

## **BRANQUITUDE, PRIVILÉGIO DE COR E HISTÓRIA ENSINADA: PERSPECTIVA DE JOVENS ESTUDANTES EM REGIÃO DE COLONIALIDADE GERMÂNICA**

**WHITENESS, RACE PRIVILEGE AND HISTORY TEACHING: YOUNG STUDENTS'  
PERSPECTIVE IN A GERMANIC COLONIALITY REGION**

*Carla Beatriz Meinerz<sup>1</sup>  
Carlos Eduardo Ströher<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O artigo objetiva analisar como jovens estudantes compreendem as relações étnico-raciais, a partir de suas experiências escolares numa região de colonialidade germânica. Deriva de análises conjuntas produzidas em processo de orientação no doutoramento em Educação, realizada em municípios do Vale do Rio Caí, no Rio Grande do Sul. A metodologia possui abordagem qualitativa, com produção de dados a partir de revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários individuais e entrevistas coletivas. Os jovens colaboradores da investigação estavam nos anos finais do ensino fundamental em 2019. A análise enfoca os conceitos de branquitude e privilégio de cor, observando a dimensão relacional do racismo que emerge das práticas culturais descritas pelos sujeitos. Categorias como Colonialidade Germânica, Racismo e Juventudes também são referências analíticas da arguição. Os resultados parciais demonstram a existência de processos de construção de negação e naturalização de desigualdades que a condição de privilegiado produz nos sujeitos brancos. Os jovens estudantes pesquisados cresceram em um contexto histórico e social em que as narrativas do passado enaltecem o colonizador europeu de origem germânica, da qual muitos deles descendem diretamente. Tais narrativas vinculam-se à história ensinada e as questões do tempo presente. Os jovens também demonstram terem poucos espaços para refletir criticamente sobre as relações étnico-raciais nas escolas, no ensino de história e nas comunidades.

**Palavras-chave:** branquitude; relações étnico-raciais; jovens; colonialidade germânica; ensino de história.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze how young Brazilian students understand ethnic-racial relations through their school experiences in an area of German settlement. It derives from a collection of analysis produced as part of an ongoing doctoral research in Education. By using a qualitative approach, literature review and document analysis are implemented, as well as individual questionnaires and collective interviewing. Subjects in this research are young students who were in their final years of secondary school in 2019. The analysis is focused on the notions of whiteness and race privilege and on the relational dimension of racism that emerges from the cultural practices described by the subjects. Categories such as German Coloniality, Racism and Youth are the analytical references in this research. Partial results demonstrate a process of denial of racial inequalities that the privileged condition produces in the subjects. The young students in this research grew up in a historical and social region where narratives about the past praise German settlers from whom many of them are direct descendants. Such narratives are connected to the history teaching and to issues at the present time. The research also demonstrates lack of opportunity to critically discuss ethnic-racial relations in students' schools and their communities.

**Keywords:** whiteness; ethnic-racial relations; youth; germanic coloniality; history teaching.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>2</sup> Doutorando em Educação (UFRGS). Professor de História das redes municipais de Bom Princípio/RS e Tupandi/RS.

## **1. Introdução: branquitude e privilégio de cor na dimensão relacional da história ensinada**

Um branco armado/com baixo salário/empregado do estado/atrás de um carro/imitando o congênere/do país do norte/pisa no pescoço/da mulher negra/derrubada/(a mesma cena)/e se equilibra/lançando seu peso/sobre a vítima/um branco armado/com dinheiro de impostos/é pago/para pôr em prática/a crueldade/lição de caserna/de sua crônica maldade/sorvida na mamadeira/ou no leite materno/de alguma outra/monstruosidade/mais uma vez/armado de ódio/um branco racista/chega ao pódio/de seu delírio/de superioridade/com a impunidade/do necro-governo/do estado/ao invés de preso/e condenado/o criminoso/é afastado/e há de ser condecorado/no telejornal apenas notícia/como fato banal/tudo em nome dos privilégios/do sistema rígido/de juros de 3/ ou 2 dígitos (CUTI, 2020).

Estudamos nosso passado colonial, cuja chaga humanitária é a crueldade do crime da escravização, majoritariamente negando o tamanho dessa monstruosidade e a obrigação de reparação. As polêmicas sobre a existência do racismo e a necessidade de cotas raciais, no Brasil, são exemplos dessa negação. Partimos do pressuposto de que o racismo opera a partir de uma crença naturalizada na superioridade das pessoas brancas, acompanhada pela negação da existência desse sentimento. Tal concepção tende a ser aprendida por todos, independentemente de sua cor de pele. O racismo e a xenofobia estruturam maneiras de viver socialmente, a partir do compartilhamento das convicções de que alguns grupos de pessoas são melhores que os outros, em termos de beleza, inteligência, moralidade ou religião. A premissa da superioridade permite que crimes sejam perdoados ou esquecidos, sem necessidade de penalização ou ressarcimento, mesmo que de forma tardia.

Transpondo essa questão para o campo do currículo escolar, as ações afirmativas, inauguradas com a Lei 10.639/03<sup>3</sup> (BRASIL, 2003), têm compromisso com a reparação histórica de crimes do passado e do presente, cometidos contra pessoas não-brancas. Por meio de tal ação afirmativa no âmbito curricular, a história ensinada é convocada a romper com suas tradições, pressionada por uma

---

<sup>3</sup> Cria o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterado pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), instaurando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, correlatas à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

demanda do tempo presente que é a educação antirracista e o rompimento com a branquitude como normativa.

Propor pensar na dimensão relacional do racismo é buscar equilibrar a análise das experiências a partir do convívio que se estabelece entre grupos étnico-raciais distintos. Nesse caso, trata-se de uma relação construída sob bases desiguais, oferecendo privilégios para alguns em detrimento de tantos. Pensemos no exemplo da epígrafe acima, o poema sobre a violência imposta por um homem branco sobre uma mulher negra. Um criminoso branco, no passado e no presente, em sociedades racistas e racializadas, impacta menos porque a tendência é colocar em cena a vítima negra. Sobre o passado escravista, por exemplo, nossas mentes são povoadas, desde crianças, por imagens com foco no negro vítima, açoitado, transformado em mercadoria. Nossas mentes não tiveram acesso a imagens desestabilizadoras (GOMES, 2017) do homem branco europeu, traficando e contando feliz seu lucro, ordenando açoitar ou matar o cativo que buscou se libertar através da fuga. Até mesmo quando enquadrados imagens de resistência, a ênfase evita o olhar para quem lutou até o fim para manter a ordem que lhe beneficiava.

Nesse sentido, o poema de Cuti inverte o foco da atenção, enfocando a monstruosidade do algoz. Ele convida a rompermos com as narrativas do ensino de história que tendem a naturalizar a colonização e a escravização, sem criticar seu caráter criminoso. Hoje, a Organização das Nações Unidas já decretou a escravização como crime de lesa-humanidade. Essa narrativa está presente entre os jovens que estudam história nos espaços escolares brasileiros?

Se há uma vítima para lastimarmos, igualmente há um algoz para condenarmos. Sobretudo, há uma relação que merece construção de conhecimentos e de atitudes. Esse é o foco da análise que aqui propomos, a partir de questionários e entrevistas com jovens que estudam nos anos finais do ensino fundamental, em escolas municipais de uma região chamada Vale do Rio Caí, no Rio Grande do Sul. Esse local tem uma história marcada pela colonialidade germânica (BACKES, 2019), em que os valores da etnia de ascendência alemã se sobrepõem aos de outros povos.

O termo colonialidade germânica é menos usual e operamos com ele a partir das investigações do filósofo branco e brasileiro, Benício Backes<sup>4</sup>, que o caracteriza como:

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

A construção de identidades hegemônicas pelos brancos, incorporadas pelo elemento étnico de origem germânica, fortalece um conjunto de modos de ser, pensar e viver que regem esses sujeitos e que chamamos de privilégio branco. No Jogo do Privilégio Branco, experiência social realizada pelo Instituto Identidade do Brasil com pessoas de diferentes origens sociorraciais no Brasil, um jovem negro definiu privilégio com a seguinte assertiva: “quanto mais privilégio você tem, menos você consegue entender o que é o privilégio” (INSTITUTO Identidades do Brasil, 2016). Interessante observar que essa afirmação vem de um jovem que não vive o privilégio da cor branca, o que parece demonstrar a naturalização da superioridade branca atinge toda a sociedade e se solidifica na relação entre brancos e não-brancos.

A despeito do debate sobre as questões raciais não ser recente no Brasil, remetendo ao século XIX, a inserção do foco nas ações dos sujeitos brancos e nos seus privilégios de cor como fundamentais para a compreensão da estruturação do racismo constitui abordagem urgente e necessária.

A presente escrita analítica é de autoria conjunta de pesquisadores brancos, homem e mulher de ascendência germânica, historiadores e professores com experiência na Educação Básica e Superior, cientes de sua responsabilidade no combate ao racismo. A redação conjunta se faz no processo de análises conjuntas produzidas em orientação no âmbito de doutoramento em Educação. Citando o psiquiatra e filósofo negro nascido na ilha da Martinica, mas de ascendência francesa e africana, Franz Fanon (1979), destacamos a menção do Parecer do

---

<sup>4</sup> Neste texto, optamos em referenciar sempre que possível a cor, a formação acadêmica e a nacionalidade dos autores citados, entendendo que estas informações dizem sobre seus lugares de fala. A busca por essa descrição por vezes é bastante difícil, e ressalta também que os sujeitos brancos geralmente não são identificados por sua cor, pois se inscrevem em uma universalidade que lhes é conveniente.

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, aprovando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

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

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

A análise observa de que forma a branquitude se configura num lugar de privilégio da cor branca e ferramenta operacional do racismo, através da análise de como jovens estudantes concebem as relações étnico-raciais, a partir de suas experiências numa região de colonialidade germânica. Essas comunidades locais compartilham uma memória coletiva hegemônica que enfatiza a imigração teutônica, capaz de enredar uma densa estrutura social, econômica e cultural forjada a partir da convicção de uma supremacia racial branca.<sup>5</sup>

O recorte analítico do artigo insere-se numa pesquisa mais ampla caracterizada metodologicamente como de abordagem qualitativa com produção de dados a partir de revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários individuais e entrevistas coletivas. Aqui consideramos basicamente os

---

<sup>5</sup> Esse texto é um recorte da análise construída na escrita da tese de Carlos Eduardo Ströher (2020), intitulada "Privilégio e sortilégio da cor: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Cai/RS", cujo projeto foi qualificado em junho de 2020 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para esse escrito, a autoria é conjunta com a orientadora da tese, professora Carla Beatriz Meinerz.

questionários e entrevistas coletivas para o foco da reflexão empreendida. Os estudantes participantes da investigação estavam nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2019, e operam com uma experiência de tempo que compreendemos como marcada pela vivência centrada no presente, determinando a presença como lugar em que passado e presente estabelecem uma relação circular (MELUCCI, 2004). Apesar de ser uma pesquisa no campo da Educação e do Ensino de História, reiteramos a demarcação dessa temporalidade na produção dos dados. Essa característica da experiência juvenil é própria das sociedades urbanas e complexas, onde a instantaneidade e as transformações constantes pautam o cotidiano das gerações mais novas. Nessas experiências, algumas transformações são mais lentas, porque operam nas estruturas profundas das sociedades, normatizadas pelo racismo, colonialidade, branquitude e privilégio de cor. Tais normatizações emergem nas práticas cotidianas dos sujeitos e das instituições e são elas que ensejamos explicitar e analisar no presente artigo.

Nas considerações finais abordaremos os impactos da história ensinada na análise empreendida, destacando as demandas do tempo presente que interseccionam passado e cotidiano de forma a exigir posição política e ética do educador historiador. Não estamos aqui tratando de um instrumento analítico, como aquele defendido como “presentismo” (HARTOG, 2014), mas reconhecendo a urgência da fixação de um novo passado, com a denúncia necessária ao projeto colonizador que permanece nas nossas tradições. Lembramos que o filósofo branco, judeu alemão, Walter Benjamin (1985) pontuou que o passado só se deixa fixar quando é reconhecido. Estamos tratando de fixar um outro passado, descomprometido como a supremacia branca e o racismo correlato.

## **2. Branquitude e privilégio de cor: como se aprende a ver o mundo a partir da superioridade branca?**

O tema em questão não é apenas um tema sensível, para ser conversado ou didaticamente ensinado, ele faz parte de um crime a combater e a denunciar: por um lado, a escravização como um crime de lesa-humanidade, por outro ângulo, o racismo e a injúria racial como crimes previstos na forma da Lei. Se o racismo for tratado em sua dimensão relacional, ou seja, na qual o branco e seus privilégios também estão contidos na equação, damos ao privilégio branco o

mesmo peso que damos ao racismo, considerando a produção do sentimento de superioridade nos brancos como algo a ser igualmente reprovado.

Como se produz esse sentimento? O historiador negro, brasileiro, Marcos Vinicius de Freitas Rosa (2019), ao analisar as relações entre negros e brancos das classes subalternas porto-alegrenses, durante o período de 1884 e 1918, descreve a invisibilidade positivada que acompanhava os brancos. Por meio de fontes com grande poder de criminalização (registros de ocorrência, inquéritos policiais, processos judiciais, crônicas publicadas na imprensa), demonstra que

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

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

Antes de mesmo da branquitude surgir como conceito nos Estados Unidos na década de 1990, nomeado de *critical whiteness studies* (estudos críticos sobre a branquitude), pesquisas anteriores já problematizavam a visão unilateral do negro como objeto único de estudo das relações raciais. Entre os precursores desses estudos, estão dois sociólogos negros: o estadunidense W. E. B. Du Bois e o brasileiro Alberto Guerreiro Ramos. Enquanto Du Bois escreveu, na década de 1930, sobre a identidade racial branca no século XIX nos Estados Unidos; Guerreiro Ramos, nos anos 1950, subverteu a lógica dos estudos sobre o negro ao tratar da patologia do branco brasileiro. Tais pesquisas auxiliaram na composição de um campo de estudos sobre a branquitude, enfocando as relações entre sujeitos de diferentes racialidades. No Brasil, a despeito de Guerreiro Ramos ter sido o precursor dos debates sobre a identidade racial branca na década de 1950, os estudos que utilizam a categoria branquitude emergiram a partir dos anos 2000, também dispersos em diferentes áreas, como Sociologia, Psicologia Social e Comunicação Social. O historiador negro, brasileiro, Lourenço Cardoso (2008)

mapeou a emergência das pesquisas sobre branquitude nas relações raciais e identificou os primeiros intelectuais que trataram da temática no nosso país: além de Alberto Guerreiro Ramos, Edith Piza, César Rossato e Verônica Gesser, Maria Aparecida Bento e Liv Sovik.

Na tradução dos textos sobre branquitude da Língua Inglesa para a Portuguesa, fez-se uso de dois termos diferentes, branquitude e branquidade, para expressar o conceito de *whiteness*. Por esse motivo, encontram-se os dois termos nos estudos sobre o tema. Todavia, ao estudar a literatura brasileira mais recente, há uma certa primazia entre a maioria dos pesquisadores sobre o uso do termo branquitude ao invés de branquidade. Mesmo assim, há algumas controvérsias. Estudos como os da jornalista Camila Moreira de Jesus (2014) buscam discutir uma diferenciação entre os conceitos, em oposição à negritude e negridade. Outros autores, como Lourenço Cardoso (2017), discordam da validade dessa diferença. Nesse estudo, optamos por utilizar o termo mais recorrente, branquitude, sem prejuízo de sentido quando os autores optam por branquidade.

A socióloga britânica branca Ruth Frankenberg (1993) apresenta oito elementos estruturais do conceito de branquitude, dos quais destacamos dois para pensar o enfoque de nossa análise: o primeiro reitera que ela é produto da história e é uma categoria relacional; o segundo define que o caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa que esse e outros lugares raciais sejam irrealis em seus efeitos materiais e discursivos.

A autora nos faz ver que a branquitude adquire sentido na perspectiva relacional entre brancos e não-brancos, pois envolve as relações subjetivas que os indivíduos estabelecem nas interseccionalidades que os compõem: raça, classe, gênero, orientação sexual, pertencimento religioso, etc. Daí o caráter mutável do conceito, condicionado às variações interseccionais.

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

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

Ser branco no Brasil, com distintas variáveis, significa assumir uma posição hierárquica superior. Tal posição favorece o exercício da liberdade individual de expressão que brancos vivenciam diariamente e não reconhecem, ou seja, privilégios. Problematizando essa condição, a educadora estadunidense branca Peggy McIntoshi afirma que os brancos carregam uma "mochila invisível":

Eu acho que os brancos são cuidadosamente ensinados a não reconhecer privilégios de brancos, assim como os homens são ensinados a não reconhecer privilégios de homens. Então, comecei de maneira não instruída a perguntar como é ter privilégio de brancos. Cheguei a ver o privilégio branco como um pacote invisível de ativos não adquiridos com os quais posso contar em dinheiro todos os dias, mas sobre o qual eu "deveria" permanecer inconsciente. O privilégio dos brancos é como uma mochila invisível e sem peso de provisões especiais, mapas, passaportes, livros de códigos, vistos, roupas, ferramentas e cheques em branco (McINTOSHI, 1989, p. 10, tradução nossa).

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

A identidade racial branca é entendida como um local de vantagens e privilégios e sobre eles incidem silêncios e omissões. No Brasil, a psicóloga negra Maria Aparecida Silva Bento trata dessa temática desde a década de 1990, desenvolvendo diversas pesquisas com movimentos sindicais, feministas, empregadores e servidores públicos. A autora destaca que as discussões com sujeitos entrevistados sobre as desigualdades raciais focam o negro e silenciam sobre o branco, gerando um comportamento que ela chama de "pacto narcísico", uma cumplicidade dos membros do grupo diante das pautas das quais não se quer

---

falar, visto que a branquitude é 'guardiã silenciosa de privilégios'" (BENTO, 2014, p. 41).

A respeito da postura do branco diante de sua branquitude, Lourenço Cardoso (2017) categoriza essa situação em duas condições opostas: a branquitude crítica e a branquitude acrítica. Entre outras características definidas pelo autor, está o fato de que a branquitude crítica, construída no perfil médio dos brancos, desaprova o racismo publicamente, mas dificilmente é possível captar tal posição no espaço privado em que o sujeito branco atua. Por outro lado, a branquitude acrítica, desenvolvida pelo perfil de brancos específicos, em geral simpatizantes e militantes de grupos neonazistas ou de extrema direita, nega a existência do racismo e confia ao branco a supremacia sobre o não-branco.

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

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

A pesquisadora branca Edith Piza (2014) cita um estudo da psicóloga negra estadunidense Janet Helms (1990), com um modelo de desenvolvimento da identidade racial branca composto de seis estágios: *Contato*: estágio inicial, que

incluiu uma curiosidade primitiva ou medo de pessoas negras, baseado em estereótipos aprendidos nos âmbitos familiar, social ou ainda na mídia; *Desintegração*: a partir da compreensão da existência do racismo estrutural, quando surgem sentimentos de desconforto, culpa, vergonha e, até raiva diante da identificação de suas próprias vantagens como branco; *Reintegração*: o retorno ao convívio com os brancos, como resposta ao medo e a raiva contra negros, acusados de ser fonte de mal-estar emocional; *Imersão/emersão*: a busca por uma nova maneira, mais confortável, de ser branco, como ler biografias e autobiografias de brancos que se assumiram como antirracistas; e pôr fim a *Autonomia*: estágio final, nunca concluído inteiramente, em que “os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana” (PIZA, 2014, p. 44).

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

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

Nosso estudo enfoca como os jovens enfrentam esses debates, dentro e fora da escola. Se partirmos do pressuposto que ser branco no Brasil significa assumir uma posição hierárquica superior em um mundo racializado, como podemos compreender os sentidos atribuídos a si mesmos pelos jovens de municípios tidos como de ascendência europeia e branca? A seguir, destacamos como o conceito de branquitude se relaciona com as formas de pensar dos jovens do Vale do Rio Caí.

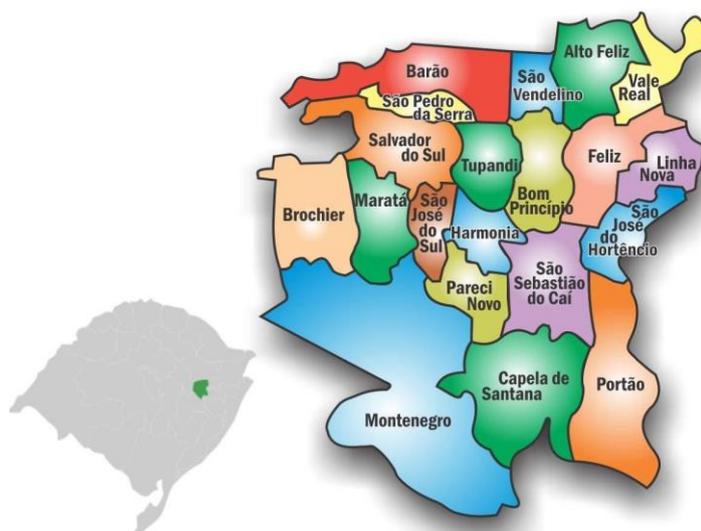
### **3. Branquitude nas expressões de jovens estudantes em região de colonialidade germânica**

[...] Uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens

sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento (KILOMBA, 2019, p. 12-13).

Esse estudo definiu dois municípios da região do Vale do Rio Caí<sup>6</sup>, no Rio Grande do Sul, como espaços para a produção de dados: Bom Princípio<sup>7</sup> e Tupandi<sup>8</sup>. O mapa a seguir apresenta os municípios da região:

**Figura 1 - Mapa da região do Vale do Rio Caí**



**Fonte:** AMVARC (2022).

<sup>6</sup> O Vale do Caí conta com uma população de 190.907 habitantes (2018), uma área geográfica de 1.854,4 km<sup>2</sup> (a 26ª menor área dentre os COREDEs), uma densidade demográfica de 93,9 hab./km<sup>2</sup>, uma taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais 3,06% menor do que a do Estado do RS de 4,53% (2010). Apresenta expectativa de vida de 75,12 anos (2000), um Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) considerado médio, de 0,763, com destaque para a área da Saúde, que apresenta o índice 0,852 (Fontes: Plano Estratégico Participativo de Desenvolvimento Regional (PEDR): 2015- 2030 / COREDE Vale do Caí. – São Sebastião do Caí, RS: COREDE Vale do Caí, 2017 e Perfil Socioeconômico COREDE Vale do Caí (disponível em <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Vale+do+Ca%ED>). Acesso em 21 jan. 2021.

<sup>7</sup> Bom Princípio é um município localizado no Vale do Rio Caí, emancipado de São Sebastião do Caí em 1982, ocupa uma área de 88, 504 km<sup>2</sup> e tem uma população estimada em 14.055. A agricultura familiar e o setor moveleiro são os destaques econômicos da cidade, conhecida como a Terra do Moranguinho (PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM PRINCÍPIO, 2020).

<sup>8</sup> Tupandi é um município localizado no Vale do Rio Caí, emancipado de Bom Princípio em 1988, ocupa uma área de 59,261 km<sup>2</sup> e tem uma população estimada em 4.855. A agricultura familiar e o setor moveleiro são os destaques econômicos da cidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE TUPANDI, 2020).

Na região, a imigração teutônica é considerada oficialmente como o momento de sua efetiva ocupação, o que ocorreu somente a partir da segunda década do século XIX. Indígenas, portugueses e negros ocupavam a região até aquele momento. O desejo de branqueamento da população local está associado a esse movimento migratório europeu e marca o que denominamos como colonialidade germânica, persistente até os dias atuais.

Na realização da pesquisa, cujos dados foram coletados no segundo semestre de 2019, foram definidas três escolas para a produção dos dados, duas em Bom Princípio, e uma em Tupandi (pertencentes às redes municipais de ensino e que ofertam o ensino fundamental completo). Nessas, todos os alunos do 8º e do 9º anos do ensino fundamental foram convidados a responder um questionário on-line. A opção pela aplicação em formato eletrônico no aplicativo Google Forms visou a otimizar o tempo de aplicação e de análise das informações. A aplicação atingiu cerca de 50% dos discentes matriculados nas turmas, pois os questionários foram respondidos somente pelos alunos que haviam apresentado a autorização assinada por seus responsáveis legais. O público dos entrevistados possuía idade entre 13 e 17 anos no momento da aplicação, e a divisão entre gêneros apresentou um número maior de pessoas identificadas com o gênero feminino (89 alunas) em relação ao masculino (78 alunos). Em relação ao ano escolar, 92 eram estudantes do 8º ano e 75 do 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 167 respondentes.

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

A entrevista coletiva está vinculada a uma metodologia comum em pesquisas qualitativas e visa à “[...] apreensão da percepção e da vivência pessoal das situações e eventos do mundo” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 139). Utilizada em diferentes áreas de conhecimento, especialmente as humanas e sociais aplicadas, a entrevista coletiva é “[...] indicada para pesquisas cuja temática seja de interesse público ou preocupação comum” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 149).

Comparada à individual, a entrevista grupal, conforme Morgan (1997), “[...] oferece ao pesquisador a oportunidade de observar *in loco* as semelhanças e diferenças entre opiniões e experiências dos participantes” (apud FRASER; GONDIM, 2004, p. 149), ampliando a compreensão dos diferentes argumentos e contra-argumentos relacionados a determinado tema.

No foco deste artigo, as informações dos questionários on-line e das entrevistas coletivas não estão separadas, visto que o objetivo foi agrupá-las em núcleos de sentido semelhantes e utilizá-las para a construção de algumas inferências analíticas a respeito dos impactos da branquitude nas relações étnico-raciais, as quais estão descritas a seguir.

Um dos objetivos da produção dos dados foi identificar alunos brancos que tivessem consciência dos seus privilégios em virtude de sua cor. No questionário, a pergunta “*Você já sentiu que estava sendo tratado bem ou mal em razão da cor de sua pele? Justifique*”. mobilizou, nas respostas descritivas, posicionamentos que se aproximam dessa ideia:

- 1. Pessoas com a cor branca normalmente são bem vistas pela sociedade. Brancos, segundo a sociedade, são sempre melhores, o que na real é uma coisa muito injusta, pois cor não define nada. Negros, normalmente, são vistos como pessoas que não prestam e que fazem tudo errado, são bandidos, vagabundos, maconheiros.*
- 2. Acredito que a sociedade considera padrão a cor branca de pele, e por isso a mesma não sofre o preconceito como as demais.*
- 3. Não, pois acho que as pessoas de cor branca sempre têm maior privilégio do que os morenos.*
- 4. Sim, pois já aconteceu de eu chegar em um lugar e ser bem atendida e logo em seguida chegar um moreno e ele teve um atendimento péssimo.*
- 5. Já senti que estava sendo tratada bem pela família do meu namorado, só por ser de cor branca.*

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

cotidiana em espaços privados. Entendemos que os jovens aprenderam a combater publicamente o racismo, mas não sabemos se aprenderam a ser antirracistas.

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

Os jovens têm receio de usar a palavra negro? Afinal, já nos perguntava o escritor e poeta negro Cuti, em 2012: “quem tem medo da palavra negro”? Já vimos, pelos estudos de Rosa (2019), que as relações entre brancos e negros são permeadas por palavras positivadoras para os primeiros e depreciadoras para os segundos, entre elas a própria denominação de moreno, encontrada em vários momentos dessa pesquisa, nas expressões dos jovens colaboradores. O questionamento sobre o uso da palavra negro, afrodescendente ou afro-brasileiro é objeto de polêmicas e já vem de longa data seu debate na comunidade negra organizada, dentro e fora do Brasil.

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

A linguagem gera uma visibilidade perversa. Por um lado, a linguagem das narrativas, em geral, há séculos, coisifica, vitimiza, executa representações negativas sobre os negros; por outro lado, ela humaniza, inocenta, não criminaliza e atua com representações positivas acerca dos brancos, conforme epígrafe da escritora luso-africana negra Grada Kilomba. Tais “memórias da plantação” revelam representações presentes nas narrativas sobre a colonização das Américas, no momento da escravização e do tráfico transatlântico, mas também

naquelas que tratam da migração de regiões europeias para o Brasil, no período pós-abolição.

A partir do século XIX, o colono, especialmente no sul do Brasil, está associado ao agricultor branco, momento em que o termo colonizar significa estabelecer moradia e exercer o cultivo para garantir a posse da terra. Segundo Rosa (2019), as definições de colono/colonizar/colonizador não podem ocultar o fato de que negros e indígenas *ocuparam, cultivaram e disputaram* a terra com os colonos brancos. Porque não tratamos os negros igualmente como colonos? É o que propõe a historiografia recente do pós-abolição no Rio Grande do Sul (SILVA *et al.*, 2017).

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

1. *Sim, mas não queria que essa fosse a resposta, pois no mundo atual acho cada vez mais importante a igualdade, e os de cor branca são vistos como perfeitos.*
2. *Sim, vivemos em uma sociedade que julga as pessoas pela sua raça e aparência, normalmente pessoas de tom de pele claro são favorecidas, essa situação ocorre em conseguir empregos e até em fazer amigos na escola.*
3. *Sim, por eu ser branco, acho que tenho mais oportunidades e sofro menos preconceito.*
4. *Acho que sim, a aceitação é muito mais fácil e tem privilégios em cargos ou atividades.*
5. *Acredito que sim, pelo fato de não ser julgado pela pele já é um privilégio.*

Reincidem as respostas de uma branquitude crítica e que reconhece publicamente os privilégios de sua cor de pele. O fato de não ser julgado pela cor de pele constitui um primeiro privilégio simbólico dos sujeitos brancos, uma condição de superioridade inata em uma sociedade racializada como a brasileira. Como ressaltado por Lia Vainer Schucman, “nos classificados socialmente como brancos recaem atributos positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc.” (SCHUCMAN, 2012, p. 27).

As vantagens simbólicas dos indivíduos brancos obviamente repercutem também em outros privilégios, manifestados em melhor desempenho escolar e conseqüentemente em oportunidades de emprego, e até em maior aceitação dentro de grupos sociais desde a infância, como citado pelo jovem ao expressar o benefício de “fazer amigos na escola”.

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

Os jovens colaboradores da pesquisa demonstram aprendizagens acerca de uma linguagem glorificadora desse passado colonizador de ascendência germânica, compatíveis com as características do racismo que produz a negação de sua existência e a resistência em atitudes de responsabilização e de antirracismo. Eles aprendem através de uma história ensinada nas salas de aulas, nas convivências familiares, nas tradições repetidas na municipalidade, inclusive nos históricos oficializados em páginas institucionais de suas cidades.

Exemplificamos essa história ensinada, através dos dados de uma pesquisa realizada em 2019. Buscamos os sites institucionais dos 20 municípios que compõem a AMVARC (Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí), extraíndo deles os textos da seção História, que compõem uma narrativa oficial da municipalidade acerca de sua origem e constituição política e social. Esses textos foram submetidos a uma ferramenta de análise textual Iramutek, que mapeou as recorrências vocabulares. Nos resultados coletados ficou evidenciada a colonialidade germânica. O conjunto de palavras relacionadas a alemão e suas derivações, incluindo germânico, teuto e Alemanha, totalizaram 66 menções, sendo superado apenas pelo substantivo município. Já índio, indígena ou bugre merecerem apenas 12 menções, enquanto escravo tem duas referências, e negro e africano somente uma cada. (STRÖHER; MEINERZ, 2019, p. 1548).

Em geral, essas municipalidades evidenciam a história da colonização branca, citando nomes, positivando o trabalho, a família e a religiosidade desses grupos. Vejamos um exemplo, retirado de um site de um município da região:

Os primeiros habitantes do município foram neófitos do grupo tupi-guarani, dos quais não existe histórico algum. Como o governo imperial considerava as terras ocupadas por indígenas como devolutas (sem dono), concedeu-as por venda ou doação a quem quisesse ocupá-las em forma de sesmarias. Desta forma, em 1791, Antônio Machado de Souza II adquiriu uma extensão de terras que mais tarde foi vendida a José Inácio Teixeira. Em 1855, após a devida medição, os primeiros lotes foram vendidos a Pedro Kuhn e Pedro Heck, então residentes em São José do Hortêncio. Os primeiros imigrantes alemães chegaram a Tupandi em 1856. Neste documento consta que os pioneiros foram Mathias Nedel e Jacob Hartmann. Na sequência vieram as famílias Heck, Schaedler, Schmidt, Junges, Simon, Rambo, Juchem, Weber, Schoffen, Vier, Hensel e outros. Em 1860, há registros de que 20 famílias moravam na localidade e em 1866, o número já era de 80 (PREFEITURA MUNICIPAL DE TUPANDI, 2021, on-line).

Essas histórias são compartilhadas nos imaginários e contribuem para que as novas gerações colham os frutos de privilégios simbólicos e materiais de seus antepassados – benefícios de concessões de terras, liberdade de culto religioso e de instrução educacional e estímulo à produção industrial e comercial – enquanto os descendentes de negros e indígenas carregam o estigma de antepassados escravizados, considerados inaptos ao trabalho ou marginalizados a partir do contato com o colono europeu, e excluídos do acesso legal à terra, ao trabalho e à educação. Em suma, as vantagens de outrora se repetem em outro tempo, sinalizando o distanciamento que as desigualdades de oportunidades entre brancos e não-brancos manifestam no presente em estatísticas econômicas e sociais. Há uma naturalização do processo de retirada das terras indígenas, que no presente gera mais problemas pois, por vezes, são os pequenos agricultores os atingidos por processos de reparação no que tange a questão de territórios dos povos originários. Passado e presente tornam-se indissociáveis, tanto nas narrativas históricas quanto nas demandas sociais contemporâneas.

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

*1. Já me senti mal em relação a alguns comentários, pois sou branquinha e quando estou envergonhada, ou algo do tipo fico vermelha e as pessoas percebem na hora. Com isso algumas vezes já fui chamada de pimentão ou algo do tipo.*

2. *Nunca sofri nenhum preconceito por questão da minha cor de pele, claro que brincadeiras não ofensivas, como me chamarem de branquinha ou floco de neve.*

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

Nos trechos supracitados, a tonalidade epidérmica muito clara foi compreendida como capaz de gerar uma suposta experiência de discriminação racial, o que, no senso comum, foi popularizado como *racismo reverso*. O jurista negro, brasileiro, Silvio Almeida afirma que o racismo reverso não tem sentido na compreensão dos fenômenos sociais e atua de forma a deslegitimar demandas por reparação e equidade racial. Para o autor,

[...] homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são 'suspeitas' de atos criminosos pela sua condição racial, pessoas brancas não tem sua inteligência ou capacidade profissional questionada devido à cor da sua pele (ALMEIDA, 2018, p. 41).

Ademais, a visão corrompida do racismo como prática recorrente entre grupos raciais distintos só faria sentido se houvesse efetivamente condições de igualdade que permitissem a utilização de um comportamento racista para desequilibrar ou inferiorizar uma relação. Visto que essa assimetria é unilateral, ou seja, somente de brancos para não-brancos, esse argumento não se sustenta.

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

**1.** *Para mim, desvantagem [ser branca]. Porque eu estava, tipo, tinha, tá, desculpa falar [dirigindo-se ao colega pardo presente no mesmo grupo], mas tinha um monte de pessoas negras na piscina e tipo, eu era a única branquinha. Aí, porque eu sou de fora, tipo eu fui na minha avó, tinha um monte de pessoas negras na piscina [...] Aí, tinha um gurizinho que, meio que, ele ia entrar na piscina e eu estava de costas e aí, quando eu virei, ele saiu da piscina. Aí, eu achei estranho. Aí, eu meio que, assim, chamei a minha mãe, para me acompanhar para entrar na piscina. Tá, ela me acompanhou e daí um monte de pessoas, meio que daí eu cheguei perto dele e ele saiu da piscina e foi nos pais dele. Aí, tipo eu me senti, tá, "só por que eu sou dessa cor ele está indo embora?". Tipo, por isso, sabe? Os pais dele falaram assim: "ah, não vai lá perto dela e não o que". Aí eu fiquei "nossa, pela minha cor, tipo, qual motivo? Daí eu me senti muito humilhada. Tipo, eu pensei até "por que que eu sou branca, então?"*

[Participante 1, Grupo 3]

**2.**

**Participante 1:** [...] a gente sabe que, muitas vezes, quando a gente tem um sotaque um pouco mais de alemoa, alguém já fica tipo "ai, esse alemão batata". É, tipo, um caso de racismo, porque tu pode definir como é a tua raça, por exemplo. A nossa raça é branca, de origem alemã.

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

[Grupo 1]

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

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

No segundo excerto, além do conceito de raça que vincula fenótipo e cor de pele branca, está o elemento étnico ligado à ascendência alemã, todos carregados de valorações explícitas. Nesse aspecto, os elementos linguísticos que explicitam uma determinada origem assumem a condição de diferenciação e o gatilho para justificar o preconceito racial. Note-se que são ressaltadas as palavras "branca" e "alemã", concebidas como um binômio valorativo que atua como elemento de posituação ante ao tom pejorativo do apelido "alemão batata", referência ao colono do interior, atrasado em valores e hábitos em relação ao cidadão cosmopolita.

É nesse aspecto de deturpação da real dimensão do racismo que o privilégio da cor branca atua. Essa cegueira alva é sintoma do *pacto narcísico* que Maria Aparecida Bento (2014) nomeia para referir-se ao silenciamento conivente e

conveniente do branco ante sua condição superior e privilegiada, e que fica nítido na resposta: *“Na minha opinião, todos têm direitos iguais, todos devem se respeitar. E as conquistas adquiridas por cada um devem ser frutos do empenho e dedicação”*. Além da negação das vantagens e do falso discurso da paridade e igualdade, há o interesse em transformar as vantagens concretas e subjetivas em discursos meritocráticos e de competências individuais.

#### **4. Processos de construção de negação e naturalização de desigualdades através da história aprendida pelos jovens**

O impacto da história ensinada é correlato das demandas do tempo presente que interseccionam passado e cotidiano de forma a exigir posição política e ética do educador historiador. Estamos falando de um cotidiano racista, nos termos propostos por Grada Kilomba (2019). O termo cotidiano, para a autora, refere-se ao fato de que experiências racistas não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas “um padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente na biografia de alguém. Como alcançar o cotidiano racista dos jovens que investigamos?

O tempo presente coloca o educador diante da convocação por reparação acerca do passado ensinado. Convoca, portanto, a fixar um novo passado, conforme Walter Benjamin (1985), reconhecendo a supremacia branca colonizadora, seus crimes de lesa-humanidade e pontuando as positivities das histórias até então colonizadas - africanas, afro-brasileiras e indígenas.

O silêncio sobre privilégios brancos provoca diversas discussões sobre a percepção ou não dessas vantagens. Vários estudos citados neste estudo apontam para a falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado, a partir da premissa da universalidade da cor branca como padrão estético e linguístico. Ao mesmo tempo, ressaltam os riscos de compreender a identidade racial branca como invisível e, portanto, ferramenta de manutenção de vantagens raciais. A própria produção de narrativas historiográficas sofre desse silenciamento sobre os privilégios de cor de suas autorias hegemonicamente brancas.

A linguagem é colonizada e a língua é a forma que temos para compartilhar narrativas históricas. Para Grada Kilomba,

[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana (KILOMBA, 2019, p. 14).

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

O apagamento dos traços das ancestralidades africanas e indígenas denuncia a tentativa de esquecimento de um passado traumático, não para proteger pessoas não-brancas, mas para extinguir a ação violenta e desumanizadora do branco, que em sua branquitude acrítica, não reconhece sua responsabilidade histórica com o passado e com o presente, que se rearticulam e ressignificam a cada episódio de racismo cotidiano. Grada Kilomba, mais uma vez, nos provoca a pensar a respeito disso:

De onde fomos trazidas/os? Quem somos nós? Quais nomes? Quais idiomas? Devido ao fato de essas informações terem sido apagadas, essas são perguntas que permanecerão sem respostas. [...] As perguntas incorporam a fantasia de que todas/os nós temos acesso à nossa biografia histórica coletiva, seja colonizadora/colonizar ou colonizada/o, sinhá/senhor ou escravizada/o. Tal fantasia só é possível se a história tiver sido esquecida, isto é, se elas e eles estiverem sofrendo de amnésia histórica. Mas como quatrocentos anos muito recentes da história podem ser esquecidos? Como alguém pode não lembrar? (KILOMBA, 2019, p. 180).

Por outro lado, esses jovens se encontram imersos em um contexto contemporâneo marcado pela emergência das pautas raciais na mídia e nos produtos culturais<sup>9</sup> e sob a regência de legislação recente que contempla o racismo

---

<sup>9</sup> Especialmente desde a disseminação do movimento *Black Lives Matter* (Vidas negras importam), gerado a partir da execução violenta de um homem negro chamado Geoge Floyd nos Estados Unidos em 2020, diversas personalidades e influenciadores digitais tem desaprovado publicamente o racismo e assumido o discurso do antirracismo, ao menos em tese, contribuindo também para que autores que já debatiam essas temáticas consigam “furar a bolha” acadêmica, como Djamila Ribeiro, Sílvia Almeida e Lília Swarcz, atingindo novos públicos e segmentos sociais.

como crime inafiançável e a educação antirracista como política de Estado no campo do currículo escolar. Eles aprendem história nessa disputa no presente que engendra outros passados.

## **5. Considerações finais: por novos passados e presentes antirracistas**

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

Tratemos um pouco da dimensão temporal própria da juventude urbana contemporânea. Os estudos sobre jovens destacam que a dimensão temporal adquire caracteres especiais nesta experiência cultural nomeada como juventude. Há uma supervalorização do presente e no contexto da complexidade de interatividade virtual surgem particularidades, entre elas a da fragmentação. O psicólogo e sociólogo branco, italiano, Alberto Melucci (2004) afirma ser essa uma característica da forma como os jovens representam suas experiências, tornando-se uma possibilidade incerta a reconstrução de suas vivências cotidianas. A fragmentação e a dificuldade de dizer quem somos é uma característica que não diz respeito apenas às gerações mais novas, mas também a muitos adultos que vivem a aceleração da sociedade contemporânea globalizada.

O reconhecimento da interação entre passado e presente pressupõe uma concepção não determinista e sim criadora do tempo. O tempo histórico, desse modo, torna-se dinâmico, espaço em que passado e presente interagem, através da ação dos homens que constroem e reconstroem suas histórias e seus cotidianos. A relação com o passado e com saber construído acerca do que já passou é compartilhada nas comunidades escolares e nas tradições dos entornos em que se instituem. A história aprendida pela tradição não tem a mesma recepção

nos corpos e mentes que experimentam a vida como brancos ou como não-brancos. Noções de tempo, assim como noções de transformação ao longo do tempo, estão ligadas também com o jeito como as pessoas representam a si e ao lugar que ocupam na sociedade. O lugar do não-branco é distinto do lugar do branco em sociedades racistas e marcadas pela branquitude.

As histórias de indígenas, quilombolas, africanos em diáspora no Brasil irrompem nos espaços escolares, advindas de movimentos das pessoas negras organizadas (GOMES, 2017). São histórias que não podem mais ser ignoradas no cotidiano dos jovens estudantes. Eles têm direito a fixar um novo passado, junto conosco. Tais ancoradouros constituem a memória da pluralidade dos indivíduos e das comunidades. O processo pedagógico não pode prescindir deles, pois quando relatamos nossas histórias de vida, de uma forma ou de outra, estamos nos reconhecendo dentro de um contexto mais geral, estamos nos dando um lugar no mundo. Esse lugar é construído na dimensão relacional do encontro com a história e suas demandas no tempo presente.

Obviamente, o presente e sua dimensão temporal linear são categorias nascidas na tradição europeia. Para nos desestabilizar um pouco, lembremos a compreensão de presente trazida pelo historiador indígena, brasileiro, Daniel Munduruku:

O índio não tem crise existencial porque vive no presente, sem esquecer o passado e sem desejar o futuro. Ouvi do meu sábio avô mais esta máxima: se o momento atual não fosse bom, não teria o nome de presente. Querem coisa mais sábia? O nosso grande presente, o presente que a vida nos proporciona é justamente o agora. Entre os índios Munduruku e outros que conheci, toda vez que se recebe um presente usa-se na mesma hora. E sabem por quê? Porque presente não se usa no futuro. Mas o presente é vívido e empolgante quando ele está estruturado, alicerçado por toda a teia da vida e de ancestralidade de uma pessoa ou grupo de pessoas. É aí que mora a força da tradição indígena, da família indígena, da educação indígena (MUNDURUKU, 2015, p. 41).

As demandas do tempo presente podem ser o “agora” do ensino de história, elas constroem circularidades e espirais de um tempo onde interessa a vida no plural e para todos, o respeito às diferenças e a denúncia de toda forma de racismo e discriminação racial.

Finalmente, destacamos que o estudo observou poucas experiências de construção de valores e atitudes antirracistas, por parte dos processos de

escolarização dos jovens concluintes do ensino fundamental no contexto analisado. Tal consideração evoca um longo trajeto a ser percorrido no ensino de história comprometido com a educação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro. Essa dimensão relacional do conhecimento histórico escolar exige posição política e de denúncia, o que não é consenso na comunidade de historiadores quando se trata de pensar a relação com o tempo presente.

Estamos aqui definindo uma relação onde a presença seja o foco da história ensinada, um estar junto para desestabilizar e romper com as práticas racistas e pautadas nos privilégios da cor em nosso cotidiano. Tal qual buscamos indagar ao longo do texto, assim como um jovem não nasce racista, a adoção de posturas antirracistas também é aprendida e compartilhada a partir das experiências familiares, escolares e sociais, as quais precisam aderir a projetos de humanidade inclusivos, democráticos e éticos que defendemos diariamente como educadores.

## Referências

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

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

AMVARC. Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://amvarc.com.br/>. Acesso em 21 jan. 2021.

BACKES, Benício. *Foi o espaço que encontrei*: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1027995-benicio-backes.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

BACKES, Benício; BACKES, José Licínio. A luta decolonial de professores militantes da causa negra em contextos de colonialidade germânica. *Quaestio*, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 965-989, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3733/3513>. Acesso em: 19 maio 2022.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-234.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo*:

estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-58.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

*Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

*Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 de maio de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

CARDOSO, Lourenço. *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1997 - 2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Estudos Sociais - U. Coimbra.

CUTI. *Mais um monstro*. [S. l.: s. n.], 2020. [poema].

CUTI. *Quem tem medo da palavra negro*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Disponível em: <https://www.cuti.com.br/ensaioquemtemmedodapalavranegro>. Acesso em: 19 maio 2022.

DIAS, Marcelo; PRUDENTE, Wilson. *Relatório parcial da comissão estadual da verdade da escravidão negra no Brasil OAB/RJ*. Rio de Janeiro: OabRJ, 2016.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FRANKENBERG, Ruth. *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GOMES, Nilma Limo. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade*: presentismo e experiências do tempo. Belo horizonte: Autêntica, 2014.

HELMS, Janet E (Ed.). *Identidade racial negra e branca: teoria, pesquisa e prática*. Imprensa Greenwood, 1990.

INSTITUTO Identidades do Brasil. *Descubra o que é o Jogo do Privilégio Branco*. Disponível em: [https://simaigualdaderacial.com.br/site/mergulhe\\_no\\_tema/vantagem-racial-jogo-do-privilegio-branco/](https://simaigualdaderacial.com.br/site/mergulhe_no_tema/vantagem-racial-jogo-do-privilegio-branco/). Acesso em 25 abr. 2022.

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. *Revista ABPN*, Goiânia, v. 6, n. 13, p. 73-87, 2014.

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

McINTOSHI, Peggy. *White privilege*: unpacking the invisible knapsack. *Peace and freedom magazine*, Philadelphia, p. 10-12, 1989. Disponível em: [https://psychology.umbc.edu/files/2016/10/White-Privilege\\_McIntosh-1989.pdf](https://psychology.umbc.edu/files/2016/10/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf). Acesso em: 20 maio 2022.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*: a mudança de si numa sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. Em busca de uma ancestralidade brasileira: à guisa de introdução. In: MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos Deuses*: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global Editora, 2015. p. 3-10. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/O\\_banquete\\_dos\\_deuses/psRcBAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1](https://www.google.com.br/books/edition/O_banquete_dos_deuses/psRcBAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1). Acesso em: 20 maio 2022.

PERFIL SOCIOECONÔMICO COREDE VALE DO CAÍ. Disponível em <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Vale+do+Ca%ED>. Acesso em 21 jan. 2021.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.

PLANO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (PEDR): 2015- 2030 / COREDE Vale do Caí. – São Sebastião do Caí, RS: COREDE Vale do Caí, 2017.

---

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM PRINCÍPIO. *Município de Bom Princípio*. Bom Princípio: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <http://www.bomprincípio.rs.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUPANDI. *Prefeitura Municipal de Tupandi*. Tupandi: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <http://www.tupandi.rs.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2022.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf). Acesso em: 19 maio 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça, Cor e Linguagem. In: KON, Noemi Moritz; ADUB, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lucia da. *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 91-120.

SILVA, Fernanda O.; SÁ, Jardélia R.; GOMES, Luciano da C.; ROSA, Marcus Vinicius de F.; PERUSSATTO, Melina K.; SILVA, Sarah C. A. *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: UFRGS: EST Edições, 2017.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MEINERZ, Carla Beatriz. "O passado é feito de luzes e sombras": marcas da colonialidade na história dos municípios do Vale do Rio Caí (Rio Grande do Sul). In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 12., 2019, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: UNEMAT, 2019. p. 667-670.

STRÖHER, Carlos Eduardo. *Privilégio e sortilégio da cor: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Caí/RS*. 2020. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

*Recebido em 26 de setembro de 2021  
Aprovado em 13 de maio de 2022*