Adílio Renê Almeida; JUNHO, Flávio Terra. "Estuda e Entra": Uma Análise dos Discursos Contrários às Cotas Raciais em Universidades. *Revista FSA*, v. 17, n. 10, 2020.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. SPE, p. 166-175, 2012.

SANTOS, Elisabete Figueroa; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Fora do jogo? jovens negros no mercado de trabalho. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 63, p. 26-37, 2011.

SANTOS, Márcio A. de Oliveira. A Persistência Política dos Movimentos Negros Brasileiros: Processo de Mobilização à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ/ PPGCS, 2005.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. *Educ. rev., Curitiba*, v. 34, n. 68, p. 253-268, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200253&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 dez. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. *Revista TOMO,* 2014.Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. Disponível em https://prometeus.revistas.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185. Acesso em: 10 dez. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo:* branquitude, Hierarquia e Poder na Cidade de São Paulo**.** São Paulo: Annablum, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Famílias inter-raciais*: tensões entre cor e amor. SciELO-EDUFBA, 2018.

SCHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. Apresentação dossiê branquitude. Revista da *Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),* Goiânia, v. 6, n. 13, p. 05-07, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia:* Com novo pós-escrito. Editora Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ana Célia. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. *Memória e formação de professores,* p. 87-101, 2007.

SILVA, Boniek Pereira da.; SILVA, Monik Pereira da.; OLAVO, Antônio Vagner Almeida.; SANCHEZ, Andres Juan Pablo Silva. Racismo: Sob a ótica social contemporânea no Brasil. *7º Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências na* Amazônia. Universidade do

SILVA, Jonathan Chasko; ARAÚJO, Alcemar Dionet. A metodologia de pesquisa em análise do discurso. *Grau Zero,* v. 5, n. 1, p. 17-32, 2017.

SILVA, M. L. da; ASSMANN, C.; SPECHT, R. Educação e dispositivo de segurança: governando diferenças étnico-raciais no Brasil. *Revista Brasileira de História &amp*; Ciências Sociais, [S. l.], v. 6, n. 12, 2014. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10556. Acesso em: 26 dez. 2020.

SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. *Revista Diálogo Educacional,* v. 17, n. 54, p. 1207-1221, 2017.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. *Horizontes*. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 111-122, jan./jun. 2014.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, v. 8, n. 4, p. 900-922, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, raça e nação no Brasil (1870-1945). *Cadernos IHU Ideias*, v. 13, n. 235, p. 1-40, 2015.

SILVA, Mozart Linhares da. Democracia racial e dispositivos de segurança no Brasil: contribuições para uma educação antirracista". *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 38, 2018. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2533/2287. Acesso em: 22 abr. 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação e etnicidade na região de Santa Cruz do Sul - RS. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2012.

SILVA, Mozart Linhares; ARAÚJO, Willian Fernandes. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. *Educação Unisinos*, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.40/60748039 Acesso em: 01 dez. 2020

SILVA, Nelson do Valle, O Preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil, 1980. Pesq. Plan. Econ. Rio de Janeiro, v. 10, n.1, abr. 1980.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educação e Pesquisa. São Paulo*, v. 39, n. 1, p.127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.), *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes. 2001.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco*: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKOLAUDE, Mateus Silva. História, identidade e representação social: o caso da comunidade afro-descendente de Santa Cruz do Sul. *5º encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*, 2010.

SKOLAUDE, Mateus Silva. *Identidades rasuradas*: o caso da comunidade afrodescendente de Santa Cruz do Sul (1970-2000). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SLEETER, Christine E. How white teachers construct race. *In*: CRICHLOW, Warren (Ed.). *Race, Identity and representation in education.* New York: Routlege, 1993.

SLEETER, Christine. Wrestling with the problematics of Whiteness in teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 28, n. 8, p. 1065–1068, jun. 2016.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. O discurso jornalístico e seus rituais. *Revista ECOPÓS*, v. 10, n. 2, p. 181-196, 2007.

SODRÉ, M. *Claros e Escuros*: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

SODRÉ, Muniz. *O monopólio da fala:* função e linguagem da televisão no Brasil. Petrópolis: Vozes, 5ª Ed, 1984.

SODRÉ, Muniz. Uma lógica perversa de lugar. *Revista ECO-Pós*, v. 21, n. 3, p. 9-16, 2018.

SOMBRA, Raimundo Nascimento Guedes; LIMA, Luis Antônio. *Fundamentos de História do Amazonas*, 12ª ed. Manaus: Editora Novo Tempo, 2008.

SOUZA, Jessé. *A Construção Social da Subcidadania*: por uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG. 2012.

SOUZA, Jessé. *A Ralé Brasileira*: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG. 2011.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. "Lá na escola (não) tem racismo!": reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 3, n. 8, p. 193-209, 2017. Disponível em: http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2302/1228 Acesso em: 27 jan. 2021.

SOUZA, N. S. *Torna-se Negro:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

SOVIK, Liv. A Branquitude e o Estudo da Mídia Brasileira: algumas anotações a partir de Guerreiro Ramos. In: *XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO*. p. 363-386, 2002.

SOVIK, Liv. *Aqui Ninguém é Branco.* Rio De Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPECHT, Roberta; SILVA, Mozart Linhares. Canto orfeônico, democracia racial e biopolítica na era Vargas (1930-1945). *Revista Jovens Pesquisadores*, v. 4, n. 2, 2014.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário. (Org.), *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição* (pp. 15-43). Brasília: IPEA. 2008. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2017.

THOMAZ, Fernanda N. *História da África* (NO PRELO). 1. ed. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, v. 1. 120p. 2018.

TRAPP, Rafael Petry. O antirracismo no Brasil e a conferência de Durban: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2010). Cadernos do CEOM - *Identidades*, Ano 24, n. 35, 2011. Disponível em:

https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/1123/580 Acesso em: 10 nov. 2020.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Transformaciones globales*: la antropología y el mundo moderno. Universidad del Cauca, CESOUniversidad de los Andes, 2013.

TWINE, France Winddance. *Racism in a Racial Democracy:* The maintenance of white supremacy in Brazil. New Jersey: Rutgers University Press, 1997.

VALLE, Ione Ribeiro e RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), n. 3, 2010.

VAN DIJK, Teun A. Discurso de elite e a reprodução do racismo. *DELTA*: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 8, n. 3, 1992.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 65, julio-diciembre, pp. 19-41 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 37-52. 2011.

VELHO, Otávio. Epistrophê: Do Duplo Vínculo às Antinomias e de Volta, *Revista de Estudos da Religião.* p. 123-144. 2007. Disponível em https://www.pucsp.br/rever/rv3_2007/i_velho.pdf Acesso em: 15 dez. 2020.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA Laerson Pires; OLIVEIRA Natássia Duarte Garcia Leite. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. *Reflexão e Ação*, p. 315-334, 2013.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marilia Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cad. Saúde Pública,* Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; SILVA, Mozart Linhares da. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. *Anál. Social, Lisboa*, n. 227, p. 308-330, jun. 2018. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732018000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 dez. 2020.

APÊNDICE A – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Participante	Escola	Idade:	Gênero	Escolaridade:	Tempo de trabalho no contexto escolar	Cor ou raça:	Profissão:	Cidade/Bairro que reside:
P1	E1	entre 31 - 40 anos	Masculino	Pós-graduação - Completo	entre 1 - 10 anos	Branca	Professor de História	Santa Cruz do Sul, Bairro Santo Inácio
P2	E1	entre 18 - 30 anos	Masculino	Superior - Completo	entre 1 - 10 anos	Branca	Professor de Ensino Relioso e Projeto de Vida	Rio Pardo, Albardão
P3	E1	51 ou mais	Feminino	Superior - Completo	entre 11 - 20 anos	Branca	Professora de Séries Iniciais / Vice-diretora	Santa Cruz do Sul, Centro
P4	E1	entre 41 - 50 anos	Feminino	Pós-graduação - Incompleto	entre 11 - 20 anos	Branca	Professora de Inglês	Santa Cruz do Sul, Bairro Arroio Grande
P5	E1	entre 41 - 50 anos	Masculino	Superior - Completo	entre 11 - 20 anos	Branca	Professo de Matemática	Santa Cruz do Sul, Bairro Linha Santa Cruz
P6	E1	entre 31 - 40 anos	Masculino	Pós-graduação - Completo	entre 1 - 10 anos	Branca	Professor de História	Santa Cruz do Sul, Bairro Santo Inácio
P7	E1	51 ou mais	Feminino	Superior - Completo	31 ou mais.	Branca	Orientadora Educacional	Santa Cruz do Sul, Bairro Santo Antônio
P8	E2	entre 31 - 40 anos	Masculino	Pós-graduação - Incompleto	entre 11 - 20 anos	Branca	Professor de História e Sociologia	Santa Cruz do Sul, Linha João Alves
P9	E2	entre 41 - 50 anos	Masculino	Superior - Completo	entre 11 - 20 anos	Parda	Intrutor de Oficinas: Agrícola	Santa Cruz do Sul, Centro
P10	E2	entre 41 - 50 anos	Feminino	Pós-graduação - Completo	entre 1 - 10 anos	Branca	Auxiliar de escola	Santa Cruz do Sul, Bairro Verena
P11	E2	entre 41 - 50 anos	Feminino	Pós-graduação - Completo	entre 21 - 30 anos	Branca	Diretora	Santa Cruz do Sul, Bairro Renascença
P12	E2	entre 41 - 50 anos	Feminino	Pós-graduação - Completo	entre 21 - 30 anos	Branca	Orientadora Educacional	Santa Cruz do Sul, Bairro São João
P13	E2	entre 31 - 40 anos	Feminino	Superior - Incompleto	entre 1 - 10 anos	Preta	Servente	Santa Cruz do Sul, Bairro Arroio Grande
P14	E2	51 ou mais	Feminino	Superior - Completo	31 ou mais.	Branca	Professora de Séries Inicias	Santa Cruz do Sul
P15	E2	51 ou mais	Feminino	Pós-graduação - Completo	31 ou mais.	Parda	Supervisora Escolar	Santa Cruz do Sul, Bairro Universitário
P16	E3	51 ou mais	Feminino	Pós-graduação - Completo	entre 11 - 20 anos	Branca	Orientadora Educacional	Santa Cruz do Sul, Bairro Independência
P17	E3	51 ou mais	Feminino	Pós-graduação - Incompleto	31 ou mais.	Parda	Professora de Séries Iniciais / Vice-diretora	Santa Cruz do Sul, Bairro Senai
P18	E3	entre 41 - 50 anos	Feminino	Superior - Completo	entre 1 - 10 anos	Branca	Diretora	Santa Cruz do Sul, Centro
P19	E3	entre 31 - 40 anos	Feminino	Pós-graduação - Completo	entre 11 - 20 anos	Branca	Professora de Matemática	Santa Cruz do Sul, Bairro Goiás

APÊNDICE B - Transcrição dos grupos focais

TRANSCRIÇÃO E1

PESQUISADORA: Quando vocês olham para os alunos dessa escola, como imaginam o futuro deles?

P1: Eu acho que muitos alunos ali, depende muito, assim, né. Tem muitos alunos que o foco deles é trabalho. Eles estão ali para se formar no ensino médio, depois tentar outro, até quem vai tentar o vestibular, até quem vai, depois, seguir estudando. É, sabe, ter estudo para conseguir emprego melhor, para se inserir no mercado. Tem muitos alunos ali que já estão trabalhando, acho que é muito comum isso no [redacted] no ensino médio principalmente, muitos alunos trabalhando, principalmente, de noite. Eu acho que, assim, o futuro deles é trabalhar bastante para conseguir. Acho que nenhum dos nossos alunos são herdeiros de alguma coisa; ou, assim, são muito raros os que os pais têm um negócio, fazenda que vão herdar; muitos ali os sonhos deles é trabalhar bastante, estudar para conseguir a casa, o carro deles, a carreira deles.

P2: É, eu concordo também com o P1; eu acho que, aqui, também tem uma coisa eu que noto nos nossos alunos; é que de repente aquele gostar de estudar, pelo, pelo conhecimento, pelo prazer de conhecer, é um pouco difícil da gente inserir eles, ou da gente trabalhar dessa forma, ahmm..., instigar o conhecimento e principalmente nos alunos do ensino médio, eles, às vezes, eu noto que, às vezes, eles estão cumprindo a frequência, sabe, para se formar no ensino médio. Então, eu não vejo os alunos duma escola do tamanho do [redacted] tendo o objetivo de fazer um curso superior, pós-graduação e seguir estudando.

P3: Eu também concordo com o colega, porque após essa pandemia, eles vão pensar muito nisso, porque a gente, eu estou recebendo seguido os alunos comentando devido ao problema que tá acontecendo em casa, pai perdendo emprego. a mãe que não consegue emprego e eles “tão” com problemas financeiros bem sérios, então agora sim a coisa ficou bem, bem diferente, né. Eu acho que muita gente que sonhava em cursar, fazer um curso, porque primeira coisa que eles dizem, “ahh professora: o meu sonho é ser médico”, né. Quando eu chego nos terceiros anos, assim, o sonho deles é “eu gostaria muito de ser médico”. Aí um disse: “eu gostaria de ser juiz”. Só que agora, assim, eles já estão bem decepcionados, sabe, que eles

notaram, eu acho que caiu a ficha pra eles, porque a primeira coisa que eu notava quando a gente chega no terceiro ano, eles têm muitos sonhos, eles falam que querem as coisas, a gente tem que ouvir é claro, né. Jamais eu vou podar um aluno. E agora, com essa pandemia, quando a gente tá conversando com eles, a gente já nota que a mentalidade deles, né, eles já começaram a pensar diferente. É muito difícil porque a gente não sabe o que vai ser deles, né. O grande, o grande sonho deles de arrumar um emprego, se muita gente tá sem emprego agora, né. Quantas empresas estão demitindo, né. E eles não tem também a prática, né. Isso falta muito para eles. A dificuldade que eles têm de entender e de interpretar alguma coisa. Agora vai ser assim mais cobrado deles, então, assim, eles estão sentindo que eles vão ter que dar o máximo para conseguir um bom emprego. Aí depois eles vão ter que pensar em lutar, para conseguir fazer uma reserva para pagar o seu curso né. Porque até está difícil para eles, né. Antigamente se dizia: "ah, tu pode fazer o financiamento", pode fazer isso. Mas como é que tu vai fazer um financiamento, se o pai não tem emprego, se a mãe não tem emprego. Eles não têm como, então, assim, eles estão ó, eles estão bem preocupados e ao mesmo tempo decepcionados, porque eles chegaram no terceiro ano e acontecer isso para eles. Então eu noto, assim, sabe, uma tristeza né. Quando a gente conversa com eles, eu noto, assim, sabe, aquele desânimo, uma desmotivação total. E a gente como professora, a gente só tem que dizer o que, né. Eu digo sempre assim: "olha, vai passar", "isso aí tu vai levar para ti como uma grande lição", "mas isso aí vai chegar no final, tu vai vencer, tu vai ser grande vencedor", mas é bem complicado, né. É muito complicado.

P4: Acho que a estrutura familiar é um fator determinante. Eu vejo isso, agora, acompanhando os anos iniciais, né. (inaudível) oito porcento tem as condições dignas, assim, de apoio, do que uma criança precisa para se desenvolver com (inaudível). Os demais, um celular por família, e esse celular ainda fica com os pais durante o dia. Então de noite, a partir das 19 horas, quando eu consigo algum contato via chamada de *WhatsApp* ou *Meet*. Ou sábados à tarde. Essa é realidade. Fazendo um link também com a fala do P2, essa questão da curiosidade, do caminhar com as próprias pernas. Nas aulas de inglês, que o inglês é a língua que mais tem matéria disponível na internet. É raro ver um aluno por conta própria. Eles vão até aonde a gente guia eles. Até ali. Mas um vídeo a mais, uma anotação a mais, um "surpreender-se", é bem raro né. Raramente vê. E eu costumo disponibilizar muitos vídeos, muitos áudios, né, para eles e sempre assisto nesse ponto, né. E que o mundo está mudando, de que as opções profissionais deles, daqui a pouco, também vão ser nesse formato. Que (inaudível), em vez de lutar, é preciso se acostumar com isso, fazer disso uma ferramenta útil,

né, e não ficar acomodado, relutando, acesso de uma vez e não dá certo, tenta de novo, né. Os pais, também, que são muito relutantes. Eu tenho pais, lá nas séries iniciais, que eles acessam (inaudível). Uma vez, se eles não conseguem, eles largam de mão e nunca mais tentam (inaudível), é mais cômodo, é isso, a política é essa, o procedimento padrão é esse.

P5: Eu aproveito, ali, a fala da P4, ali. E comento, assim, desde 2010, pra cá, a gente vê, assim, é bem crescente (inaudível) da cidade onde a gente recebe boa parte desses alunos. Nossa escola é bem miscigenada, assim, bem misturada, assim. Nós temos alunos bons, a maioria ali do Bairro ali, do[redacted] em si, são alunos muito bons. Mas a gente recebe boa parte dessa clientela também ali da Zona Sul, ali, dos bairros ali, (inaudível), a outra escola municipal lá, e também do Bairro [redacted], do outro lado da cidade. E é muito sensível, assim, que a gente vê, porque como que os alunos não são aceitos naquelas escolas municipais que tem lá, que na escola, praticamente, nosso problema, não vou dizer, assim, problema, mas os casos piores são o ensino fundamental, são alunos do sexto e do sétimo, que são, assim, os que a gente mais tem problema tanto disciplina como de aprendizado também na própria escola. E eles também vão amadurecendo depois, e quando chega no ensino médio, não é tão problemático assim. Mas sextos e sétimos anos são, digamos assim, os piores níveis que tem para se trabalhar na escola, em termos de tu querer que eles te devolvam alguma coisa de conhecimento. Eles não têm perspectiva nenhuma pra frente. Eles só dizem “não dá nada”. Assim, eu (inaudível), moro lá perto, ou coisa assim. como a P4 disse não tem o acompanhamento familiar também, né. Isso falta bastante. Às vezes pais separados, moram com os avós. O pai e mãe só chegam em casa de noite, chegam ainda e (inaudível) aquela preocupação de família, como a gente tem né, na nossa família. Onde é que tá meu filho. Fez alguma coisa hoje. E muitas vezes se conquista esses filhos, “ah, vou te dar um celular novo”, “ah, vou te dar alguma coisa”, assim, e daí tá tudo bem, tá tudo tranquilo, vocês me respeitam, eu dou um celular novo, beleza então. Estamos quites daí. Mas eu vejo, eu sinto assim na escola, que isso vem aumentando mais com o passar dos anos, essa clientela que a gente consegue receber da zona sul, que não são aceitos pelas escolas municipais lá, que faz parte do zoneamento lá, das escolas que vem pra nós, que são problemas, assim, dentro da sala de aula. Ali, do bairro ali, só sobrou quem é mais tranquilo em relação assim em relação de (inaudível), de devolver alguma coisa em termos, de conhecimento, de conteúdo, de buscas, mas esse pessoal um pouquinho mais afastado fica pior.

P6: Eu vou começar a minha resposta dizendo que, enfim, eu estou pouco tempo na escola, ainda mais com a questão da pandemia. Não pude vivenciar a escola de, enfim, de uma

forma completa. Mas eu acho que, nesse momento, também a não resposta acaba nos dando algumas pistas assim né. Até pela questão da aula à distância. Eu acho que a gente nota que os alunos que..., que entregam os trabalhos via internet, via *Google* e o *WhatsApp* são praticamente os mesmos que cumprem as atividades normalmente, né. E são esses alunos que, né, que, de certa forma, também tem uma estrutura familiar e uma infraestrutura também adequada, para, para fazer os trabalhos e para, enfim, ter uma um suporte aí da família, um suporte da família. Eu vejo, assim, eu vejo o futuro deles muito ligados a região onde eles moram, né. Num bairro operário, safrista, eles, eu acho que, claro que vão existir, existiram alguns que vão sair, digamos assim, da média do lugar, né. Alguns que têm capacidade, enfim, a vida vai, vai alinhar eles para coisas mais, faculdade, enfim, mas a grande maioria vai seguir eu acho que os passos dos pais, né. Eu vejo dessa maneira, assim, uma análise mais sociológica, sei lá, mais histórica do bairro, né. Mas, assim, eu vejo dessa maneira, enfim. E aí esses alunos que tem mais suporte, vão conseguir, de certa forma, não dá para se dizer evoluir, né. Mas eles vão conseguir atingir algum objetivo mais ambicioso digamos assim. Eu vejo dessa forma.

P7: Incertezas todas. Antes do covid-19, não aconselhava que eles fossem para universidade, diante do mercado de trabalho na época. Hoje devem passar por uma nova formatação pessoal, uma evolução no mercado de trabalho.

P1: Eu gostaria de complementar o que o P5 falou ali. Eu concordo. Eu acho que tem, assim, uma diferença muita grande de bairros, por classes, assim, né. A gente vê alguns bairros, assim, que são as famílias que tem mais pobres, e os alunos que tem (inaudível) de família, com maior dificuldade econômica, normalmente vem de uma, não é sempre, mas geralmente enfrentam problemas econômicos e familiares maiores, assim. Conversando, agora, eu vi os colegas falando, me lembrando dos alunos, assim, como é comum eles falarem coisas como: “ah, não adianta”, “isso nem precisa”, ou, quer dizer, o foco é “eu consigo um emprego sem precisar estudar”, porque a ideia é eles conseguirem um emprego mesmo, então, não precisa estudar. E mesmo aqueles que, alguns meio que falam “não adianta, porque não tem dinheiro pra pagar faculdade mesmo”. Então eles meio que “vamos terminar ensino médio” e é meio que isso assim.

PESQUISADORA: Vocês já ouviram falar na lei 10.639/03 (estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio) O que pensam sobre a lei?

P1: Sim.

P6: Sim.

P5: Eu não.

P1: Ela é uma área mais da história, das humanas, acho que ela pega muito mais, né.

PESQUISADORA: Perfeito, a P7 conhece também, a P3 também. A P4 também.

P3: Eu através da leitura, a gente fica sabendo né, e é muito importante. Isso aí. Isso é muito importante.

P1: Na área de história, na área das humanas, reformula bastante, assim, né. A história é uma grande mudança de pensar um currículo mais focado pra Ásia e pra a África, porque geralmente no currículo tradicional vem muito mais da Europa, é muito europeu, muita coisa europeia. Então, assim, eu me lembro que quando começou a valer realmente, a gente teve que reestruturar grande parte do currículo do fundamental e do médio. Sim, mudou bastante pra gente enquanto conteúdo.

P6: É, eu compartilho da visão do P1 também. Até no curso, quando eu tava fazendo o curso, foi adicionado uma disciplina de História Afro-brasileira, acho que a gente foi colega também.

P1: Sim.

P2: Eu perdi um pouquinho da pergunta, acho que eu tava com sinal fraco. Mas tem um pouco de aplicação, sim, da Lei. E outras escolas que eu já trabalhei, em destaque no município, que era muito forte a questão do, da Cultura Africana, da valorização da cultura, porque até era uma escola de alunos etnicamente, acho que 80% eram de alunos pretos ou pardos, pela localização da escola, enfim. A gente fazia na semana de 20 de novembro gincanas e atividades muito bem elaboradas, então, eu acho que isso acrescentou bastante para mim eu acabei trabalhando sempre. Todas as minhas disciplinas tanto a geografia e, agora em projeto de vida,

a gente tá trabalhando com projetos mesmo sobre a educação antirracista. Agora com esses acontecimentos ali, motivado pelo assassinato do George Floyd, a gente trabalhou também com, bastante com isso. E eu acho que, pelo que eu compreendo, né, do conteúdo da Lei, acho que a gente deve inserir o assunto em todo, nas ciências humanas, tem como inserir o assunto do racismo e da, não só do racismo, mais das questões indígenas também, em todo, todo o contexto da geografia, por exemplo, eu acho que, na minha disciplina, é bastante amplo, e eu trabalho bastante.

P6: Eu não vejo ela como uma, uma, dentro da sala de aula, né. Eu não vejo ela como uma coisa, como uma coisa, como uma gavetinha ali, né. Eu vejo ela como um assunto transversal, né. Eu vou tá trabalhando colônia, eu vou tá trabalhando História da África, e vou tá trabalhando inclusive Europa. Eu vou tá, ali, lá no final da idade média. Vou tá trabalhando norte da África, a questão da invasão muçulmana, né, enfim. Trabalhando a história do Brasil, eu vou ter que trabalhar a história afro-brasileira. É uma coisa transversal, não é uma coisa fechada, né. Mas assim, trazendo a experiência de um outro Colégio que eu trabalhei. A história, a história africana, (acho que tem um áudio aberto), na instituição escolar, na inscrição da escola, lá no caso era Rio Pardo, o dia era comemorado, o dia afro de uma coisa muito estereotipada, né. Até eu tenho uma foto, no *Google* fotos, de um trabalhinho que uma professora fez, no quarto ou terceiro dos anos iniciais, que era uma bonequinha com cabelo de bombril sabe. Nossa aquilo foi muito forte, assim, né, mas aqui no colégio, aqui no [redacted] eu não sei como é trabalhado.

PESQUISADORA: Vocês acompanham a implementação dessa lei na escola? Conseguem apontar algumas mudanças no ambiente escolar a partir dessa legislação?

P1: Mesmo que minha formação foi bem no final do curso, né, que a gente teve ali. Acho que a gente foi colega mesmo, né, P6? Numa cadeira de História Afro-brasileira. Faltou, quer dizer, o foco era sempre a História Ocidental, assim. Exigiu bastante dos professores, eu me lembro de colegas, de colegas mais velhos, que não tinham tido cadeira de história africana. Que perguntavam, assim, sabe, que tipo, assim, “eu não sei esse conteúdo, como é que eu vou fazer?”. E isso ficou muito jogado em cima dos professores, de ir buscar formação por conta, que, eu e os colegas e ter assim de, eu mesmo, mesmo que tive informação um pouco, uma cadeira na Universidade, ao longo dos anos que eu fui percebendo que, assim ó, nos primeiros anos eu fui fazendo algumas estratégias que não eram legais, que não é, eram sabe, que, eu era

limitado pela minha formação. Às vezes, tem isso muito assim na rede pública. Eles fazem um projeto novo, fazem um programa novo e jogam na gente, como professores, e a gente não tem informação pra aquilo e a gente não consegue implementar sabe, só se tu for atrás mesmo, e no dia-a-dia do professor, tem muito professor que não consegue fazer isso, a gente não tem tempo de fazer isso, né. Então às vezes acaba acho que... O P6 acho que pela experiência dele, assim, eu também encontrei algumas outras escolas, no [redacted], acho que não aconteceu de haver assim uma tentativa de uma professora fazer um projeto do Dia da Consciência Negra, mas ela não tem muito estudo, conhecimento e ela acaba usando uma versão estereotipada da África, que sabe que tem cheio de problemas, assim, mas aí tu percebe que é uma questão de formação, muito assim, é uma questão de, a gente quer boas intenções, quer fazer, mas a gente acaba fazendo uma coisa que não fica legal, porque não tem informação e eu não lembro, dos anos que eu tô no estado de ter tido algum seminário sobre isso, sobre a história africana, ou sobre, nunca tive nada assim, debate sobre racismo na escola, não sei se os outros colegas, mas eu nunca tive.

P3: Não, é que eu tava lembrando, que quando nós trabalhávamos, eu e o P1, noutra escola. Nós tínhamos uma, uma colega que ela gostava muito de enfatizar isso aí e, assim, era bem interessante, que eu olhava muito para esse lado sabe, só que eu, na língua portuguesa, eu trabalhava muitos textos. Então, assim eu, eu sempre pedia para ela sugestões de como que eu iria trabalhar, porque eu tinha muito medo. E nessa escola, assim eu notava que os alunos se questionavam muito. Eu não sei se tu tá te recordando P1 da nossa colega? A [redacted]? Ela trabalhava muito essa parte; e teve apresentações assim sabe, e aquilo não, ela é da área da história, mas ela tinha uma oficina de danças, então, ela levava essa cultura, sabe, pra todos os alunos e, ela, sabe assim, era muito bonito da maneira como ela apresentava na escola e, para os alunos, em si, a gente gostava muito, porque eles se interessavam e mesmo aqueles que tinham pensamentos que a gente sabe, né, que eles não querem transparecer, mas, ao mesmo tempo, a gente nota assim, que tem aquela coisinha assim, de querer criticar, de ter esse preconceito. Então aquilo ia, sabe, calando eles. Isso que eu tive de experiências assim. Ali no [redacted] eu não me recordo, eu não guardo recordação disso, mas em outras escolas sim. Depois eu comparei em outras escolas também aqui em Santa Cruz, que eu notei que eles faziam muitos trabalhos. Mas é isso aí, quando o P1 falou, eu me lembrei logo desse fato, sabe, da colega que ela trazia muita coisa, trouxe bastante coisa, cartazes, a história deles e tudo. E às vezes ela lembrava algum fato né, de algum preconceito, alguma coisa e daí, ela explicava o porquê, né.

Então deixava nos corredores da escola, para chamar mesmo atenção dos alunos né. Mas seria isso.

PESQUISADORA: Acreditam que os alunos do ponto de vista étnico racial se sentem representados nos materiais didáticos utilizados na escola?

(P5 *retoma a pergunta anterior*)

P5: Eu posso só fazer um gancho na tua pergunta, ali, assim, que tu fizeste a respeito dessa lei, que eu desconheço essa Lei. Propriamente, assim, seria direcionado ao **racismo**, ou não?

PESQUISADORA: Responde pra nós, P1?

P1: Ela é muito mais sobre assuntos étnicos, da história africana, por isso ela cai muito mais pra as humanas, do que na exatas. Porque é trazer, assim, questões da África, da Ásia, indígena, né, mais pro conteúdo que a gente não teve, assim, ensino religioso, por exemplo, falar de religiões afro, também, né.

PESQUISADORA: De uma valorização cultural, né P1?

P1: Isso, de não excluir. Eu me lembro que tinha uma aluna, se não me lembro, tinha uma aluna, [redacted] eu acho, lá do 211, do ano passado. [redacted]? Eles fizeram um trabalho exatamente disso, né, de religiões afro naquela semana de um projeto com a [redacted], né. Sobre umbanda, candomblé.

P5: Eu pergunto, é só porque se fosse sobre o racismo, talvez, por falta de atenção, coisa assim, mas eu não vejo mais hoje, na escola, essa separação, digamos assim, de culturas, ou de claro, uma coisa é brincadeira, assim, dizer, assim: “ah, vai lá no terreiro hoje” (...), eles brincando entre eles, conversando, mas essa separação, assim, digamos: “isso é preto, isso branco”, digamos assim, isso não observo, não observo mesmo. Ali, na escola, nunca me chamou atenção isso.

P4: Não é uma questão de representar, está representado, mas de se identificar. O que que eu tenho feito ao longo dos anos, não tive, mas quando eu estudava Machado com ensino médio né, a própria biografia do Machado já tem a miscigenação, então, já sempre enfatizava isso. Ele foi praticamente um autodidata, né. Aí, então, sempre ressaltando isso para eles, mostrando ó, é possível né. Uma poetisa americana de renome e de grande exemplo, uma autora que eu trabalhei também. Também em inglês o coral real que cantou lá no casamento do Príncipe, em 2018, eu acho costumava mostrar a música para eles, o coral cantando *Stand By Me* foi a música **(interrupção da conexão)**

P2: Eu na verdade, o que que eu vejo, às vezes, assim aqui os nossos alunos e aí, de novo, a gente volta para aquela primeira pergunta. Às vezes eles não se sente muito representados pelo material didático que tem disponível, porque eles não se localizam ou, ou, eles não se compreendem, muitas vezes, no ambiente, na sociedade. Eu acho que eles têm dificuldade de se sentir representados, até pelo fato de por exemplo, a gente tá lendo uma história, eu trabalhei agora, com a pandemia, fiz uma atividade com a turma e mandei uma um livro, que era, existem hoje vários contos, né, várias fábulas com personagens negros, princesas negras e mandei atividades pra eles fazerem, de desenho, de criar uma crônica, uma atitude racista que alguém tenha sofrido e poucos, assim, alunos que são negros mesmo, eles não fizeram desenho, não não se representaram naquele, naquela atividade, sabe, então eu acho que às vezes falta até um pouco de se conhecer e daí eu também abro as portas pra trabalhar na minha disciplina de Projeto de Vida, eu tô trabalhando bastante com o autoconhecimento com eles, no ensino fundamental, principalmente, para se reconhecer como etnia. Eu só gostaria de fazer um parêntese com os que os meninos falaram ali, o P1. Eu acho que a gente teve, sim, muitos avanços com essa lei, porque, embora, (inaudível), às vezes, por mais que alguns trabalhos tenham ficado estereotipados, eu acho que hoje em dia as atividades em relação à cultura africana, elas não causam mais tanta estranheza nos alunos, porque eu lembro, quando eu comecei a trabalhar, fazer desenhos, fazer máscaras africanas, explicando, era, causava estranheza nos alunos, mesmo alunos com negros também, isso causava estranheza. Hoje em dia como é mais comum, acho que, embora os primeiros trabalhos tenham ficado estereotipados, sim, e a gente foi aprendendo com isso, também não tive formação na universidade. Eu acho que, hoje em dia, tanto pra nós quanto pros alunos é mais leve falar sobre racismo, falar sobre cultura africana, porque a indígena, por exemplo, os alunos da educação infantil trabalham muito né. Eles adoram se vestir de índio, se fantasiar. Eu acho que é muito

mais natural pros alunos. Então, hoje, eu acho que a gente já tá bem melhor nesse aspecto cultural africano no Brasil.

P6: É verdade, né. Trabalhando, às vezes, de forma estereotipada, é assim que desperta novas informações.

P1: Às vezes, não tem como fugir muito, porque às vezes é uma própria introdução (inaudível) à cultura, assim, quer dizer trabalhar textos indígenas com os alunos, para aprender assim a começar a falar de cultura indígena. É, essa tentativa de mobilizar eles.

P2: Pra tirar o preconceito com a, por exemplo, com o cabelo. As meninas elas querem alisar o cabelo, né. Mas a gente precisa trabalhar também a auto estima, a valorização daquele cabelo, né. Isso você tem muito nas fábulas, eu tava pesquisando bastante fábulas, tem muitas fábulas que princesas e meninas valorizam o cabelo de "juba", elas chamam inclusive esse nome nas fábulas, valorizando. Então às vezes acaba ficando.

P1: Eu acho que na história especificamente quando se fala de livro didático, né, um desafio muito grande é a gente trabalhar história afro-brasileira que não seja presa ao racismo, à escravidão, que só falar de comunidade negra do Brasil pela escravidão só escravidão, só na escravidão. E notando, assim, da minha observação com alunos negros, eu percebo que, quando a gente começa a falar de escravidão, é um assunto, às vezes, muito sensível. Assim quando a gente começa falar de racismo e preconceito, principalmente, quando tem poucos alunos negros na sala, sabe, que é o caso do [redacted] na maioria das vezes, é poucos alunos negros, é um ou dois. Então, é sempre, geralmente, eles não falam tanto, não querem participar. Às vezes tem livro didático que é bom e a gente tem que trabalhar com ele.

PESQUISADORA: Percebem a existência do racismo na escola, em que situações?

P1: Olha, ali, como o P5 falou, de uma relação interpessoal, assim, de aluno pra aluno eu nunca vi, eu nunca vi, assim, um aluno branco excluindo um aluno negro por ser negro diretamente. Isso realmente eu nunca vi, assim, geralmente, como até na escola a maioria dos alunos são brancos né, geralmente os alunos negros têm que se integrar, eles estão ali com colegas brancos, estão namorando uma guria branca, quer dizer, eles estão ali no meio de

colegas brancos. Então essa exclusão, assim, eu nunca vi por ser por motivos racistas, assim. Eu vejo, às vezes, tem alunos que não se encaixam na turma e que, às vezes, acabam sendo negros, mas a gente também percebe isso com os brancos, que também não se encaixam na turma, por "n" problemas, né. Eu acho que a gente pode se ter um olhar de racismo, sabe, estrutural, às vezes, a gente pode ver isso, assim, uma questão de alguns alunos que são, assim, alunos que são, que tenham mais dinheiro, sabe, e são os brancos que tem mais dinheiro e aí quando tem um aluno que é negro e pobre, ou às vezes, tem, às vezes, nem precisa ser necessariamente negro, mas também é uma questão de classe e raça, também, né, que é o aluno que é mais rico, que tem mais dinheiro, que a família tem estrutura, e ele não se sensibiliza, não consegue ver que aquele colega que tem dificuldades, que ele não tem, de conseguir o conseguir material, por exemplo. Eu já vi, assim, por exemplo, tirar sarro de um aluno porque ele não tem material, porque o pai dele tá preso, ou porque, sei lá, o pai dele abandonou ele, ou ele mora num bairro, ele mora no [redacted] Eu me lembro de ver muito isso naquela 213, vocês se lembram daquela lá? "Ah você mora no [redacted] na Vila dos [redacted]", que são bairros ali, com moradores negros, mas também é sempre relacionado com classe, com as roupas, ou comentários de alunos dizendo "ah aquele aluno vem sempre com o mesmo moletom", não é só raça, às vezes, tem outros elementos ali, sabe, tem uma questão econômica junto.

P3: Eu acredito que o nosso jovem, agora, nosso jovem, ele não tem essa, esse racismo escancarado, como na nossa época, que tinha, eu lembro, eu lembro muito bem, quando eu vim morar em Santa Cruz, porque eu não sou daqui, quando eu entrei numa sala de aula, e eles me chamaram de negra. Foi numa escola particular né, e eu vi na cara, para mim foi, foi, foi horrível saber isso, né. Foi pra mim, foi muito decepcionante, tanto que eu ficava só durante a semana aqui, e fim de semana eu voltava pra minha terra natal. Não me sentia bem, né, e depois com o tempo fui me acostumando né, porque eles foram ver que meu sobrenome, a origem não tinha nada a ver e, eu, em si, comecei a me preocupar, depois, assim, isso que eu notava, já agora não. Pra eles até eu noto, assim, que tem alunos negros que eles são até eles têm esse orgulho de colocar o cabelo, tem umas meninas que alisam, outras deixam crespo, tudo, isso eu já comecei a notar né, de um tempo para cá, que já não tem isso aí. Agora quanto a questão, eles levam para esse lado assim "ah, tu mora em tal lugar, tu mora no bairro", eles fazem esses tipos de brincadeira, isso tem muito. Ou então "tu usa esse tênis", "ah tu tá usando tênis, esse tênis é de rico". Um dia eu já presenciei né, na sala, "olha só, tu usando esse tênis, mas esse tênis é original ou tu comprou no Paraguai?, sabe, eles tem essa coisa, assim, de brincar, mas não é uma malicia, não tem isso, isso eu já notei, que o nossos jovens, assim, eles já são diferentes.

Mas eu lembro da, na minha época eu sofri muito por isso, quando eu vim, numa terra de alemão é diferente, né. E aí a gente sentia, agora não, agora, eles, aí eles gostam das músicas, e comentam, aí quando não tem mais, sabe essa, esse racismo escancarado como a gente vê em outros lugares, isso eu já notei, né. Briguinhas e coisas assim, ofensas, isso a gente não vê na escola, pode ser que aconteça em outra sala, né, mas assim na minha sala, por exemplo, meus alunos nunca falaram nada sobre isso, né. E até achei bonito também uma coisa, assim, como tem meninos brancos namorando meninas negras ou vice-versa, ou negros namorando meninas, assim, que eu olhava, sabe assim, hoje assim, eu olho e noto que as famílias também concordam, né, isso já foi uma grande evolução, eu acredito que isso aí tem muito a ver também com essa lei né. Eu acho que foi muito bem trabalhada com eles querendo ou não né, a mídia ajudou também né, porque isso era muito grave.

P5: Eu acho, que, eu até ia comentar agora, vocês se lembram do "negão" da 212? Pois é, quando iniciou o ano, porque ele faltava um monte, vinha esporadicamente nas aulas, até que um dia, eu brinquei com eles na sala de aula: "ué o negão não veio hoje? Daí um aluno alí da sala, daí pegou e daí disse pra mim assim: "bah 'sor', o senhor tá chamando ele de negão, o senhor tá fazendo bullying". Eu olhei pra ele, assim, e disse: "Tu acha que eu tô fazendo bullyng com ele?". "É 'sor', não, hoje em dia, as lei racial tão acirrada, tão disputada". E eu disse: "Tá e se eu te chamar de alemão?". Daí ele disse, o [redacted] da 212, daí ele disse: "Tá, mas eu sou alemão". "Pois é, e ele é negão, não é negão?". Eu acho que, às vezes, eles intitulam, assim, a maneira como tu reage com eles. A gente sabe diferenciar a fala, quando tá falando, assim, de uma maneira, assim, digamos, de uma maneira carinhosa, sem 'arriação', sem nada, ou, né, por tu ser justamente daquela cor, ou tu é alemão, ou tu é negão, ou tu é alemão, ou tu é a negona, que nem a [redacted] do Portão, que eu sempre brinco com ela, que é negona. Já falei pra ela, na frente dos alunos: "Vai lá e fala com aquela negona do Portão, lá". Eles entendem quando é uma coisa que é brincadeira ou quando é algo que é tratado, assim, de maneira, mais em cima, mais racista, pra esculachar eles. Eles entendem esse lado, e eles não dão mais bola. Eu concordo com a P3, quando a P3 disse que nos anos anteriores era mais difícil. Era difícil. A gente sabe que isso mudou muito na nossa cabeça, a questão do racismo em toda a região do Brasil. Santa Cruz sempre foi uma terra de alemão. Mas e justamente essa mistura dessa junção, desde a colonização dos alemão, que só tinha alemão alí, foram namorando os branco com os preto, e assim foi indo, e foi, foi dando essa mistura. Hoje não se dá mais tanta bola pra isso. Não sei como é em escolas diferentes da nossa, ou em escolas particulares, que às vezes o pessoal gosta de enfatizar um pouquinho mais, porque geralmente é associada a pobreza ao

negro. Mas, assim, lá na nossa escola, assim, tá bem tranquilo, como dizem os alunos, assim, “tá boa” essa questão do racismo. Eu nunca vi, assim, problemas maiores.

P2: Eu trabalhei numa escola pública do município Santa Cruz, é uma escola pública de ‘elitizados’. O colega sabe qual é a escola, não vem ao caso, uma escola com muitos alunos e uma escola pública, mas num padrão elitizado. E a grande, a grande, a maioria, eu acho que em torno de 95% dos alunos era de origem alemã, pele clara, cabelo claro, de origem alemã. Eu tinha pouquíssimos alunos negros dentro da sala de aula, um ou dois, então é uma questão estrutural, às vezes, né, o racismo.

P6: Eu concordo com o P1, quando ele falou, né. Se a gente for analisar pela ótica do racismo estrutural, vai saltar aos nossos olhos muitas coisas, né. Mas assim pontualmente eu não acredito, assim, eu acho que até essa questão do bullying geográfico, né. “Tu é lá da [redacted]”, não sei o que. Eu acho que isso aí adolescente faz, né. Mas a questão de roupa também, eu acho que isso é uma fase também. Mas a questão do racismo mais pontual na escola, aí não né, porque eu não cheguei a conviver presencialmente, mas numa escola que eu trabalhei, aconteceu até com uma menina que ela veio de Santa Cruz, não lembro qual era a escola. E aí ela foi estudar lá fora, e aí ela chegou e reclamou pra diretora lá, que ela achava que ela tava sofrendo racismo, né. E aí a diretora inverteu o racismo, né. Tipo, falou que ela tava sendo racista né, que é uma coisa que sempre acontece, né. E aí, então, eu lembro desse fato. Mas é uma coisa que só vai ver se, se acontecer alguma coisa que instigue, né. E aí o racismo estrutural vem e mostra as garras, né. Mas, uma forma, assim, no dia a dia, passando corredor, é muito difícil de notar essas relações, assim, de uma forma mais evidente, né.

P1: Eu só ia pontuar a importância de ter colegas que são negros, professores, professoras negras também que tão alí, quer dizer, isso também serve como exemplo, quer dizer, os alunos também se sentem representados. Importante assim de ter, sempre o máximo possível. Tem escolas que não têm professores negros, às vezes, no conselho a gente vai ter um caso, por exemplo, como o P6 falou ali, e a gente não vai saber né. É bom ter pessoas que tenham essa experiência pra partilhar.

PESQUISADORA: Existem discussões sobre as relações raciais na escola? Essa é uma questão discutida pela direção da escola, coordenação pedagógica e professores? Em que momentos ocorrem essas discussões?

P1: Eu acho que, na sala de aula. Na minha experiência, é sala de aula, no meio das aulas, né.

P2: Eu acredito também que dentro da sala de aula, assim, a gente não faz momentos dos professores, por exemplo, pra discutir sobre racismo, falar sobre racismo.

PESQUISADORA: Com a direção? Com a coordenação pedagógica, não tem esses momentos?

P2: Não, a gente não tem esses momentos. Mas a gente também não tem também muitos momentos de palestras na escola, ou atividades extra-curriculares relacionadas a isso. É mais dentro da sala de aula mesmo.

P6: Eu achei que a [redacted] ia participar. Eu tinha visto o nome dela na lista, ou não, não sei. Não, porque seria interessante ela participar, porque ela é negra, né. Ela poderia falar com propriedade.

P5: Eu acho assim que essa discussão sobre o racismo, como nós aqui estamos num grupo de professores e somos maduros com relação a essa consciência. Quando tu não faz o mal, tu não pensa que o outro vai fazer. Então, eu acho que essas discussões, de repente, não são colocadas em reuniões de professores, ou até mesmo na escola, assim, porque a gente não vê essa necessidade, porque a gente não leva isso em conta, entende? De repente, num mundinho, assim, porque realmente acontece, a gente sabe que acontece isso, mas a gente não se dá conta disso, porque a gente não faz. Então, de repente, por isso que passa batido, que a gente não tenha esses momentos se relatando a isso, “porque se eu não faço”, então, assim, eu não lembro que possa ter a alguém que possa vir a fazer.

PESQUISADORA: Nas datas do dia 13 de maio 1888 (abolição da escravatura) e 20 de novembro (dia da consciência negra) são desenvolvidas atividades com a comunidade escolar?

P1: O 20 novembro geralmente sim. Eu acho que ano passado nós tivemos um problema com greve e não aconteceu nada, por causa de greves, paralisações. E nesse ano eu também não sei. Mas no ano retrasado, sempre teve alguma, alguma palestra. Eu me lembro que teve uma vez, não me lembro, uns colegas, que veio um pessoal de um quilombo, que dançou com os alunos lá na quadra. Vocês estão lembrados, né? Quer dizer, a gente teve, sempre teve, assim, na minha experiência com o [redacted] sempre teve alguma coisa, alguma palestra, às vezes nem no dia, mas na semana.

PESQUISADORA: Em alusão à data?

P1: Sim, me lembro eu, no ano passado, acho que fiz mesmo com a paralisação, fiz uns painel no corredor lá, umas bonequinha africana. Lembro do [redacted] fazer uma palestra dele, foi, acho que ele chamou pra falar sobre racismo. Geralmente tem.

PESQUISADORA: Considerando as questões que discutimos até aqui, acreditam que alunos e alunas negros precisariam de maior atenção na escola? Que tipo de atenção?

P1: Eu acho que depende do aluno, do caso do aluno, né. Tem alunos que têm uma estrutura familiar muito forte, em que mesmo que, eu me lembro de ter um caso de um aluno. Eu não preciso nem, né, posso falar o nome do aluno, acho que posso falar.

PESQUISADORA: Não precisa, não, não, não tem necessidade.

P1: Eu me lembro de um aluno alí do oitavo ano do ano passado, muito brigão. E ouviu um desaforo de um coleguinha que era alemão, bem alemãozinho, e não gostou e já, já, já, ela dizia assim: “não, não fala assim comigo, porque isso aqui, isso aqui não se fala”. Aí o outro depois pediu desculpas, diz: “ah não sabia”. Depois eles no final da aula se arranjaram, se conversaram entre si, ficaram amigos, assim. Mas ele já veio com aquilo, já trouxe de casa, né. Acho que tem alguns alunos que, depende muito do caso, assim, porque, assim né, quando a gente é professor, a gente lida com outras questões que não só o racismo, mas também tem outras questões dos alunos, outros problemas. Acho que depende muito de caso a caso. Se a

gente sente que o aluno tá deslocado, ou a gente vê piadinha, ou sabe, a gente tem que sempre, né. Eu como professor sempre fico, assim, atento, se as brincadeirinhas, o aluno que tá sofrendo, que tá ouvindo brincadeirinha, ele tá gostando, ele tá participando da brincadeira, ele tá, sabe, dá pra ver pela feição dele, se ele tá se sentindo confortável ou não, se a brincadeira é na maldade ou não, né. E se a gente nota, a gente sempre chama atenção, sabe, conversa com a P7, conversa com os outros professores, sabe. Na sala dos professores, ali no intervalo, perguntam "assim ó, tu viu lá, como é que o aluno tava", "tu viu que tavam tirando sarro dele por causa disso, da onde vem isso?", isso acho que a gente tem que ficar atento a isso aí, né.

P4: No ano passado, eu vivenciei o caso de uma aluna da 222, que ela era completamente apática, daí nesse caso é autoestima, né, que muitas vezes está reduzida. Parecia que ela só respirava em sala de aula. E tive uma surpresa com ela agora nas férias, em que ela me chamou no *face*, me agradecendo pelas aulas de redação, que eu já trabalhava redação de ENEM no segundo ano, no ano passado, e ela disse que fez um, não sei se foi vestibular, uma prova no [redacted], e passou para enfermagem, curso de enfermagem, e se classificou muito bem, em função da redação. Daí eu até comentei com ela, "bah, eu pensava assim que as minhas aulas nem eram interessantes pra ti, de tão quietinha, que tu eras, né". E tem uma carga muito pesada de estrutura familiar junto também, que eles carregam tudo isso. Mas conseguiu ainda um bom aproveitamento, nem imaginava que fosse. Então isso, às vezes, nos surpreende, assim, o aluno falar, lidando com os problemas, com toda aquela gama. Não era pelo fato de ser negra, mas, às vezes, isso é um agravante, né. Em função de renda familiar e condições também.

P6: Eu acho que o professor deve estar atento às relações pessoais que ocorrem ali dentro da sala de aula, né. Até com, com aquele caso que eu havia falado da menina que foi falar com a diretora. Eu, e depois, eu fui, eu conversei com ela em sala de aula, e aí, eu tentei, de certa forma, explicar o que que tava acontecendo ali pra ela, né. Inclusive, falar sobre, sobre que o, sobre o racismo estrutural, de uma maneira mais, mais fácil pra ela, né. Pra ela conseguir trabalhar aquilo internamente e tentar jogar, né, com aquela situação na escola, né. É, mas então, a minha opinião, eu vejo dessa maneira, eu acho que o professor deve estar muito atento e conversar com esses alunos, quando, quando ocorre alguma, alguma questão racial negativa, né, ali no ambiente da sala de aula.

PESQUISADORA: A P7 colocou no grupo também, no chat, perdão, que: cada caso é um caso, concordando com o que vocês estavam trazendo.

P6: Não só racial, mas questão do bullying em geral, eu acho que isso é muito importante.

PESQUISADORA: A P7 colocou no chat: “a relação professor – aluno é fundamental para a superação”.

PESQUISADORA: Considerando a mestiçagem brasileira, acham que o Brasil é um país menos racista, do que os Estados Unidos, por exemplo?

P1: Eu acho que depende, é difícil mensurar um problema social, né. Eu acho que o Brasil, ele tem uma diferença muito mais estrutural, assim, econômica, né. Nos Estados Unidos tem até, eu me lembro de, tipo, nos Estados Unidos tem, tem uma classe, tem elite negra, assim, tem gente, tem pessoas negras milionárias, bilionárias. No Brasil, isso é raro. Normalmente, tá entre artistas, rappers, músicos, jogador de futebol, né. Eu acho que, às vezes, voltando ao tema ali antes, às vezes, assim, acho que, às vezes, a autoestima dos alunos tá ligado a isso, assim, de que tipo de figuras de pessoas negras que eles veem na TV que tiveram sucesso, né. Eu me lembro, assim, especificamente no caso do [redacted] no caso que a gente tinha alunos, que vinham de fora, pra fazer a seleção de futebol, aqui pros times de futebol. Eram meninos que tavam dedicados ao futebol, a maioria negros. E o foco deles, a esperança de sucesso deles, e eu me lembro de debater com um deles, assim, conversar em aula sobre esse problema mesmo, é falar se não, a única chance que ele via para ter o dinheiro, ter sucesso, era pelo futebol e ele falou “ah, só tem jogador negro rico, o resto não vai ser”. Quer dizer, essa perspectiva que eles têm, vem muito da mídia, assim, também da visão que eles têm da novela que eles olham, sabe, eles trazem isso né. Isso esbarra, às vezes, na escola, né, pros alunos negros e pros alunos brancos, assim, os alunos brancos também trazem esses estereótipos e etc. Mas acho que depende da comparação, né. São casos diferentes, são países diferentes, dinâmicas sociais diferentes, né.

P2: Eu concordo muito com o P1, eu acho que não tem como a gente dizer que o Brasil e os Estados Unidos têm realidades parecidas, né. A gente tem realidades muito diferentes, mas eu acredito que o Brasil é um país extremamente racista, não comparando a outros países, mas eu vejo que a gente, sim, tem um racismo estrutural muito forte, no Brasil. A questão da

representatividade, ela, embora muitas vezes, as pessoas achem que ela não é importante, a representatividade gente é muito importante, pra pessoa negra, pro jovem negro se sentir parte da sociedade. Numa experiência que eu tive, agora, recente também para esses trabalhos que eu tô fazendo de projeto de vida, eu tive a experiência de duas alunas negras de uma turma, que elas se sentiram realizadas pelo fato de poder escrever uma fábula contando uma história de uma princesa negra ou de uma personagem negro, e eu acho que isso é importante. No Brasil, dando um exemplo também do que o P1 falou da mídia, a gente tem pouquíssimos atores, repórteres em cargo de destaque na mídia, né, como protagonistas. Então eu acho que a representatividade é muito importante e ela causa, ela melhora a autoestima do jovem, que tá ali, vivendo aquela experiência e tomando pra vida dele. Eu acho que nos Estados Unidos, pelo que a gente consome de mídia, pelo que a gente estuda, eu não conheço o país, mas, usando como exemplo, eu acho que a gente tem, sim, mais representatividade pelo menos, né. Não causa tanta estranheza um protagonista de um filme de sucesso ser negro. Inclusive, a gente teve muitos elogios a um filme, que até é um filme de cultura pop, que foi indicado Oscar, né, que foi o filme "Pantera Negra", que, que trabalhou bastante com isso, que eu acho que é a representatividade, falando bem a linguagem do jovem, né. Eu acho que isso é bem importante.

P5: Eu não sei, porque eu não morei, né, nunca morei nos Estados Unidos. Então não assim. Eu sou meio São Tomé, assim, a gente tem que ver para crer, né, é a minha percepção. Mas por exemplo, eu não vejo aqui no Brasil, por exemplo, uma briga como acontece nos Estados Unidos, em virtude do racismo, por exemplo, né, em que tá negros de um lado e brancos do outro, né. Eu não nunca percebi isso, assim, escrito aqui no Brasil. Eu acho que nós brasileiros, a gente é muito, assim, tranquilo com relação a isso. Agora falando mais propriamente de Santa Cruz, né, no lugar onde é que mora. Todo mundo sabe que alemão é desconfiado, né. Então a gente, assim, a gente fica meio, eu falo por mim, eu fico meio receoso, assim, no início, até tu conhecer a pessoa, até tu ter, assim, um mínimo de conhecimento, assim, a respeito dela, pra, daí assim, tu digamos, tu participar mais, tu se abrir mais. Eu acho que isso é uma coisa, não é assim com relação a negro ou preto, assim, mas também vale, sim, com o italiano, com o japonês, com qualquer uma outra raça, assim, a pessoa que chega desconhecida, a nossa a nossa tradição, assim, que tu fico um pouquinho meio assim. Eu tenho um primo meu que ele é militar, e ele passa o Brasil todo viajando. Então, cada 2 ou 3 anos ele tá num lugar diferente, e a esposa dele é carioca, do Rio de Janeiro. E ela disse, que quando ele veio para Santa Cruz, há 3 anos, ela disse que ela sentiu isso muito na pele, que aqui em Santa Cruz, assim, ela demorou muito mais, assim, para conseguir fazer uma amizade, do que propriamente,

assim, como nos outros lugares que ela falou que eles foram. No Mato Grosso lá, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, ela disse que ela chegou lá, e em 2 dias, parecia que ela tinha nascido lá. E aqui, assim, o pessoal são um pouquinho meio receoso, então, eu acredito que isso é uma questão, assim, de cultura, independente da tua, da tua raça que tu é, né.

PESQUISADORA: Vocês consideram a cidade onde vivem racista?

PESQUISADORA: A P3 também trouxe a experiência dela no início, quando ela chegou na cidade, que foi difícil. Vocês concordam? O que que vocês acham, pensando na cidade de Santa Cruz, vocês consideram ela uma cidade racista?

P3: Agora eu acredito que não. Não sei, né, porque, não tem, assim, dizer, mas na minha época foi. Sofri muito, né. E, principalmente, depois do que aconteceu, sabe, porque eu fui notar uma outra coisa, o lado material. Eles não sabiam de quem eu era filha dentro da escola. No momento que souberam quem era meu pai, tudo se abriu, tudo mudou, aí piorou mais ainda pra mim, né. Então, quer dizer, que a minha revolta foi muito maior. Então, assim, eu tive, mas ainda bem que passou, sabe, isso terminou, e hoje, eu vejo, assim, coisas que mudaram. Meu filho nasceu aqui, já não se adaptou, né. Meu filho já não mora aqui, porque ele mesmo disse "mãe, não tem nada a ver comigo" e ele é alemão. Eu casei com alemão na época. Mas, assim, mudou tudo, sabe. Passou. Mas eu acredito que, agora, eu acredito que não tem tanto, mas na época, na minha de adolescência, nós víamos muito, principalmente, os americanos quando vieram jogar aqui no basquete, eram barrados no clube. Eu presenciei, né, tirando a tapa, dando soco no cara, e a gente e tudo mundo olhando, nós éramos adolescentes, pra nós aquilo ali foi horrível. A gente via muita coisa. E tinha uns amigos nossos, que os pais eram bem de vida, negros. Eu convivi com pessoas bem de vida, que eles diziam assim, eles não, "eu não sei porque que eles tão tendo isso", e se davam bem. Era o que, primeiro tinha que saber de que família era, se tinha um bom trabalho, se tu tinha um estudo, sabe. Tudo assim. Isso era uma coisa que, graças a Deus mudou, Santa Cruz mudou esse seu pensamento. Mas agora, assim, te dizer, assim, eu acredito que não, eu acho que não tem mais isso aí.

P2: Eu acho que vocês se acostumaram, gente.

P3: Não, porque eu faz pouco, né, eu só faz seis anos que eu retornei. Eu estive fora muito tempo.

P2: Eu faz pouco tempo que tô trabalhando em Santa Cruz. E, quando eu fui trabalhar, eu estranhei muito, porque eu sou de Rio Pardo, terra de pelo duro, como a gente diz. Então, achei muito diferente o modo de tratar, a situação dos alunos principalmente. Então, eu acho que Santa Cruz é uma cidade muito "celetista". Acho que é. Primeiro tem que se conhecer, saber quem é, se tem posses, pras pessoas se aproximarem em geral. Eu acho que Santa Cruz é, sim, uma cidade que é "celetista", e isso influi na restrição à pessoa negra, à pessoa que é de origem mais humilde, à pessoa que é de outra origem étnica. Eu tenho outra origem étnica, embora minha mãe seja de origem alemão, meu pai e minha família não é. Então, eu acho que Santa Cruz é uma cidade (inaudível).

P3: São culturas, são culturas, né.

P1: Eu vejo, assim, acho que Santa Cruz, um caso de um racismo muito forte. Eu acho que assim institucionalmente é muito claro as linhas e as fronteiras econômicas entre comunidade negra e germânica na cidade. Tu vai no centro da cidade, no bairro em que eu moro é majoritariamente alemã, é majoritariamente branca. Na zona sul, é onde tá a maioria das pessoas negras, e é relacionado direto à pobreza. A pobreza, em Santa Cruz, eu acho que é uma questão brasileira, mas é bem mais evidente por essa ideia de germanismo, assim, né. Acho que Santa Cruz, assim, tem um lugar muito definido de, assim, "aquele bairro é pobre", "aquele bairro é rico", "aquele bairro tem, tu vai encontrar alemão, lá", "aquele bairro a maioria é negra", "aquele bairro não tem muito alemão". A gente consegue se localizar geograficamente, assim. Eu sempre chamo, dou pro meus alunos assim, tu pega um ônibus aqui, tu sai do lado do [redacted] que é no [redacted], pega o ônibus, o [redacted], tu dá uma volta na cidade, vai pro Centro, e vai pro [redacted], e tu vai ver uma aula de classe e diferença social, assim. Tu vê geograficamente Santa Cruz do Sul é muito estatizado. E muita, até quando na minha experiência, dando aula pros alunos na Zona Sul, alguns alunos ali da Zona Sul, mal conhecem o centro, eles não vão pro centro nunca. Os pais trabalham ali na região, a mãe trabalha na região, eles mal de vez em quando vão pro centro. Às vezes, a diversão deles é matar aula, pegar ônus e ir pro centro, assim, porque eles, não é um lugar que eles vão, pra eles dar um "rolezinho" no centro é uma coisa que é fora do comum. E a nível interpessoal, eu já vi, eu já experienciei, eu tenho parentes negros, amigos negros, que já experimentaram racismo, de não conseguir

emprego, o tratamento é muito diferente, assim. Eu que sou descendente de alemão, o tratamento de conseguir emprego, com outros colegas, assim, pra mim foi sempre muito mais fácil do que outros, assim, que eu convivi com outras pessoas negras que relataram, ou que eu mesmo vi, ser barrado no banco, esse tipo de coisa depende muito do convívio, da gente estar convivendo com pessoas negras, que é que tu vê bastante mais.

P3: O meu trabalho com a língua espanhola, os povos latinos. como eu convivi muito tempo perto da Argentina, né, eu sou da Fronteira. Lá tu chamar alguém de "negra" é um carinho, entendeu. Por exemplo, "minha negra", o irmão chama a irmã de negra. Isso é um, é um carinho. Meu avô, que era pelo duro, né, ele tinha uma irmã que ele chamava "minha negra", era a coisa mais interessante. Hoje, se a gente comenta, quando eu comento com os alunos na sala, eles ficam "ah, meu Deus".

P6: O apelido da minha mãe é "negrinha".

P3: Então assim isso aí não passava, não passa na cabeça da gente, que seja uma coisa, assim, né, de de racismo, de maneira alguma, né. Eu tenho que deixar bem claro isso aí. Não era só isso aí.

PESQUISADORA: Se pudessem escolher, vocês optariam pelas cotas raciais ou sociais?

P3: Isso eu posso dar uma opiniãozinha, assim, quando iniciou, eu tava dando, eu, quando eu logo eu me formei eu fui dar aula, que eu tava em Santa Maria, que é minha terra, e eu tava dando aula num pré-vestibular, e eu achei interessante dum professor no Rio de Janeiro, quando ele citou essa história de cotas raciais. E aí eu disse "aí, esse assunto vai ser muito interessante, vou trabalhar com eles". Eu era professora de redação do cursinho. Eu tive a maior decepção, quase me lincharam de lá. Tu pensa numa turma de mais de 200 alunos, porque o Riachuelo é uma escola tradicional de Santa Maria, eles não admitir e disseram logo, "isso é uma utopia, a senhora não pode trabalhar isso aí dentro de sala". Eu digo: "calma pessoal". Aí eu levei pra eles gente, eu retirei isso aqui, não é invenção, tá aqui o professor. Bom, a minha aula, eu tive que encerrar, eu não consegui dar a minha aula. Aquilo ficou marcado pra mim. E aí eu fui depois atrás e falei com a supervisão. E aí a supervisão chegou e disse, assim, "mas que coisa engraçada", eu disse: "o tema e tudo", né. E pedir que a supervisão entrasse depois em contato. Eles bateram o pé e disseram, imagina era uma grande de terceiros anos, que faziam cursinho

comigo, que é turno integral, né, que eles têm turno oposto lá, “que eles não iriam admitir”, “e que isso aí era um preconceito”, “que isso aí que vocês tão assinando um preconceito”, primeira coisa que eles disseram “isso é preconceito”.

PESQUISADORA: Discutir sobre P3? Discutir sobre isso?

P3: Discutir e se fosse passado, porque naquela época, não sei se foi no Rio de Janeiro, foi na Faculdade do..., na Federal do Rio de Janeiro, que este professor, eu não sei se foi ele que elaborou, eu não me lembro direito, sabe, assim, na época. Mas que, que foi falado sobre as cotas raciais, e os meus alunos não admitiram, de maneira alguma, “isso aí era um racismo, que então ia ter que cota pra índio, cota pra...”. Imagina, naquela época. Isso aí eu já vou te dizer logo, foi em 2000, no ano 2000. E eu me apavorei, eu disse “gente calma, isso aí não é assim”. Eu tirei isso aqui, daí eu mostrei, “olha, foi falado disso aqui, a gente recebeu, porque tava na apostila do cursinho”. Aí eles disseram, “não, isso não pode passar, isso vai ser o fim do mundo”. Tinha alunos, assim, que diziam “Mas isso eu não admito”. Bom, virou uma baderna na minha aula, né. Aí depois, quando eu retornei, de novo, eles disseram “e a senhora não vai falar mais sobre isso?”. Imagina, e hoje eles devem estar já formados, com certeza, muitos já estão formados, e eles estão olhando isso aí. Tu vê só. Aconteceu e a maioria das pessoas com quem eu falei sobre cotas, não gostavam, tá. Porque tinha a história das cotas pro ensino público, né. No público. Então, ficava sempre aquela história, se eu sou da escola particular, o ensino particular tem, vem diferenciando no caso, né. Eles são privilegiados. Aí o aluno da escola pública, então, se ele for aprovado, vai entrar por cotas, que tá desmerecendo ele. Entrou todo esse lado, né. E a mesma coisa do índio. Então, isso aí enfatizavam um racismo, um preconceito, no caso, né. Eu já sou bem sincera. Eu acho que não tem que ter cotas. Eu já sou bem assim radical. Eu acho que cotas não precisa ter. Eu acho que o ser humano tem que mostrar o que ele é. Não vai ser uma cota, que vai te botar num lugar. Tá, né. Minha opinião, né, sabe. Porque eu tive isso aí pelos alunos, né, quando eu vi aquilo alí. E, depois, quando aconteceu na entrada nos primeiros que teve na Universidade Federal de Santa Maria. O sofrimento desta aluna, pra provar que ela era negra. Ela teve que ficar perante o reitor, e dizer que ela era negra, só que na identidade dela, ela não era negra. Então, isso gerou várias, isso aí foi uma coisa bem discutida, e na época eu tava trabalhando, né. (inaudível).

P6: Eu acho que tem muito a ver com a questão do, da diferença dos Estados Unidos com o Brasil, essa resposta que eu vou dar assim. É que nos Estados Unidos o racismo, ele é evidente,

e por isso, talvez, se tornou muito mais fácil implantar cotas raciais lá, porque o acesso dos negros na Universidade, por exemplo, era barrado, era fisicamente barrado, não era simbolicamente barrado, como a democracia racial no Brasil estabeleceu. Aqui não existe racismo, mas se a gente for ver nos números, os negros acessam o ensino e empregos, muito, bem menos do que os brancos, muito menos do que os brancos. É, se eu fosse optar por cotas raciais, sociais, numa questão utópica, assim, né, numa questão, assim, não utópica, mas se eu tivesse que escolher, eu escolheria por cotas sociais. Mas eu, assim, na minha memória, até não queria, nem, essa resposta já é viciada, que eu conheço o tema. Entendeu? Mas, na minha memória as cotas raciais já estavam dentro das cotas sociais, era isso que eu, que eu lembrava, que uma porcentagem das cotas sociais estão as cotas raciais. Mas, eu sou a favor das cotas raciais também. Não pelo uma questão individual, de um indivíduo ascender, mas uma questão Histórica, e aí vem a minha formação, porque é obrigação do estado dar, tipo assim, o Estado Brasileiro sempre fez isso aqui comigo, né", se eu pegar a Constituição de 1824, Dom Pedro Primeiro, lá, tem uma regra que diz que negro não poderia estudar, entendeu? Então, agora, no presente, negro precisa ter vantagens pra estudar, pra equilibrar essa balança, entendeu? É uma questão histórica, pra mim. É só por isso. Por isso que, se fosse por optar, eu optaria pelas questões, pelas cotas sociais, porque os negros, né. É uma questão de classe, aí, né. Mas eu também sou a favor das cotas raciais, por essa questão histórica e de dever do Estado, né, dever do Estado.

P1: Só peço uma coisa, pra falar da tua questão. As cotas raciais, eu acho que é importante pontuar, essas que são aplicadas no Brasil, elas tem um apelo social, né, porque elas tem um grau de preenchimento, então, todas as cotas raciais também são sociais, porque, por exemplo, um aluno negro que é família rica, ele não pode ter acesso a essa cota. Se ele tiver uma educação, se em algum momento da vida dele, ele foi numa escola particular, ele não tem acesso. Eu tenho de experiência, porque, quando eu fui fazer o doutorado, abriu duas vagas de cotas raciais, e ela não foi preenchida. Uma foi preenchida, se adequou, tem que passar na prova, e só um aluno passou na prova e se adequou, porque ele era aluno de escola pública e negro, e daí ele conseguiu a cota. Como uma sobrou, ela abriu pra uma cota social, e aí, eu entrei, por uma questão social. Então, essa questão social, eu acho que elas não são oposições, assim, sabe, elas são cotas raciais-sociais. No mundo ideal, como o P6 disse, seria cotas sociais, com certeza, né. Tú tem uma questão de um mundo ideal, quem seria os melhores alunos da escola pública deveriam conseguir isso. Só que o que acontece, no Brasil, é que não há um financiamento na escola pública, e aí é há uma troca em que os alunos da escola pública, fundamental e média,

são os alunos pobres, que aí, e os alunos da escola privada, são os alunos ricos. E aí quando chega nas universidades, os alunos ricos, a maioria, vão para a universidade pública, né. Porque eles têm dinheiro pra cursinho, tem dinheiro a uma escola, que paga um salário melhor para os professores tem doutorado, mestrado. Daí chamam os professores que tem mais formação, tem estrutura, tem biblioteca, tem viagens. E aí eles pagam cursinho. E aí quem já foi, já teve experiência de universidade pública, percebe que a maioria dos alunos ali vieram da escola privada. Vieram do [redacted], do [redacted], ali da Federal de Santa Maria, sim. E aí, nas universidades privadas, há uma troca daí, os alunos que tiveram escola pública, tem que pagar pra fazer escola privada. Então, acho que a cota serviria, pra corrigir esse erro. Só que claro que ela não resolve, o que resolveria, de fato, a gente, é investimento maciço na escola pública, dá uma chance de verdade, né. Se esse mundo real existisse, a cota social seria o melhor. Só que, no país que a gente tem, nas desigualdades que tem, quer dizer, a cota é só umas migalhas, assim, ela não resolve. Eu acredito que cota racial como tá ela deveria ser ampliada, ela é pouca, ela deveria ser muito maior.

P2: Concordo com o P1, só queria fazer um parêntese. Eu acho que, muitas vezes, o aluno negro, ele tá até fora da escola, né, nas grandes cidades, nas periferias. Então isso já é um agravante, né. Se eu fosse escolher, eu também concordo com o P1, acho que elas as cotas raciais elas são, elas têm objetivos diferentes, na minha opinião, eu acho que as cotas raciais tem um objetivo de equalização, que eu acho diferente. Eu acho não, é diferente! De igualização, né. De igualizar. Eu vi isso, depois que eu consegui perceber a diferença da gente igualizar, dar oportunidade diferentes para quem tem, quem tem oportunidades diferentes, né, dar recursos diferentes, pra quem tem oportunidades diferentes, é importante, é necessário. Então, nesse contexto, eu acho que as cotas sociais são importantíssimas, mas eu, eu acho que o objetivo das cotas raciais, ele é importante, então, eu sou a favor de ambas, mas sou a favor mais das cotas raciais.

P4: Concordo com P1. Eu acho que cotas não passam de *bandaids* na nossa sociedade, elas não resolvem o problema a fundo, embora façam a diferença na vida de uns, que são esses que buscam, como o P2, o P2 falou. Pouquíssimos chegam a ocupar essas cotas, né, eles vão adiante, porque já vai travar no médio, que vai trabalhar, que, né, não segue. O ideal seria se todos tivessem acesso à universidade pública ou tivessem dignidade pra pagar uma, uma universidade particular. (Inaudível).

P5: Bom, eu sou contra as duas, tá. Porque eu vejo assim, como eu digo, eu vou repetir uma fala que eu foz antes, “quando tu não faz, então, tú que nem imagina que o outro vai fazer”. Então, se eu posso lutar, pra conquistar aquilo tudo, que nem eu sempre estudei em escola pública, minha vida toda, ali assim. Morei no interior. Então trabalhei na lavoura, até meio turno, meio turno eu ia para escola. Então, quer dizer, eu soube aproveitar a chance que a vida me deu. Então, pra mim, eu não consigo consentir comigo assim, com esse mimimi, de que, “ai, eu sou negro, eu sou pobre, e não consigo estudar”. Até o terceiro ano do ensino médio, tu tem chance como qualquer um outro, né, pra conseguir ser, digamos assim, alguém na minha vida, porque eu não sou rico, né, acabei virando professor, mas consegui, né, com os meus méritos eu consegui. Não tive nada que me favorecesse na minha vida. Então de repente, eu vou compartilhar de uma ideia, que, que de repente, sei que vários colegas vão ser contra mim, mas, é a minha, eu como P5, como cidadão brasileiro, P5, não como professor, eu não, eu jamais falaria isso numa sala de aula. Mas eu P5, eu acho, assim, ó, que é, tu “dá” ênfase pra uma coisa que, pra mim, não existe, né. Pra mim, eu não, eu não sinto esse racismo, eu não sinto essa diferença de classe social. Já vi coisas, já, pessoalmente. assim, de classes sociais, de gente que não, que não quiseram aproveitar a oportunidade dada, com aquele pensamento, assim, “bah, eu não vou fazer isso, porque o governo vai me dar o auxílio não sei do que”, “bolsa não sei do que”, “o vale não sei das quanta”, “a empresa de luz, de energia, vai trocar minha geladeira, porque eu me enquadro na faixa não sei o que”. Eles tão mais especialistas, às vezes, do que nós, né, na questão do direito deles, né. Então, assim, eu sou conta qualquer uma das duas, mas se eu tivesse que fazer uma opção entre racial e social, mesmo não concordando nenhuma, eu ficaria com a social.

PESQUISADORA: Consideram que a escola contribui para o combate ao racismo? Como?

P1: Acho que sim, a escola é um papel, ela tem um papel importantíssimo na introdução do, do, da criança na vida social, né, da vida pública. Quer dizer, é uma das coisas que a gente mais observa do ensino de pequeno, é explicar pra eles que o comportamento privado é diferente do público, que na casa dele, ele pode andar, assim, de pé no chão, pode fazer “fuzarcas”, lá na casa dele tem um regime de vivência, os pais dele, deixam ele fazer isso ou aquilo. Na escola, o regime público imposto, né, pela questão pública, ele não tem, ele tem que seguir os direitos, alí, os deveres que escola impõe, e o respeito ao próximo, aprender a debater, aprender a conversar e discordar e de modo respeitoso, é fundamental.

P4: De ser criativo e buscar as suas oportunidades, né. De achar o caminho, acho que a escola, com muitas, e daí não precisa ser lá em novembro ou em maio, né, como o P2 citou antes, é dentro da sala de aula, que a gente fala e busca. Por exemplo, o filme “O menino que descobriu o vento” pode servir de inspiração, pra alguém que tá, né, que tá passando por um momento difícil, “pô, não é só eu”, “que tem mais gente no planeta mudando a sua realidade, eu também posso”. E a escola tem muito esse papel de potencializar e dizer alternativas. Posso não ser um jogador de futebol, mas eu posso construir outras coisas, acho que eu vejo a escola assim.

P2: Eu acho que assim como a gente falou antes de racismo, da gente não perceber ele na escola. Eu acho que a escola é um lugar justamente da gente discutir, porque, às vezes, o aluno, o nosso aluno, ele não tá sendo vítima de racismo, ou, não só de racismo, de preconceito social, ou de, de bullying, ele não tá sendo vítima, ali na escola, mas ele precisa conhecer os direitos dele, ele precisa conhecer, conhecer realmente o que que é. E é o nosso papel trabalhar como formadores de cidadão, né. Mostrar os seus direitos, mostrar historicamente o que que aconteceu no Brasil, né. E é o nosso papel formar esse cidadão, esse aluno, pra que ele não venha a fazer, a ter atitudes preconceituosas, atitudes que não vão de encontro ao politicamente correto, e “pra” que ele perceba, se ele tiver vivenciando isso na sociedade também. Então, a escola é, nós somos formadores de cidadãos e nosso, não é nem algo que a gente possa fazer, é o nosso dever fazer, trabalhar na formação desse cidadão.

P6: Eu acredito que a escola, ela é um espaço de diálogo, né. E o diálogo faz com que o racismo possa, as relações raciais possam acontecer e, aí, é um ambiente pra que se combata, pra que se explique a história do racismo, pra ele, pras pessoas, pro alunos e pros professores compreenderem como, como fazer pra, pra melhorar o racismo, que é difícil de acabar. E eu acho que a escola também tem um papel de, como todos os colegas falaram, de apresentar, através da infraestrutura da escola, enfim, apresentar essas novas ideias, o que que tá acontecendo no mundo, enfim, as informações, né. E não é nem em relação só com a questão racial, é em relação ao mundo, né, em relação à vida num modo geral.

P5: Sim, eu acho que não só pro racismo, também Luiza, como os colegas, também, ali falaram, todos falaram, a escola talvez é o lugar, onde muitos alunos tenham aquilo que eles não têm em casa. Eles testam os seus limites, né, através do convívio com os demais colegas

também, eles aprendem o que é, digamos assim, um órgão público, quando eles quebram o vidro, que eles sabem que aquilo é de um uso comum. Eles impõem regras, por exemplo, né. O hino nacional não tem um outro lugar onde é que eles cantam o hino nacional e aprendem se não for na escola. O que que sobra do tempo deles quando eles não tão na escola? É pouquíssimo gente, pare pra pensar, o período de férias é o período de curtição que eles têm, né, aí vão viajar pra um lugar, pra outro, num tio, numa tia, vão no centro, vão voltar. Então boa parte da vivência deles eles passam dentro da escola. Então, eu acredito que eles saem da escola, né, lá no seu terceiro ano do médio, com justamente aquela, aquela informação, assim, do que que é viver pra sociedade. Eu acho que contribui sim, e muito, até em questão de racismo, né, ou que seja de cotas raciais, porque quando a gente tá numa turma, digamos, lá "191", é um grupo, é a turma, é a turma toda que tá ali. Não interessa se branca, se é preto, se é rico, se é pobre, a gente tá todos alí, assim, num grupo. Então quando é proposto um trabalho pra turma, é a turma, assim, que tem que receber aquele trabalho e, daí desenvolver. Então, eu acho que a escola contribui, sim, e muito, em todas as questões que foram faladas.

P3: Principalmente o aluno que, que eu possa assim dizer, ele, ele sempre, ele vai sempre querer sonhar alto, não interessa. E eu já tive casos, assim, de alunos negros, que a mãe trabalhava, fazia faxina, corria atrás, o pai também. E ele conseguiu. Entendeu? Ele conseguiu, ele terminou o ensino médio dele. Então, assim ó, bonito é que eles, que eu, eu, eu acredito, assim, que eles têm que continuar com esse sonho. E nós professores, nós temos a responsabilidade de não, não podar eles e, sim, dar ferramentas pra eles continuarem, sabe? Alimentar esse sonho, tá, porque isso aí tem que ser concretizado. A gente não pode tirar, a gente tá sabendo que vão passar várias dificuldades, que a gente não passou. Eles vão passar muito mais, porque agora, assim ó, nós estamos, assim, numa fase muito complicada, que a gente nem sabe como é que a gente vai sair dessa, né. E aí, então, eu acho, assim, que a responsabilidade tanto do professor quanto da escola é nós trazermos os alunos sempre pra perto da gente. E ali no [redacted] é muito bom a gente ver isso, porque os alunos que se formam, terminam o ensino médio, eles vêm nos visitar. No tempo de ensino médio, a gente brinca, eu canso de brincar: "ah, vocês vão sentir saudade de nós", "capaz, sora, capaz". Não dá muito tempo, eles encerram dezembro, março, tem muito alunos que, em março, já tão chegando lá, "ah, vim matar saudade". Às vezes, aquele aluno, que nem era, assim, aquele aluno, assim, dedicado, sabe? Ele vai ali conversar com a gente, sabe? E a gente cansa de ver. Então, assim, eu acho que isso aí é uma coisa muito importante, porque o professor, às vezes, ele serve daquele ombro amigo na hora da dificuldade, né? Cada um sabe dos nossos colegas, assim, que,

às vezes, um aluno tá com dificuldade, ele vem e ele conta, sabe? Porque ele sabe que o professor, ele pode confiar. E a escola tem isso aí de bem. É uma segunda casa? É uma segunda casa. E a gente já teve, presenciou muita coisa ali, que os pais nem sabiam, que tavam acontecendo com filho, né. E o filho teve, o que, ele encontrou o professor alí, como uma tábua de salvação, vamos dizer, assim, né. E ele incentivou, né. Nós temos alunos ali que nos surpreenderam, que tão estudando, que tão trabalhando, que tão batalhando, tem outros que não conseguiram ainda, mas vão conseguir. Mas a nossa obrigação é sempre dá esse, essa chance pra ele, de sonhar e de acreditar que ele vai conseguir.

PESQUISADORA: Depois do que conversamos, vou lhes mostrar uma imagem, o que percebem?

P1: A Mão Branca, né?

P6: É uma montagem, né?

P5: Tá, mas isso é proposital?

PESQUISADORA: Como assim proposital, P5?

P5: Que tá ali a mão branca, ali, não é a mão da guria, ali.

P6: Tá, essa, essa montagem foi feita pela propaganda, ou após a propaganda, não entendi o contexto? (...) É uma metáfora, né.

P5: Tirando a parte da mão, alí, né, que, digamos, se não tivesse visto a parte da mão, alí, seria conquista, conquista. É o que me vem a cabeça, conquista, sonho realizado.

P3: Agora que eu vi.

PESQUISADORA: Mas tendo a mão, que que essa imagem passa pra vocês tendo a mão?

P5: Mas é impossível.

P3: Que só um branco vai conseguir. Eu penso agora, quando tu mostrou isso aqui, eu disse, então, quer dizer, que só um branco vai conseguir um canudo.

P1: É que quando tu pensa numa imagem de alguém bem sucedido, raramente, na mídia, a gente vê uma pessoa negra. A gente imagina uma pessoa branca, né? Também tem isso. Vão buscar, ou até na base de imagens, né. Quem já foi na universidade, sabe, a universidade, ela representa muito a desigualdade do Brasil, porque a maioria das pessoas na universidade são brancas, né?

P6: É, é exatamente o que eu ia falar. Eles pegaram num banco de imagem, a imagem dessa menina, e pegaram no banco de imagem a foto dessa mão aí, do cara que é casado, até.

P2: Foi uma, na verdade, foi uma falta de cuidado na hora de acabar, digamos, a propaganda, pra que ela ficasse representando isso, muito, quando a gente olha, eu acho. É, embora a propaganda de vídeo, ela represente que todos tenham acesso à universidade, porque no final ficou isso representando essa imagem né? Até, de repente, se fosse, se a mão tivesse, a mão da menina tivesse também o certificado, faria sentido, de repente, por uma questão né, mas apontando, assim, né? Fica muito sem sentido.

P1: O que me faz pensar, é que assim, é uma, me faz pensar em quem tá organizando essa propaganda, né? Provavelmente alguém que não teve essa sensibilidade de pensar num histórico, no Brasil, quando a gente estuda o branqueamento, o que foi o branqueamento no Brasil, historicamente, todo um processo histórico e tradicional do Estado Brasileiro sempre fazer propaganda com gente branca. Quer dizer, é muito recente essa questão de botar em propaganda, até de, de pessoas negras na propaganda, assim. Quer dizer, antigamente, pessoas mais velhas, sabem, antigamente era mais difícil de ver. Quer dizer, então, parece, né, eu fico pensando na empresa, quem montou isso aí, provavelmente não teve o olhar de uma pessoa negra, nesse, nessa reunião que apresentaram essa coisa de marketing. Faltou ter alguém, ali, negro, pra dizer “ohh, tem um cara, tem alguém, oh, a mão é branca”.

P6: Pensando, pô, a crítica inversa, né? De repente, ele acabou que, não, de repente tava pensando aqui numa crítica inversa. Na verdade, ele colocou aquilo ali, pra mostrar como é a

sociedade brasileira, né. Que o negro trabalha muito, mas quem recebe o diploma sempre é o branco. Sei lá, é uma metáfora da sociedade brasileira. Dá pra pensar muitas coisas, né?

TRANSCRIÇÃO E2

PESQUISADORA: Quando vocês olham pros alunos da escola onde vocês trabalham, como vocês imaginam o futuro deles?

P8: Então, eu, eu enfrento, eu participo de três realidades bem distintas né?, que é a realidade da escola privada, da escola estadual e da escola municipal. Pela vivência a gente já sabia, já tinha noção de que há diferenças né? Mas o que aconteceu com advento da pandemia, foi que aquilo que já era muito evidente na educação se aprofundou. O que eu quero dizer com isso: Que na realidade em que eu trabalho, por exemplo, do ensino médio, a questão da escola estadual do...da rede privada, não há uma diferença entre eles tá, e nem um abismo, há todo um universo diferente, né? Vai muito além, muito mais além do que a gente pode imaginar. Vou citar só um exemplo: enquanto eu tenho alunos estudantes que precisaram agora largar os estudos né? Não abandonar a escola, mas largar os estudos pra ir trabalhar pra gerar renda pra casa, eu tenho estudantes que tem meditação e yoga, preparando eles pro ENEM. Isso mesmo meditação e yoga. Simulados a todo momento. Então eles estão sendo lapidados, não é nem preparados, é lapidados pra um momento né?, que já era difícil pra quem estuda em escola pública e agora vai se tornar uma realidade impossível. E o que mais me chama atenção é a consciência de que esse abismo existe. Né? Um pragmatismo pra lidar com a situação, que "olha, vamos aproveitar agora que esse é o momento de tomar essas vagas, aí, porque não vai ter tanta concorrência" e tudo mais. E a escola municipal, da minha realidade do ensino fundamental, mostrou muito mais, assim, a questão social, né?. A questão do ensino, a nossa escola, eu me sinto muito privilegiado, porque além de ter colegas muito bem preparados, é uma escola que leva a democracia em si, a todo instante né? Nós discutimos, nós nos reunimos, chegamos a um consenso, tem a equipe diretiva? Tem, mas nós sentamos na mesma mesa, conversamos, discutimos. Isso é democracia e a gente sente isso no dia a dia, né? Brigamos, rimos, tudo tem, faz parte, então é um ambiente acolhedor. E o ensino fundamental, ele mostrou que dentro de Santa Cruz tem diversas outras cidades que são invisíveis. No caso, eu tô aqui, na minha casa, que é vizinho ao bairro [redacted], onde se localiza a EMEF [redacted]. E eu tô aqui, na minha casa, com acesso à internet, dando a minha aula, privilegiado, porque eu me considero um privilegiado, eu não sou rico, mas eu, sim, tô numa posição de privilegio,

porque eu não preciso sair pra trabalhar, não preciso me expor ao vírus, não preciso sair para trabalhar, estou em casa, tenho uma renda fixa, né? Então, eu tô vizinho de um bairro, por exemplo, o muro é de acrílico, vidro, né? Só o salão de festas é maior do que quase toda minha quadra aqui, e grudado neste Bairro, nós estamos no [redacted], então, que é nosso bairro aqui e aonde tú tem crianças que tão expostas, expostas a fome, tão expostas a todos os tipos de absurdos, que normalmente já aconteciam, que não deveriam acontecer, mas que acontecem e, com a pandemia, agora, escancarou de vez, né? E aí, eu também sinto nesses, nesses vários mundos dentro do mesmo mundo, muros sendo construídos, tornando esses indivíduos, que já eram invisíveis, mais invisíveis ainda, né? Então, esse é o meu sentimento quanto a questão.

P9: Eu queria fazer uma abordagem um pouquinho diferente do que o P8 fez. Ele fez uma abordagem, mais com a leitura do momento. E, eu concordo plenamente com o que ele disse. Mas o seu questionamento, ele é mais profundo que isso, quando você diz "qual que é a perspectiva?", "qual que é o desejo dos jovens, com a educação?" para "qual o seu futuro?", é isso, né? É não ter perspectiva nenhuma, porque, há um imaginário construído de que ele não tem, e não terá, ele é construído, para não acessar uma universidade, para disputar os cargos, e o espaços construídos pela elite local, começou pelo local, né? Eles tão, no..., o P8, ele foi bem sutil, bem sutil na sua colocação. É, uma bolha, no bairro que a gente trabalha junto, ali, pelo [redacted]. Do lado tem o [redacted], né? Tem um campo de golfe, e tem o [redacted], que é um bairro de alta elite, e um bairro no meio, né? Mas essas crianças eles não têm perspectiva de ter, é, de futuro, de melhorar de vida, pelo processo educacional. Essa é a minha leitura, apesar de, eu concordo plenamente com o que o P1 diz. É, apesar de nosso sistema público educacional ter diversos problemas, mas o esforço dos professores é muito grande, e proporcionar o máximo possível, porque a relação deles começa problemática em casa, né? Um ambiente completamente, é, é, diversos problemas relacionados à bebida, à álcool, a droga, e a contextos de organização familiares, é, bem diversa, né? E o mercado de trabalho só os veem como meramente uma engrenagem, para que ele possa absorver deles aquilo que eles merecem, trabalhar na safra, né? Ser um safrista, né? que o que a indústria do tabaco necessita. Nada mais que isso. É, é, a leitura da qual eu tenho. Aí, nós vamos fazer outro recorte, que é o que você faz, a questão da etnia, né? Esses bairros completamente são de jovens, é, é, é, de etnia, são negros, né? E há uma exclusão muito grande, eles não acessam o centro da cidade, porque eles têm medo. Eu converso, eu também trabalho em outra escola, que é no bairro conhecido como [redacted]. E a realidade é muito idêntica à do bairro [redacted]. Esses meninos, eles têm medo de ir pro centro, porque a prefeitura, a..., polícia vai dar o "rapa" neles.

É, isso. O cara entra no mercado, tá todo mundo atrás dele já, sabe? E é muito difícil pro jovem, é, é... se ver nessa posição, sabe? É, era isso que eu queria expor.

P8: Só complementando, a sensação como professor, que eu tenho, em relação a essa geração e como eles enxergam, assim, o estudo. É mais ou menos como eu via a possibilidade de estudar quando eu era criança. Era uma coisa muito distante, e que era, assim, era pra elite mesmo, né? Se voltasse, quando eu tinha dez anos, e falasse: "ah, tu vai fazer graduação, mestrado, vai seguir a carreira acadêmica". Eu ia começar a rir, eu ia dizer: "olha, tu tá de sacanagem comigo, né?". Então, a sensação que eu tenho é que (inaudível), eu sinto que os meus alunos, né? Além deles já terem essa questão econômica, já bem difícil, agora aprofunda tudo. Eles sabem, por exemplo, falando do ambiente do ensino médio, eles sabem que não vão conseguir, né? É uma competição, sim, o ENEM, né? E ele sabem que não vão conseguir competir pelas vagas que eles sonhavam, né? Os cursos que almejavam, entendeu? O P9 falou, ali, pra ocupar, quem sabe romper essas questões da elite, né? Eles infelizmente já começam a enfrentar essa (inaudível), bem visível, assim, que não vão alcançar esse lugar. E aí outra coisa que eu queria complementar, é o seguinte, ó. Eu me sinto, né? E eu espero que eu esteja errado, quero muito que eu esteja errado. Eu me sinto como uma geração perdida, assim, num sentido de que, é, eu só faço parte da geração que foi levada à universidade por políticas públicas. E eu usufruí disso. Eu mudei minha vida através disso e o que eu esperava que ocorresse com os meus estudantes, os meus alunos, tá sendo impossibilitado, sabe? de romper economicamente com a situação que tem. Então, essa questão, pra mim, também me incomoda muito. Seria só, seria só esse complemento.

P10: Eu só gostaria de complementar o que os outros colegas falaram, a questão cultural, assim, do bairro, sabe? Das pessoas, né? Os alunos, os familiares acreditarem que eles não têm esse futuro, né? Que, por mais que, eles por mais que eles vão pra escola, que a escola, não, pelo pouco, né? Que eu pude, né? Perceber, assim, que eles não acham que, que a escola é um meio pra chegar, até o desenvolvimento. Enfim, né? Como pessoa, no desenvolvimento da tua vida pessoal, vida financeira, todo, isso, que, né? Que a gente almeja, né? Que é uma faculdade. Eu, eu acho que isso tem bastante a questão cultural da, das pessoas.

P11: Então, enfim, quando cada criança entra na escola, desde o pré, eu tenho esse hábito, né? De olhar e ficar pensando: "que que vai ser dessa criança, né?", "o que que ela vai ser no futuro?", "que profissão ela vai exercer". E a gente projeta os maiores sonhos neles, projeta que

eles estudem, que eles se desenvolvam de todas as formas possíveis, enquanto seres humanos. Mas, no meio do caminho, acontecem muitas coisas, acontecem coisas boas coisas, coisa não tão boas. E eu trabalho lá na escola há 12 anos, né? E já vivenciei muita coisa lá, no bairro, enfim, com todos eles, né? Muitos, muitos seguiram, né? Fizeram ensino médio, depois que acabaram o ensino fundamental, se graduaram, graças a muito esforço, né? Sabemos do esforço, assim, incomum que eles fazem, né? Os que conseguem terminar a graduação foi fruto de muito esforço mesmo, né? Mas a grande maioria não, não chega lá. A grande maioria para lá no primeiro ano do ensino médio, no segundo ano, né? Alguns chegam a terminar o ensino médio. E, como os colegas colocaram, né? Eles têm muita, como é que eu vou dizer, muitos não enxergam a escola como uma forma de ascensão social, né? Como uma forma de... mudar aquela forma de vida, né? que eles têm, porque é cultural, né? Como se falou, é uma questão cultural. Então, é, é muito difícil. Uma pessoa sozinha, sem apoio, sem a família, tá dizendo "vamos lá, vamos estudar, vamos em frente", é muito difícil, né? Esbarramos na questão cultural, muitas vezes, infelizmente, né? A forma de pensar. E aí como os colegas colocaram, né? Eles são vistos como uma engrenagem, né? Que faz parte ali das empresas, uma peça que faz parte, substituível né? E, é assim. Não sei se eu esqueci alguma coisa, mas, enfim, é o que me veio, agora, a cabeça falar.

P12: Pensando no que os meus colegas falaram, eu lembrei de dois alunos que nós tivemos lá, na escola. São dois irmãos. Eu trabalho lá há 17 anos e conheço bastante a realidade deles. E como a diretora falou, cada aluno que entra, a gente projeta neles um sonho e esse sonho é que eles se realizem profissionalmente, e como pessoa, e assim, ó. Eu lembrei desses irmãos, porque a gente, eu mesma sonhava muito. O menino era muito inteligente, sabe? E depois, quando ele entrou na escola, ele entrou desde o primeiro ano, na escola, desde a creche, ele já ia lá na escola, porque ele ia acompanhar a irmã, quando eles iam busca-lo. Aí depois, e aí, ele perguntava, ele era muito curioso, e assim ó, eu acreditava que ele ia ter ótimo, sabe? Ele, ele era ótimo, mas só que aí depois na adolescência, veio vários problemas, né? E quando a gente, quando ele estudava na escola, nós, a gente cuidava dele, né? Ele foi encaminhado, pra todos os especialistas, né? Tudo que precisava, medicação, tudo, diariamente. E todos lá na escola é assim ó, todos são unidos e todos se ajudam, né? Então, depois que ele saiu da escola, foi bem, bem, depois quando ele, aí, ele não tinha ninguém pra cuidar dele. E foi bem triste, quando eu vi a primeira vez depois que ele saiu da escola, eu fiquei muito decepcionada, sabe? Que a vontade que a gente tem é de continuar cuidando, tá, porque eu amo o que eu faço, eu amo o bairro e eu defendo eles, porque eu sei toda a questão social, toda a realidade deles, como

é que é a vida deles, né? Às vezes, eu acho até que eu sou muito, assim ó, quero ser muito mãezona, e quero passar a mão, mas eu não sei, eu tenho esse lado, porque a vida deles é tão sofrida, que eu acho que a gente tem que fazer um pouquinho mais para eles, né? E aí, já a irmã dele, né? O que que aconteceu, ela saiu da escola, e está estudando e continuou a faculdade, trabalha, e com muito esforço, tá fazendo faculdade, né? Então, o poder de resiliência dela é bem grande, porque assim ó, essa família, a mãe é doente mental, né? O pai também, o pai trabalhava, agora, ele está aposentado, mas tem outras histórias, ali, por trás da família, né? Então, aí são dois casos, que são da mesma família e um conseguiu estudar e andar, pra frente, né? E o outro infelizmente não, né? E o que me deixa bem, bem triste, assim, porque a gente aposta, a gente sempre quer o melhor pra eles, né? Inclusive, também na questão da higiene, né? Quando eles eram menores, a gente, eu, eu fui, foi a professora de educação física, e uma das gurias da limpeza, nós fomos na casa, nós ajudamos, assim, auxiliamos, mostramos como fazia, porque a mãe, como a mãe era doente, ela não tinha condições, assim, né? Então a gente procurou, sempre a gente quer abraçar e quer resolver, né? Mas realmente não é fácil, mas eu acredito na educação e acredito nos meus colegas. Eu tenho excelente colegas, e que eles sempre fazem o melhor que eles podem, eles fazem possível e o impossível. É isso que eu teria pra dizer.

P13: O que que eu posso dizer, não foi à toa que eu escolhi essa profissão né?

PESQUISADORA: Vocês já ouviram falar na lei 10.639/03 (estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio) O que pensam sobre a lei?

P10: Então, eu conheço essa lei, porque eu estudei pro concurso, né? Aí, daí eu dei uma olhadinha nela, assim, mas especificamente, na escola, de fato, eu não sei como, como isso pode ser, como é aplicado.

P8: Assim, então, falando dentro da área, da história, aí, pra nós, como eu falei, já é, faz parte, né? É natural, né? Tá naturalizado, trabalhar as questões afro-brasileiras, e, e isso não fica restrito, né? Sei que acontece em alguns lugares, simplesmente datas, alguma coisa, assim, esporádica, né? Faz parte do currículo, até porque essa abordagem é necessária, porque o nosso público é majoritariamente negro, né? Então, é bem importante. O que que acontece, é, a gente troca muito, sabe? Por exemplo, a professora P15 e eu conversamos bastante sobre o assunto,

sobre abordagens, trabalhos, né? Ou até o P9 também, nós trocamos muita ideia, ali, sobre esses assuntos, a gente tá sempre tentando compartilhar alguns coisas que enriquecem o estudo da cultura afro-brasileira. O que eu percebo é que, talvez, fique um pouco de alguns professores, justamente pela área de formação, né? Uma dificuldade, às vezes, em trabalhar isso e tratar do assunto, trazer pra dentro da sala de aula, não por má vontade, não é isso, mas é que, pra se sentir seguro, tratando, né? Desse assunto que é, que é tão importante, então às vezes, isso também pode acontecer, mas há sim uma troca com professora de geografia, com os professores de artes. O Ensino Infantil, é, é bem interessante, isso até porque nossa escola, ela é menor, então, essas trocas, essas conversas elas são mais intensas, né? Mas, o que eu percebo, assim ó, é justamente isso, é um problema na formação do professor, né? Tem um problema na formação e, e, em sentido de ter conhecimento do que vai abordar em sala de aula, acho que isso, ainda, a gente tá engatinhando.

P11: Eu gostaria de colocar um pouquinho. Então, mesmo com a lei dizendo que precisa ser trabalhado o tempo todo, né? Por todas as áreas do conhecimento. O que que eu percebo ainda? Assim como o P8 falou, um pouco de dificuldade, principalmente, nos anos finais, ali, né? Do 6º ao 9º ano, justamente pela formação, né? Desde a pré-escola até o quinto ano, que é o mesmo professor que trabalha com eles, eu vejo várias ações, em todas as professoras, com todas as professoras, né? Mas nos anos finais tem, há um pouco de dificuldade, né? Então, como o professor falou, na, na arte, no ensino religioso e mesmo dentro do ensino religioso, é as diferentes religiões, inclusive as de matriz africanas, africana, também tem um pouco de dificuldade no trabalho, pela falta de conhecimento mesmo. E, geografia também trabalha, enfim, né? E como é que a escola procurar sanar isso, ou tentar amenizar essa dificuldade? Então, sempre levando pessoas pra conversar com eles, líderes, enfim, da, da, enfim, do movimento negro do município, a gente procura levar eles pra conversar, até porque grande parte dos nossos alunos é, é negra, né? Então, é isso que a gente procura fazer, mas sabemos que temos muito por fazer ainda. Tem muita coisa por fazer.

PESQUISADORA: Acreditam que os alunos do ponto de vista étnico racial se sentem representados nos materiais didáticos utilizados na escola?

P8: O material didático que vem pra escola, muitas vezes, o que nós participamos é só a escolha da editora, né? Então, isso é, isso acontece assim, o máximo que tu pode fazer é escolher

a editora, tu não participa do processo de confecção do material. E eu posso te garantir que não, que não se sente apresentado, até porque, mesmo que haja um avanço nesse sentido, e eu sei que tem, ele é pífio, né? porque o material, muitas vezes, está totalmente deslocado da realidade do aluno. Na realidade, na maioria das vezes. É, e não, não se sente representado em nada, até porque traz situações no próprio livro, ali, que são distantes, ao máximo da realidade do aluno, não só da realidade étnico-racial, mas da realidade econômica também. Então, não se sentem representados, até porque, assim, no ensino fundamental, né? Ainda essa questão de sentir-se representado ainda precisa, né? Ser trabalhada no sentido de mostrar o que é uma representação, o que que é estar sendo representado. Isso começa a ficar mais madura essa concepção, assim, de "ah, esse material não me representa", ou "tal filme...", às vezes, até pra fugir um pouco, "tal filme, tal seriado não me representa", uma novela, alguma coisa, é a partir do oitavo ano em diante, oitavo e nono que eles têm mais essa questão lapidada, assim, de, olha "eu estou assistindo uma coisa, mas não me enxergo", né? Então, nesse sentido assim.

P11: É, eu observo a mesma coisa que o P8. Eles começam a formar uma opinião e começam a se perceber, mais lá pelo oitavo e nono ano, né? Mas é exatamente isso, né? Os livros didáticos a gente recebe os que são selecionados pelo Ministério, né? Da educação. E aí, se faz a escolha, né? A gente analisa, enfim, mas tem toda essa questão ideológica, né? Por trás do livro didático, dos textos que estão aí. Então, é difícil, a gente acaba escolhendo, assim, os, os menos piores, né? Mas acredito que os que conseguem perceber, né? Não, eles não se sentem representados.

PESQUISADORA: Percebem a existência do racismo na escola, em que situações?

P8: Como tu disse que, tu pode trazer tua experiência de outros lugares, então, eu vou falar de um modo geral, né? Tu percebe no modo de tratamento de algumas resoluções, vou usar uma fala da P12, alí: "a vida dessas crianças, né? Já é tão difícil" e, às vezes, tu nota na resolução de um problema e se fosse uma criança, talvez, branca e, em outras circunstâncias, tu levaria em consideração, acharia até graça, mas tu acaba tomando uma outra atitude, é um grito, é um xingamento, é um olhar, assim, que, sabe? Tu não vê em outras redes do mesmo profissional. Isso, isso eu sinto muito nas redes que passo, né? E nesses anos todos de professor. Por exemplo, a mesma situação que tu tá numa rede privada e tu diz "haha, vamos resolver...", e vai levando. É aí que, tá. E às vezes, na rede pública, e o aluno é negro, e tu sabe que o aluno é negro, aluno é pobre, e é resolvido, assim ó, "não é meu problema" ou "sai daqui", essa coisa

aí. Então, isso existe e negar isso, é negar o racismo nosso de cada dia, né? Hoje mesmo de manhã, eu tava trabalhando Darci Ribeiro com os alunos, e o Darci Ribeiro é um que mostra, né? E ele faz a pergunta, a provocação: “onde tu esconde o teu racismo?”, tu esconde em coisas mínimas do dia a dia. Então, negar que existe isso já é uma atitude, né? E isso não só no ambiente de ensino fundamental, isso no ambiente geral, escolar, inclusive, no acadêmico, que tu tá, Luiza? Sabe muito bem disso, tá muito bem assessorada com o Mozart, lá, né? Que isso existe no ambiente acadêmico. Então, é dessa maneira que eu enxergo o racismo nas escolas, tá. Por exemplo, uma situação que tu precisa intervir e dizer: “aqui não, que que isso? Isso é crime” e trabalhar, né, ó, “o que que tu tá pensando, isso é errado. Isso que tu falou é errado” e desconstruir na sala de aula, né? Isso muitos profissionais não fazem, alguns por falta de conhecimento, daí tem que reconhecer que é um campo, que eles não sabem onde estão andando, e podem sentir um medo de falar alguma coisa, né? Mas a grande maioria, sim, não dá bola. Eu acho que essa questão não me pertence, não é assim que funciona. Então, é sonegado, né? Uma resolução de que, em outro momento, seria levada por um caminho diferente. Isso é muito (inaudível), isso é o lema do meu tempo de escola, de aluno, né? Hoje, adulto e com um conhecimento um pouco mais evoluído nesse sentido, eu fico pensando outras questões que ocorriam, na minha época de estudante, e eu “nossa que absurdo”, né? Então, hoje tem um cuidado maior, no sentido, das escolas. A própria EMEF [redacted] tem um programa que combate isso, não só o bullying, coloca os alunos como protagonistas nessas questões de resolução, que eu acho muito importante, né? Eles participarem da resolução, isso faz parte do processo de cidadania. Mas falando de um professor, e pegando a minha experiência, a escola que deveria ser um lugar acolhedor, ela, muitas vezes, é um local de primeiro contato com o racismo institucional, né?, estruturado, seja por exemplo, assim a, tu escreve “feio” e aí tu fala na frente de toda a turma, dependendo o aluno, tu xinga na frente de toda a turma. E daqui a pouco um aluno, né? Chama pra conversar... Então essas abordagens diferentes, aí. Elas não são de graça, elas são construídas historicamente, culturalmente e a gente sabe disso. Negar, é negar um fato dado.

P9: Eu gostaria de falar uma coisinha sobre isso. Primeiramente, eu queria dizer que o seguinte: - eu sou racista, né? eu me reconheço como racista, e o que fazer para melhorar, né? Porque racismo, como o Doutor, o professor P8 disse, ele é estrutural. Nós falamos de duas coisas aqui, que é o livro didático, existe coisa mais racista que livro didático? Uma lei que obriga o debate e a discussão, dentro do universo da escola pública, a questão do debate sobre

a questão étnica e indígena também, né? Que nos foi falado, nós que (inaudível). E outra coisa, o racismo não é uma crítica dos professores, nem da escola. Mas, quantos professores negros nós temos dentro das escolas (inaudível)? É, o racismo tá aí, né? É, as pessoas... O negro não tem acesso. O negro não tá na sala aula. Negro sofrendo, só, mais genericamente. O negro não tá falando "que sou negro", né? É o branco que tá falando de coisas de negro pra ele. É, é, é, é complexo isso. É, é, é, então, existe coisa mais (inaudível) que isso? E aí o professor P8 foi muito feliz no que ele disse, é, nos diversos ambientes, o racismo está velado, né? É, é, é, às vezes, é como eu disse pra você, é a pessoa não se reconhecer como racista, né? Porque, como o racismo é institucional, todo mundo, no meu entendimento, eu não quero falar por outros, eu sou racista, apesar de vir de uma família, que o pai era bem de origem negra, né? É, é, a negritude na minha família muito forte, é, mas mesmo assim, pela criação que eu tive, pelo ambiente social que ele impôs pra nós, a gente teve (inaudível) do racismo, e, e, e, esse racismo ele é muito singelo, né? Nossos meninos que vão pros espaços externos, fora da escola, em jogos, a gente percebe os olhares que eles recebem, e o comportamento que as pessoas tem ao vê-los nesses espaços, dizendo que esses espaços não os pertencem, você está ali a reboque. Então, eu acho que dentro, a maior dificuldade do debate do racismo dentro da escola, né? no meu entendimento, na minha visão, não sou especialista disso, é porque eles não vêem, né? dentro do ambiente local, não se veem como nós profissional, formadores de opinião dentro da escola, não sou professor, mas formo opinião igual. Nós não compreendemos o racismo, porque nós não nos vemos, né? Esse é um debate mais amplo, mas era isso que eu queria dizer, obrigado. Eu só gostaria de colocar, de fazer uma pequena observação. É... Nós tivemos dois alunos nossos, que tiveram a oportunidade de ingressar na escola da Universidade Federal de Santa Maria, né? Foi um fato bem interessante. No dia que eles foram fazer a prova, uma dessas alunas, (inaudível), depois que ela fez a prova, ela, relatando comigo, ela dentro da sala de aula, ela olhou pro lado, né? (inaudível), mas o ambiente onde ela estava era praticamente um ambiente branco, tinha até, dava pra contar na mão, né? a quantidade de jovens negros que estavam realizando esse processo, aí de universidade pública do Rio..., um processo seletivo público, onde todos poderiam participar, né? (inaudível) É, esses dois meninos passaram, foram pra essa escola, mas eles desistiram dessa escola, né? Muito (inaudível) porque disso tudo. Mas isso tá muito enraizado ao racismo, que é um ambiente (inaudível) Os outros que participam da sala, não por questões sociais, eles tinham mais condições sociais, porque tinham computador etc etc. Eles não tinham esses equipamentos. A exigência intelectual que eles precisavam, pra que ele passem, era muito maior do que a escola pública pôde oferecer a eles, né? E eles se

excluíram do processo, né? “Mais” por não se sentir pertencente a ele, né? Porque eles não se sentiam pertencentes àquele espaço ali. Aí, eles, a pressão foi mais forte (inaudível).

P8: Aquilo que o P9 falou, é o que a gente nós estávamos falando, antes, Luiza, antes gravação, onde estão, né? A representatividade negra, né? Hoje, hoje eu, com trinta e cinco anos, cada vez mais, percebo essas lacunas, que era aquilo que nós távamos falando, de não ter um professor negro falando sobre a história africana. A professora P11, diretora, falou, o COMPIR, né? Vai até a escola, foi nas escolas, no (inaudível) pra conversar, questionar, né? Então, essas coisas acontecem nesses momentos. Mas é isso aí. E aí também se interliga naquela questão de, se eles se enxergam representados, né? Não é só uma (inaudível), é bem isso aí que o p9 falou, né? Bem lembrado, P9, do, dos nossos alunos em Santa Maria, lá. De um ambiente majoritariamente branco, né? Então, isso é uma coisa que salta aos olhos. E aí quando eles são confrontados com essa realidade, acho que aí também começa a pesar muito. Eu vou trazer um caso, também, que eu me lembrei, agora, já que tu disse de lembrar um caso. E aí, eu peço desculpa, se eu tô me alongando. Mas, que os alunos nossos, como nós temos turmas menores, né? assim. Eles gostam, às vezes, quando tão no nono ano, se reunirem e irem em uma pizzaria, algum lugar assim. Então aconteceu um ano, em que eles se reuniram, foram a pé até o centro da cidade, é, escolheram né? um local pra entrar, ficaram na frente do local, decidindo: “vamos nesse”, “vamos naquele”, “ah, vamos nesse”, né? “Ah esse”, enxergaram que tem, tinha vaga, né? Lugares pra sentar. E aí, que que houve? O dono do estabelecimento veio até eles e disse: “Ó, eu dou a pizza, pra vocês, e o refrigerante, se vocês não entrarem”. Sabe? Então, assim, ó, eles me trouxeram isso. E, eu fiquei muito grato que eles trouxeram esse caso. E aí a gente falou, pensou, trabalhou. Eu dei a ideia pra eles, né? Falei, olha: “Isso é passível de denúncia. Vocês deveriam denunciar, vocês deveriam tomar uma atitude e tudo”. Mas daí o que que acontece? Aí, eles falaram assim “eles não vão tomar uma atitude”, “aqui em Santa Cruz do Sul não vão tomar uma atitude”, “nos defender professor? Aqui no [redacted]? Não, não vão”. E aí eu insisti, né? Eu falei: “vão lá, isso é sério, né?”, e eles “não, nós vamos tomar uma atitude por causa de...”. Então, é muito triste isso, sabe? Imagina tu passar por essa situação, que nem o P9 trouxe alí, de quando a gente sai com a escola, e aí, mais um caso do, nós somos o campeão do “mestre cuca”, tá, pra ficar gravado, nós somos os atuais campeões do mestre cuca. É, eu, a P13, que tá aí escutando. Nós cozinhamos com os alunos. Nós vamos pra uma competição, e nessa competição, pô, quais são os alunos negros? Os nossos, os nossos, tu entende? Então, assim ó, te lembra, P13? Então, assim ó, isso salta muito aos olhos, porque teve uma palestra que nós fomos, e nós ficamos sentados separados, era um mundo a parte, nós “távamos” lá

atrás, e, e, aí parecia que era um mundo ali acontecendo e nós aqui apartados. E, aí agora, eu lembrei disso, agora, porque, muito emocionante, porque nós fomos campeões, né? Então, é uma coisa que marca muito, né? Marca muito.

PESQUISADORA: Existem discussões sobre as relações raciais na escola? Essa é uma questão discutida pela direção da escola, coordenação pedagógica e professores? Em que momentos ocorrem essas discussões?

P11: Assim, olha, nossa, enquanto estamos na escola, né? Nós tínhamos reuniões, (inaudível), nós tínhamos reuniões semanais até ano passado né? Todas as quartas-feiras nós tínhamos reuniões. E aí dependia de como ia acontecendo, né? Por vezes, sim, nós discutimos essas questões raciais, até por esses exemplos., desses "n" acontecimentos, né? Me lembro bem do que o professor P8 relatou agora e da dor de ouvir isso dos alunos. Então, a gente trás isso pra discussão, "do que fazer?", "do como fazer?", pra tentar modificar essa situação de racismo, né? Pra que tenhas uma ideia, a nossa escola, lá, a região é conhecida, como a escola dos negros. Tem uma escola próxima, que é a escola de alemães. Nós somos denominados como a "escola dos negros". Então, que isso já é uma prova de racismo, né? Então, são muitas situações que nós temos que trabalhar, né? E, e a orientação, a direção, os professores, todos trabalham em conjunto, né? Enfim.

PESQUISADORA: P11, desculpa minha ignorância, porque eu não sou daqui também, eu tenho esse pouco conhecimento, contato com as escolas, mas quem denomina "escola de negros", as outras escolas? Os funcionários? Os alunos...?

P11: É... é da região alí, aham, é. Até quando eu fui trabalhar, pra mim foi uma surpresa, sabe? Porque: "como assim, né?". Mas é a denominação das pessoas que moram ali na região.

PESQUISADORA: Perfeito, da comunidade então?

P11: Da comunidade, é. Das duas comunidades. A comunidade que tem um pouco acima e a nossa. Exatamente.

P8: Isso, isso é bem interessante mesmo. Escola dos brancos, e escola dos negros. E, é, quem denomina escola dos negros é quem, quem tem aquele discurso germânico, né? Aquela

coisa já marcada da cidade, que é uma característica de Santa Cruz do Sul esse discurso germânico, né? E muitas, geralmente ele é velado, mas, de vez em quando, ele se mostra, assim, mostra essa sua face horrorosa, né? E o que que acontece é o seguinte, ó. Falando particularmente da minha questão, da questão de história. Eu tô sempre circulando e conversando sobre as mais diversas questões com os colegas, né? Por exemplo, P9, ali. Nós, sempre que nós nos vemos, nós trocamos ideias sobre os assuntos, e os assuntos vão se misturando, no sentido de que, volta e meia, discutimos isso, essa questão do protagonismo do jovem, que que tá acontecendo com os jovens dos nossos bairros, que que os jovens dos nossos bairros "quer". Já troquei muita ideia com a Professora P15 também, a respeito dessas abordagens, né? A própria diretora P11 Então, né, da minha parte, inclusive, com a P13, né? Eu vou circulando e trocando ideias, assim, nesse sentido, Luiza.

P9: Só pra, tem uma coisinha que, é, duas coisinhas, né? Eu vejo, assim, que a escola é um debate contínuo, né? Um debate, eu vou usar esse termo, institucional, que a escola promove, né? Nas suas, nas suas reuniões pedagógicas, mas é um debate que ocorre num meio em que, ele é, como o professor P8 disse, ele é contínuo, né? Eu converso nas..., o tema surge na sala dos professores, o tema surge no refeitório, o tema surge na sala da direção, o tema surge na sala da supervisão, o tema surge no xerox, na secretaria da escola. Então, é um tema que surge, que é debatido, que gera diversos pontos de vistas, e, eu acho que é importante, é, (inaudível), e só pra complementar o que a professora P11 disse, da escola dos negros, da escola dos brancos. Se a gente olhar geograficamente pro bairro [redacted] ele é uma região, é, é considerada, de, de, de, população, mais, é, empobrecida, no meio de regiões altamente ricas, né? Tanto que nós temos (inaudível), nós temos a "Net" na escola, alí, né diretora? Que eu acho que uma das únicas escolas de região, escola municipal, que tem "Net" na escola, que é um programa que o Município tem, que a "Net" foi parceira e que, de certo, colou. Porque na periferia não passa carro da "Net", né? Mas no [redacted] passa, porque ele é região no meio de duas regiões, a região central do Município, as regiões, é..., dos condomínios de luxo.

P11: O que eu quero colocar é que o seguinte, que a questão, assim, do bairro, inclusive, né? Se a gente for olhar ele é bem abandonado pelo, pelo..., poder público, né? O que acontece? Além da escola, não tem nada no bairro, não tem um ginásio, não tem um campo de futebol, não tem uma pracinha, sabe? O que tem foi colocado num canto lá, mas não é cuidado, sabe? Então, se nós vamos olhar pra todos os outros bairros da cidade, o que acontece? Tem local pra pracinha, pra diversão. pra tudo isso; no bairro [redacted] não tem. É um bairro bem

abandonado, assim, não tem um CRAS, com toda a dificuldade, né? Enfim, o que acontece lá no bairro não, não é atendido pelo público, né? Então são situações bem difíceis, né? Bem difíceis. Agora, nesse momento de pandemia, né? Nós sabemos que os outros bairros, enfim, assistência social, o CRAS atende. Lá no bairro [redacted] a escola, né? Distribuição de rancho, distribuição de alimento, é tudo através da escola, né? Enquanto que nos outros bairros, as outras entidades fazem esse trabalho né? Então só por aí, a gente vê as dificuldades que são enfrentadas lá.

PESQUISADORA: De, de uma infraestrutura que vai além dos muros escola, né, P11?

PESQUISADORA: Considerando as questões que discutimos até aqui, vocês acreditam que alunos e alunas negros precisam de maior atenção dentro na escola? E que tipo de atenção seria essa?

P8: Eu acho que tem uma questão nessa, pra responder isso, de algumas questões que já foram tratadas aqui, o que eu quero dizer com isso, eu acho que o aluno gostaria de se sentir protagonista, como cidadão de um processo que tá levando ele a algum lugar, né? E ele não enxerga isso. E aí vem o que a professora P11 falou, da questão do bairro, que a escola é o único recurso público que tem, né? Então, eu acho que isso, essa mudança de como tu encara o bairro, como tu encara o cidadão do bairro, né? Que é um cidadão em construção, deveria mudar, mudar radicalmente. O poder público, ele só aparece no bairro, na força policial, né? Então, é um bairro que tem a escola, mas não tem espaços de lazer pro jovem, e não tem espaços de sociabilidade, de pensar, desconstruir, como os outros bairros, né? E agora como a professora P11 falou, na pandemia, isso se mostra muito mais ainda, né? Através do auxílio, da ajuda. Acho que, eu acho não, tenho certeza que, como o poder público encara esses espaços deveria mudar, porque eu aprendi, por exemplo, com os moradores do bairro, que, que tem ônibus, e tem empresas que na época de Oktoberfest, sobem o bairro, pra pegar trabalhadores, pra limpar os banheiros do parque. Então, sabe? Eles já tem essa lógica ali do bairro ser visto com maus olhos, mas, além de ser uma construção cultural, ela permanece, ela vai passando pelos discursos e pelas práticas. Então, o que o estudante gostaria era de ser encarado como um cidadão mesmo, porque ele é um cidadão, né? Só que é um cidadão que tem os seus direitos sociais, seus diretos básicos, né? Que tem casas ali, tu não tem nem paradas de ônibus decente. Então, tu imagina, né? Tem muitas, muitas figuras do poder público, que não conhecem o bairro. Então, vou te dar um exemplo, né? se pensou do trânsito pra região, que mudou-se a

direção das vias, né? Da via que passa na frente da escola, mas não se pensou na questão das crianças que ocupam o espaço da rua, por onde os carros agora passam em maior fluxo. Então, sabe? É uma rua estreita, é uma rua perigosa. Porque perigosa? Porque o espaço também foi ocupada de alguma maneira, que era possível. Então isso tudo, tu coloca no mesmo pacote, e a escola acaba sendo o único, o único ponto de referência, quando na verdade deveriam ter vários outros pontos de referências, para as crianças.

P14: Só acrescentar o seguinte, ó, que é o bairro mais perto que tem do centro é o [redacted] E mesmo assim, né? Muita gente não conhece, e é desleixado tudo, né?

PESQUISADORA: E nesse sentido P14? Assim, dele ser o bairro mais próximo do centro, né? Eu fico pensando na espacialidade mesmo, assim, né? No que esses alunos tem acesso, assim, vocês percebem que os alunos, eles vão pro centro da cidade? Eles ocupam outros espaços? Eles acabam se concentrando nesse bairro que não tem uma infraestrutura, que não tem outras possibilidades de ofertas pra eles?

P14: Não, eles vão muito pro centro. Os nossos alunos vão muito pro centro. Se a gente convida pra uma feira do livro, alguma coisa, eles a pé, né? Com eles não tem problema, ali é muito pertinho, sabe?

PESQUISADORA: Considerando a mestiçagem brasileira, vocês acham que o Brasil é um país menos racista, do que os Estados Unidos, por exemplo?

P8: Que que acontece? Tem o grande problema do discurso, e aí é histórico, a democracia racial, aquela má interpretação dos textos de 20 e 30, alí, que pintavam o Brasil como um lugar de, um paraíso das raças, né? Em que pese a escravidão ter agido, aqui seria um lugar onde as, o termo racial, a raça, o termo usado na época, viveria em harmonia, o que depois outros estudiosos aprofundaram mais, lapidaram. E eu vou citar de novo o Darcy Ribeiro, que trouxe essa a problemática do Brasil, “como, não? O Brasil pe um país racista, sim!” E o racismo tá na estrutura desde sempre brasileira. Tá na colônia, tá no império, imagina? Para e pensa, é uma república e a ideia de uma república é de que as pessoas têm direito à cidadania, é uma república que ela é criada um ano depois de terminar com a escravidão, aonde tu exclui o que? A grande população, né? Tu exclui os analfabetos, então, como eles não são alfabetizados, eles não vão votar. Então, assim, ó, é bem problemática a história brasileira. E, e, por exemplo, a questão

das cotas, né? que são bem recentes. E aí, imagina, tu teve 388 anos aí, vamos arredondar, de escravidão, e aí, tu termina num ano a escravidão, no outro tu bota a república, tu não projeto nenhum de reinserção dessas pessoas na sociedade e isso vai se arrastando, se arrastando, se arrastando em projetos educacionais, que nunca vão pra frente, que nós não temos projetos de educação, para além do político. E aí, o que que acontece? Tu chega num, hoje na contemporaneidade, essas coisas elas ainda são discutidas como se tivesse no início, e aí, tu tem o caso dos Estados Unidos, por exemplo, que o racismo é institucionalizado através de legislação, os negros não podendo acessar parte de ônibus, e bebedouros para brancos, bebedouros para negros. Na África do Sul, só pra trazer o Apartheid. Então, o que diferencia o Brasil dos Estados Unidos é justamente isso, nós temos o racismo velado, né? Tem o Kabengele Munanga, que fala o seguinte, "o racismo no brasil", ele fala isso num documentário, "é que, é que nem asma, só sente quem tem". Então, é isso que acontece no Brasil. Os meus filhos, por exemplo, que são brancos, eles não vão passar por uma situação constrangedora relacionada à cor da pele deles. Mas os meus alunos que são negros podem vir a ser chamados "macacos". Como agora, nós temos dois casos recentes, o menino entregar, aonde o cidadão esfrega o braço na pele e diz "tu tem inveja disso aqui, que eu nasci branco". Isso aí pra mim é o retrato do Brasil, das questões raciais brasileiras. E aí outro menino coitado que foi lá trocar o relógio do seu pai, com nota fiscal, mostrando a nota fiscal, foi abordado pela polícia e o poder público, chegando, né? Foi abordado pela polícia, foi agredido. E, né? Filmaram ali uma situação, uma abordagem policial baseada no que? No estereótipo policial, na cor da pele. Então, acredito que tenham muitas semelhantes com essa questão, se for levar em consideração a abordagem policial, né? O cara de bandido, a, essa questão que muitas vezes o poder público, muitas vezes não, o poder público vai na favela e entra atirando, mas, às vezes, tem um funk aqui no [redacted] e ninguém vai fazer nada, porque sabe que se for alí, né? Vai se complicar. Essas coisas questões ela são bem, elas mostram o tipo de racismo que nós temos. Pra mim, é um dos racismos mais perversos que tem, que ele é velado. "Eu sou dono de uma empresa, eu não preciso te dar um emprego, porque tu é negro, e eu racista" eu digo "que vamos entrar em contato, quando tivermos vaga". E aí, tu vira as costas, e eu rasgo o teu currículo e boto no lixo, e contrato o branco. Então, eu mesmo já tive possibilidade de presenciar isto, né? Das pessoas guardando no lixo, colocando no lixo o currículo da pessoa, porque a pessoa é negra. Então, é assim que funciona o nosso racismo. Se alguns países soltam aos olhos pra pessoas, falam coisas absurdas, o brasileiro, ele lapidou uma forma velada de racismo, tá. Então, isso pra mim é a coisa mais evidente que tem no país que nós vivemos. Como, como que combate isso? Combate com educação, né? É um processo, é um processo longo, né? Mas ele precisa constantemente

tá presente nos debates, na sala de aula, precisa tá nos programas populares e ter acesso à grande parte da população brasileira, e não somente em canais pagos. Muitas vezes, tu vê uns debates muito bons, mas numa TV fechada, que não tem acesso à grande população. E, vou te dar um exemplo de racismo, esses programas populares que se valem, que se fazem valer da história das pessoas pobres, negras: "ah..., eu fiquei emocionado, tocado com o teu caso, eu vou te ajudar, mas eu vou te ajudar, se tu fizer umas piruetas aqui", sabe? Esses programas populares que usam da história das pessoas, também, é uma forma de manifestação, tá. Então, comparando o Brasil com os Estados Unidos, essa é a visão que eu tenho. O brasileiro, ele ardilosamente construiu um racismo velado, né? E agora também travestido de meritocracia, a romantização do "posso estudar", "ah, eu caminhava 5km para estudar", mas tu tem que ver que o querer depende do bairro, da cor que tu nasce, o teu querer tem que ser cinco vezes mais do que o querer normal, né? Tu não pode naturalizar isso, porque que nenhuma criança deveria caminhar, nenhuma criança deveria ter dificuldade pra ir pra escola. Entende? Então, há uma romantização também da situação social, e aí, trazendo pra questão racial no Brasil, que meu preocupa, né? Que precisa ser combatido.

P12: Trabalhamos também a autoestima, porque todos são pessoas humanas dotadas de qualidades e ninguém é melhor do que ninguém.

P11: Eu gostaria de falar um pouquinho Eu acho que o Brasil não tem um racismo velado, não, ele é bem escancarado, bem escancarado. Esses fatos que o colega citou ali, antes né? nos mostram que nós somos racistas sim! e muito! e muito! Eu não sei se tentou criar uma visão de que aqui tudo se aceita, todos os, todas as raças são vistas como iguais, e aí, se tinha essa visão romântica do Brasil, mas cada notícia que a gente vê, falando sobre isso nos mostra que não, que somos muito racistas, né? E, enfim, é triste, é muito triste, sabe? Nos depararmos com isso. É difícil falar, porque como se falou, "como é que eu vou falar da dor do outro, né? se eu nunca senti". Mas, assim, quando a gente vê esses fatos acontecendo, né? E tenta se colocar um pouquinho no lugar, né? Quantas vezes será que esse motoboy já sofreu ataques racistas, né? Quantas vezes, né? Não deve ter sido nem uma, nem duas. Quantas vezes as pessoas escutam; "ah... tu é preto, mas faz um trabalho bom", "tu é preto, mas tu é limpinho!", né? Quantas vezes a gente já ouviu isso, né? E, na hora não, não, não falou nada, né? Quantas vezes nós já presenciamos esses atos de racismo e a gente não falou nada, né? "Tu é preto, tu é pobre, mas tu vai te dar bem", sabe? Esse tipo de discurso que a gente escuta, né? E, na hora fica sem reação, não faz nada. Então são "n" situações em que a gente já se viu envolvido e, e não agiu.

Então, eu acho que o Brasil é sim um país muito racista, né? Eu, quando era criança, eu sou de origem italiana, né? E eu ouvia do meu pai, em casa, infelizmente, eu escutava isso, né? Quando um trabalho era mal feito, quando alguma coisa era mal feita, ele dizia, assim: "*lavore de negri"*, né? Que que é? É trabalho de negro, que é mal feito. Então, vem dizer que racismo não existe, né? Sempre existiu! Então, são coisas, assim, que, que nos chocam, né? Nos chocam, mas eu acho que nós somos muito racistas, muito, muito, mesmo, né? Na semana passada, também, mas citando mais um fato que aconteceu, né? Uma menina que segue uma religião de matriz africana que é o candomblé, uma promotora da infância e da juventude tirou ela da guarda da mãe dela, porque os avós são evangélicos e disseram que a menina estava sofrendo, quando na verdade ela tava passando por um ritual da religião dela, né? A menina aceitou, a mãe aceitou, enfim. E ela, a aguarda foi tirada da mãe. Então, um promotor, promotor de justiça, que deveria zelar pela igualdade, teve essa atitude e agora, né? E agora? Acho, acho que estamos nos aprofundando cada vez mais, nos separando cada vez mais e tendo discursos de ódio cada vez maiores, né? Isso me preocupa muito.

P8: Posso complementar? Essa questão que a professora P11 falou, é bem verdade, né? Da matriz, o preconceito com a matriz religiosa africana. Nós temos uma grande festa cristã, católica, de montagem de tapetes na rua, né? Que é filmado, é feito todo um programa, as ruas são fechadas, em muitas localidades, pra que isso ocorra. Agora, fecha uma rua e faz uma, uma festividade de origem africana, pra tu ver o que que vai acontecer, né? A polícia vai 'vim' e vai, e não vai acabar bem. Então, aí, já mostra um racismo de Estado. E o que que acontece, é o seguinte, o ódio e o racismo que, muitas vezes, estavam velados, no armário, e escondidos, eles agora com um discurso político aperto, racista, misógino de ódio, ele se sente no direito de se expor, né? Então, porque tu imagina? Tu tem um representante máximo do pais, aí, que dá umas declarações que ele deveria tá preso e não acontece nada. Então "eu também sinto autorizada a jogar o meu racismo, aí, na rua" Né?!. Então, essas questões também elas tão num período bem, bem difícil. Eu ando lendo cada vez mais sobre o conceito de Necropolítica do Achille Mbembe, de tu fazer essas populações morrem e isso cada vez mais faz sentido com a pandemia, né? Porque tu cruza os dados da população pobre, negra, que tá desassistida e tá morrendo, tu percebe isso. Tu percebe claramente também um racismo de Estado, né? Se tu parar e pensar, "sim, é um genocídio", já foi um genocídio e um genocídio sonegado o da escravidão, é sim o primeiro genocídio da nossa história moderna e, agora, nós provavelmente vamos ter outro, né?

PESQUISADORA: Vocês consideram a cidade onde vivem racista?

P8: Posso? É e alguns setores se orgulham disso, e eu, eu vou além. Ela tem um histórico ligado com o nazifascismo também, tá? Inclusive, com documentação em relação a isso. E, sim, é uma cidade racista e é uma cidade, que, por exemplo, em alguns lugares, tu não arruma emprego, se tu não fala o dialeto alemão, né? Só, só um exemplinho aqui. Às vezes, quando tu é negro e tu fala o dialeto alemão, tu é o chamado "alemão boch", né? O "alemão preto" que eles chamam, e já mostra bem, né? Já dá as cartas da cidade aí. Nós tivemos há poucos anos, aí, a polêmica da rainha da Oktoberfest, que não poderia, né? Algumas pessoas tentaram barrar ela, relacionado com a questão da cor, né? Então, isso ficou bem escancarado, sabe? Eu, aqui, como morador de Santa Cruz do Sul, eu tenho consciente que eu vivo em uma cidade extremamente racista.

P9: Eu tive a oportunidade, quando eu tava fazendo a minha gradução, eu fiz um artigo, aí eu tive que estudar mais essa questão do mapeamento da cidade, de como ela, de como isso ocorreu, né? E, se a gente (inaudível) uma cidade ser loteada, de uma região central, quem conhece onde se situa o "[redacted]", porque aquela região é uma região mais relacionada à gente negra, aonde a [redacted], né? Quem conhece a Rua [redacted] ali, em tempos de passado, era uma, era uma localidade, mais, majoritariamente negra. Então, o centro totalmente branco. E as pessoas, os africanos, os negros, iam para as periferias, não porque eles queriam estar ali, eles eram obrigados a ir pra lé. Era um pensamento (inaudível), um pensamento da sociedade daquela época e atualmente tem, né? É, a Oktorberfest, ela chega a ser até contraditória no seu, no seu surgimento, é uma festa germânica, e os maiores shows são relacionados a Pagode, Samba, que chamam mais públicos. Mas eles não se assumem, a cor, é uma festa cultural germânica, da cidade, mas não agregam a cultura, é, exploram o viés econômico das culturas de ma..., é, dos negros, e não se percebe isso. É, voltando um pouco pra questão da religiosidade de matriz africana. E Iemanja, como que ela é? Ela é negra ou ela é branca? Né? Que que absorve de Iemanja, demanda, da, da, né? Iemanja é loira de olhos azuis, aonde, né? Aonde, isso? O mesmo com o Cristo da religião católica. Então, a branquitude se absorve da cultura negra, e se apropria e enfraquece ela, e a gente vê como a (inaudível), a questão da Oktoberfest, a questão dos, da, das religiões de matriz afro. E se, você perceber, né? Tem relatos de (inaudível) é racista, e de alunos, que tem essa liberdade (inaudível) dos alunos, deles dizer que a Guarda Municipal vai na escola três vezes por dia, e passa no bairro vinte vezes por dia, né?. E eles são louco com isso. (inaudível) Vou só citar um fato que eu observei, eles queriam apedrejar o carro da brigada e da guarda, porque eles só dão o rapa, só dão rapa neles, e eles só

lá, não quer dizer que eles deveriam estar ali, não é esse julgamento, de que assim, cara, “eles fazem isso”, “eles vão atrás de vocês, eles vão pegar”. Só que isso no [redacted] não vai acontecer, né? Lá, a brigada vai lá e vai pedir com licença e por favor, porque a polícia, ela dá tapa na cara, “não tem que tá ali”, (inaudível), processar a polícia, processar o guarda, (inaudível). E sem dizer que o guarda é negro, né? Que a polícia, ela é negra. Então, há essa inversão cultural na cabeça dos indivíduos, que os negros acham que não são negros, mas esse é o universo que é colocado pelas questões germânica, da questão étnica no Brasil. Quando terminou a escravidão, o que que fizeram? Empurram os negros na sarjeta e trouxeram da Alemanha, e italianos, pra servir de mão-de-obra, né? (inaudível). Então, essa cultura tá mesmo aqui na cidade, né?

P11: A começar pelo hino de Santa Cruz, que diz que nessas terras loiro e imigrante andou. Só os loiros e imigrantes que fundaram Santa Cruz, só pessoas loiras, né? Não tinha mais ninguém, eram pessoas que não eram vistas, né? Então, só pelo hino do nosso município, a gente já vê que é um município, assim. só começando, por aí, mas (inaudível), que os colegas foram citando, né? Então, a gente tem um hino, que diz que somente os loiros fizeram a história e estiveram aqui, né?

PESQUISADORA: Se pudessem escolher, vocês optariam pelas cotas raciais ou sociais?

P8: Sendo bem, bem breve, assim, pelas cotas raciais. No meu ponto de vista, assim, ser contra - a lógica é a ideia do por que as cotas raciais foram pensadas é desconhecer a história do próprio país, e nós desconhecemos, né? A história do próprio país. Então, pessoas que se colocam contra as quotas raciais, elas usam argumentos que não são válidos, que não se sustentam, né? Porque uma raça, uma raça (inaudível), pelos dados, pelos índices, mostra a realidade, a realidade, ela atinge muito mais a questão racial do que a questão social, né? Então, essa é a minha opinião.

P9: Eu sou a favor das cotas raciais. É, porque existe um, eu só vou, eu vou ser mais, parâmetros, usar mais parâmetros. Tem pesquisas que dizem que o Brasil é o país que tem mais de 50% de negros, né? E, negros são a população mais marginalizada, a população que menos tem acesso à saúde, menos tem acesso à educação, menos tem acesso à segurança, menos tem acesso à lazer, menos tem acesso à esporte. Porque? O que que os diferencia das outras raças, dos brancos, né? O que que os diferencia? Claro, diferencia é que eles não tiveram as mesmas

oportunidades que, é, os brancos tiveram, como... é, é bem simples isso, na minha opinião não tem muito o que ser discutido, E é uma forma de equiparar essa desigualdade, que vem, como o professor P8 disse, há mais de 200 anos.

P11: Eu queria complementar também ainda. Cotas raciais, com certeza, né? Por tudo isso que eles colocaram, né? E por aquilo que nós falamos antes, né? Nós não vemos pessoas negras graduadas, né? Na nossa escola tem um professor negro. Nas outras profissões, quantos, quantos são graduados? Então, por tudo isso, né?

P8: O ambiente também da pós graduação é bem selvagem, né? Eu já cheguei a participar de congressos, onde não existiam negros. Então, isso também é um dado interessante.

PESQUISADORA: Consideram que a escola contribui para o combate ao racismo? Como?

P8: No meu ponto de vista, assim, a escola contribui com aquilo que a P12 falou, né? Dessa questão da autoestima, né? Do cuidado, muitos ali recebem um cuidado que não tem em casa, né? O professor P9, ali, falou no início, da vida difícil que essas crianças tem, né? E, às vezes, ali, muitas vezes, é o único lugar que tu ouve, que eles vão ouvir uma palavra de incentivo, alguma coisa assim, né? uma brincadeira. Onde um abraço vai ser só um abraço, né? Aonde tu faz eles se sentirem vivos mesmo. Então, eu não sei se isso, de fato, contribui, né? contra o racismo. Mas eu sei que contribui pra aumentar, e às vezes, dá o único momento de carinho que eles têm, né? Nesse sentido, tá. A escola, ela promove uma ação contra o racismo, no sentido de que tenta, das suas maneiras, promover autonomia intelectual dessas crianças. Por exemplo, o P9, li, fez um baita esforço pra colocar dois estudantes na escola de Santa Maria, né? E isso aí não deu certo, pelas questões que também o P9 falou e tudo, mas isso também mostra um, um movimento, né? Da escola, das pessoas que trabalham alí, tentando romper isso socialmente. Não que a gente se reúna e, e diz “ah, nós vamos fazer isso pra romper o racismo”, não, é que nós temos uma escola majoritariamente negra. E automaticamente todas as nossas ações, que fazem com que eles possam romper com essa bolha perversa social, já são ações, em si, né? que vão acabar combatendo de certa maneira o racismo. Da minha parte, assim, tentar ajudar, trazer pro estudante negro mais argumentos, pra que ele se defenda, né? Pra que ele carregue a história como uma mochila cheia de ferramenta, e que, em determinados momentos, ele vai poder puxar essa ferramenta, pra se defender, pra se colocar. É assim que vejo o meu

papel, dizendo do meu papel, em sala de aula. Trazendo dados, trazendo assuntos que, muitas vezes, são tabus em outros lugares, né? Eu acho que liberdade, também esse incentivo, ali, na escola, que tu faça isso contribui pro aprimoramento intelectual do estudante, né? Por exemplo, a gente, que em história, tu procura dar aula exatamente como tu daria em outros lugares. Tu não tem as ferramentas, te adapta a elas, né? Nesse sentido, aí. Eu acho que isso, esse aprimoramento intelectual, trazer autores, trazer um protagonismo negro pra sala de aula. E a todo tempo ficar lembrando do que o P9 falou: "eu sou branco", mas vamos lá, né? Vamos incentivar essa galera, que é negra, aí, querer mais e romper os limites. Nós chegamos, ali, até a escola de Santa Maria. Quem sabe nós podemos chegar mais. Vamos indo, vamos trabalhando. Eu me lembro muito bem do P9 preparando a prova, estudando, pegando o próprio carro, dinheiro do próprio bolso, pra levar até lá. Eu me lembro da direção da escola e do P9 também, mas também de todo mundo ali, contribuindo com colchão, com alguma coisa, pra tentar romper com essa bolha. Eu acho que isso pra mim fica bem claro, são as ações que a escola promove pra romper o racismo.

P9: Só pra complementar o que o P8 diz, que a escola, ela é acolhedora, né? Num primeiro momento ela acolhe, ela dá acesso, né? Depois ela se coloca num espaço, não só de ouvinte, mas como o P8 trouxe, num espaço de fala, que "nós vamos te ouvir". Temos nossos problemas no processo de escutar e de fazer falar, temos! Mas nós fazemos aquilo que nós podemos, né? Damos acesso a eles, damos espaço de fala pra eles, e aquilo que P8 disse, que eu acho que é mais importante, mais importante, instrumentalizar, dizer que o racismo, ele existiu, que lá fora é duro, mas que ele tem gente que tá com ele, que a escola vai tá do lado dele, que o P8 a P11, a P12, a P13, a P15, o [redacted], isso, é, todos os profissionais da escola vai tá pra ele naquilo que for possível. O que o P8 citou dos fatos, ali, que representa isso, né?

P11: Assim, olha, né? Além de tudo isso que os colegas colocaram, né? do trabalho em sala de aula, né? Da dedicação muito superior, né? Enfim, a tudo, né? Essa preocupação de ir adiante, de não deixá-los ali. Do carinho, do abraço, da afetuosidade, né? Nós tentamos ser afetuosos com eles e muito, né? "Senta aqui, conversa. Vamos conversar, que, que tá acontecendo?". Além de todo esse posicionamento que a escola tem, ainda nós temos as parcerias que nós firmamos, pra que eles tenham mais e mais oportunidades. Então, parceria com, enfim, academias de ginástica, né? Nós tínhamos uma parceria, pra que eles pudessem lutar Muay Thai. Nós..., parcerias com escolas privadas, pra eles terem aula de arte. Então, enfim, com outros órgãos da prefeitura, né? Ano passado, nós começamos, fizemos uma turma

de mais de 20 alunos, 30 acredito, não me lembro do número exato agora. Juntou (inaudível), pra que eles aprendessem como se apresentar numa entrevista de emprego, fazer currículo. Então, todo, toda essa inserção na sociedade. Então, são muitos braços que a gente tenta alcançar e tentar segurar, pra poder modificar realmente essa, essa realidade e essa, essa cultura de racismo. Não sei se esqueci de alguma coisa, mas, enfim. Se as gurias quiserem complementar, porque tem mais outras ações, mas na hora a gente não lembra, né? Projeto, enfim, tudo que a gente puder inserir a gente vai inserindo, né?

Pesquisadora: Percebem uma discussão sobre as relações raciais na escola? Essa é uma questão discutida pela direção da escola, coordenação pedagógica e professores? Em que momentos ocorrem essas discussões? Nas datas do dia 13 de maio e 20 de novembro são desenvolvidas atividades com a comunidade escolar?

P11: Olha, em maio não, tá. Mas, em novembro, né? Que não é mais o só o dia, mas é o mês todo, né? da consciência negra, né? Como eu falei antes, a gente chama autoridades, né? Enfim, pessoas que batalham, principalmente do Compir, pra conversar um pouquinho com eles, né? Nós já tivemos, enfim, o [redacted], a [redacted], eu acho que a [redacted], como é que é o nome da outra? [redacted], enfim, a gente sempre leva pessoas que são protagonistas, né? dentro da cultura negra, enfim, dentro do protagonismo negro, aqui de Santa Cruz, pra conversar com os alunos.

P8: Não... só pra deixar registrado, essa escola é a escola, em que eu mais participei de projetos com os alunos, disparado, disparado mesmo, desde que eu tô ali. “Cidadãos do Presente”, se lembra P11? Nós participamos também, que foi outro momento que vários meses, aí, na culminância, lá, do evento final, nós éramos os únicos negros. Isso foi assustador, assim, né? E logo se percebeu. Inclusive, um desses estudantes, hein P9? foi o mesmo que presenciou o ambiente de Santa Maria, lá, né? Também como majoritariamente branco. Então, só pra deixar registrado isso, essa é a escola, disparada, em que eu mais participei de projetos.

PESQUISADORA: Depois do que conversamos, vou lhes mostrar uma imagem, o que percebem?

P8: Assim, eu vejo um amplo espaço de representações ali, por exemplo, a mão branca segurando o diploma, né? Pra mim, é muito simbólico. E, e, e essa imagem me lembrou outra,

que é o quadro do Modesto Brocos, tá, o cubano, que é “Redenção de Can”, em busca do branqueamento, assim, né? O quadro começa com uma negra retinta e tu termina com um bebê branco, passando por toda uma questão de miscigenação. Isso pra mim aqui, eu interpreto, né? Também, além de várias interpretações que podem ter. Como assim, ó, o acesso para todos, mas a formação, talvez, destinada somente para alguns, né? O canudo ali, é um baita exemplo, um símbolo, e de conquista, e, aí, é a mão branca que tá ali, a mão branca, né? Tu pode ver que há uma sobreposição, ali, indicando isso, e até, eu imagino pelo restante da roupa ali, tem uma roupa mais informal, vestida, aquela estudante negra. E um pouco mais formal, digamos assim, (inaudível), lapidada dentro daquilo que a gente aprendeu a ler como bem sucedido, né? Informalidade; formalidade; negro; branco; ingresso na universidade; e conclusão, que é outra coisa bem diferente do que é o ingresso, o ingresso é uma coisa, a conclusão é outra. Os índices que apontam os negros que entram numa universidade, muitos também não conseguem completar, por outras questões, não somente na pandemia, infelizmente, os negros não conseguem completar. E isso pra mim vem aos olhos, assim, quando eu olho a imagem. E daí, claro, eu vou lendo ali o restante, e já outras questões, como bolsa, financiamentos, já me trazem outras ideias.

P11: Além da mão branca, que me chocou bastante, e ver, né? Também o branqueamento dela, né? Ela é um, o branqueamento da moça, ali. E realmente não fala em universidade pública, né? Não fala numa federal, fala no ProUni e fala em bolsa. Então, o que acontece? aquilo que a gente sempre discute, né? Até um momento as pessoas pobres estudam em escola pública, né? Pessoas negras, pessoas pobres estudam em escola pública. Chega no momento da Universidade e isso se inverte, né? As pessoas, que até então estudaram em escola particular, fizeram cursinho, vão pra as universidades federais. E, as pessoas negras, as pessoas pobres vão pra as universidades particulares, né? Então lembrei disso também, dessa mudança que acontece.

P8: Não, só complementar, Luiza. Duas coisas. Essa imagem e essa campanha do MEC, ela representa imageticamente bem o que, na campanha, né? O presidente, que é um racista, por excelência, ele deixa bem claro isso, falava, né? “ah, não existe o preto, o branco, o índio, nada, somos só um Brasil”, né? Aquele discurso (inaudível) das políticas públicas baseadas na questão racial, né? Acho que seria a representação disso, e muito bem. E só pra te ilustrar uma coisa que me incomoda, e não tenho nenhum receio de falar isso. Na escola, na universidade

federal se formam os médicos, numa universidade federal se formam os médicos com o dinheiro público, tá, com o dinheiro público. E, se tu cruzar os dados, tu vai perceber, que a maioria esmagadora estudou na escola privada. São cursos com status social, econômico, atraente pra uma determinada parcela da sociedade, nós sabemos muito bem. E, o que que acontece? Além de tu lucrar, de, o cidadão, o dinheiro público te formou, quando tu retorna pra sociedade tu lucra em cima daquele que te formou. Então, tu não... E aí eu me lembrei das políticas públicas cubanas, que eram muito criticadas, porque? porque a lógica é diferente, não é mercantilista, né? É uma lógica voltada estritamente pra saúde, o bem estar social público. Tu formou o médico, o médico retorna pra sociedade. Então, essa questão ética também perpassa a questão racial e econômica, tá. Se tu for cruzar os dados, tu vai perceber isso. Isso tudo me faz pensar, a partir dessa imagem, né? Tu perguntou: "o que que te faz pensar". Eu penso essas questões, né? São questões, pra mim, bem latentes, bem reais, e que mostram o quanto o nosso país, ele é racista. Ele é racista desde sempre, ele é racista desde a creche, desde que tu nasce, né? Desde que tu nasce, até quando tu morre. O percurso, ele muito cruel no nosso país.

P13: "negro na universidade é uma conquista, mas conseguir um diploma e um lugar na sociedade..."

P8: Assim, ó, primeiro eu queria agradecer a oportunidade, né? De tá debatendo essas questões. Obrigado, Luiza. E dizer que a esperança nossa, é que, se uma coisa a pandemia trouxe, é que os holofotes se voltaram demais pra educação, não que antes não estivesse, mas agora as entranhas do sistema educacional tão expostas, pro mundo inteiro, entendem? Então, muita coisa que passava despercebido na escola, não passa mais. A professora P11 falou antes da questão das marmitas que são levadas até a população, se não tem escola, não tem marmita. Entende? Então, e outras questões também, eu acho que é muito importante.

TRANSCRIÇÃO E3

PESQUISADORA: Quando vocês olham para os alunos da escola de vocês como imaginam o futuro deles?

P16: Bem, eu vou falar sobre a minha perspectiva, primeiro como pessoa, indivíduo e também sob o olhar da orientação, tá. Eu, pra mim um bairro novo. A P17 mora lá há muito tempo, que nem ela disse, pra mim não, pra mim é novidade. Eu não, apesar de estar em Santa

Cruz do Sul há 35 anos, eu fui conhecer o bairro ano passado, quando eu cheguei na escola. Não conhecia. E o que eu percebi, primeiramente, foi por parte dos meus dos meus alunos, né? Dos alunos que eu acompanho, que eu vou à sala de aula, que vou à sala da orientação. Parece haver uma, uma falta de perspectiva de um futuro diferente da realidade que eles têm hoje. Eles aceitaram aquilo como uma verdade total, como é o que eles, o potencial que eles poderiam atingir e ficaram satisfeitos, ficaram ali. São poucos que tentam ousar, sair daquela realidade e buscar outros, não é? Outros caminhos. E é uma das coisas que eu acho que a nossa escola faz muito bem é cutucar, sabe? Oferecer propostas, um outro modo de ver a vida, "que tu 'pode 'mais". Não, não vejo eles, na sua maioria, como, assim, decepcionados com o mundo que tem, com a qualidade de vida, não! "é comum, é isso mesmo, então, tá bom". E a gente, acho que mesmo um pouquinho fazendo uma diferença de sacudir. E tem, tem alguns que querem ousar, que querer se jogar a futuros diferentes deste comum de todo o dia.

PESQUISADORA: As gurias colocaram aqui no chat, a P17 falou: "Para muitos é até promissor, porque eles buscam, sentem vontade e vão atrás, muitos tem expectativas boas." A P18 colocou: "Imagino que é bastante desafiador, mas como a P17 falou pode ser promissor, temos alguns exemplos".

PESQUISADORA: E pensando no mercado de trabalho, assim, P16, como tu percebe o ingresso deles no mercado de trabalho, que a gente tá hoje pensando nesse cenário da pandemia também?

P16: Olha, se eu for comparar com a realidade de outras escolas, que eu já passei, outros tipos de público, eu acho que eles ainda não descobriram todo o potencial que têm, vamos dizer, que eles vão para o mercado de trabalho, porque precisam trabalhar, mas não porque vão realizar um sonho de conquista. Eu acho que eles ainda estão acordando, pra isso. Nós temos uma boa porcentagem de alunos com uma idade pouquinho mais avançada, vamos dizer, pra série em que encontra no ensino médio, né? E a gente vê isso, eles ainda não têm aquela procura por cursos diferenciados. Nós temos, sim, muitos alunos que fazem isso, mas pro número total, eu vejo que eles podem mais, eles ainda ousam pouco e realmente eles ficam ainda muito na margem do comum, não é? Como se "ah..." eles não pudessem fazer diferente, e eles podem.

PESQUISADORA: Perfeito, vou passar pra próxima pergunta, então. Eu não sei se vocês já ouviram falar na Lei 10.639, que é uma lei que dispõe sobre o ensino da história e cultura

afro-brasileira nas disciplinas já instituídas no Ensino Fundamental e Médio. Alguém já ouviu falar sobre essa lei?

P17: Como, como uma disciplina obrigatória, é isso né?

PESQUISADORA: Na verdade, ela é uma lei, né? Que ela foi instituída no ano 2003 e que ela começa legislar que dentro das escolas públicas, no Ensino Fundamental e Médio tem que ser inserido na grade curricular, a história da cultura afro-brasileira. A P17 conhece né? A P19 conhece, ela colocou ali no chat, deixa eu ver, a P19 não conhece. A P16?

P16: Conheço pouco, não estudei ela, mas conheço do dia-a-dia.

PESQUISADORA: Perfeito, a P18 disse que ia entrar pelo celular. Acho que a gente espera um "segundinho". O que que tu conhece da lei P17?

P17: Não, é isso que tu falou. Na verdade, deveria ser trabalhada essa questão não somente naquelas datas, por exemplo, 13 de maio, 20 de novembro, né? Mas que ela fosse realmente, como é que eu vou te falar assim, uma questão onde as pessoas trabalhassem com obrigatoriedade, fazendo com que o aluno percebesse a importância que é tratar o outro como igual.

PESQUISADORA: Perfeito, e assim, agora, tu "trouxe" dessas duas datas, né? Era uma questão que ia perguntar posterior pra vocês, assim. Vocês fazem na escola, assim, como tu estás na equipe diretiva também, tem alguma atividade relativa a essas datas, assim, comemorativas, a escola faz alguma coisa nesses dias?

P17: Sempre nós fazemos, esse ano não. Mas nós sempre fazemos, sim, principalmente a data do 20 de novembro. A gente leva, a gente tem o 20 novembro, como, como é que eu vou dizer assim, como uma data importante pra nós. Então nós fazemos exposições, nós fazemos, os professores trabalham, a professora de artes, né? Principalmente. O professor de ensino religioso traz junto a questão da religião afros. A gente fez no ano retrasado um trabalho muito legal, onde os alunos fizeram rostos e eles, ali, eles ornamentaram aqueles rostos, como eles acharam melhor. Os alunos pequenos dos anos iniciais fizeram máscaras e nós temos um professor na escola que é da área da história e da geografia, e ele fotografou nossas alunas com

vários tipos de maquiagens, indumentárias, né? Do povo. Então, assim, foi muito bonito mesmo. A gente fez um trabalho, assim, no ano retrasado, assim, maravilho em relação isso, no 20 de “setembro”, mas a gente trabalha, sim, o 13 de maio, como abolição, né? Da importância que foi os negros serem, estarem livres entre aspas, né? Porque, na verdade, eles continuam mais presos do que nunca, né?

P16: E também nós tivemos no ano passado aquelas meninas, que, na verdade, a doutora no caso fez, elas eram meninas negras na ciência, lembra?

P17: Isso, isso mesmo.

PESQUISADORA: Isso foi uma atividade dentro da disciplina ou foi nessa data do 20 de novembro, do ano passado essa atividade?

P17: Foi um projeto na verdade na escola. Foi um projeto que foi realizado durante todo o ano na escola, mas com as meninas da escola, né? Foi bem legal mesmo.

PESQUISADORA: Foi um projeto para as meninas negras?

P17: Pra mostrar que as meninas também podem, que elas também o potencial, né?

PESQUISADORA: De valorização?

P17: Exato.

PESQUISADORA: Isso em todas as séries ou só médio, só fundamental?

P17: Foi só o fundamental anos finais.

P18: Eu tinha ouvido a pergunta antes, na hora que eu “tava” saindo, tá. Eu ouvi o que as meninas falaram, e daí eu lembrei também, agora, desse projeto das meninas da ciência. Mas eu me lembro que a Lei, logo em seguida, quando ela foi editada, eu lembro que havia uma certa resistência nas escolas. E na outra escola que trabalhava, eu me lembro de ouvir professores comentando “ah, agora a gente tem que trabalhar isso” ou coisa, assim, do gênero,

sabe? Então, assim, eu vejo, às vezes, uma resistência, sabe? De trabalhar, assim, esse tipo de tema. Quer dizer, há uns anos atrás, né? Hoje até acho que não tanto, porque a gente avançou um pouco, assim, nesse sentido.

PESQUISADORA: E se a gente for pensar em termos legislativos, assim, de 2003 pra cá, quando ela é promulgada, é pouco tempo, né? Pra gente pensar em toda uma adaptação e até na questão, o que eu estou ouvindo de outros professores, assim, aqui acho que não tem nenhum "prof." de história, mas é do quanto isso pegou, isso ficou vago na formação dos professores, né? Porque muitos estavam saindo da graduação, quando a lei começa a entrar em vigor. Então eles não têm essa formação também, pra tá trabalhando essas questões com os alunos. Eu não sei se vocês concordam?

P17: Sim, mas eu acho que principalmente é aquilo que a P18 falou, nós somos muito resistência ao novo, né? Então, essa questão parece não ser tão importante. A gente trabalha dia 13 dia 20 e deu, pra que trabalha um ano inteiro sobre o assunto, então, né? Eu acho que, nesse sentido, assim, mas que nem a P18 disse, eu acho que a nossa, a nossa ideia já tá evoluindo bastante. Então, a gente começa pouco a pouco, mas eu acho que é devagar esse assunto dentro das escolas.

PESQUISADORA: Olha que legal, que legal você estarem trazendo isso, né? Porque realmente é uma temática, que eu fico pensando, que para os professores, para os profissionais, às vezes, também é difícil de trabalhar, né? Conforme as situações vão acontecendo, assim. Então, vocês... Tu disseste que tá a quanto tempo na escola, P17?

P17: Na E3, eu tô há 16 anos.

PESQUISADORA: Eu não sei o tempo de todas vocês, mas, assim, acredito que já estejam alguma caminhada dentro da escola. Se a gente pensar na implementação, do caso vocês acompanharam a implementação desta lei na escola, né? E vocês percebem alguma mudança, a partir de quando ela entra em vigor? Assim, alguma mudança, ela traz alguma mudança pro ambiente escolar essa lei?

P18: Eu acredito que sim.

P16: Eu vou falar de um aspecto bem geral, porque, como eu estou o segundo ano nessa escola, e o meu segundo ano pegou pandemia. Então, eu vejo, assim, em algumas escolas que eu passei, ainda é algo de se trabalhar em datas marcadas, em datas fixas, né? Ainda é isso. Lá no E3 que é a escola onde eu estou, eu vejo que o trabalho é mais leve nesse sentido, que ele é mais diário, que ele é mais misturado em várias áreas. Eu acho que tem muito a ver com a questão da onde nós estamos situados. Santa Cruz ainda tem muito problema pra trabalhar esse tipo de tema em alguns lugares determinados. Então, a nossa escola, eu acho que faz muito bem isso. Mas eu não vejo como sendo uma realidade de todas as escolas.

P18: É até bom esse olhar, assim, da P16, que vem, que é nova na escola, né? Assim, vem de fora, realmente. Eu me lembro que, quando eu cheguei, eu tô no E3 há 10 anos, eu acho. Daí eu me lembro que era bastante marcado, tinha nos dias, assim, que daí se fazia feijoada, né? Eu me lembro, né? Tem esse tipo de coisa, assim, sabe? Ligado à cultura negra. Mas assim, esse projeto, o que eu acho legal, é que esse projeto, tipo "Meninas na ciência", esses eu acho mais legais, sabe? E realmente eram meninas negras, né? Eu acho que esses é um projeto mais relevante, assim, mas, assim, tem esse que P17 postou, assim, de reconhecimento, assim, de, como trabalho com fotografia, que o professor, acho que foi o Professor [redacted] que fez no ano passado. Daí eu me lembro que a [redacted], acho que também da biblioteca também, foi feito, né? Foi tudo, foi interligado, né? Foi interdisciplinar.

P17: Mas eu ainda acho que essa questão, assim, que nem da feijoada, essas coisas, tão mais ligadas a essas datas comemorativas, né? São poucos professores, mas eu ainda percebo, assim que nem o professor de história e geografia, a professora de ensino religioso, eles trabalham ainda essa questão no dia a dia, sabe? Como parte do currículo. Mas não são todos os professores, que nem, né? Eu acho, assim, que ainda falta os anos iniciais também entrarem com essa questão. Nas outras disciplinas também. Porque que o texto de português, por exemplo, é trabalhado sobre o negro somente na data do dia 13 ou no dia 20, né? Não tem aquela..., e a gente sempre trabalha com texto, tão bonitinho, da menina loirinha, do menininho bonitinho. Então, isso precisava mais no dia a dia. Eu acho que isso ainda falta, inclusive, na nossa escola, essa questão, né?

PESQUISADORA: P17, agora tu "entrou" bem no assunto da próxima questão que eu queria ver com vocês. Assim. vocês acham que os alunos do ponto de vista étnico racial tá, eles se sentem representados nos materiais didáticos utilizados na escola?

P17: Não, com certeza que não.

P18: Eu acho que ainda não, né? Eu acho que ainda não, também. Essa mudança ainda não aconteceu.

P17: A gente tá acostumada a dar, quando, se a gente for dar uma bonequinha, por exemplo "xerocada", a própria criança negra não pinta a boneca de negra. É muito raro a gente ver isso, né? Normalmente, a cor é amarela. "Prof., eu quero uma cor de pele". Mas, que cor é a cor de pele? A cor de pele é aquela cor pêssego, ou é aquela, não existe uma cor de pele, para os alunos, marrom ou preto, é a cor pêssego, aquela cor de pele, né? Ou a criança é loira e pinta o cabelinho de amarelo, o cabelinho, mas é muito difícil o aluno, tanto o branco, quando, né? O negro, pintar o bonequinho, a bonequinha de negro, né? De Preto. É o que eu vejo.

P18: É, isso é o reflexo de que as coisas ainda não estão como deveriam, que tu não "tem" as opções. Agora, eu sei que tem, os lápis de cor, essas coisas que vem né? Assim. Mas, assim, tá difícil ainda de encontrar. Eu me lembro.... Eu me lembro de uma professora dos anos iniciais, lá, e ela tinha encontrado material que era uns lápis de cor, acho que era lápis de cor, ou giz de cera, que tinham uma gama maior, sabe? De cores, assim, pra pele, que eu me lembro disso, todo muito queria isso alí na escola. Agora essas coisas tão surgindo cada vez mais. Claro, que isso é fruto de uma luta grande, né? "Pras" pessoas exigirem. Quanto mais tiver leis, portanto, a importância da lei, que, né? Por mais que tenha resistência no começo, elas vão entre aspas naturalizando as coisas, né? Assim, é um processo longo, mas que..., "naturalizando", talvez não é a palavra, né? Mas vai ajudando a edificar esse tipo de mudança.

PESQUISADORA: Eu fico pensando, assim, mas naturalizando essa diversidade, naturalizando o diferente ou, conflitando, porque existe o diferente, nós não somos todos iguais?

P18: Não, exatamente. Mas no sentido de tornando... Também não é comum a palavra, mas...

P16: No dia a dia, como a gente faz tudo. Como a gente as coisas, eu acho que tu "quer" usar essa palavra dizendo "tu não precisar ser algo diferente a ser trabalhado, é simplesmente algo que faz parte".

P18: Sim, e de reconhecimento, por exemplo, do negro, do índio, do que for, entende? É isso que eu queria dizer, porque "naturalizando" não é uma palavra boa, né? No sentido de que as coisas não são naturais, elas são construídas, né? Então, assim, mas no sentido de ajudar a edificar, não é edificar, é no sentido de tornar comum, tornar...

PESQUISADORA: Então, agora eu vou entrar mais no meu assunto, assim, né? Eu queria ver com vocês, se vocês percebem a existência de racismo na escola que vocês trabalham? Na escola, nas escolas que vocês trabalharam, vocês podem trazer essa experiência de vocês? Como vocês percebem o racismo no ambiente escolar? Onde ele tá?

P18: Eu acho que tem em todos, porque ele tá na sociedade, ele tá estruturado, a gente vê em pequenos gestos. Eu acho que sim, eu acho que tem, porque tem, em toda a sociedade brasileira tem, né? Então, eu acho que na escola também tem.

P16: O que eu mais acho... O que eu mais acho incrível quando a gente fala de racismo. Assim ó, o que eu acho mais incrível quando a gente conversa, fala sobre racismo, e até identificar situações de racismo, eu vejo muito isso entre os alunos, que eles só identificam uma situação (...), se for algum branco falando ou agindo de maneira negativa em relação a um preto. Quando que, se o negro chamar o branco de "alemão batata", por exemplo, ou um branco dizer pro outro. Eles não identificam, quando, como isso sendo uma ação de racismo também. Então, eu acho que, até mesmo o estudo que a gente passa, as falas que é feita sobre racismo, passa um determinado grau de racismo, porque muita gente pensa, que racismo é só uma atitude contra a imagem do negro, mas racismo é uma atitude negativa a qualquer outra raça, né? Contraditória. Então, eles têm muito isso, quando eles xingam um alemão não é racismo, mas se xinga o preto é racismo. E eles não, não identificam essas situações e ocorrem dos dois tipos.

P17: O meu esposo sempre fala que o negro é mais racista, é, ele é, na verdade, o negro é bastante racista, assim, entre eles, né? E ele sempre fala, daí eu pra ele assim "como assim?". Por exemplo, quando tem... por que tem a..., "por que consciência negra?" Ele fala, sabe? "Por que que tem ...". "Por que que tem que ter a consciência negra, né? Na verdade, eles próprios fazem o racismo entre eles". Eu digo "tá, mas e quando tem a festa dos "alemão"?". E ele fala "que festa de alemão? A Oktoberfest não é uma festa que se diga dos "alemão", é uma festa cultural do município, que é origem alemã...". Então, isso a gente percebe bastante. Eu percebo,

percebi algumas vezes entre os meus alunos, essa questão assim ó: “o fulaninho...”, por que?, porque eu também sou professora de anos iniciais, né? “Por que que “você” não sentam no grupo da fulana, do fulano?”. Uma vez vieram me contar: “Prof., ninguém senta com ela, porque ela é preta..., porque o cabelo dela tá mal penteado”. O cabelo da menina, claro que a mãe faz trança pra semana toda levantar e ir pra escola, né? Levantava aqueles fios, assim, tipo “meu, hoje tá”, aqueles “fio” tudo arrepiado.

PESQUISADORA: P17, tu disseste que tu é prof. Das séries iniciais, tu vê diferença assim na questão do racismo com as crianças pequenas e os maiores?

P17: Não, eu acho que tem mais nos maiores do que nos pequenos, porque eles aceitam, eles não veem essa diferença, então eles aceitam. Raros casos, que nem esse que eu “tô” contando, né? que eu falei, que eu perguntei, porque “ah, porque o cabelo dela era daquele jeito”, “que o cabelo dela às vezes “tava” sujo”. Não é que tava sujo, ele vinha com um fiapinho de coberta, um fiapinho de travesseiro, que a mãe saia mais cedo e não tinha tempo de pentear. Então, ela já arrumava o cabelo no domingo, pra semana toda. E aí no sábado, de novo, lavava e penteava. Mas, eu acho que essa questão do racismo existe mais entre os mais do que entre os menos, na minha opinião.

P16: Luiza, uma situação que ocorreu na nossa escola. Uma mãe, uma mãe sentada comigo e com a filha dela. A mãe olho pra filha e disse assim: “eu já te proibi de andar com aquelas negrinhas”. Daí eu olhei pra mãe e fiquei pensando, porque a mãe era negra e a filha dela era negra. E mãe disse pra filha dela não andar com as “negrinha”. Então, fica bem aquilo que P17 disse, eles também usam de um linguajar, de uma postura que é racista.

PESQUISADORA: E que me parece, P16 vem, assim, atravessada pela família, também, pelo que tu tá trazendo? Explode isso na escola, mas é de uma experiência e de um aprendizado que vem de casa também. Queria te ouvir um pouquinho, P18.

P18: É que eu entendi o que as meninas estão falando, mas eu não concordo, assim, com algumas falas, assim, porque quando as pessoas dizem, por exemplo, “ah...”, embora eu identifique, por exemplo, dela dizer “o negro é mais racista”, ou..., porque claro o negro está em uma sociedade racista, ele é também vítima dessa sociedade, ele reproduz, né? Esse tipo de comportamento, assim, como o machismo. Há mulheres machistas, né? Porque elas fazem parte

de uma sociedade, elas foram educadas. Isso que a P16 falou agora só prova esse tipo de coisa, né? É uma coisa estrutural, né? Que está, que é reproduzida. Então, a própria, a própria mãe negra fala “eu não quero que vocês andem com aquelas negrinha”. Só reproduzindo um, um racismo que já está na sociedade, né? E, mas, outra coisa que a P17 falou ali, que eu vejo, não dá pra diz., porque..., a P16 também começou falando, não dá pra equivaler, o “alemão batata” não é um xingamento racista, né? Porque nós não temos um racismo, um preconceito com a raça branca, com o, com os brancos. A gente tem uma estrutura (inaudível). Eu quero até falar um exemplo de como essa coisa acontece. Esses tempos eu vi uma propaganda ali que mostrava uma, acho que era de bebida, não me lembro de que que era, que mostrava uma mulher negra de uma maneira mais in..., mais sensual, mas não daquele jeito pejorativo que normalmente é, que também se associa a mulher à mulata, aquela coisa assim. Não, mas no sentido assim de uma mulher elegante e tal, e sensual, e negra, coisa que a gente não costuma ver assim. O que eu quero dizer, resumindo, porque eu misturo tudo é que não tem o mesmo peso, né? As coisas, porque não tem um preconceito racista com o branco, nunca houve, não tem esse tipo de preconceito, entende? Então, esse tipo de fala, ela não é racista, ela pode ser bullying, ela pode ser qualquer coisa, mas não racista. É como eu vejo.

P16: Eu acho que é racista, porque é contra uma raça.

P18: Mas não tem esse peso. Com o branco não tem o mesmo peso.

P16: E não tem um histórico...

P18: Não há um racismo com branco. Não entre, por exemplo, entre negro e o branco, coisa assim. O que a gente pode dizer, questões étnicas. Por exemplo, lá na Europa tem países que tem entre eles, são todos brancos, e que tem, sim, questões, ali, étnicas, raciais, desse tipo coisa, mas não quanto à cor, entende?

PESQUISADORA: Eu não sei se vocês já assistiram o filme do Bacurau? Se alguma de vocês já viu? Porque tem uma cena, que uma mulher branca, branca de olhos claros tá conversando com uma americana. E a americana diz “mas, da onde tu “acha” que tu é branca?” Porque o americano tem de nos achar já latinos e enfim.

P18: É, se a gente vê essa vice candidata, agora, à presidência, pelo Biden lá nos Estados Unidos, nós no Brasil olhamos ela “mas como que ela é negra?”. A gente olha e diz “ela é negra?”. Pra nós, a gente não vê ela como negra. E lá, ela já é considerada, ela é negra.

PESQUISADORA: Só uma perguntinha rapidinha, pra vocês, antes de entrar na próxima questão. De uma maneira geral, vocês acham que tem mais alunos negros ou brancos na escola de vocês? Eu não sei se...

P17: Brancos, com certeza.

P18: A maior parte é branca.

P17: Branca.

P16: Brancos e bastante mistura.

PESQUISADORA: Perfeito. Bom, então, eu vou pra a próxima questão, assim, bem rapidinho. Vocês têm momentos, assim, com a direção, com os professores, que vocês se reúnem pra pensar sobre essas questões das relações raciais, assim, com a equipe pedagógica. Que momento que ocorrem essas discussões, assim, se elas existem, fora as datas comemorativas, assim.

P18: Específicas assim eu acho que não, né meninas? Assim, mais é quando tem realmente próximo às datas ou coisas assim. Específico para discutir esse tema não...

P17: Infelizmente não tem. A gente sabendo da lei, a gente sempre quer, que nem a P18, que tá agora na direção. A P16 chegando agora. E a P19 que é prof. assim, né? A gente sempre falou sobre isso, nós temos que nos reunir, porque a gente tem que fazer isso durante. A P18 quando era, quando prof. também, né? Assim, a gente sempre, enquanto equipe, ou enquanto, porque eu tinha orientação antes também, e tenho aula, e aí, a vice direção. E assim, a gente sempre dizia “a gente tem que se reunir pra falar sobre isso”. Sempre a gente, sempre, olha como nós também somos nesse assunto, né? A gente vai sempre se reunir, mas daí o que que acaba acontecendo, 13 e 20, 13 de maio e 20 de novembro, porque não deu tempo. No ano seguinte vai ser diferente, mas aí o que acontece de novo, 13 de maio e 20 de novembro, né?

PESQUISADORA: Centraliza as discussões nas datas...

P16: É que nós sempre estamos seguindo um calendário. Daí vai além da nossa vontade, quando vê já uma data pra cumprir de uma coisa, uma data pra cumprir de outra coisa e aí, a escola vai trabalhando sempre buscando esse tempo.

PESQUISADORA: Vocês acreditam que os alunos negros precisam de mais atenção do que os alunos brancos? Que tipo de atenção vocês acham que poderiam precisar?

P18: Talvez de auto estima, mais coisas que se envolvam autoestima talvez.

P16: (...) eles precisarem de mais atenção que os demais, por partir do princípio de que todos, todas as pessoas, todos ali envolvidos tem mais ou menos a mesma situação social, né? As famílias não são tão diferentes umas das outras ali, independente de ser brancos ou pretos, pela questão econômica. Mas eu vejo por um outro lado, como orientação, que sim de um algo a mais, pelo um lado de fora desta comunidade. No mercado de trabalho, por exemplo. O nosso aluno do ensino médio, infelizmente, ainda, aí, ali eu concordo com o que a P18 “tava” colocando antes. Ele vai pro mercado de trabalho, se ele já não tem um curso de inglês extra, ele já não tem mais um outro cursinho de formação. E ainda é negro, sim, ele se desestimula porque ele vai em desvantagem ao mercado. A gente sabe disso, eles precisariam, eles precisam ainda desse algo a mais. Infelizmente, né? Eu não gostaria de dizer que, “ah, pela cor da pele”, mas, sim, a cor da pele ainda fora da nossa comunidade, fora das paredes da nossa escola, ela ainda define muito na, numa classificação pra, num emprego lá que eles vão pedir, em vários tipos de relações. Então, eu acho que eles precisam ser mais estimulados ainda, pra buscar mais coisas, porque eles vão precisar de mais ferramentas, ainda hoje.

PESQUISADORA: Perfeito, alguém quer colocar mais alguma coisa sobre essa questão? P18?

P18: Não, não...

P17: Não, não... Em relação ao precisar, é bem tranquilo isso.

PESQUISADORA: Então, vocês falam de uma atenção, que me parece assim, que pela fala da P16, de uma atenção mais afetiva?

P16: Bem, fala de orientadora, né?

PESQUISADORA: É, mas é uma fala muito importante, é onde os problemas chegam né, P16?

P18: É, mas de novo, o que a P16 falou, de novo a gente volta, né? Na questão realmente da sociedade, de como o racismo é cultural, como ele está na sociedade, porque, daí, realmente o que vai levando as pessoas estarem, porque tu "sabe", na maior parte das pessoas com menos condições no Brasil, são as pessoas negra, né? Então, assim, aí, eles não vão ter as oportunidades iguais. Claro que, na nossa escola, que é uma escola de periferia, claro, os brancos e os negros estão, em termos financeiros, talvez, nas mesmas condições, talvez, né? Mas não em outros termos, né? Porque realmente quando vai para o trabalho, o negro vai uma outra barreira, que é sim a da cor, como a P16 falou. E a gente sabe que isso existe, na nossa região, e no Brasil todo, né? Então, assim, volta naquela coisa da sociedade, né?

P16: Luiza, antes tu "falou", antes tu falaste como o de fora vê nós aqui do Brasil, já como basicamente tudo negro, né? Eu não sou natural aqui de Santa Cruz, quando eu cheguei aqui em Santa Cruz, "bons" anos atrás, eu fui vista pelas colegas, que eu vim conhecer, como negra, as pessoas me olhavam como negra, não é? Hoje, 30 anos depois, 35 anos depois, já não tem mais esse olhar, é muito comum hoje tu encontrar casais branco e preto, não é? Mas, quando eu cheguei aqui, não era admitido. Essa questão de um branco namorar preto não, não, isso não funcionava. E eu é era preta, agora fiquei branca, né? Com o passar dos anos, agora já tô branca, mas eu cheguei aqui e eu era negra pra Santa Cruz do Sul.

PESQUISADORA: E vocês acham que Santa Cruz do Sul é uma cidade racista?

P18: É...

P16: Eu acho que já foi mais, ainda é em muitos focos, mas já foi bem mais.

P17: Mas é, mas é uma cidade bem racista, meu deus...

P18: Eu acho que sim, eu não sou natural daqui também...

P17: Desculpa, P19 Desculpa aí tua... hahaha

P18: Ah, sim a P19 é daqui...

PESQUISADORA: De vocês, a P19 é daqui a P16, a P17 e a P19 não?

P17: Não, eu sou daqui. Eu to falando da P19, enquanto [redacted], alemã.

PESQUISADORA: Ahhh, certo.

P16: Alemã.

P18: Eu sou de São Borja da fronteira.

P16: Ficou a P19 no meio das negrinha...

PESQUISADORA: E como que tu "percebe" P17, tu disse "bah, como é racista", onde tu, tu percebe, assim, esse racismo aqui na cidade, que talvez seja mais gritante que outras localidades pela cultura germânica?

P17: Ahh, em tudo, em tudo, na questão profissão, na questão, eu tenho uma, a minha cunhada, uma delas é negra. E..., ela algum tempo atrás, claro que, ela foi procurar um emprego em Santa Cruz e ela tinha todo o perfil do emprego. E aí chegou e disseram pra ela "que já tinha sido preenchido", e a gente tem certeza que é por que foi por isso, pela questão da, claro, veio uma branca e entre uma negra e uma branca, eu vou pegar a negra. Então, eu acho que, principalmente, nessa questão, eu vou te ser bem sincera, eu "tô" tentando imaginar agora, assim, lojas ou sabe? Que tem pessoas negras, é bem difícil. Eu já não vejo naqueles empregos que tenham que fazer concurso, onde tu "faz" concurso é tranquilo, porque tu vai... Mas nessa questão, que o emprego é privado, que tu vai por realm..., pelo teu perfil, é bem difícil.

PESQUISADORA: No concurso, tu "é" um número, né?

P17: Exato, isso. A gente vê isso muito na Oktoberfest, por exemplo. Quem ganha o concurso são pessoas de origem alemã e que tem, ou que tenham sobrenome alemão. Podem ser morenas, por exemplos, morenas, que a gente chama “morenas claras”, mas uma negra jamais ganhou um concurso de, que é de uma festa de origem alemã. Como vai representar uma..., né? E eu acho que não, não tem nada a ver se ela é, se é uma festa natural de uma cidade que tem origem alemã, e ela é daquela cidade, qual seria o motivo de não fazer? de não representar, não teria porque não fazer.

P16: E isso é o que leva ao que eu te falei antes. O nosso aluno negro quando ele sai pro mercado de trabalho, ele precisa de algo mais, porque ele vai entrar na fila atrás do aluno branco, ainda aqui isso é bem, bem vívido mesmo. Que como a P17 falou, pode ir em mercado, caminhar todo o centro, as lojas, tudo, são poucos negros. Não é que não tenha em Santa Cruz.

PESQUISADORA: A gente “tava” falando de outros países, assim, considerando a mestiçagem brasileira, que há um projeto de mestiçagem no Brasil, né? Olhando pra história. Vocês acham que o país que a gente vive ele menos racistas que os Estados Unidos, por exemplo?

P18: Não, não é menos racista.

P17: Eu também acho que não, eu acho que tem quase que uma igualdade, assim, de racismo. Se tiver um branco que é optar entre um negro e um branco, por exemplo, vai optar pelo branco, não vai optar pelo negro. Se tu “vê” um negro num lugar, em situação que tu acha que seja suspeita, com certeza ele vai pro chão, se tiver que botar a perna no pescoço, tu vai botar, se ele pedir socorro, as pessoas vão passar, vão ficar olhando e não vão fazer nada, porque é um negro. Eu acho que existe tanto quanto nos Estados Unidos, aqui no Brasil, infelizmente.

P16: Eu acho que é diferente. Não sei dizer, mas o que eu sinto, aqui, é que muito, assim, conforme as localidades, sabe? Claro, dentro dos exemplos que a P17 deu, sempre vai ser assim, se tá em perante um assalto, sempre é o preto que tá roubando. Mas tu “vê” que, aqui no Brasil, em geral, em todos os estados, acontece muito essa mistura hoje, né? Das relações, relações de amizade, relações amorosas. É bem mais comum, não tem todo aquele drama, é bem d., faz parte do nosso cotidiano. Porque..., eu acho que, devido, sei lá, a geração que nosso provo, o

próprio brasileiro, né? O brasileiro, ele se constitui de várias raças. Não existe o brasileiro que "ah, eu sou brasileiro puro", que que é um brasileiro puro? Então, por isso é que eu acho que aqui é diferente esse modo. Se olhar pelas relações, acho que é muito mais aceitável as amizades, as relações amorosas, os laços de família entre as diversidades de raças do que em outros lugares.

P18: Eu já acho que justamente por isso, ele é mais pesado. É pior até, sabe P16? Porque num sentido, assim, aí vem aquela coisa, tu "ameniza" o racismo, sabe? Porque "ah, mas ele tá aqui", mas tu não, não é o mesmo tratamento, sabe? "Ah, mas é como se fosse da família", sabe? Esses tipos de coisa. Assim, várias atitudes que a gente viu hoje, por exemplo, no Brasil, cometidas por algumas pessoas, como aquele desembargador, lá, que não usava máscara e teve aquelas atitudes todas, que era um senhor branco, pra nós branco, eles só têm aquele tipo atitude, isso é uma herança do que a gente tem. "Porque eu sou autoridade, estou assim". E no Brasil, as autoridades são brancas, né? Assim, sabe, desde sempre, e coisa assim. Isso tudo é um reflexo, é isso que melhorar o que a gente fala, sabe? Tá permeando toda a sociedade e daí, em algumas coisas eles são e, vou usar a palavra "naturalizado" (inaudível), daí as pessoas vão (inaudível) cordiais, né? As relações. Mas não quer dizer que com isso não tenha o racismo. Ela vai, vai, (inaudível), mas não é agressivo que nem é noutros lugares. Embora, até o nosso colega, Professor [redacted], eu soube, uma vez ele contou, até era em sala de aula, uma vez a gente "tava" e me lembro que ele contou, que no interior de Santa Cruz, os clubes ainda tinham e ainda... Quando ele começou no magistério, ele contou que foi visitar um clube, no interior aqui, e ainda tinha placas dizendo que "negros eram só na cozinha e em outra parte", sabe? É bem forte, claro que a gente vai pensar em Santa Cruz, mas há em outros lugares também.

P17: Mas aqui em Santa Cruz, nós temos dois clubes, que agora um já tá desativado, aqui na cidade, tá, mais no interior, mais pra fora. O Clube União e ainda tem gente hoje, nós, é, ele é destinado do centro pros brancos, né? E, mais, e financeiramente melhores. E, aqui do que é mais próximo, aqui dos bairros, por exemplo, eram dos negros. Mas até hoje diz "onde é que tu "vai"?", "ah, eu vou ali no 'uniãzinho' dos negro". Quer dizer, entende? Isso pra mim é um tipo de racismo, né? Porque "uniãozinho" dos negros, né? Por que não, "vou ali no clube união". Não interessa de quem seja, se é dos "negro", se é dos branco, dos índios, dos pardos, né?

P16: Mas é isso que eu disse. Eu acho Santa Cruz bastante racista. Mas eu acho muito diferente, por exemplo, da nossa outra região, P17. Cachoeirinha. Cachoeirinha a gente não vê essa relação tão destoante como aqui.

PESQUISADORA: E, se a gente pensar, Cachoeirinha é uma região periférica de Porto Alegre, ali, né? Que tem, é uma das periferias de Porto Alegre, né? São Leopoldo, todas essas...

P16: É uma cidade de, é, uma cidade de periferia de Porto Alegre.

P18: Posso provocar?

PESQUISADORA: Deve, P18.

P18: Vou provocar, então. Às vezes, a gente não enxerga o racismo que tá acontecendo, sabe? Porque, daí, agora veio a palavra, vou usar hoje, a palavra desna..., bem naturalizado, né? porque, daí, assim, às vezes, a gente não percebe que aquilo é um racismo, sabe? Então, de repente, em Cachoeirinha, que tu "citou" né? Pode ter muito racismo. Quer dizer, tu não "percebe" ele, porque tá bem naturalizado, sabe?

PESQUISADORA: Gurias, eu vou jogar outra palavra pra gente pensar em relação ao... Na verdade, duas palavras: uma é invisibilizado e a outra é velado. Eu não sei se vocês concordam.

P18: Quando a gente "tava" falando dos Estados Unidos, né? Veio essa palavra, velado. Que aqui é, seria velado, as pessoas falam bastante, que no Brasil o racismo é velado. Mas, às vezes, ele é escancarado.

PESQUISADORA: É, às vezes, ele é. Ok. Eu vou passar pra próxima questão, então. Essa é bem pessoal, tá. Eu quero a opinião de vocês, mas é como eu disse, não tem um julgamento. É só pra gente ver, que nem se nós tivéssemos respondendo uma pergunta que foi feita com 1 milhão de pessoas, pra ver a opinião. Vocês, pensando assim nas cotas raciais, né? E nas cotas sociais. Se vocês pudessem escolher? Se vocês pudessem optar? Vocês optariam pra que fossem instituídas cotas raciais ou sociais?

P17: Se eu tivesse que escolher, eu enquanto pessoa pra conseguir alguma coisa?

PESQUISADORA: Isso... Ou qual tu “acha” mais justa? Ou qual tu “acha” que deveria ser instituída? Se nós tivemos que optar por uma das duas, pelas cotas sociais, que elas veem mais a questão econômica, né? Ou pelas cotas raciais, que fazem também esse recorte da raça, da cor....

P17: Olha... Eu, na verdade, acho que nenhuma das duas. Eu entrei pelo mérito próprio, fiz vestibular em tudo, fiz concurso, ninguém me perguntou se era da cor branca ou preta, índia ou parda, se eu ganhava tanto por mês, se a minha família tinha condições, eu não tinha, né? Eu acho que essa questão de entrar por cota racial, por cota social, por..., sei lá, não sei, daí, até que ponto é justo pra todo mundo, né? Porque, de repente, aquela pessoa negra, por exemplo, se ela vai em cota racial, tem tanta facilidade maior do que muitos que tão ali sem serem nem negros, ou por não levar em consideração a questão social, acabam tendo que... Ah, eu não sei. Na minha opinião, acho que... não deveria existir cotas. Vamos colocar cotas pra outros. Vamos aumentar o salário, quem sabe, do povo brasileiro. Vamos aumentar o salário dos professores, quem sabe. Daí a gente pode pagar uma escola melhor pros nossos filhos. Ou o povo brasileiro pode, outra maneira, né? Minha opinião... Eu acho que não, não deveria existir cotas pra tu conseguir alguma coisa, sei lá...

P16: Eu concordo com a P17, eu nunca gostei dessa coisa de cotas, porque eu acho que, até a questão de tu entrar por qualquer coisa, né? Que tu “precise” usar uma cota pra entrar, já é um próprio preconceito pra ti. Quer dizer que tu sozinho não tem como chegar lá.

P17: Exatamente...

P16: Deveria outras, outras coisas que te desse essas oportunidades, outras ofertas que preparassem, pra que tu não “precisasse” ter uma cota, porque cota por cor de pele...

P17: É isso que eu queria dizer. Exatamente, P16!

P16: Cota por pele... Se tu “tiver” um branco na mesma miséria que um preto, como nós temos muitos alunos, lá, brancos dentro da nossa escola, que tem a mesma condição de outros pretos, porque a questão social é muito pesada. Daí, vão dizer, já, que “ah, tem mais negros

pobres do que brancos, a cota social...”. Eu não sei..., sabe? Discutir. Mas realmente, eu acho muito chato ou muito, machuca tu precisar de cotas pra ter o teu espaço. Deveria ser construído outras estruturas, outras coisas que dessem oportunidade, pra ti te preparar e conseguir, pelos teus méritos, sem necessidade de uma cota. Porque justo, né? A gente sabe, nada é justo, sempre o justo, sempre vai prejudicar um lado, porque não tem como atender, realmente, na linha de uma justiça. Meu ponto de vista é um, o da P17 é outro, o da P18 é outro, da P19 e tudo... O que que é justo? Dependo do ponto de vista de cada um, né? Então, eu também, cota eu acho que sou contra.

PESQUISADORA: Por isso essa é uma questão bem pessoal, né? Eu queria ouvir um pouquinho da P18 e da P19 também.

P18: Hoje eu “tô” discordando das minhas colegas..., porque eu acho, assim ó, muito importante o argumento que vocês usaram e, daí, de repente, vocês tão anulando o que vocês falaram antes, da questão do negro, ali, nos nossos alunos não estarem nas mesas condições, entende? Por questão de cor mesmo. Então, assim, essa é uma questão difícil. Eu também não sei exatamente se racial ou social, sabe? Mas, eu tendo a achar que a cota racial ainda é, por causa do que a gente tem no nosso histórico todo, e dessa desvantagem, apesar que, no social, a gente também tem grande parte da população branca, negra, pardo, o que for, realmente pobre, né? É, melhor condições. Mas além disso, o negro enfrenta outras, outros tipos de problema bem maior. Então, assim, eu sou a favor das cotas, sim. Acho que é necessária na situação que a gente tem, na realidade que nós temos no Brasil de desigualdade e tal. De toda essa herança racista que a gente viu, que eu falei agora há a pouco, que não fica só restrito à questão do negro, mas é que ela se reflete em outras relações, mas que é herança disso, sabe? Desse tipo de pensamento. Então, eu acho que eu tendo pra cota racial, ainda, como um paliativo necessário.

PESQUISADORA: Eu vou fazer uma outra provocação pra vocês que nem tá na minha, nos meus tópicos de pergunta, mas pra gente pensar assim. É incrível, né? que a gente vê que a maioria das pessoas, que hoje estão nas universidades públicas são alunos de escolas particulares, né? Então, o quanto essa pirâmide se inverte. Então, o aluno que tá na escola pública, a grande maioria precisa pagar a faculdade, fazer um financiamento, trabalhar pra conseguir pagar os estudos dele. E os alunos das escolas particulares, na grande parte das vezes,

conseguem uma bolsa na UFRGS ou numa outra universidade federal, né? Então, o quanto o nosso ensino também... Não sei o que vocês pensam sore isso?

P18: É, eu queria de falar um pouco, até sobre a minha própria experiência, porque eu só estudei em escola pública e a universidade pública, na federal lá de Santa Maria. E eu me lembro, e eu lembro dos alunos do curso de medicina, que é sempre um curso bastante concorrido e tal, que vinham, que eram claramente alunos que não vieram da escola pública, sabe? Que chegavam de carro, na universidade, né? Estacionavam seus carros, e estudavam, assim, que não é uma realidade, né? Que o aluno da escola pública vivencie, assim. A gente vê, então isso também é reflexo disso tudo que a gente tá conversando, né? então...

PESQUISADORA: Com certeza. E agora em 2019, saiu uma notícia, uma pesquisa que foi realizada com as universidades, que nunca houve tanto ingresso de alunos negros, né? Mas os questionamentos que se fazem em relação a isso, primeiro é: "quais cursos?" Como tu trouxeste P18, os cursos de medicina, eles ainda são prioritariamente cursos brancos, né? De alunos brancos. E outra questão, também, é a permanência desses alunos na escola, né? Porque se a gente tá falando de acesso, de inclusão, nem sempre tu permitir que eles cheguem na universidade, garanta que eles vão concluir a graduação, né?

P17: Pensando nisso, eu lembrei agora de um caso, por isso que disse que eu sou totalmente contra as cotas...

P18: É, eu acho que é o mesmo caso que eu ia falar, vamos ver...

P17: Nós temos um aluno nosso, um ex-aluno nosso, né? Ele é, isso foi postado até no *facebook*, que ele fez menção a uma professora que deu aula pra eles. E como ele é do bairro, claro, né? E a professora, e eles falando da questão de faculdade, do que que eles iam ser no futuro, aquela coisa toda, ele dizia que queria ser médico. E essa "prof." disse que, assim, não sei se ela chegou a dizer, não lembro direito, depois até se a P18 quiser falar. Ela disse que nunca que ele ia conseguir fazer isso, porque, imagina, ele era do bairro e ela era negro, né? Ele era de classe social baixa e era negro. Que os filhos desse "prof." faziam cursinho, coisa e tal, e não conseguiram fazer, não conseguiram passar numa faculdade pública, ou uma coisa assim, e ele, ou não conseguiram fazer aquilo que queriam na verdade, né? E aí esse menino, depois, foi na escola justamente pra contar aquilo que a professora havia dito pra ele, até usado o

racismo como preconceito, né? Tinha se concretizado, ele tinha feito vestibular na UNISC e passou. E hoje ele tá fazendo medicina na UNISC.

PESQUISADORA: Olha só...

P17: E ele é negro e de baixa renda.

P16: Eu tenho experiência aqui da minha casa, as minhas duas filhas fizeram, cursaram a sua universidade, foram pra Santa Maria, né? Sem precisar passar pelo um cursinho, ralando e estudando por conta, porque a gente não tinha dinheiro, não tem dinheiro pra ficar apostando em cursinho. Pra ficar lá, como a verba, o salário de professor é isso, né? Que a gente tem. Elas tiveram que usar a casa do estudante e aí acontece uma coisa interessante que a gente fala, né? Nas questões de cotas e tudo. Bem, tá, nós não somos pretas, né? As minhas filhas são mais brancas que eu. Então, elas, por conta, não tem como. Eu tive que comprovar em cartório, em registro, atestado de pobreza. Tinha que comprovar que eu era humilde o suficiente, pobre o suficiente, "pra" usar o "CEU", que eles chamam, né? A parte universitária lá, pra elas poderem comerem lá, dormir lá, utilizarem. E aí, uma hoje já se formou, já tá fazendo o Mestrado dela, que agora, tá fazendo um Mestrado em Florianópolis. Mas também eu acho que tem isso, a força de vontade, porque, como elas não eram pretas, não eram negras, pra entrar por cota, a gente tinha que dar um jeito de fazer alguma coisa. Não tinha dinheiro, também não éramos de família abonada, pra estar pagando cursinhos, né? Mas, o querer também faz parte, o despertar também, né? Essa coisa. Então, a escola federal, e é uma coisa que, realmente, nos impressionava era isso, a federal que devia ser para as pessoas de "menos" poder aquisitivo, ela serve às pessoas com grande poder aquisitivo, porque nós tivemos que disputar, ali, passinho a passinho. Eu acho que elas dormiram, acho que dois meses, dentro daquele ginásio, lá, acampada, com um monte de gente esperando um lugar no "CEU".

P18: Eu também não tinha muito dinheiro, mas tinha melhores condições, assim, na época, que eu estudei, assim, por exemplo, pensando, né? Daí eu falei, eu estudei só em escola pública, mas eu tive condições de me manter lá, assim. Eu também não morei na casa do estudante, mas tudo isso que tu falando eu sei como é, eu tinha minhas amigas que moravam lá, assim, até conseguir autorização "pra" morar nos apartamentos, que até são bem bons lá, né? Tem que ficar lá, naquele saguão, alguns meses, né? Até liberarem vaga e tal, eu sei tudo isso. Mas voltando um pouco, ali, na questão do nosso ex-aluno negro que faz medicina, né? Mas eu

me lembro, ele é realmente alguém que sempre foi bem, assim, muito bom aluno, assim, no sentido de nota, coisas, de ter, de destaque. É aquela coisa que a P16 falou no começo, “vai ter que provar muito mais”, né? E ele não conseguiu, assim, muito logo, ele demorou bastante pra entrar, né? Eu lembro, porque eu encontrei ele pela cidade várias vezes, sabe? Encontrei em vários lugares e ele ainda “tava” tentando. E agora, eu acho que foi ano passado, que ele conseguiu... Eu encontrei ele na universidade, ele tinha...

P17: Não, faz acho que já uns três anos...

P18: Que ele já “tava” estudando?

P17: É, porque eu me lembro, que, quando ele entrou, ainda foi na época da..., foi umas duas direções atrás. Eu “tava” na vice direção e fui dar uma entrevista no rádio, como direção da escola, né? E ele como aluno nosso. Então, eu acho que ele já deve tá no quarto ou quinto semestre já.

PESQUISADORA: E olha que interessante... Agora, tu “ficou” falando P17, e eu fiquei pensando, né? Como há uma necessidade de se publicizar isso, né? Tanto dele, tanto dele, pelo que vocês tão trazendo, porque ele precisou ir lá e dizer “olha, eu consegui”. Quanto, não digo da escola, mas assim, de o quanto isso é publicizado, né? E aí se fosse um aluno branco não seria. Porque que a gente... Porque que a gente precisa dar esse enfoque quando um aluno negro consegue?

P18: Porque, realmente, né? É a exceção, né? É a coisa daquela da, da, da coisa estrutural, né? Assim, que aparece de novo, é a exceção, né?

P17: E, eu lembro, agora falando uma coisa minha também. E que eu também sou de origem humilde, né? Minha mãe também sempre foi funcionária pública do Estado e eu perdi meu pai muito cedo. “Tava” no último ano de magistério e eu tinha que fazer uma faculdade. E eu lembro que meu sonho era fazer psicologia, né? Sempre foi. Mas, não tinha, isso era uma coisa imaginária. Aí, eu fiquei um ano sem estudar, fui morar em Porto Alegre, em Guaíba, com uma tia minha lá. E aí, trabalhei na empresa “SUR” lá que era elevadores, mas eu tinha que fazer vestibular. E eu vim pra Santa Cruz, pra fazer vestibular. E fiz orientação educacional, que eu achei que era a mais próxima, assim, da psicologia, que, eu, imaginava, eu ia trabalhar

com pessoas, com seres humanos, né? E lembro que me inscrevi também em São Leopoldo, pra fazer “assistente social”, que também, porque orientação eu não lembro, eu acho que não tinha lá, mas tinha “assistente social”. Eu tinha saído há um ano da..., eu estudei a minha vida toda em escola pública, que foi a E3, que eu moro no bairro, né? Sempre morei. E depois do oitavo ano, como não tinha ensino médio, eu fui fazer magistério, então, nas irmãs. E aí foram os três anos que eu tive de com alguma coisa a mais, com o inglês, com a biologia, que nem sabia o que que era, matemática, então, P19, meu deus... E aí eu fui fazer assistente social na Unisinos lá em São Leopoldo. E eu lembro que a gente, o último dia do vestibular, aqui em Santa Cruz, que eu fiz pra orientação, era no dia seguinte começa o da Unisinos lá, de manhã. E aí era eu e mais uns colegas meus, que fomos pra lá, arrumamos uma carona, e o meu amigo fez pra engenharia, pra engenheiro civil, e o outro fez pra matemática, só que um deles tinha, tinha condições financeiras, né? E eu e o outro não, fomos lá de carona. E aí eu passei no vestibular lá pra assistente social, e passei, aqui em Santa Cruz, pra orientação, no mesmo ano, nunca tinha feito cursinho, nunca tinha feito nada. Só que eu tive que optar, porque, daí, como eu morava com uma tia minha em Guaíba, eu não tinha como sair de Guaíba e ir pra lá trabalhar, era manhã e tarde as aulas, né? Eu tinha que parar de trabalhar, não tinha como, então, tive que vir pra Santa Cruz. E o meus dois amigos continuaram estudando lá, o que fez pra engenheiro civil também foi, passou, se formou e hoje ele é aposentado. Esse meu amigo da matemática também fez, então a gente vê, né? É só a gente tentar e querer, só que eu, infelizmente, não tive como seguir assistente social, mas sou muito feliz hoje, sendo orientadora e sendo professora, né? Então, tá bom também, “tô” realizada.

PESQUISADORA: Mas eu queria perguntar assim se vocês consideram que a escola, ela é um espaço que contribui pro combate ao racismo. Como que vocês percebem que a escola pode estar implicada nesse enfrentamento ao racismo?

P18: Eu acho que, sim, porque, por mais que ali, porque a Escola, primeiro, porque, ali, vai aparecer o racismo também, porque a escola é um reflexo da sociedade. Tudo que tem na sociedade aparece na escola. E, mas, ao mesmo tempo, é um lugar em que as pessoas vão poder falar sobre isso, né? Vão poder tá, às veze, com os professores. A gente vai ter professor racista, vai ter também, vai ter professor que não é racista. E, até agora com lei, com coisa, vai poder falar sobre isso, discutir os temas. Então, assim, acho que a escola é um ótimo lugar pra isso, sim.

P16: Eu acho que, principalmente, fora o aspecto de nós trabalharmos essas ideias, é a vivência. A escola oferece uma vivência, aonde dá uma encrenca, uma briguinha entre alunos, ou eles se xingam. A gente não fala, pelo menos eu como orientadora, quando "tô" conversando com eles, eu não falo da questão, "ah, porque tu fez isso, porque ele é preto, ou é branco". Mas a gente trabalha uma coisa que vem acima ainda disso, o direito de todos a serem respeitados, o direito de todos a pertencer aquele ambiente. Então, todos pertencem aquele ambiente. Isso a escola proporciona pra gente, um momento da gente estar estimulando, claro, é utópico, né? Essa questão de nos vermos como "igual". Mas daquele momento de nós estamos tendo essa vivência. Eu não "pode" destratar ou desmerecer, ou dar privilégios para um aluno, porque ele é branquinho e tem o olho azul. Então, a escola oferece esse espaço, não que não aconteça essas situação, porque, como a P18 falou, ali, com certeza, nós podemos ter professores que defendem a "A" e acusam "B". Mas a escola, como uma coisa normal, sabe? Ela é um espaço especial por isso. Ela dá a prática do dia-a-dia, a vivência, que tu "pode" ser respeitado, que tu pode ser ouvido, independente da tua cor, do teu credo, pelo menos a gente trabalha pra isso...

P17: É, é o que eu ia falar, né? Que, a escola é, sim, com certeza, e eu vou completar o que a senhora falou. Mesmo a gente sabendo que, infelizmente, entre nós mesmo não tem. Existem muitas pessoas, assim, existem muitas pessoas que fazem a diferença entre nós mesmos né? Entre os próprios colegas e, principalmente, entre os alunos. "Por que que o branquinho pode vir me dar um beijo e um abraço?" e o pretinho não pode. "Quando o pretinho for vir, eu vou dar uma desculpa", pra inventar alguma coisa, né? E, mas eu acho que ainda é, a escola, eu acho que ainda é o melhor lugar, pra esse tipo de convivência, porque, se tu "for" a uma igreja, né? Que é um lugar sagrado, um lugar de Deus, tem o preconceito. Lá vai continuar existindo, eles vão continuar sem se falar, sem se cumprimentar, o negro não vai sentar no lado do branco... E a gente, na escola, proporciona isso ao aluno, né? A gente faz com que eles se encontrem, com que eles se deem a mão, com que eles se abracem, de diversas maneiras. E eu ainda acho que a escola é o melhor lugar pra esse tipo de convivência.

P18: Não, eu acho que é isso mesmo, né? É o espaço próprio, eles vão ter que jogar junto. E não só "ah, e daí vão tá junto", mas vão poder, aquilo que eu coloquei no começo, falar sobre as coisas, discutir sobre as coisas, senão entre eles mesmos, com a ajuda de um professor que vai propor esses. Claro, que o professor tem que saber que ele vai ter que não induzir a nada, né? Assim, ficar meio que imparcial, vai ter que saber falar sobre isso, mas, sim, é o melhor lugar.

PESQUISADORA: É o lugar onde a gente, é o lugar onde se ensina cidadania, né? Na convivência, onde tu “aprende” cidadania na prática, né? E fico pensando como a escola, ela é esse lugar de conflito também, de conflito onde tu “chega” com a tua experiência de casa, dos teus pais, que são a tua primeira instituição que te objetiva, pra ir pra esse outro espaço, né? E fico pensando também, não sei se vocês são contra ou favor, não precisam se manifestar, foi algo que me surgiu agora, mas dos riscos do ensino domiciliar, né? De tolir de uma criança essa experiência de poder conviver com outro, o quanto isso é perigoso, né?

P18: É se não tiver, não tivesse outro olhar, né? Que, às vezes, ela vai seguir, se o pai não for, não tiver, os pais não tiverem essa visão de o mundo todo como ele é, só um lado, só uma visão, realmente é muito ruim.

PESQUISADORA: PESQUISADORA: Depois do que conversamos, vou lhes mostrar uma imagem, o que percebem?

P16: É do Prouni?

PESQUISADORA: Eu quero que vocês olhem pra essa imagem, e me digam que que essa imagem diz pra vocês? O que que essa imagem fala pra vocês?

P17: Que finalmente uma menina negra conseguiu entrar na faculdade, numa universidade, é o que parece, que ela conseguiu o canudo, que todos tem condições, que... Eu acho isso, né?

P16: Não me parece que diz que todos tem condições, me parece que diz que é a oportunidade dos negros irem pra universidade.

P18: É...

PESQUISADORA: Nada chama a atenção de vocês? Nada estranho?

P18: Eu “tô” tentando ver...

P17: Ah, não... O canudo não tá na mão dela, não... Tem uma outra pessoa, não é ela que tá... Não é ela que tá segurando o canudo, é outra mão.

P16: É uma mão branca, é uma mão branca segurando o canudo...

PESQUISADORA: Eu problematizo essa imagem no meu projeto, acho que vou trazer ela pra minha dissertação também. Na verdade, foi uma campanha que foi amplamente criticada nas redes sociais, assim. Até se vocês quiserem fazer esse "esqueminha" depois. Se vocês forem no *Google* e pesquisarem "mec e racismo", e forem em imagens, os próprios algoritmos vão levar vocês pra essa imagem no próprio *Google*, tá. E ela foi amplamente criticada justamente por isso, porque, apesar dela inicialmente nos dar essa sensação de que "sim, uma menina negra alcançou a graduação, o ensino superior" a questão do acesso. Quando a gente olha um pouquinho mais pra ela, a gente vê que a mão que segura o canudo ainda é branca. (...) E o mais incrível é que não nos chama atenção, inicialmente, que a mão é branca. Vocês perceberam.

P17: É verdade... Eu não tinha visto. Não, eu fui olhar depois, quando perguntou, assim, se tinha alguma coisa diferente, daí eu fui, quando a vai dar, olhar bem a imagem, foi quando eu percebi que não era. Nem vi que a mão não era branca, na verdade, eu vi que não era ela que segurava o canudo, era outra imagem...

PESQUISADORA: Exatamente. Então, o que acontece nessa imagem, eu acho que traduz um pouco do que a gente tava falando o antes, né? O quanto é velado...

P18: É...

PESQUISADORA: Eu trouxe essa palavra pra provocar vocês. O quanto a gente também não enxerga, porque, realmente, tu não "queria" usar essa palavra, né P11? Mas ela é uma palavra interessante, é "naturalizado", é naturalizado, nem tudo a gente consegue perceber.

P18: Sim...

PESQUISADORA: Então, vocês não viram, de primeira, que a mão era branca?

P18: Não...

P16: Não vi...

APÊNDICE C - Roteiro para grupo focal

1- Quando vocês olham para os alunos dessa escola, como imaginam o futuro deles?

3- Vocês já ouviram falar na lei 10.639/03 (inclui no currículo a história e da cultura afro-brasileira) O que pensam sobre a lei?

4- Vocês acompanham a implementação dessa lei na escola? Conseguem apontar algumas mudanças no ambiente escolar a partir dessa legislação?

5- Acreditam que os alunos do ponto de vista étnico racial se sentem representados nos materiais didáticos utilizados na escola?

6- Percebem a existência do racismo na escola, em que situações?

7- Percebem uma discussão sobre as relações raciais na escola? Essa é uma questão discutida pela direção da escola, coordenação pedagógica e professores? Em que momentos ocorrem essas discussões? Nas datas do dia 13 de maio e 20 de novembro são desenvolvidas atividades com a comunidade escolar?

8- Considerando as questões que discutimos até aqui, acreditam que alunos e alunas negros precisariam de maior atenção na escola? Que tipo de atenção?

9- Considerando a mestiçagem brasileira, acham que o Brasil é um país menos racista, do que os Estados Unidos, por exemplo?

10- Vocês consideram a cidade onde vivem racista?

11- Se pudessem escolher, vocês optariam pelas cotas raciais ou sociais?

12- Consideram que a escola contribui para o combate ao racismo? Como?

13- Depois do que conversamos, vou lhes mostrar uma imagem, o que percebem?

Fonte: Folha de São Paulo (BALLOUSSIER, 2019).

APÊNDICE D - Parecer do comitê de ética em pesquisa

UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR
Pesquisador: LUIZA FRANCO DIAS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 32772020.6.0000.5343
Instituição Proponente: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.078.698

Apresentação do Projeto:
Projeto apresentado ao Programa de PósGraduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, pela mestranda Luiza Franco Dias, sob orientação do Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com base no Grupo Focal como técnica de investigação derivada das entrevistas grupais, tendo como população alvo os(as) professores(as) e demais agentes (implicados na escola e nos diferentes setores do ambiente escolar). A previsão para a intervenção será de um encontro em cada escola (estima-se 4 escolas municipais e estaduais) com duração de 80 minutos.Cada Grupo Focal deverá ter em média entre 6 a 12 participantes, os quais precisarão estar vinculados a instituição escolar e ter assentido participação na pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).Os participantes serão escolhidos, por conveniência, mediante a um convite prévio nas escolas selecionadas. Para inclusão na pesquisa será considerado os seguintes critérios: Sujeitos de ambos os gêneros, maiores de 18 anos de idade, que estejam implicados no ambiente escolar e/ou no contexto da educação. Serão excluídos do estudo os participantes que não estiverem gozando de saúde física ou mental, assim como aqueles que recusarem-se a assinar o termo de consentimento livre esclarecido, por não estarem de acordo com a proposta da intervenção. Com base na produção de dados da pesquisa, o resultado da intervenção com Grupo Focal será trabalhada, por meio da análise do discurso, vistas a teoria de Michel Foucault.

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br