

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOELMA COUTO ROSA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESCRIVÊNCIAS DE
ESTUDANTES NEGRAS(OS) EM UM MUNICÍPIO MARCADO PELA
COLONIALIDADE ÍTALO-BRASILEIRA**

CAXIAS DO SUL
2025

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESCRIVIVÊNCIAS DE
ESTUDANTES NEGRAS(OS) EM UM MUNICÍPIO MARCADO PELA
COLONIALIDADE ÍTALO-BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R788e Rosa, Joelma Couto

Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico] : escritórias de estudantes negras(os) em um município marcado pela colonialidade italo-brasileira / Joelma Couto Rosa. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Caxias do Sul (RS). 2. Educação - Caxias do Sul (RS) - Legislação. 3. Identidade social - Análise do discurso. 4. Negros - Caxias do Sul (RS) - Estudantes. 5. Relações étnicas - Estudo e ensino. 6. Relações raciais - Estudo dirigido. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5CAXIAS DO SUL)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESCRIVIVÊNCIAS DE
ESTUDANTES NEGRAS(OS) EM UM MUNICÍPIO MARCADO PELA
COLONIALIDADE ÍTALO-BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Caxias do Sul, 25 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Nilda Stecanela (Presidente - UCS)

Prof. Dr. José Edimar de Souza (UCS)

Profa. Dra. Lucila Guedes de Oliveira (UCS)

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz (UFRGS)

“Educação das Relações Étnico-raciais: Escrevivências de Estudantes Negras(os) em um Município Marcado pela Colonialidade Ítalo-brasileira”

Joelma Couto Rosa

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 25 de março de 2025.

Dra. Nilda Stecanela (Presidente - UCS)

Dra. Lucila Guedes de Oliveira (UCS)

Dr. José Edimar de Souza (UCS)

Dra. Carla Beatriz Meinerz (UFRGS)

Participação por videoconferência

Dedico este trabalho àquelas e àqueles que vieram antes de mim e abriram os caminhos. Em especial, aos meus pais, Zelma Terezinha Couto Rosa e José Carlos da Silva Rosa por terem me dado a vida e me proporcionado o acesso e a permanência na educação. Às crianças e adolescentes negras(os) que já estão nesta vida e também àquelas(es) que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a toda força ancestral que me acompanha a todo momento, guiando os meus passos e abrindo os meus caminhos. Minha reverência a todas(os) aquelas(es) que enfrentaram dores inimagináveis e mesmo assim, plantaram sementes de resistência e amor. Cada passo dado pavimentou a estrada que hoje consigo trilhar com mais liberdade e dignidade.

Ao meu amor, Samir Marcante Lazzarotto, meu porto seguro e companheiro incansável nesta jornada. Seu cuidado, paciência, compreensão e apoio incondicionais foram fundamentais para que eu pudesse alcançar mais este objetivo. Nos momentos mais desafiadores, suas palavras de incentivo e seu carinho me deram força para continuar. Agradeço por cada momento, inclusive durante as madrugadas em que estive ao meu lado, compartilhando sonhos, angústias e conquistas. Este trabalho é, também, fruto do amor e da parceria que construímos juntos.

A cada membro da minha família, meu sincero agradecimento por acreditarem em mim e por serem minha motivação para continuar buscando meu crescimento profissional, mas antes disso, meu crescimento enquanto ser humano. Este trabalho é, sem dúvida, um reflexo do afeto e da força que recebi e recebo de vocês.

Agradeço ao Professor Geraldo Antônio da Rosa, por ter me acolhido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por sempre acreditar no potencial deste projeto e pelas palavras de incentivo para que eu seguisse em frente sempre, apesar dos desafios que surgiam durante o percurso. Muito obrigado por ter sido um mentor tão generoso durante essa importante fase da minha trajetória.

À Professora Dra. Nilda Stecanela, pelo acolhimento no Programa e pela continuidade da orientação acadêmica, desempenhada com respeito e dedicação, especialmente no exercício da presidência da banca examinadora.

À Professora Vera Regina Leal, um agradecimento muito especial por ter me resgatado, ainda no Magistério, quando haviam matado a minha esperança e eu mesma não acreditava mais que fosse capaz de seguir no caminho da educação. Muito obrigada por não ter me deixado desistir.

À Daniela Silveira, na época, secretária acadêmica da universidade em que

realizei minha licenciatura em Normal Superior. A oportunidade que você me deu ao efetivar minha matrícula confiando apenas na minha palavra, mudou o rumo da minha vida.

Às(aos) colegas de trabalho das escolas por onde passei durante essa jornada, em especial, à Bibiana Calixto Argenta, à Liana Golin e à Tânia Malvina Maineri. A convivência com cada uma e cada um de vocês foi fundamental para minha motivação e equilíbrio durante os desafios enfrentados ao longo desta pesquisa.

As(aos) colegas de trabalho do Núcleo Qualificar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (QuERER), da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, agradeço pela compreensão nas situações em que precisei conciliar as demandas profissionais com as acadêmicas, pelas palavras de incentivo e pelas trocas valiosas de conhecimentos e ideias que, muitas vezes, me ajudaram a refletir e aprimorar meu trabalho. Deixo registrado ainda, meu agradecimento carinhoso à colega e parceira Caroline Caldas Lemons, que não descansou enquanto eu não me inscrevi no processo seletivo para ingresso neste Programa de Pós-Graduação e permaneceu me apoiando durante toda a caminhada.

À minha psicóloga Liziane Guedes pela escuta atenta das angústias, mas também das pequenas e tão importantes alegrias do dia-a-dia que me alimentam e me auxiliam a seguir em frente. Muito obrigada por cuidar da minha saúde mental!

À minha amiga e irmã de coração e da luta, Aline de Moura Rodrigues. Obrigada por segurar na minha mão. Obrigada por, muitas vezes, sentir junto comigo as minhas angústias, os meus medos e, mesmo com olhos d'água, parafraseando a grande Conceição Evaristo, você me empoderou! Gratidão por tanta potência e amorosidade!

À comunidade de estudos "Orientando-se em Grupo", organizada pela Professora Carla Beatriz Meinerz, composta por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadores em Educação das Relações Étnico-Raciais, que me acolheu de maneira tão afetuosa e respeitosa. Colegas e amigas/es/os, não tenho dúvidas de que levarei comigo não apenas as conquistas desta etapa da minha vida, mas também as boas memórias das leituras e aprendizados compartilhados com vocês.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa taxa do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUC). Este incentivo foi fundamental para a realização desta pesquisa e para a concretização desta dissertação.

Agradeço à Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Antunes, que gentilmente cedeu seu espaço e proporcionou toda a infraestrutura necessária para a realização desta pesquisa. A receptividade da equipe gestora e o apoio das(os) professoras(es) foram fundamentais para a obtenção dos dados deste trabalho.

Por fim, gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas(os) as(os) estudantes que participaram desta pesquisa. Sem elas(es) este trabalho não teria sido possível. O compromisso, a seriedade e a entrega que cada uma e cada um demonstrou ao compartilhar suas escrevivências, contribuíram muito com esse estudo e, certamente, permanecerão contribuindo com outros estudos para combater o racismo e qualificar as relações raciais nos ambientes escolares de Caxias do Sul, assim como de todo o país.

RESUMO

A presente pesquisa busca promover uma reflexão acerca da implementação da Lei 10.639/2003 e da Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, município localizado na Serra Gaúcha, bem como problematizar questões relativas à branquitude e à supremacia branca. O estudo foi ancorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação. É uma pesquisa qualitativa, construída a partir das escrevivências – conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo – da pesquisadora, uma professora negra, e de 32 adolescentes negras(os), estudantes de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária compreendida entre doze e quinze anos de idade. Nesse sentido, o estudo se fez numa relação de subjetivação da pesquisadora e sua relação com o tema, que não é apenas um tema. É vida. Vida de pessoas em movimento. Essa abordagem busca dar voz às vivências, histórias, memórias e subjetividades das(os) participantes, promovendo uma conexão profunda entre a escrita, a identidade e a luta por reconhecimento. Dessa maneira, as escrevivências no formato de carta criam uma conexão íntima, direta e afetiva entre quem escreve e quem lê, pois permite confidências, reflexões pessoais e diálogos com a(o) outra(o) e consigo mesma(o). O estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, situada muito próximo ao “Burgo”, uma comunidade com expressiva presença negra neste município fortemente marcado pela colonialidade ítalo-brasileira. A investigação realizada por meio das escrevivências, aqui mobilizadas através de cartas com produções escritas variadas, trocadas entre a pesquisadora e as(os) estudantes, teve como objetivo central analisar e compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais é vivida e experienciada por elas(es) e abordada por gestoras(es) e professoras(es), num contexto de colonialidade ítalo-brasileira, em que há uma predominância da branquitude na docência - o que será denominado nesse estudo de *branquitude docente*. O debate acerca das relações raciais não é recente em pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais, o que não se reflete no contexto de Caxias do Sul em que os primeiros estudos acerca desta temática ainda são tímidos e a negritude sempre aparece como o elemento central. Por meio deste estudo, apresento a

possibilidade de analisar a racialização das pessoas brancas em contextos de colonialidade ítalo-brasileira. Esse termo situa-se dentro da lógica da expansão do colonialismo europeu sobre o restante do mundo, o que fortalece a ideia errônea e equivocada de superioridade do europeu em relação aos demais povos explorados. Ao abordar a branquitude, busco provocar um movimento de romper com a ideia de que relações étnico-raciais se trata apenas de pessoas negras ou indígenas. Desta forma, considerando que, o conceito de branquitude está diretamente ligado a um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, que colaboram para a construção social e reprodução do racismo, este estudo contribui com o processo de promoção de uma educação mais equânime e antirracista, na tentativa de apreender como o conceito de branquitude e de supremacia branca se escondem no currículo escolar, pela perspectiva das(os) estudantes negras(os). Os resultados obtidos através das escrevivências, escancaram essa agência da supremacia branca no âmbito da educação, pois a maioria delas trouxeram muitas denúncias sobre a ocorrência do racismo no espaço da escola e que passa despercebido pela *branquitude docente*. Algumas cartas revelaram atitudes de empoderamento das(os) estudantes, outras apresentaram importantes movimentos autotransformativos em relação à identidade racial dessas(es) adolescentes. Diante dessa percepção, as escrevivências que chegaram pelas cartas foram organizadas em três categorias: denúncias, empoderamento e autotransformação, como uma estratégia de análise. O resultado da pesquisa também é apresentado em formato de cartas, de acordo com essa categorização, em que a pesquisadora – uma mulher negra adulta – escreve para a sua criança interior. Assim, essa é uma pesquisa que intenciona desestabilizar verdades impostas pela branquitude que silenciam, invisibilizam ou visibilizam de maneira perversa a história, a cultura e os saberes de sujeitos não-brancos.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Branquitude Docente. Supremacia branca. Colonialidade Ítalo-brasileira. Escrevivência.

ABSTRACT

This research aims to promote a reflection on the implementation of Law 10.639/2003 and the Education of Ethnic-Racial Relations in the Municipal School System of Caxias do Sul, a municipality located in the Serra Gaúcha, as well as to problematize issues related to whiteness and white supremacy. The study was anchored in the Postgraduate Program in Education at the University of Caxias do Sul and in the Research Line: History and Philosophy of Education. It is qualitative research, constructed from the *escrevivências* – a concept coined by the writer Conceição Evaristo – of black adolescents, students in the 7th, 8th and 9th grade of Elementary School, aged between twelve and fifteen years old. In this sense, the study was conducted in a relationship of subjectivity between the researcher and her relationship with the theme, which is not just a theme. It is life. The lives of people in movement. This approach seeks to give voice to the experiences, stories, memories and subjectivities of the participants, promoting a deep connection between writing, identity and the struggle for recognition. In this way, writing in the form of a letter creates an intimate, direct and affective connection between the writer and the reader, as it allows for confidences, personal reflections and dialogues with the other person and with oneself. The study was conducted at a school in the Caxias do Sul Municipal Education Network, located very close to “Burgo”, a community with a significant black presence in this municipality strongly marked by Italian-Brazilian coloniality. The investigation, carried out through written messages, that is, letters with varied written productions, exchanged between the researcher and the students, had as its central objective to analyze and understand how the Education of Ethnic-Racial Relations is lived and experienced by them and addressed by administrators and teachers, in a context of Italian-Brazilian coloniality, in which there is a predominance of whiteness in teaching - which will be referred to in this study as teaching whiteness. The debate was carried out in a municipal school, located very close to a community with a significant black presence in this municipality strongly marked by Italian-Brazilian coloniality. The study of race relations is not new in national and international academic research, which is not reflected in the context of Caxias do Sul, where the first studies on this topic are still timid, and blackness always appears as the central element. Likewise, through this

study, I present the possibility of analyzing the racialization of white people in contexts of Italian-Brazilian coloniality. This term is situated within the logic of the expansion of European colonialism over the rest of the world, which reinforces the erroneous and misguided idea of the superiority of Europeans in relation to other exploited peoples. By addressing whiteness, I seek to provoke a movement to break with the idea that ethnic-racial relations are only about black or indigenous people. Thus, considering that the concept of whiteness is directly linked to a place of symbolic, subjective and objective privileges, which contribute to the social construction and reproduction of racism, this study contributes to the process of promoting a more equitable and anti-racist education, in an attempt to understand how the concept of whiteness and white supremacy are hidden in the school curriculum, from the perspective of black students. The results obtained through the writings reveal this agency of white supremacy in the context of education, as most of them brought many complaints about the occurrence of racism in the school space and that it goes unnoticed by white teachers. However, some revealed attitudes of empowerment of the students and there were those who presented important self-transformative movements in relation to the racial identity of these adolescents. Given this perception, the writings that arrived through letters were organized into these three categories: complaints, empowerment and self-transformation, as an analysis strategy. The results of the research are also presented in the form of letters, according to this categorization, in which the researcher – an adult black woman – writes to her inner child. Thus, this is research that intends to destabilize truths imposed by whiteness, which silence, make invisible or make visible in a perverse way the history, culture and knowledge of non-white subjects.

Keywords: Education in Ethnic-Racial Relations. Whiteness in Teaching. White supremacy. Italian-brazilian coloniality. *Escrevivência*.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCRIVIVÊNCIAS	24
2.1 Educação das Relações Étnico-Raciais: algumas evidências e caminhos percorridos	25
2.2 Educação das Relações Étnico-Raciais: um esperançar a partir de vidas negras em movimento	32
3. "VOCÊ É DAQUI?","DE QUE FAMÍLIA TU ÉS?","QUAL É O TEU SOBRENOME?" - CAXIAS DO SUL E A VISIBILIZAÇÃO NEGATIVA E PERVERSA DE VIDAS NEGRAS: UMA BIOPOLÍTICA IMUNITÁRIA EM DETRIMENTO DO COMUNITÁRIO	43
3.1 Da colonização "italiana", à colonialidade ítalo-brasileira	43
3.2 Bairro Jardelino Ramos, "o Burgo": um território marcado pela presença negra em Caxias do Sul	55
4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM PROJETO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA, DEMOCRÁTICA E MAIS HUMANA	59
5. ESCRIVIVÊNCIAS COMO UMA FERRAMENTA DE DENÚNCIA, EMPODERAMENTO NEGRO E AUTOTRANSFORMAÇÃO, NUM CONTEXTO DE BRANQUITUDE E SUPREMACIA BRANCA	64
5.1 Carta 1: O movimento de tornar-se (re)existência a partir de um discurso de ausência	65
5.2 Carta 2: No percurso da Lei 10.639/2003 e da Educação das Relações Étnico-Raciais em Caxias do Sul, nasce um QuERER	68
5.3 Carta 3: Memórias, Vivências e Perspectivas: Escrevivências que	

Denunciam, Empoderam e Transformam Vidas Negras	76
5.3.1 Escrevivências denúncias	77
5.3.2 Escrevivências que empoderam	82
5.3.3 Escrevivências que autotransformam	85
5.4 Carta 4: É hora de descolonizar a escola! Uma convocação à Branquitude Docente	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	101
ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TALE)Adolescentes	104
ANEXO C – CARTAS ESCRITAS PELA PESQUISADORA PARA OS ESTUDANTES	106
ANEXO D – CARTAS-ESCREVIVÊNCIAS DE ESTUDANTES – DENÚNCIAS	112
ANEXO E – CARTAS-ESCREVIVÊNCIAS DE ESTUDANTES – EMPODERAMENTO	117
ANEXO F – CARTAS-ESCREVIVÊNCIAS DE ESTUDANTES – AUTOTRANSFORMAÇÃO	119

1 INTRODUÇÃO

O movimento vaivém nas águas-
lembranças Dos meus marejados olhos
transborda-me a vida,
Salgando-me o rosto e o
gosto. Sou eternamente
náufraga,
Mas os fundos oceanos não me amedrontam
E nem me imobilizam.

(Trechos do poema “Recordar é preciso” -
Conceição Evaristo)

Falo do lugar de uma *mulhernegra*¹ e professora, num movimento de construção, desconstrução e reconstrução contínuo. *Mulhernegra*, gaúcha, natural do município de Rio Pardo e que até os quatorze anos, morou em uma grande fazenda no interior do município de Pantano Grande. Meu pai era o capataz, minha mãe era a empregada e eu, desde muito pequena, ajudava minha mãe nos serviços da casa dos patrões, ou seja, uma “casa grande” contemporânea. Ao fazer uso do termo “casa grande” refiro-me às grandes residências dos fazendeiros e proprietários de terras durante o período da escravização no Brasil. Essas casas eram construções imponentes e símbolos de riqueza. Geralmente ficavam no ponto mais alto da propriedade, simbolizando o poder do fazendeiro ou do senhor de engenho sobre o território e as pessoas. A casa grande contrastava com a “senzala”, local onde os escravizados sobreviviam. A “casa grande” a qual me refiro, também era grandiosa e bem acabada, o que contrastava com as moradias simples que eram destinadas as(aos) empregadas(os). Esse conceito reflete as profundas desigualdades sociais e raciais da época, além de representar a estrutura da sociedade colonial, onde a opressão e a exploração eram comuns, cenário que, infelizmente, ainda permanece na sociedade brasileira atual, apesar de ter passado por algumas reconfigurações.

¹ Betty Ruth Lozano Lerma (2019) estuda a impossibilidade de compartimentação da experiência de vida quando se é uma mulher negra. A estudiosa do feminismo negro decolonial amplia seu entendimento para a escrita, não realizando a separação entre os termos mulher e negra. Por compartilhar do mesmo entendimento desta *mulhernegra*, adoto aqui a mesma escrita.

Hoje, compreendo perfeitamente a dinâmica daquele contexto em que vivia e posso imaginar quais eram as expectativas em relação à minha existência. Em vista disso, posso dizer que, meu percurso até aqui foi árduo e repleto de tentativas de paralisação de um corpo feminino, negro e retinto que, já na infância, se debatia para romper com a lógica da opressão e da exploração. Lógica esta, evidenciada por Gonzalez (2020):

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violências policiais (para o *cidadão* negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. (Gonzalez, 2020, p.58).

A saída encontrada para realizar a ruptura dessa lógica opressora, foi a educação. Em 1992 iniciei meu processo de escolarização ao ingressar, com sete anos de idade, na 1ª série do antigo 1º Grau. Para chegar na escola, era necessário percorrer alguns quilômetros até chegar na parada onde o transporte escolar passava. Lembro-me de que, desde os meus primeiros dias na escola, já vivenciava situações de racismo. Por causa da cor da minha pele e da textura do meu cabelo, recebi inúmeros apelidos depreciativos e muitos foram os momentos em que me senti excluída dentro do ambiente escolar, tanto por colegas como também por professores. No ano 2000, após ter concluído o antigo 1º Grau, ingressei no Curso Normal (Magistério), integrado ao antigo 2º Grau. Um dos momentos que mais me marcou durante o curso foi quando recebi a minha primeira supervisão de estágio. A aula transcorria bem, sem nenhum apontamento específico da professora titular da turma, mas a professora supervisora, após observar por alguns minutos aquela aula e olhar meu plano de trabalho, me retirou da sala e proferiu as seguintes palavras que ficaram marcadas em minha mente: *“Você não tem as mínimas condições de ser uma professora, pegue suas coisas porque estou te retirando do estágio”*. Naquele dia paralisei, pois fui imobilizada, de maneira abrupta e violenta, de seguir em busca de um sonho. Mas passados os

meses do 1º semestre daquele ano, uma outra professora me convoca a retomar o estágio porque acreditava que eu tinha plenas condições de professorar. Foi nesse momento que decidi me reerguer e erguer a voz, no sentido de criar uma rebelião consciente sobre a autoridade dominante (hooks, 2009), num contexto estruturalmente racista em que mulheres pretas não eram (e ousou dizer que ainda não são) autorizadas a atuarem em estabelecimentos de ensino como docentes. Então, dei ouvidos a essa professora, saí do período de paralisação e obtive nota máxima no estágio supervisionado. Enfim, alcancei o tão sonhado objetivo: ser professora. O olhar sensível e a atitude amorosa dessa professora me inspiram até hoje e me remete às palavras de hooks,

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram a coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. (Hooks, 2017, p.25).

Impulsionada e inspirada pelo movimento daquela professora, que teve a coragem de me tirar daquele lugar de paralisação, segui meu caminho formativo e, em 2006, prestei vestibular em uma Universidade Privada para o Curso Normal Superior², por pura teimosia - creio que o termo mais adequado a utilizar aqui seja ousadia - , pois eu não possuía as mínimas condições financeiras para pagar as mensalidades do curso, apesar do Normal Superior ser um dos cursos de nível superior mais baratos da época. Foram anos de muita luta para pagar cada mensalidade, mas ao mesmo tempo, foram anos de muita dedicação e entrega aos estudos, o que contribuiu fortemente para que eu me constituísse como uma profissional da educação capaz de seguir nessa trajetória da pesquisa e do

² O Curso Normal Superior é uma graduação, na modalidade licenciatura, que foi criado no Brasil como parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). O objetivo principal do curso era oferecer uma alternativa à formação tradicional de professores, que até então se dava, principalmente, em Escolas Normais de nível médio. Ele foi pensado para formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com um enfoque mais acadêmico e voltado para a profissionalização docente. A regulamentação detalhada do curso foi desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), que determinou os parâmetros e as diretrizes para a sua implementação nas instituições de ensino superior. Em 2006, com a Resolução CNE/CP nº 1, o Conselho Nacional de Educação passou a recomendar a substituição do Curso Normal Superior por cursos de Pedagogia ou Licenciaturas voltadas para a formação de professores. Desde então, o Curso Normal Superior deixou de ser amplamente ofertado e foi progressivamente extinto pelas instituições de ensino superior.

aperfeiçoamento constante.

Há quinze anos, encontro-me como professora, imersa no cotidiano escolar da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Atualmente, atuo na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, mais especificamente em um núcleo que tem como objetivo principal promover a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas, no entanto, mesmo tendo já transitado por diversos espaços dentro da rede de ensino deste município, ainda sou vista como uma intrusa nesse território, inclusive como alguém que não deveria estar em determinados espaços da sociedade caxiense.

Inspirada em Conceição Evaristo, reitero que mesmo sendo considerada um corpo-território deslocado, os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam. Permaneço movimentando-me, repleta de inquietações, indignações e de um desejo enorme de denunciar - desde as manifestações mais sutis, até as mais explícitas - uma violência que cotidianamente tenta imobilizar corpos negros e emerge no espaço da escola: o racismo em contexto de supremacia branca.

É importante destacar aqui que, o termo “supremacia branca” descreve o sistema de preconceitos de raça³ no qual vivemos, que permanece sendo a base subjacente do pensamento e da prática (hooks, 2022). Apresento esse termo em meu estudo, porque falar sobre supremacia branca, não deve ser considerado um tabu. É fundamental a compreensão de que ela opera diretamente e de diversas maneiras em nossa sociedade, utilizando-se de diversos mecanismos para imprimir no imaginário coletivo da população que pessoas brancas são boas e as pretas são ruins. Um exemplo desse funcionamento é exposto por Stroher (2022):

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

³ O conceito de raça, do ponto de vista sociológico, não está relacionado a diferenças biológicas ou genéticas significativas entre os seres humanos, mas sim a uma construção social que classifica as pessoas com base em características físicas como cor da pele, textura do cabelo, traços faciais e outras características percebidas. Essas classificações são historicamente utilizadas para justificar desigualdades sociais, econômicas e políticas. O termo negritude, apresentado como uma afirmação, um modo de reconhecimento positivo do fato de ser negro, foi formulado pelo poeta, dramaturgo, ensaísta e político, defensor das raízes africanas e militante anticolonialista antilhano, de Martinica, Aimé Césaire.

negros". Tal diferenciação objetivava também aproximar-se de adjetivos mais positivadores vinculados aos brancos, e, conseqüentemente, afastar-se daqueles com viés mais negativo, atribuído aos negros. (Stroher, 2022, p.28).

Nesse contexto, crianças e adolescentes negras(os) vêm sendo violentadas(os) cotidianamente e, muitas vezes, são paralisadas(os), impedidas(os) de permanecer usufruindo do direito à educação; que, cabe pontuar, vai além do direito de acessar à escola. Para além da denúncia, há uma desmedida disposição para contribuir com a construção de uma escola mais acolhedora, afetuosa e criativa e que realmente olhe, considere e valorize a pluralidade étnica e racial desses sujeitos, como bem já anunciado por Freire (2014, p.127), a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Dessa forma, sem um olhar atento, responsável e humano para os processos educativos, não será possível a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

É urgente o cumprimento da legislação e das políticas públicas educacionais vigentes, para que todas e todos possam, de fato, ter esse direito garantido. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER), compreendida enquanto projeto de Estado, desde o ano de 2003, tem como objetivo principal combater o racismo e a intolerância às diversidades étnicas e raciais nos estabelecimentos de ensino, no currículo prescrito e praticado. Enquanto projeto, atinge toda a sociedade e não se resume às políticas públicas curriculares, pois pressupõe mudanças nas práticas socioculturais cotidianas. Partindo do pressuposto de que o(a) professor(a) não apenas ministra conhecimentos e saberes específicos, mas também pratica e administra relacionamentos sociais do ponto de vista étnico e racial, de gênero, socioeconômico, geracional, de pertencimento religioso, entende-se que a ERER contribui substancialmente para a promoção da equidade em nosso país e, conseqüentemente, para uma educação antirracista, ou seja, uma educação que busque superar as diferentes formas de opressão interseccionadas pelo capitalismo, patriarcado e supremacia branca.

Estudos sobre as relações raciais não são recentes em pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais em diferentes áreas, o que não se reflete no contexto do município de Caxias do Sul em que os estudos ainda são pouco

expressivos e a negritude³ sempre aparece como o elemento central. Na contemporaneidade, percebe-se que muitos pesquisadores e pesquisadoras já ampliaram o foco em relação ao tema e passaram a abordar o grupo de pessoas brancas: a branquitude. Assim, tematizo a possibilidade de estudar a racialização das pessoas brancas em contextos de colonialidade ítalo-brasileira. Esse termo é inspirado nas pesquisas de Benício Backes (2019), que problematiza a colonialidade germânica, situando-a dentro da lógica da expansão do colonialismo europeu sobre o restante do mundo, o que fortalece a ideia errônea e equivocada de superioridade do europeu em relação aos demais povos explorados.

Ao abordar a branquitude como referencial analítico, torna-se possível racializar o branco e sair da ideia de que relações étnico-raciais se trata apenas de negros ou indígenas. Dessa forma, considerando que a compreensão do conceito de branquitude é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, diversos autores como Maria Aparecida Bento (2002, 2022), Lourenço Cardoso (2010, 2014, 2017), Lia Vainer Schucman (2012), explicam que o termo significa racializar sujeitos brancos, pois desde o século XVI, os sujeitos racializados, ou seja, vistos como sujeitos de “raça diferente” eram os não brancos. Ambos abordam a branquitude como um lugar de privilégio do sujeito branco, tratado como modelo estético dentro das sociedades colonizadas por ele, referência de padrão de beleza, inteligência, poder, sucesso, força e positividade dentro de uma estrutura capitalista/neoliberal que vende sua figura como ser humano, sem a necessidade de defini-lo como pessoa racializada. Nesse sentido, Bento (2022) expõe que:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (Bento, 2022, p. 23).

Dessa maneira, a sociedade foi organizada para os sujeitos brancos, para que estes se sentissem representados, como se eles fossem o padrão de humanidade; e toda essa organização ainda é possível ser observada, inclusive, no currículo escolar como um todo, que silencia, invisibiliza ou visibiliza de maneira negativa a história, a cultura e a vida dos não brancos.

Nesse contexto, Frantz Fanon, em suas obras *Pele negra, máscaras*

brancas (1952) e *Os condenados da terra* (1961), baseia-se na dialética entre Modernidade/Colonialidade, na tentativa de romper com uma ideia de universalidade de conhecimentos civilizatórios, a partir da visão do colonizador europeu, buscando compreender a influência sócio-histórica criada a partir do colonialismo e sua influência no presente.

Lourenço Cardoso (2014) conceitua raça dentro do aspecto relacional entre o branco e o não branco, o que é importante para a compreensão de como estão organizadas as relações de poder na sociedade e consequentemente na escola. O autor também classifica a branquitude em crítica e acrítica, sendo a primeira quando o sujeito ou grupo de pessoas brancas reconhece seu papel nas relações raciais e desaprova o racismo e, a segunda, acrítica, se desenvolve individualmente ou em grupo, e parte da concepção de manutenção dos privilégios adquiridos pelo sujeito branco dentro de uma ideia de superioridade racial.

Grada Kilomba, em sua obra *Memórias da Plantação* (2021), aborda o colonialismo como uma ferida que nunca foi tratada, que dói sempre, por vezes infecta e outras vezes sangra. Nesse sentido, Kilomba contribui substancialmente para os estudos sobre branquitude e práticas descoloniais. Nilma Lino Gomes, Silvio Almeida, W.E.B. Du Bois, Kabengele Munanga, Boaventura de Sousa Santos, Aimé Césaire, Michel Foucault, Achille Mbembe, Paulo Freire, bell hooks, Antônio Bispo dos Santos e Conceição Evaristo também possuem contribuições importantes para este estudo.

Considerando que, o conceito de branquitude está diretamente ligado a um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, que colaboram para a construção social e reprodução do racismo, a presente pesquisa visa contribuir com o processo de promoção de uma educação mais equânime e antirracista, na tentativa de apreender como os conceitos de supremacia branca e branquitude se escondem no currículo escolar, pela perspectiva de estudantes negras(os). Nesse sentido, não intenciona restringir seu foco apenas aos sujeitos negros, pois o racismo foi criado pelos sujeitos brancos, no entanto, é também um problema desse grupo.

Para além da dimensão curricular, é preciso mudar atitudes, posturas e consequentemente, as relações, o que pode se tornar possível a partir do diálogo intercultural e de um exercício de abertura dos espaços de educação formal para os saberes da comunidade. É imprescindível desestabilizar verdades impostas pela

supremacia branca, que silenciam e visibilizam de maneira negativa e perversa a história, a cultura e os saberes de sujeitos não brancos.

Assim, opto por problematizar como a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais é experienciada e escrita por jovens negras(os), em uma escola situada próximo a uma comunidade com expressiva presença negra em Caxias do Sul, município fortemente marcado pela colonialidade ítalo-brasileira e que o corpo docente da rede de ensino é composto por uma maioria branca. Para responder essa indagação, escolho enfocar o meu olhar na ação - escrita - das(os) jovens negras(os), que ocupam esteticamente e eticamente essa comunidade, acerca dos aspectos teóricos e metodológicos referentes ao trato pedagógico das questões voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para tanto, fez-se necessário, mapear a composição étnica e racial de Caxias do Sul e comparar com a composição da comunidade escolar em estudo, analisando a partir de categorias como negritude, branquitude e supremacia branca, as formas de visibilização e valorização dos diferentes sujeitos no contexto desse município de colonialidade ítalo-brasileira. Também realizou-se uma investigação da cultura escolar nesse contexto, historicizando a presença negra na municipalidade e sua representação no imaginário compartilhado, através da análise de sites oficiais da administração local.

O estudo objetivou ainda identificar a implementação das políticas públicas municipais, coadunadas com as nacionais, acerca da obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais, através da compreensão das(os) estudantes negras(os) e contextualizar os referenciais normativos e curriculares da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Também teve como finalidade verificar as possíveis práxis de processos educativos, tanto na dimensão curricular quanto na relacional voltadas às relações étnico-raciais que são estabelecidas na escola em que foi realizada a pesquisa, por meio da produção escrita das(os) estudantes, a partir de situações de suas vidas ou construídas na forma de fabulação.

Optei por analisar suas escritas, em instrumento de pesquisa construído a partir de questões capazes de fazer brotar palavras dessas(es) estudantes negras(os), ou seja, suas escrevivências. Nesse sentido, a obra de Conceição Evaristo, mulher negra brasileira, escritora e nascida em uma favela de Minas Gerais, inspirou-me a pensar para essa pesquisa, numa outra estratégia teórico-metodológica, pois sua escrita é marcada pela sua vivência e por questões

históricas que acometem sujeitos e grupos socialmente invisibilizados ou visibilizados de maneira perversa; grupos dos quais também faz parte. Desta forma, a pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, pois se utilizou das palavras e frases escritas pelas(os) estudantes e dos diferentes tipos de textos produzidos pelas(os) mesmas(os) como fontes de dados, construídos com base na troca de cartas.

Para fins de organização e aprofundamento, o presente estudo foi organizado em cinco capítulos. O primeiro diz respeito à introdução, o segundo capítulo aborda os caminhos metodológicos escolhidos a partir do problema de pesquisa que busca compreender como adolescentes negras(os) de uma comunidade periférica, com uma significativa representatividade negra, experienciam a EREER num município marcado pela colonialidade ítalo-brasileira. O contexto desse município é apresentado e problematizado no terceiro capítulo, principalmente no que se refere à composição étnica de sua população, revelando alguns aspectos sobre a visibilidade positiva de um determinado grupo étnico e a visibilidade negativa e perversa de outros grupos étnicos - o que é refletido no âmbito da educação. O bairro Jardim Ramos, bairro popularmente conhecido como “Burgo”, comunidade próxima a escola em que foi realizada a pesquisa, também é abordado neste capítulo. No quarto capítulo a Educação das Relações Étnico-Raciais é apresentada enquanto um importante projeto de combate ao racismo nos estabelecimentos de ensino e de valorização da pluralidade étnico-racial presente em nosso país. O quinto capítulo foi organizado em quatro cartas e traz, a partir de uma teoria crítica, o quanto a supremacia branca contribui para a manutenção do racismo e dos privilégios da branquitude nas diferentes esferas da sociedade, em especial na educação, a partir das escrevivências de adolescentes negras(os) que revelam suas experiências com a EREER, bem como as relações que estabelecem com colegas e professoras(es) brancas(os) dentro do ambiente escola.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCRIVIVÊNCIAS

*O que os livros
escondem, as palavras
ditas libertam.*

E não há quem
 ponha um ponto final
 na história
 Infinitas são as
 personagens... Vovó
 Kalinda, Tia Mambene,
 Primo Sendó, Ya Tapuli,
 Menina Meká, Menino
 Kambi, Neide do Brás,
 Cíntia da Lapa, Piter do
 Estácio, Cris de Acari,
 Mabel do Pelô, Sil de
 Manaíra,
 E também de Santana e de
 Belô e mais e mais, outras e
 outros...
 Nos olhos do
 jovem também o brilho de muitas
 histórias.
 e não há quem
 ponha um ponto
 final no rap
 É preciso eternizar as
 palavras da liberdade
 ainda e agora...
 (Trechos do poema "Do velho ao jovem" -
 Conceição Evaristo)

2.1 Educação das Relações Étnico-Raciais: algumas evidências e caminhos percorridos

Estamos há exatamente vinte e dois anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Em consideração a isso, no ano de 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento apresenta orientações sobre como formular projetos empenhados com a valorização da história e cultura da população negra às mantenedoras, às(aos) gestoras(es) dos estabelecimentos de ensino, às(aos) professoras(es) e a todas as pessoas envolvidas e comprometidas com a educação brasileira, de maneira que estabeleçam-se relações étnico-raciais positivas nos ambientes escolares e fora deles. No que concerne a isso:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em

dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE/CP 03, 2004, p.10).

Porém, apesar de todo o amparo legal e normativas curriculares para o trato adequado às questões relativas à ERE, as desigualdades entre sujeitos negros e brancos no âmbito da educação ainda são abissais. Assim como em todos os espaços da sociedade brasileira, nos estabelecimentos de ensino, o racismo permanece seguindo a mesma lógica da sociedade escravista. Há uma transmissão transgeracional de desvantagens acadêmicas para a população negra. Inclusive, não é novidade que, um dos principais efeitos da escravidão negra foi a limitação do acesso à educação. Se quanto maior a escolaridade dos pais, maior a escolaridade dos filhos, uma das reminiscências da escravidão é, por consequência, a menor oportunidade educacional para filhos de pessoas negras, mesmo após a abolição. Porém, as reminiscências de um passado escravista estão longe de ser uma variável explicativa absoluta. Isso porque, como alerta Santos (2023, p. 39), o peso que a escolarização dos pais tem sobre as oportunidades educacionais dos filhos varia muito a depender do grupo racial considerado: mesmo quando os pais têm os mesmos anos de escolarização, o fato de serem brancos ou negros diferencia os resultados dos filhos, em desfavor dos negros.

De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, 55,5% da população brasileira se autodeclarou negra⁴, ou seja, preta e parda⁵.

⁴ Negros, de acordo com o IBGE, representa a soma das pessoas autodeclaradas pretas e pardas. De maneira geral, pretas são as pessoas de pele mais retinta (mais escura) e as pessoas pardas são aquelas que possuem a pele menos retinta (mais clara).

⁵ O termo *pardo* carrega muitas contradições. Essa discussão não alcançou a classificação do IBGE por uma razão muito simples: ela não é palpável. Apesar disso, as políticas afirmativas resultam das inúmeras lutas travadas pelo movimento negro ao longo da história e, hoje, também pela luta dos povos indígenas.



GRÁFICO 1 - "CENSO 2022: Brasil tem 55,5% da população preta ou parda; 43,5% são brancos". Fonte: Poder 360.

A partir da análise do gráfico acima é possível constatar que, com o passar dos anos, houve um aumento no número de pessoas que se autodeclaram negras (pretas e pardas), porém, percebe-se que esse fato não é suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país a supremacia branca e, conseqüentemente, um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando, invisibilizando ou ainda, visibilizando de maneira negativa as demais existências presentes nessa sociedade.

É indiscutível que a população negra, notadamente os mais jovens, se beneficiou da quase universalização do acesso à educação básica. No entanto, o acesso não tem garantido a permanência e o sucesso desta parcela da população nos bancos escolares. Indicadores de permanência e aprendizagem revelam como esse grupo depara-se com constrangimentos e entraves para acessar plenamente o direito à educação. No que diz respeito à desigualdade na proficiência de estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, no caso de brancos e pardos, essa diferença era de apenas 5 pontos em 2007 em Matemática, passando para 8 pontos em 2019; em relação aos alunos pretos, a situação piorou ainda mais, pois passaram de cerca de 17 pontos a menos em

2007 para 27 pontos a menos em 2019, em Matemática e Língua Portuguesa.

De acordo com o estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, do IBGE, em 2018, a taxa de analfabetismo entre a população negra era de 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superior à da população branca, de 3,9%. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), também do IBGE, o percentual de jovens negros fora da escola chega a 19%, enquanto a de jovens brancos é de 12,5%.

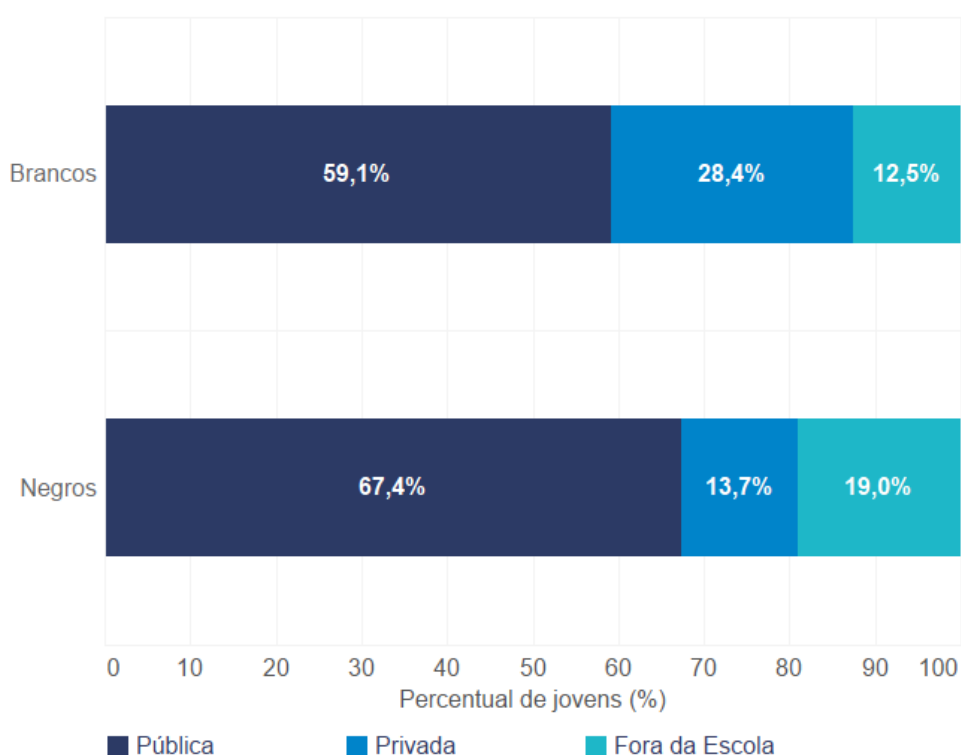


GRÁFICO 2 – Representação dos jovens fora da escola. Fonte: IBGE

Outro importante estudo de 2016, realizado pela Universidade John Hopkins localizada em Baltimore, no estado de Maryland, nos Estados Unidos, aponta que professoras(es) brancas(os) possuem menos expectativas positivas quanto ao futuro profissional e acadêmico de estudantes negras(os), favorecendo o desenvolvimento de situações de conflitos ligados a discriminação racial, o que é possível observar no gráfico abaixo. Concretiza-se, assim, uma profecia auto realizadora, na qual as(os) estudantes que as(os) educadoras(es) acreditam que não aprenderão, ou aprenderão pouco, no final da sua trajetória escolar, efetivamente, não obtêm o sucesso acadêmico diante do apoio que foi sonhado.

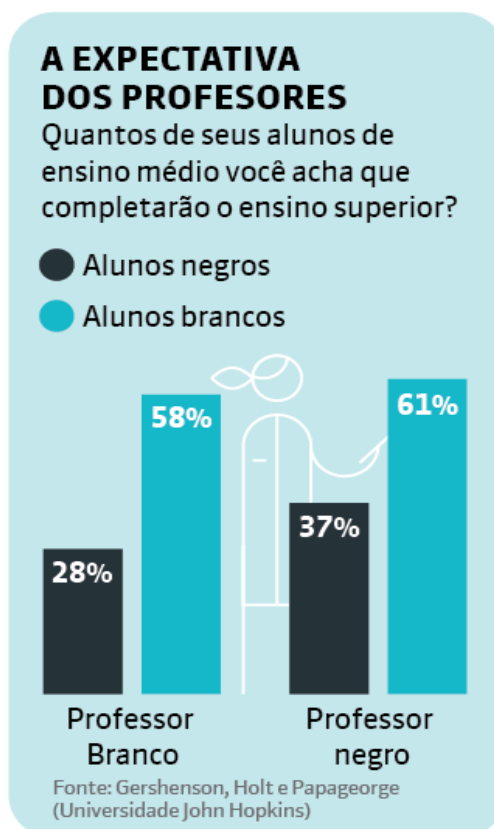


GRÁFICO 3 - Diferença de expectativas entre professores brancos e negros com o futuro de estudantes negros. Fonte: Universidade John Hopkins, Baltimore, estado de Maryland, Estados Unidos.

Nesse sentido, o tratamento desigual dispensado a negros e brancos no ambiente escolar desde a Educação Infantil, ou seja, as relações marcadas pelo racismo, dificultam a identificação de estudantes negras(os) com a escola, transformando a instituição numa das principais fontes de violência racial, especialmente no caso das crianças (Oliveira, 2019; Almeida, 2013). Essas relações evidenciam os impactos institucionais do racismo, caracterizados pela baixa representatividade negra, seja nos materiais didáticos ou nas discussões curriculares, bem como os efeitos subjetivos do racismo, verificados nos conflitos cotidianos e nas situações de depreciação da identidade negra. O estudo de Cavalleiro (2024) sobre as interações entre professoras de Educação Infantil e crianças atravessadas por estereótipos raciais é emblemático nesse sentido:

Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro. Mesmo considerando os atos do professor como inconscientes em relação às crianças negras, suas atitudes as magoam e marcam, provavelmente, pela vida afora. Na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da

sociedade. Como sujeito, é compreensivo, embora não seja aceitável, mas não como profissional da educação. A pré-escola oferece uma quantidade muito ínfima de ações que levam a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência em pleno processo de socialização. (Cavalleiro, 2024, p.99).

Desde muito cedo, a desigualdade racial é evidente e o combate a ela é indispensável para qualquer mudança, de modo que sem uma educação efetivamente antirracista não é possível pensar em uma sociedade igualitária. Infelizmente, convivem de maneira tensa, a cultura e a estética negra e a cultura e a estética branca, esta última, considerada padrão. Como explica Almeida (2019):

O racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' como se constituem as relações políticas econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo patologia social nem um desarranjo institucional. (Almeida, 2019, p.33)

Nesse sentido, a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares ainda se apresenta como um imenso desafio da educação em todo o território brasileiro, que permanece fortemente marcado pela colonialidade, ou seja, por uma lógica de relação colonial entre saberes, modos de vida e entre diferentes grupos humanos, o que garante a manutenção da exploração dos povos colonizados. Diante disso, o presente estudo investiga como é experienciada e escrita a Educação das Relações Étnico-Raciais, pela perspectiva de estudantes negras(os), em uma escola situada próximo a uma comunidade com forte presença negra, num município de colonialidade ítalo-brasileira, em que o corpo docente é marcado pela branquitude e pela supremacia branca.

Com o objetivo de procurar pesquisas relacionadas ao problema supracitado, no intuito de fazer uma análise minuciosa sobre o que já foi produzido acerca desta temática, realizou-se uma busca de estudos publicados nos últimos dez anos na área da educação, em duas bases de dados: Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade de Caxias do Sul e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizou-se como metodologia a Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Ambas as bases de dados foram analisadas em separado, com o uso dos seguintes descritores para as buscas: a) “educação das relações étnico-raciais”; b) “branquitude”; c) “colonialidade” e d) “escola”.

Ao pesquisar no Repositório de Teses e Dissertações da Universidade de Caxias do Sul, nenhum estudo foi encontrado que estabelecesse alguma relação em maior ou menor profundidade com o objeto investigado. Já no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), foram encontrados dois estudos. Destes, apenas um dialoga com a pesquisa realizada, a Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): “Privilégio e Sortilégio da Cor: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Caí”, de autoria de Carlos Eduardo Stroher. O estudo foi realizado em um contexto regional de forte presença de marcadores raciais brancos e abordou questões referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O objetivo principal foi compreender como jovens estudantes da região do Vale do Rio Caí/RS, contexto de colonialidade germânica hegemônica, experimentam as relações étnico-raciais nos âmbitos sociais, familiares e escolares e quais suas posturas diante de situações de racismo. A metodologia utilizada baseou-se na análise de narrativas locais sobre a história da região do Vale do Rio Caí, em questionários aplicados e entrevistas coletivas realizadas junto a estudantes de três escolas dos municípios de Bom Princípio e de Tupandi, bem como por meio de entrevistas com professores de História e gestores escolares destas instituições de ensino. Também orientaram a pesquisa os projetos político-pedagógicos das escolas e uma produção audiovisual de autoria de um coletivo negro da região. Os principais autores que alicerçam a pesquisa, abordam as relações raciais ao longo do processo histórico, enfocando principalmente o racismo e a branquitude e seus impactos sociais nos espaços escolares. Os estudos críticos da branquitude provenientes dos Estados Unidos, a vertente dos estudos sobre decolonialidade crítica, pensamento afrodiaspórico e crítica da modernidade também a embasaram. O resultado obtido foi que os jovens do Vale do Caí se constituem subjetivamente a partir de experiências individuais e sociais em que brancos e não-brancos, principalmente negros de cor preta ou parda, crescem em ambientes de desconfiança mútua, resultando na manutenção de práticas racistas e de supremacia branca. Constatou-se então que, a escola ainda não consegue cumprir seu papel como instituição promotora da Educação das Relações Étnico-Raciais – nem na sua dimensão curricular, tampouco na relacional –, contribuindo para a permanência de pensamentos e comportamentos racistas e supremacistas brancos

dentro e fora do contexto escolar.

Diante do levantamento realizado, foi possível perceber que ainda são poucos os estudos que abordam a discussão acerca da branquitude e os impactos de suas ações e/ou omissões na implementação da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos estabelecimentos de ensino brasileiros. Quando se trata de uma análise sobre como ocorrem efetivamente as relações raciais nesses estabelecimentos, pela perspectiva de estudantes negras(os), de comunidades negras, localizadas em municípios fortemente marcados pela colonialidade europeia, há uma lacuna ainda maior. Isso denota o quanto são necessários mais estudos que elucidem o trato dessas questões nas escolas, para que possamos romper com histórias únicas que, de acordo com Adichie (2014), são capazes de destruir a dignidade e a vida de um povo, o que torna ainda mais difícil o reconhecimento da humanidade compartilhada de pessoas negras, enfatizando as diferenças ao invés das semelhanças.

2.2 Educação das Relações Étnico-Raciais: um esperançar a partir de vidas negras em movimento

A metodologia é um caminho construído a partir de escolhas teóricas para a compreensão de um fenômeno social, no caso deste estudo, a educação. A proposta da pesquisa é a investigação das experiências de escolarização de adolescentes negras(os), em um contexto de branquitude e supremacia branca, num território de colonialidade ítalo-brasileira. A definição do problema anuncia as escolhas a trilhar na qualidade de projeto de investigação. O estudo se faz numa relação de subjetivação da pesquisadora e sua relação com o tema, que não é simplesmente um tema. É vida, vida de pessoas em movimento. É essa vida que traz as questões de pesquisa.

De acordo com Henz, Freitas e Silveira (2018), a pesquisa deve ser um espaço aberto ao diálogo e à reflexão crítica, a partir do contexto dos sujeitos envolvidos, de maneira que cada um possa dizer a sua palavra. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa, baseada nas escrevivências de estudantes negras(os) dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, localizada em um bairro muito próximo ao “Burgo” – comunidade com expressiva presença negra –, hoje denominada como

bairro Jardim Ramos. A investigação foi realizada por meio de escrevivências, ou seja, cartas com produções escritas variadas, trocadas entre a pesquisadora, uma professora negra, e as(os) estudantes negras(os), com o objetivo de analisar e compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais é experienciada por elas(es) e abordada pelas(os) professoras(es), num contexto de colonialidade ítalo-brasileira, em que há uma predominância da branquitude na docência.

A escolha pelas cartas escrevivências como percurso metodológico desta pesquisa se deu a partir do estudo dos conceitos de escrevivência, termo cunhado pela escritora brasileira Conceição Evaristo, e de escrita como ato de resistência, autoria e liberdade. Essa abordagem busca dar voz às vivências, histórias, memórias e subjetividades das(os) participantes, promovendo uma conexão profunda entre a escrita, a identidade e a luta por reconhecimento. Nesse sentido, as escrevivências no formato de carta cria uma conexão íntima, direta e afetiva entre quem escreve e quem lê, pois permite confidências, reflexões pessoais e diálogos com a(o) outra(o) e consigo mesma(o).

Para Evaristo (2021), “a experiência do sujeito, do corpo, da vivência é o que fundamenta o que hoje chamamos de *Escrevivência*”. Analisando a realidade do território da pesquisa em questão, refiro-me a adolescentes negras(os) cujas existências dão-se no contexto de uma sociedade estruturalmente racista. Assim, o ponto de partida da vida escolar dessas(es) sujeitas(os) são, inevitavelmente, vivências extremamente marcadas pela raça. Em consideração a isso, Evaristo (2021) ainda coloca que “a *Escrevivência* permite partir da prática para a teoria. Primeiro você vive, depois elabora sobre o que viveu”.

Desta maneira, optar pelas produções escritas / cartas escrevivências, para o desenvolvimento desse projeto, objetivou oportunizar às(aos) estudantes um espaço seguro de escrita sobre como percebem e/ou experienciam as relações raciais no interior da escola, tornando-as(os) coautoras e coautores de todo o processo. É importante salientar que, na premissa freireana, o diálogo é entendido como [...] uma relação horizontal A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 2014, p. 141). Nesse contexto, a metodologia de análise de dados realizada foi a descritiva, pois a intencionalidade

foi reunir informações minuciosas e específicas acerca das experiências em EREER das(os) estudantes negras(os), bem como o trato da EREER pela *branquitude docente*.

Ao utilizar o termo *branquitude docente*, não me direciono apenas às pessoas brancas que são a maioria ainda a ocupar o lugar da docência. Refiro-me a toda a estrutura pedagógica do sistema educacional brasileiro, que atua em detrimento da ascensão escolar e acadêmica de crianças, jovens e adultos negras(os). Uma estrutura que atua com indiferença à presença negra nos bancos escolares, o que se revela por meio da não abordagem ou trato inadequado da história, cultura e saberes africanos e afro-brasileiros. Tudo isso acompanhado ainda, de um discurso de que todos somos iguais e humanos, nutrindo uma visão errônea de que vivemos em uma democracia racial.

Essa *branquitude docente* não escuta o choro aparentemente sem motivo da criança negra na Educação Infantil, não percebe o isolamento de crianças e adolescentes negras(os) no espaço escolar, silencia diante de conflitos entre crianças e adolescentes negras(os) e brancas(os) e age de forma a impedir que muitas(os) estudantes negras(os) cheguem à conclusão do Ensino Fundamental. Desse modo, contribui consideravelmente com a exclusão dessas(es) jovens do Ensino Médio e, por extensão, do Ensino Superior. Esse ciclo perpetua o reinado da supremacia branca nos espaços de saber e poder, o que está naturalizado neste país. Como bem elucida Bento (2022 p.63) ao expor que o privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas.

Nesse sentido, pode-se dizer que a *branquitude docente* também tem dominado a rede de ensino de Caxias do Sul, pois todas as escolas possuem um fator revelador dessa dominação: a maioria de professoras(es) brancas(os). Algumas e alguns antirracistas, que fazem parte da *branquitude crítica*, mas é muito provável que haja uma presença bastante expressiva da *branquitude acrítica*. O pesquisador Lourenço Cardoso (2010) explica sobre essa diversidade e complexidade ao analisar esses dois tipos de *branquitudes*:

Concentrar-me-ei em analisar dois tipos de *branquitudes* distintas e divergentes: a *branquitude crítica* que desaprova o racismo “publicamente”, e a *branquitude acrítica* que não desaprova o racismo, mesmo quando não

admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos. Quando me refiro à aprovação e desaprovação pública, pretendo chamar a atenção para seguinte ocorrência: nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. Por vezes, é desmentido, ironizado, minimizado, principalmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial brasileiro. Já bem dizia, o ilustre sociólogo Florestan Fernandes “o brasileiro possui preconceito de ter preconceito” (Guimarães, 2005c, p. 77). Portanto, ciente da tarefa complexa que é desvelar a dissimulação do preconceito racial e do racismo por parte dos brancos em nossa sociedade, somente considere branquitude crítica aquela que desaprova o racismo publicamente (Cardoso, 2008, pp. 178-180).

Diante do exposto, é possível afirmar que essa branquitude docente pode se manifestar de diversas formas. Em alguns casos, suas ações são públicas e explícitas, especialmente quando derivam de uma postura acrítica. No entanto, suas ações também podem ser sutis e discretas, operadas tanto pela branquitude acrítica quanto pela crítica. De qualquer maneira, em ambos os casos, as ações geram prejuízos para uns e privilégios para outros.

Ao entrar em contato com a direção da escola para solicitar autorização para a realização da pesquisa, recebi uma resposta positiva de imediato. Expliquei, então, os objetivos específicos do estudo, bem como os motivos que levaram à escolha daquele estabelecimento de ensino. Ao revelar que a escolha se deu pela expressiva presença negra em um território próximo ao bairro em que a escola está inserida, presença essa que, de modo consequente, se reflete dentro do ambiente escolar, me deparei com certo espanto por parte do diretor – um professor branco – em relação a essa informação, pois o mesmo demonstrou não perceber essa presença de maneira tão evidente, mas, de certo modo, manifestou abertura para olhar com mais atenção para o pertencimento étnico-racial das(os) estudantes.

A escola em que foi realizada a pesquisa é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, de porte médio, da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME) - município localizado na Serra Gaúcha⁶. Como já mencionado anteriormente, está localizada nas proximidades do “Burgo”, comunidade com forte presença negra e, consequentemente, recebe uma parcela significativa de crianças e adolescentes negras(os) oriundas desta comunidade, o que não está posto nos documentos oficiais do educandário. Em sua Proposta Pedagógica consta que não

⁶ A Serra Gaúcha está localizada no estado do Rio Grande do Sul e a influência europeia, especialmente a italiana e a alemã, que estão presentes na arquitetura, cultura e culinária local são imensamente destacadas e visibilizadas positivamente, enquanto a presença negra e indígena e suas influências nessa região são invisibilizadas ou visibilizadas negativamente.

há dados estatísticos reais sobre a cor da pele das crianças/estudantes, visto que muitas famílias, no ato da matrícula, não foram questionadas pelo profissional da escola ou por decidirem não se autodeclarar. Diante do que está registrado na Proposta Pedagógica, documento que define a identidade da escola e indica os caminhos pedagógicos necessários para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, é possível perceber que não houve uma mobilização por parte da gestão escolar para que ocorresse o preenchimento do campo cor/raça. Ressalto aqui que, o registro desse campo é uma prática extremamente necessária e está alinhada com legislações como a Lei nº 12.711/2012⁷, a Lei de Cotas, que exige a consideração da raça para promover equidade no acesso à educação e, atende também às recomendações do IBGE e ao Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatizam a importância da inclusão racial na educação. A omissão de informações raciais na educação reflete a negligência com as questões étnico-raciais e perpetua a ideia de que o racismo não é um problema relevante. Ignorar a cor/raça é também ignorar as barreiras enfrentadas cotidianamente por estudantes negras(os) dentro do espaço escolar. Este princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo institucional que se mantém, ao longo do tempo, sem ser questionado devido à naturalização de normas e padrões que beneficiam um grupo em detrimento de outros. Por meio dessa dinâmica violenta, o existente passa a ausente e, assim, deixa de existir. Em consideração a isso, Fanon (2023) chama a atenção que, talvez se encontre aí a origem dos esforços dos negros contemporâneos: custe o que custar, provar ao mundo branco a existência de uma civilização negra.

Diante da ausência de dados na escola sobre o pertencimento étnico-racial das(os) estudantes, precisei refletir sobre como realizar o primeiro contato com as turmas para identificar as(os) adolescentes negras(os) e convidá-las(os) a participar da pesquisa junto comigo. Optei, então, por organizar uma roda de conversa nas turmas de 7º, 8º e 9º anos, público alvo da pesquisa, no intuito de me apresentar e realizar um diálogo aberto sobre diversidade étnico-racial. Como eram duas turmas por ano, foram realizadas seis rodas de conversa com a participação efetiva de 117

⁷ A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, estabelece a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, como uma política de ação afirmativa no Brasil. A distribuição de vagas deve respeitar a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do estado onde está localizada a instituição, com base no último censo do IBGE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

estudantes de identidades raciais diversas. Os temas abordados foram: preconceito, discriminação racial ou étnico-racial, injúria racial⁸ e racismo⁹ (o que é considerado crime em nosso país, classificado como ato infracional quando cometido por menores de idade), a diferença entre racismo e bullying, pois este último conceito, também chamado de intimidação sistemática, diz respeito a todo ato de violência física ou psicológica intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, o que não se aplica nas situações de racismo, pois as violências são motivadas pela identidade racial das crianças e adolescentes negros(as).

Por fim, foi debatido com as(aos) adolescentes questões relativas à autodeclaração étnico-racial, que se refere ao reconhecimento próprio como pessoa de determinada raça ou etnia, a partir das cinco categorias definidas pelo IBGE¹⁰. Ressaltou-se, ainda, a importância da realização da autodeclaração de maneira honesta e condizente com o pertencimento racial, pois ela se configura como um ato de reconhecimento individual que reforça a valorização da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira e auxilia na organização e aplicação de políticas afirmativas, como por exemplo, as cotas raciais. Ao final de cada uma das rodas, disponibilizei uma ficha para que cada estudante preenchesse e realizasse a sua autodeclaração étnico-racial de acordo com as categorias estabelecidas pelo IBGE. Abaixo, segue o modelo da ficha entregue às(aos) estudantes:

⁸ A injúria racial é um tipo de crime cujo direcionamento da ofensa é para um indivíduo de cor, raça ou etnia diferente. A Lei nº. 14.532/2023 tipifica a injúria racial como crime de racismo, com pena de dois a cinco anos de reclusão e multa, além da possibilidade de aumento da pena em casos agravados, como quando cometida por intermédio de redes sociais. A legislação foi atualizada tornando a injúria racial equiparada ao crime de racismo.

⁹ É um tipo de crime cuja ação visa discriminar todo um grupo social por causa de sua raça, etnia, cor, religião ou origem. De acordo com a Lei nº. 7.716/1989, no Brasil, racismo é um crime inafiançável e imprescritível.

¹⁰ De acordo com a organização do IBGE, cada uma das categorias foi explicada para as(os) estudantes da seguinte maneira: preto: pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana; branco: pessoa que se declara branca e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias; pardo: quem se declara pardo e possui miscigenação de raças com predomínio de traços africanos; indígena: pessoa que se declara indígena, seja a que vive em aldeia como a que vive fora dela, inclusive em área quilombola ou em cidades e, amarelo: que se refere à pessoa que se declara de origem oriental, como japoneses, chineses e coreanos. Disponível em: <https://www.tidft.ius.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>

RODA DE CONVERSA: “DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL” AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL		
NOME: _____ TURMA: _____ IDADE: _____		
Com base no que foi abordado na roda de conversa “Diálogos e Reflexões sobre a Diversidade Étnico-Racial”, como você se autodeclara de acordo com as 05 categorias estabelecidas pelo IBGE?		
() PRETO () BRANCO () PARDO () INDÍGENA () AMARELO		
Você que se autodeclara uma pessoa negra (preta ou parda), gostaria de participar de uma pesquisa sobre as relações étnico-raciais (relações entre pessoas negras e pessoas brancas) que se estabelecem no ambiente da escola, por meio de trocas de cartas, com a professora Joelma Couto Rosa?		
() SIM () NÃO		

Ficha disponibilizada aos(as) estudantes para realizarem a sua autodeclaração

O resultado obtido a partir da autodeclaração étnico-racial realizada pelos 117 estudantes após as rodas de conversa foi o seguinte: 13 pretos, 49 brancos, 49 pardos, 01 indígena e 05 amarelos. Nesse sentido, considerando a organização do IBGE, do total de estudantes que participaram das rodas de conversa, foi possível constatar que 52,9% se autodeclararam negros (pretos e pardos), 41,8% brancos, 0,85% indígenas e 4,27% amarelos. A partir desse primeiro movimento investigativo, já foi possível identificar uma importante presença negra dentro desse ambiente escolar, presença até então não vista ou negada pela branquitude docente, presente na gestão escolar.

Não ver, não saber e não falar sobre a cor das pessoas são formas de invisibilizar a presença negra. Esses são mecanismos que contribuem para a manutenção da falsa ideia de que no Brasil pessoas negras e brancas convivem harmoniosamente e possuem os mesmos direitos e acessos. Esse é, sem dúvida alguma, um conceito que nega a existência do racismo estrutural e marginaliza a população negra. Sodré, corrobora com o exposto ao afirmar que,

Formalmente, as instituições e os discursos intelectualistas podem negar o racismo, mas este é inerente ao pacto ancestral e incide sobre as comunidades imigratórias posteriores (italianos, gregos, latinos, asiáticos etc.) com intensidades discriminatórias variáveis. O racismo antinegro é o mais antigo e o único cujo sentido se relaciona ao regime escravagista do passado. (Sodré, 2023, p. 159).

A naturalização da desumanização e da inferiorização de pessoas negras, herança desse regime, infelizmente ainda se reproduz nos ambientes educativos, fazendo com que muitas(os) estudantes não consigam desenvolver plenamente suas aprendizagens, chegando a desistir da sua trajetória acadêmica. Esse ciclo de exclusão da população negra dos bancos escolares, resulta também na persistência da maioria dessas pessoas, ainda hoje, em posições subalternas na sociedade brasileira.

Durante as rodas de conversa, questionei as(os) estudantes sobre quantas(o) médicas(os), dentistas, advogadas(os), juízes, diretoras(es) e professoras(es) negras(os) elas(es) conheciam. A maioria respondeu que não conheciam ou que conheciam poucas(os). Lembro-me de que alguns estudantes relataram que nunca tiveram uma professora ou um professor negra(o) até o momento, o que pode justificar suas reações em relação a minha presença naquele espaço. Pude perceber, logo na primeira roda, um misto de curiosidade e euforia das(os) estudantes negras(os), principalmente por parte das meninas, ao me verem em sua sala de aula enquanto uma professora preta que falava abertamente sobre questões raciais. Muitas dessas meninas, ao final da atividade, me procuravam em particular para elogiarem minha estética (em especial o meu cabelo, às vezes trançado e outras vezes, solto, estilo black power) ou para me perguntarem algumas questões referentes a minha vida pessoal e, até mesmo, para relatarem situações particulares que vivenciaram pelo fato de serem meninas negras. Isso mostra o quanto a presença de uma professora ou professor negra(o) em uma escola pode impactar profundamente a vida de estudantes negras(os). Essa presença funciona como uma referência de identificação e inspiração, mostrando que pessoas negras, assim como elas(es), podem ocupar espaços de liderança e influência, o que ajuda, consideravelmente, a desconstruir estereótipos e fortalece a autoestima e a confiança das(os) estudantes negras(os) em relação às suas capacidades e potencialidades.

Na tentativa de motivar ainda mais as(os) estudantes negras(os) a participarem da pesquisa produzindo suas cartas escrevivências, decidi escrever-lhes cartas, no intuito de me conectar a elas(es) a partir de minhas escrevivências, onde me apresentei de maneira mais ampla e detalhada, trazendo aspectos específicos sobre a minha infância, adolescência e como ocorreu o meu processo

de escolarização, numa escola em que todo o grupo docente também era composto por pessoas brancas. A utilização da carta teve o seguinte propósito: possibilitar um entrecruzamento de relações afetivas e culturais entre a pesquisadora negra e as(os) estudantes negras(os). Em relação a isso, Demo (1985) aponta que a tarefa de pesquisar exige do(a) pesquisador(a), criatividade, pois pesquisa envolve a técnica, mas igualmente é arte.

Nesse sentido, a partir da arte da escrita, a vivência das pessoas negras, suas dores e resistências precisam ser visibilizadas, valorizadas e transformadas em ferramentas pedagógicas. A educação deve ser um espaço de encontro, onde histórias de vidas negras sejam escritas, lidas, narradas e celebradas, permitindo uma conexão com as raízes ancestrais e fortalecendo as lutas do presente, na busca pela construção de uma sociedade mais equitativa. Conectar-se com essas vidas significa fortalecer laços com a comunidade, resgatar saberes ancestrais e construir redes de apoio que possibilitem o enfrentamento das desigualdades. Para tanto, é preciso estar em movimento constante, no sentido de transformar o espaço educativo em um lugar de transformação social, onde se discuta racismo, se proponha reparações e se reconheça o valor da história e das vidas negras para esse país.

O termo *escrevivência* está diretamente ligado à experiência textual da escritora Conceição Evaristo que escreve “con(fundindo)”¹¹ escrita e vida. Suas *escrevivências* baseiam-se em sua ancestralidade, nas lembranças pessoais junto aos seus familiares, nas histórias cotidianas das mulheres negras de diferentes gerações e nas histórias das demais pessoas negras que se encontram em situação de vulnerabilidade social, retratando, assim, suas vivências e sobrevivências. A ideia da carta com as *escrevivências* da pesquisadora, mais do que estabelecer um vínculo, teve como objetivo provocar a produção das escritas/cartas *escrevivências* das(os) estudantes negras(os), para que expressassem suas vivências e experiências na escola, situada muito próxima a uma comunidade negra, mas que o grupo docente é composto majoritariamente pela branquitude. Como já mencionado, as produções escritas foram em formato de

¹¹ O romance *Becos da Memória*, retrata o primeiro experimento de sua autora, Conceição Evaristo, em construir um texto ficcional *con(fundindo)* escrita e vida ou escrita e vivência (EVARISTO, 2017, p. 11.). É na prática dessa *con(fusão)*, que Evaristo passa a experimentar o que futuramente nomeará de *escrevivência*, a escrita da vivência, ou seja, quando as vivências passam a transitar no espaço do discurso e se remetem a uma coletividade.

cartas, uma metodologia que faz parte do legado de Paulo Freire e se caracteriza pelo exercício do diálogo e da amorosidade.

Em relação a isso, Vieira (2018, p. 75-76) afirma que:

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. [...] É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as cartas pedagógicas tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação.

Mas, para além de cartas, os estudantes também foram provocados a criar um pequeno conto ou fabulação sobre uma situação fictícia ou vivida de fato com o tema da relação entre brancos e negros no ambiente escolar e, ainda, fotografar algo ou criar uma história a partir da imagem capturada. A abordagem de questões relativas à história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas dos diferentes componentes curriculares, as relações raciais na escola, o racismo e o sentimento das(os) estudantes negras(os) ao ocupar esse espaço educativo, foram temas utilizados para desencadear a produção escrita das(os) mesmas(os).

Das(os) 62 estudantes negras(os) que participaram das rodas de conversa, 32 aceitaram o convite de trocar cartas com a pesquisadora. As meninas demonstraram maior empolgação em participar, mas do total de partícipes, 16 eram meninas e 16 meninos. Foram realizadas três trocas das cartas escrevivências, que ocorreram semanalmente na escola e não houve nenhuma desistência durante o percurso. As trocas ocorreram entre os dias 07 de outubro e 08 de novembro do ano de 2024. A pesquisadora disponibilizou às(aos) estudantes, papéis e caneta, para que pudessem produzir a escrita de suas cartas escrevivências. Esses materiais eram distribuídos a cada troca de cartas realizada, dentro de um envelope, juntamente com a carta escrevivência da pesquisadora. Ao todo, foram entregues à pesquisadora 96 cartas. Algumas estão em anexo, não identificadas, a fim de resguardar a identidade das(os) estudantes.

Ao ler cada carta das(os) estudantes contendo suas escrevivências, pude perceber que a maioria delas ainda trouxeram muitas denúncias sobre a ocorrência do racismo no espaço da escola. Porém, algumas revelaram atitudes

de empoderamento das(os) estudantes e tiveram aquelas que apresentaram importantes movimentos autotransformativos em relação à identidade racial dessas(es) adolescentes. Diante dessa percepção, organizei as escrevivências que chegaram pelas cartas nessas três categorias: denúncias, empoderamento e autotransformação, como uma estratégia de análise, conforme o quadro abaixo:

TABELA 1 – Categorização das escrevivências

CATEGORIZAÇÃO DAS ESCRIVIVÊNCIAS	
Denúncia	41
Empoderamento	15
Autotransformação	11

O resultado da pesquisa também é apresentado em formato de cartas, de acordo com essa categorização, em que as escrevivências das(os) estudantes negras(os) se (con)fundem com as escrevivências da pesquisadora – uma mulher negra adulta – que escreve para a sua criança interior. Nessas cartas, as escrevivências das(os) estudantes são trançadas, formando um mosaico. Optei por reunir trechos das escrevivências de diferentes estudantes que apresentaram a mesma categoria e, ao mesmo tempo, vivências muito próximas dentro de cada uma delas. A aposta foi de pensar o verbo trançar como um entrelaçar, juntar uma coisa à outra, compor algo como uma trança de fios produzidos pelo próprio corpo e pelas próprias experiências.

Nessa perspectiva metodológica, foi realizada uma pesquisa auto(trans)formativa *com* e não *para* os estudantes, por meio de um diálogo-problematizador, que resultou na provocação de uma reflexão crítica sobre como são experimentadas e experienciadas as relações raciais na escola.

3. “VOCÊ É DAQUI?”, “DE QUE FAMÍLIA TU ÉS?”, “QUAL É O TEU SOBRENOME?” - CAXIAS DO SUL E A VISIBILIZAÇÃO NEGATIVA E PERVERSA DE VIDAS NEGRAS: UMA BIOPOLÍTICA IMUNITÁRIA EM DETRIMENTO DO COMUNITÁRIO

*A voz de minha bisavó
ecoou criança nos porões
do navio.
Ecoou
lamentos de uma
infância perdida. A
voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de
tudo. A voz de
minha mãe ecoou
baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das
trouxas roupas sujas
dos brancos pelo caminho
empoeirado
rumo à
favela. (Trechos do poema “Vozes-
mulheres” –
Conceição Evaristo)*

3.1 Da colonização “italiana”, à colonialidade ítalo-brasileira

Caxias do Sul é um município que encontra-se em uma das regiões de maior crescimento populacional do Rio Grande do Sul, a Serra do Nordeste. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, conta com 463.338 habitantes. É a segunda maior cidade do estado. Muito desse crescimento, resulta da expressiva produção industrial e da presença de grandes corporações empresariais, com importantes processos de internacionalização, o que acaba atraindo muitos migrantes pela enorme oferta de vagas no mercado de trabalho. É o segundo polo metalmeccânico do Brasil, atrás somente de São Paulo. A construção civil também é um dos ramos econômicos mais efervescentes em Caxias, pois absorve um grande número de migrantes com pouca qualificação profissional. É importante destacar aqui que, do total de 463.338 habitantes, cerca de 354 mil se autodeclararam brancos, 86 mil pardos, 21 mil pretos, 625 indígenas e 359 amarelos. Obviamente, considerando o processo de colonização do nosso estado, que privilegiou a entrada de imigrantes da Itália e da Alemanha,

principalmente, o grupo mais expressivo, assim como ocorre no restante do estado do Rio Grande do Sul, segue sendo o de pessoas brancas. Porém, a partir da análise desses dados é possível dizer que, uma parcela importante da população caxiense, aproximadamente 108 mil habitantes, quase $\frac{1}{4}$ da população residente neste município, se autodeclara negra.

No entanto, observa-se que ainda hoje a presença negra em Caxias é negada. A história dessa presença é pouco difundida, na maioria das vezes, nem mesmo mencionada como parte da história desta população, como pode ser evidenciado ao acessar o site oficial do município (2023), que apresenta a seguinte versão:

A história de Caxias do Sul começa quando a região era percorrida por tropeiros, ocupada por índios e chamada Campo dos Bugres. Esse cenário começou a mudar em 1875, quando chegaram os primeiros imigrantes italianos em busca de um lugar melhor para viver. Dois anos após o início da ocupação, o território recebeu a denominação de Colônia de Caxias. Ao longo desse tempo, novas levas de imigrantes chegaram. Em 20 de junho de 1890 foi criado o Município, desmembrado de São Sebastião do Caí. O nome, Caxias do Sul, foi uma homenagem ao Duque de Caxias. Logo na primeira década do século XX, um marco para o desenvolvimento: no dia 1º de junho de 1910 chegava o primeiro trem, ligando a região à capital do Rio Grande do Sul. Nesse mesmo dia, Caxias foi elevada à categoria de cidade. A denominação atual – Caxias do Sul – viria por meio de decreto, no ano de 1944. O novo meio de transporte marcou uma nova era para o desenvolvimento do município. Partindo do cultivo da uva e do vinho, chegou ao título de segundo maior polo metalmeccânico do Brasil. As indústrias caxienses fabricam desde pequenas peças até ônibus e caminhões. Importância econômica que trouxe reflexos também para os setores de comércio e serviços, que se tornaram referência para toda a Serra Gaúcha. Hoje, Caxias do Sul é fruto da garra e da determinação herdadas dos imigrantes com a contribuição de outras culturas que foram abraçadas pelo povo, como a tradição gaúcha. Uma cidade vibrante, feita pelos seus 463.501 moradores, conforme levantamento do IBGE de 2022, e que se consolida como o segundo maior município do Rio Grande do Sul em número de habitantes e em importância econômica. (PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, 2023)

É inegável que a descendência de imigrantes italianos é amplamente reconhecida como a principal característica das origens da população caxiense, enquanto os habitantes negros são frequentemente relegados à categoria genérica de 'outras culturas'. Dentro dessa infeliz dinâmica, Kilomba (2021,p.38) escreve: a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída. A/o “outra/o” não é “outra/o” per se; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação.

Os italianos instalaram-se na região a partir do final do século XIX, período

marcado pela intensificação da imigração europeia para o Brasil. Esse movimento teve como principais objetivos a substituição da mão de obra escravizada por trabalhadores livres e o incentivo, por parte do Estado brasileiro, à chamada política de branqueamento da população. Porém, há registros de que além de imigrantes italianos, vieram, da Europa, para esse território, imigrantes alemães, austríacos, belgas, espanhóis, franceses, ingleses, russos e suíços.

Teorias científicas, formuladas na Europa e nos Estados Unidos, consideravam as pessoas brancas superiores. Diante disso, a elite brasileira apropriou-se dessas ideias por acreditar no racismo científico, o que significava admitir que o Brasil, ao final da escravização, era composto por uma população de raça inferior, dando início a política de branqueamento, que se constituiu num processo de eugenia, de “europeização” da população brasileira. Em relação a isso, Schwarcz (1996, p.89) refere que “A saída foi imaginar uma redescoberta da mesma nação, selecionar e digerir certas partes da mesma teoria, com a evidente obliteração de outras; enfim, prever um modelo racial particular”.

A hierarquização naturalizada dos povos, de acordo com suas características fenotípicas e diferenças étnico-raciais, nos ajuda a pensar as relações de poder estabelecidas no período colonial e que se refletem até os dias de hoje. Porém, esse tipo de categorização não passou de uma invenção dos colonizadores europeus e, “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 107).

A atual disposição das pessoas pelo território brasileiro, em diversos aspectos, conforme suas origens étnico-raciais, é um dos reflexos dessa categorização. A maioria dos espaços de poder são ocupados por um grupo específico de pessoas, de acordo com características fenotípicas particulares, sendo a principal delas: possuírem a pele branca. Isso configura uma herança da época da colonização, o que escancara o vínculo profundo existente entre passado e presente. O colonialismo foi o modo de dominação de populações, pela força política e/ou militar, com base em questões étnico-raciais, ocorrido no período compreendido entre os séculos XIV e XVII, para garantir a exploração das riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores, permanecendo a soberania do povo colonizado sob os interesses do povo que coloniza (QUIJANO, 2007).

Mas esse modo de dominação se reconfigurou. Hoje, vivemos um período

de colonialidade, ou seja, uma dimensão simbólica do colonialismo que dá sustentação às relações de poder que se desprenderam da prática dos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados. Restrepo e Rojas (2012) definem a colonialidade como um fenômeno histórico complexo que se estende para além do colonialismo, pois atua de maneira a naturalizar as hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Essa naturalização acaba reproduzindo as relações de dominação e garantindo a exploração de uns seres humanos sobre outros e subalternizando conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles que são explorados. Desta forma, a colonialidade, mesmo com o fim do colonialismo, segue a mesma lógica da relação colonial que deu origem ao capitalismo e ao neoliberalismo e permanece “moldando” essa sociedade, atuando lado a lado com o racismo e o patriarcado.

Caxias do Sul é uma cidade brasileira que se afirma como “italiana”, porém, estima-se que, em torno de 25% dos seus habitantes são, de fato, descendentes de italianos, enquanto 75% são, principalmente, migrantes e descendentes de migrantes, oriundos de várias regiões do Rio Grande do Sul, como Campos de Cima da Serra (especialmente dos municípios de Vacaria e Bom Jesus), Fronteira Sul (Santana do Livramento e Uruguaiana), da região das Missões, da região central e da própria capital. Há também, uma importante presença de pessoas de diversos estados brasileiros, principalmente de Santa Catarina e Paraná, mas paulistas e nordestinos também estão presentes. É possível perceber, ainda, ao andar pelas ruas da cidade, a presença de pessoas vindas de diversos países, especialmente do Haiti, Senegal e, nos últimos anos, uma presença significativa de imigrantes oriundos da Venezuela.

A pluralidade de sujeitos que habita Caxias do Sul também se reflete no cotidiano escolar do município. De acordo com dados do Setor de Escrituração da Secretaria Municipal da Educação, há na rede de ensino municipal aproximadamente 46 mil matrículas ativas de crianças e adolescentes e, destas, 1.800 são de imigrantes. Mais de 90% destes são venezuelanas(os), mas há também crianças e estudantes vindas(os) da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Emirados Árabes Unidos, Equador, Haiti, Índia, Paraguai, Peru, Uruguai e São Tomé e Príncipe.

Os dados apresentados fazem cair por terra a ideia de que esse é um

território majoritariamente composto por descendentes de imigrantes italianos e de racialidade branca, como se fosse uma Europa no Sul do Brasil, pois evidenciam o quanto Caxias é um município repleto de uma rica diversidade étnico-racial; diversidade esta, que não é reconhecida e muitas vezes não é valorizada, pelo contrário, novos migrantes e imigrantes são tratados com descaso e preconceito, inclusive por representantes do poder público. No ano de 2014, o representante do poder executivo referiu-se aos ganeses que chegavam na cidade como “bando”, retirando-lhes a sua humanidade e, ainda, questionou quais tipos de doenças os novos moradores poderiam trazer consigo. Em março do ano de 2023, um representante do legislativo, ao discursar na tribuna da Câmara de Vereadores, proferiu falas racistas contra trabalhadores baianos, resgatados em situação análoga à escravidão no município de Bento Gonçalves. Em seu discurso, o parlamentar pediu que os produtores da região não contratassem mais “aquela gente lá de cima”, se referindo a trabalhadores vindos da Bahia. Sugeriu ainda que fosse dada preferência a trabalhadores oriundos da Argentina, que, segundo ele, seriam “limpos, trabalhadores e corretos”. O vereador ainda afirmou que “os baianos, a única cultura que têm é viver na praia tocando tambor”. O caso foi amplamente noticiado pela mídia e o vereador foi afastado do cargo, o que durou pouco tempo, pois em seguida disse que se arrependeu, pediu desculpas publicamente e então, retornou ao cargo. No final do ano de 2024, o vereador foi condenado pelo Ministério Público Federal por discriminação múltipla em razão da procedência nacional, da raça e da religião, mas até o momento permanece ocupando um dos cargos do poder legislativo caxiense.

Ambos os casos revelam a presença do racismo estrutural como uma tecnologia de poder que opera por meio do controle, ocasionando a discriminação sistêmica de grupos étnico-raciais subalternizados e, desta forma, as estruturas que solidificam a ordem jurídica, política e econômica validam a autopreservação entre brancos (ALMEIDA, 2019).

Apesar de Caxias receber muitos migrantes e imigrantes, por inúmeros motivos, é importante destacar que, alguns grupos étnico-raciais sempre estiveram presentes nesse território. Caxias do Sul já foi denominada “Campo dos Bugres”¹²

¹² O termo “**bugre**” é considerado pejorativo no Brasil por conta de seu histórico de uso discriminatório em relação aos povos indígenas. Originalmente, a palavra tem raízes no francês “*bougre*”, que era um termo desdenhoso para referir-se a heréticos e pessoas consideradas

em função dos povos indígenas que habitavam essa região, os Kaingangs, mas hoje não se fala nessa presença. Embora essas vidas ainda estejam em seu cotidiano, pelas calçadas centrais da cidade, comercializando seus artesanatos para, de algum modo, conseguirem garantir o seu sustento e a sua sobrevivência. Percebe-se nitidamente que o patrimônio arqueológico relacionado aos povos indígenas não é objeto de devida atenção por parte das políticas públicas municipais.

A presença negra gera uma tensão constante no cotidiano de Caxias do Sul. Apesar desses corpos também comporem a sociedade caxiense, afirma-se que há poucas existências negras na cidade, porém, corpos negros sempre existiram nesse território trabalhando lado a lado com imigrantes italianos na agricultura e em pequenas propriedades rurais. Trabalharam também na abertura de ruas e estradas, assim como na construção da estrada de ferro. Atuavam nas serrarias, nas empresas do setor vitivinícola e também eram tropeiros que aqui passavam para abastecer com mantimentos a comissão de terras e os colonos. Desempenhavam, principalmente, os serviços mais pesados e insalubres, que não eram considerados valorosos como aqueles desempenhados pelos brancos, os imigrantes italianos. Há registros da presença negra, inclusive, trabalhando no setor de fundição da antiga Metalúrgica Abramo Eberle, fundada em 1896, maior e mais importante indústria de metalurgia da cidade na época, mas que hoje encontra-se desativada.

De acordo com Lazzarotto (1981, p. 90):

Na prática nós sabemos que “os negros que trabalhavam na fundição, houve épocas em que não eram tratados como gente, eram muito ofendidos. Havia racismo. Havia bastante briga”. “Chegou a haver, em certa oportunidade, uma assembléia por causa das ofensas que lhes eram dirigidas”. Fato isolado ou não, este depoimento está evidenciando um tratamento que foi dedicado às classes que forneceram a mão-de-obra da empresa. Seria, o negro, uma mão-de-obra de baixa qualificação? (LAZZAROTTO, 1981, p. 90)

O excerto supracitado, auxilia a compreender um pouco sobre a situação a qual as pessoas negras estavam submetidas em Caxias, onde os meios de produção concentravam-se nas mãos das pessoas brancas (imigrantes italianos e

"bárbaras" ou "não civilizadas". No contexto brasileiro, passou a ser utilizado pelos colonizadores para descrever indígenas de forma depreciativa, implicando que eram selvagens ou inferiores culturalmente. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bugre>

seus descendentes). Assim, restavam-lhes a pobreza e a ocupação de núcleos de sub-habitações, já que não haviam recebido terras e condições adequadas para viverem de maneira digna, pois suas características físicas e culturais não eram bem aceitas pela classe dominante da cidade.

Ainda destaco, uma expressão utilizada por Bruno Segalla, sindicalista, político e artista caxiense, considerado uma personalidade ímpar na cidade: *“Em 1945, o pessoal começa a chegar pela mata da serra. Eram os brasileiros”*¹³. Essa era uma expressão muito comum, como explicita Lazzarotto (1981, p. 92):

Este era o nome dado dos pretos: os brasileiros. Termo que trazia muito de pejorativo e muito de um racismo que o descendente italiano cultuou em favor da sua superioridade. “Os brasileiros vinham trabalhar na fundição, nos trabalhos mais pesados, mais violentos”. Dificilmente um luso-brasileiro africano (e aqui está situado um racismo também com relação a outras mesclas raciais) conseguia trabalhar na gravação, que é um trabalho mais artístico, mais limpo, mais racional, nem na mecânica. (LAZZAROTTO, 1981, p. 90)

Estamos no ano de 2025 e ainda é possível ouvir, nos diálogos entre os caxienses, a utilização do termo “brasileiro” ao se referir a pessoas que, para eles, não são de origem “italiana”, principalmente quando se tratam de pessoas negras (pretas ou pardas). Ainda é comum escutar os seguintes questionamentos, especialmente de pessoas mais velhas: “você é daqui?”, “de que família tu és?”, “qual é o teu sobrenome?”, “onde você trabalha?”, “você mora onde?”. Esses questionamentos revelam a lógica de poder estabelecida, pois os sujeitos considerados valorosos para esta sociedade, são aqueles que possuem a descendência “italiana”. “Uma branquidade que se tece como lugar de referência única” (Backes, 2019, p. 109). Referência expressada pela cor da pele, sobrenome, local de residência ou tipo de trabalho desempenhado. Aqueles que não se enquadram no padrão caxiense “dito italiano” - mas que se (re)configura em solo e contexto brasileiro -, são considerados os “outros”, os “brasileiros”, ou seja, aqueles que não pertencem à parcela de pessoas que trouxeram a mudança e o desenvolvimento para o município.

Esse pensamento de “referência única e valorosa” existente em Caxias e

¹³ Expressão proferida por Bruno Segalla, registrada na página 92 da obra de Valentim Lazzarotto: *Pobres Construtores de Riqueza - A riqueza industrial da colonização italiana começa aqui. A pobreza operária também. Caxias do Sul. Educs 1981.*

direcionado aos imigrantes “italianos” e seus descendentes que aqui se estabeleceram, demonstra o quanto a cidade ainda sofre as influências do fascismo italiano¹⁴. Inclusive, muitas de suas escolas e ruas recebem nomes de diversas lideranças fascistas da época. Observa-se que o discurso oficial ainda está estruturado nas ideias de uma burguesia dominante, propagando valores de uma sociedade capitalista de exploração e desigualdade, como a meritocracia, a competição e o individualismo.

É nesse contexto de colonialidade — lógica de poder que persiste após o fim formal do colonialismo, mantendo hierarquias culturais, sociais e econômicas herdadas do período colonial — que se torna visível a presença, nesse território, de uma colonialidade ítalo-brasileira¹⁵, ou seja, a forma como os imigrantes italianos foram valorizados como “branqueadores” da população brasileira no fim do século XIX e início do século XX, durante políticas de imigração que buscavam “civilizar” o Brasil através da introdução de culturas consideradas europeias. Esses imigrantes foram posicionados em uma hierarquia racial que os favorecia e ainda os favorece em relação a afrodescendentes e indígenas. Esse conceito está diretamente associado ao pensamento decolonial, pois examina a maneira como práticas e identidades culturais europeias se sobrepõem às culturas locais, muitas vezes relegando-as a uma posição de subordinação. Segundo Quijano (2005), isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

Nesse contexto, pessoas negras são vistas e tratadas como as outras, aquelas que não se enquadram ao padrão branco, bom e belo da cidade, causam estranheza com sua negritude que é associada ao que é feio, ruim e negativo e, como resultado, são rejeitadas.

Desta forma, Kilomba (2008, p. 36) afirma que:

Essa cisão evoca o fato de que o *sujeito* branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve suas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego - a parte “boa”, acolhedora e benevolente - é vista e vivenciada como “eu” e o resto - a parte “má”, rejeitada e malévola - é projetada sobre a/o “Outra/o” como algo externo.

¹⁴ Período em que a Itália foi governada por um partido político conservador, radical e de extrema direita, de 1922 a 1943.

¹⁵ Opto por utilizar o termo ítalo-brasileira ao invés de italiana, pelo fato dos sujeitos italianos ou seus descendentes estarem em contexto brasileiro, assim como os demais sujeitos que vieram parar nesse território.

O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio para escapar dos mesmos. (KILOMBA, 2008, p.36)

Ainda que a colonialidade ítalo-brasileira abranja os discursos sobre identidade e pertencimento, mesmo na condição de “outridade” do ponto de vista da branquitude, a história e a cultura negra fazem parte de Caxias do Sul de maneira significativa. Existem escolas de samba na cidade, apesar de há anos o poder público não investir no carnaval, importante expressão da identidade e resistência do povo negro no país. Há um clube social negro na cidade, o “Gaúcho”, fundado por pessoas negras que eram impedidas de entrar nos clubes sociais brancos.



IMAGEM 1 - Animação em um baile de Carnaval no Clube Gaúcho em 1958.
Fonte: Studio Beux (1958).

Há, ainda, na dinâmica religiosa da população, desmistificando uma onipresença do catolicismo, o Monumento a Ogum, orixá considerado o patrono da cidade; além de setecentas casas de religiões de matriz afro-brasileira mapeadas, pois estima-se que existam mais de duas mil.

Pessoas negras existiam, existem e resistem nesse território, o que é ressaltado por Caregnato (2011, p. 2012).

Percebe-se que a presença de afrodescendentes não foi irrelevante na história caxiense. Além da presença efetiva de mão de obra negra nos mais variados campos de trabalho, esses estiveram presentes em espaços de lazer, religiosos, entre outros, que expressavam traços e características culturais. Ao longo das décadas pesquisadas, percebe-se que os negros contribuíram ardorosamente com história regional: no calor das caldeiras que fundiam o metal, no peso do picão que abriu estradas e na confecção dos trilhos do trem, nos batuques e cultos religiosos de matriz africana, nos campos de futebol e nos desfiles de carnaval. A presença do negro, portanto, denota uma participação íntima e significativa no desenvolvimento e na prosperidade caxienses. (Caregnato, 2011, p. 2012)

Mesmo assim, observa-se uma forte negação e negatificação da existência de comunidades negras em Caxias, que, muitas vezes, não é explicitada nos discursos, mas está embutida em alguns aspectos da vida humana, como em comportamentos e nas instituições. Brancos e negros ocupam espaços diferentes em Caxias, o que denota uma ausência do sentido de viver em uma comunidade. Se no comunitário, as ações ocorrem na coletividade, no imunitário existe a individualidade, assim como se entende “a linguagem biomédica como uma forma de isenção ou de proteção a uma doença qualquer” (Ferraz, 2018, p. 26). Existe então a necessidade de isolar, afastar, ou de prevenir o contato e a proximidade com a “doença”, com o que possa representar risco para a imunidade. Desta forma, percebe-se uma ação de evitação a essa vida em comunidade. De acordo com Esposito (2017, p. 141), “O contato, a relação, o estar em comum, parece imediatamente esmagado sob o risco da contaminação”.

A população negra caxiense, em sua maioria, encontra-se em nítida situação de segregação urbana, mais especificamente em bairros considerados os mais violentos da cidade, como por exemplo, o Jardelino Ramos, mais conhecido como o Burgo e o Beltrão de Queiroz, que localiza-se na região do cemitério público municipal. Isso mostra o quanto essas vidas estão à margem, vulneráveis e expostas à violência e à morte.

Essa segregação urbana existente entre a população branca e a população negra em Caxias do Sul, faz parte de uma biopolítica que tem como foco central estabelecer mecanismos de controle sobre determinados corpos. Segundo Foucault (2010), a biopolítica vai designar o movimento segundo o qual, a partir do século XVIII, a vida biológica de determinados grupos começa a se converter em objeto da política, ou seja, a vida biológica passa a ser produzida e, além disso, administrada. Dentro dessa perspectiva, a função geral da biopolítica no dizer de

Foucault é “fazer viver e deixar morrer”. Diante disso, ao observar o cenário urbano estabelecido em Caxias, é possível compreender quais são as vidas autorizadas a viver e quais vidas são deixadas para morrer. Muitas dessas vidas não estão invisíveis na cidade, pelo contrário, são visibilizadas de maneira negativa e perversa, pois foram deixadas à sua própria sorte, pelas ruas, dormindo debaixo de marquises, na mendicância, ocupando postos de trabalhos precários ou ainda, capturadas pelo mundo das drogas.

O racismo é um mecanismo da biopolítica, pois tem como objetivo fragmentar e fazer cisões no interior do contínuo biológico que é a sociedade. Esse corte faz com que ocorra uma dicotomia entre uma “raça boa” e uma “raça ruim”. Sendo, esta última, vista como um perigo para a vida da sociedade e, por isso, deve ser aniquilada. Segundo Foucault, “a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia. Mais sadia e mais pura” (Foucault, 2010, p. 215). Não obstante, o conceito de necropolítica é mais específico, e também auxilia a pensar sobre o funcionamento da sociedade caxiense. Ela não designa uma tecnologia anterior ou posterior a biopolítica, é uma tecnologia política que percorre todo o processo histórico da Modernidade, permanecendo, muitas vezes, ocultada, mas tensionando constantemente as formas biopolíticas. Por isso, Mbembe (2018, p. 27) aponta que “qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras manifestações da experimentação biopolítica”.

No contexto dessa tecnologia da necropolítica e da colonização, o direito do soberano, materializado na forma de morte, consiste em decidir quem importa ou quem não importa viver. Assim, na dimensão desse poder que tem a morte no seu âmago, há vidas que merecem ser vividas e existem vidas que não são dignas de viver. A soberania é esse poder de decisão sobre a morte. É também uma decisão sobre a dignidade ou não de vida, na qual muitas populações são submetidas às condições de vida que constitui-se como uma “morte em vida”, uma vida sem sentido.

Dessa forma, um dos desafios do presente estudo é tentar compreender como essas necropolíticas evidenciadas no contexto da sociedade caxiense, atingem o currículo escolar e retroalimentam imaginários de superioridade branca

compartilhados coletivamente. Uma grande parte das escolas da Rede Municipal de Ensino, localizam-se em comunidades da periferia, onde encontram-se a maioria das crianças e adolescentes negras(os). De acordo com os relatórios da matrícula inicial do Censo Escolar 2023, obtidos através do Sistema Educacenso, 21% dos estudantes estão declarados como negros, enquanto 78% dos docentes se autodeclararam brancos. É importante destacar que, do total de crianças/estudantes, 12,8% constam como não declarados. Diante desse último dado, que diz respeito aos não declarados, é fundamental pensarmos sobre o motivo pelo qual pode ter levado essas famílias, ou até mesmo as(os) próprias(os) estudantes a não se autodeclararem de acordo com o seu pertencimento étnico-racial. Se o “normal” nessa sociedade é ser branco, causaria algum problema o registro desse reconhecimento às pessoas brancas? Agora, se o “anormal” está relacionado às existências negras, essa negação formalizada talvez possa ser uma maneira de se autoprotger, minimizando preconceitos e facilitando um pouco a aceitação social. Para auxiliar a pensar sobre esse fenômeno complexo de negação da negritude pelas próprias pessoas negras, de certa forma, imposto pela branquitude, Fanon (2020, p.126) escreve:

Então nos coube enfrentar o olhar branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negacional. É um conhecimento em terceira pessoa. Ao redor do corpo, reina uma atmosfera de clara incerteza. (Fanon, 2020, p.126)

Diante do exposto, é preciso refletir sobre como as(os) estudantes negras(os), declaradas(os), aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos(as) estudantes desta rede de ensino, a segunda maior do estado, experimentam e vivenciam as relações raciais no âmbito das escolas, sendo que a maioria das(os) professoras(es) pertence a racialidade branca. Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (DCNERER), tem como mote educativo a positivação das pessoas e comunidades negras como ação pedagógica estratégica no combate ao racismo e à supremacia branca, de que maneira a história e a cultura desta população é abordada e que tipo de visibilidade é dada a essa temática no contexto das escolas desse município? O documento *“Orientações e Ações para a Educação das*

Relações Étnico-Raciais”, elaborado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), auxilia os(as) professores(as) a pensar e agir sobre essas questões. Assim:

Como bem salientou Frantz Fanon, 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. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade, justa, igual e equânime. (BRASIL, 2006, p.235).

É preciso transformar as escolas em verdadeiras comunidades educativas. Comunidades capazes de organizar ações que auxiliem no combate às violências e opressões ainda vigentes nesta sociedade estruturalmente racista, de maneira que possam se estabelecer pontes entre brancos e negros, por meio da construção de relações de confiança. Conforme apontado por Hooks (2021, p. 21), “Um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, [...] a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia.” Para tanto, as práticas pedagógicas precisam estar pautadas no diálogo crítico, a fim de desconstruir relações verticalizadas e de modo a superar o individualismo e o etnocentrismo europeu que ainda impera nos currículos escolares.

3.2 Bairro Jardelino Ramos, “o Burgo”: um território marcado pela presença negra em Caxias do Sul

O “Burgo”, hoje bairro Jardelino Ramos, surgiu como um arrabalde em Caxias do Sul. O território recebeu essa denominação porque no dialeto italiano significa “pequeno aglomerado”. Em volta do Burgo haviam as colônias concedidas aos imigrantes que, com a expansão urbana, foram fracionadas em chácaras e lotes urbanos.



IMAGEM 2 - O “Burgo”. Fonte: Acervo Arquivo Histórico Municipal

Ao longo dos anos, esse território central foi ocupado por pessoas que não possuíam condições financeiras para adquirir um terreno “regularizado”. Portanto, era ocupado majoritariamente por pessoas negras e empobrecidas, constituindo-se, assim, como a primeira favela de Caxias do Sul.

Com o crescimento da cidade, as fronteiras geográficas tornavam-se cada vez mais tênues entre esse território de exclusão e os bairros regularizados. Essa proximidade do Burgo com os bairros ocupados pela classe média caxiense, acabou gerando um desconforto para essa parcela mais abastada da população que passou a demonstrar preconceito racial, social, cultural e econômico com as pessoas que ali se fixaram. Mencionavam que este local gerava inúmeros transtornos e, ainda, que seus moradores representavam um risco para o mercado de trabalho, pois ao serem contratados, estariam tirando o lugar de sujeitos oriundos da cidade ou, mais especificamente, descendentes de italianos. (Caregnato, 2011).

Essa estigmatização do Burgo e da sua população, que muitas vezes é responsabilizada pela maioria das situações negativas que ocorrem na cidade, principalmente aquelas relacionadas à criminalidade, pode ser explicada pela abordagem de Rolnik, ao analisar territórios negros:

A história da comunidade negra é marcada pela estigmatização de seus territórios na cidade: se, no mundo escravocrata, devir negro era sinônimo de sub-humanidade e barbárie, na República do trabalho livre, negro virou marca de marginalidade. O estigma foi formulado a partir de um discurso etnocêntrico e de uma prática repressiva; do olhar vigilante do senhor na

senzala ao pânico do sanitarista em visita ao cortiço; do registro esquadrinhador do planejador urbano à violência das viaturas policiais nas vielas e favelas. Para a cidade, território marginal é território perigoso, porque é daí, desse espaço definido por quem lá mora como desorganizado, promíscuo e imoral, que pode nascer uma força disruptora sem limite (ROLNIK, p.16, 1989).

É evidente a divisão entre o Centro e o Burgo. Apesar de estarem lado a lado, há uma linha invisível, que divide esses territórios. O Burgo é considerado o território marginal, sujo, perigoso e desorganizado, enquanto o centro é o território limpo, organizado, o lugar onde residem as pessoas “de bem”. Isso acontece, porque existem linhas abissais “que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial” (Santos, 2007, p. 76).

Apesar de hoje existirem casas mais estruturadas pelo bairro, água encanada, escolas, Unidade Básica de Saúde, entre outros, o olhar dos sujeitos que estão do outro lado da linha, sobre a população que ocupa esse espaço é de descaso e desprezo. Santos, auxilia a definir esse processo nos seguintes termos.

A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2009, p. 23)

No imaginário de Caxias, o Burgo segue como o bairro “dos outros”, “dos brasileiros”, daqueles e daquelas que não pertencem à cidade. Porém, ele está ali, imponente e repleto de gente negra e trabalhadora, que luta diariamente para sobreviver em meio a tantas dificuldades. Para os que chegam pela rodoviária, ao desembarcarem do ônibus, já conseguem avistá-lo. Há indícios de que este seja um quilombo urbano, principalmente por ser um território com expressiva presença de pessoas negras. Mas a pergunta que não quer calar é a seguinte: será que Caxias do Sul, cidade de colonialidade ítalo-brasileira, em que a competição e o individualismo se sobressai ao sentimento de comunidade, tem interesse em reconhecer um território quilombola a poucas quadras de sua praça central?



IMAGEM 3 - O “Burgo” hoje. Fonte: Waner Biazus

Quilombos são territórios de resistência negra, existentes no Brasil desde o período da colonização, porém, atualmente esses territórios estão sendo ressignificados de acordo com a definição dada pelo Grupo de Trabalho da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), considerando que remanescentes de quilombos “(...) consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”. Outro fato importante a ser destacado sobre os quilombos, é que indígenas, pessoas brancas empobrecidas, perseguidos políticos, religiosos e prisioneiros também fazem parte da sua composição. O Burgo, além de ser um bairro com expressiva presença negra, possui muitas manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras. Embora, não haja o reconhecimento “legal”, tais aspectos tendem a confirmar que, sim, esse é um território de resistência negra em Caxias do Sul e a escola, por meio da ERER, tem o compromisso de realizar movimentos pedagógicos que auxiliem nessa reconstrução de identidades e ancestralidades.

4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM PROJETO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA, DEMOCRÁTICA E MAIS HUMANA

PARA A MENINA

*Para todas as meninas e meninos
de cabelos trançados ou sem tranças.
Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.
Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.
Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.*

Conceição Evaristo

A Educação, dever do Estado e direito de todos os cidadãos, é um poderoso instrumento de transformação social, pois aqueles(as) que conseguem acessar e permanecer na escola, até concluir todos os níveis de ensino de maneira exitosa, terão a possibilidade de usufruírem de bens culturais, econômicos e sociais tão necessários para se desfrutar de uma vida digna. No entanto, no Brasil, é imprescindível um conjunto de ações voltadas para o cumprimento da legislação e das políticas públicas educacionais vigentes, para que todos e todas possam, de fato, ter esse direito garantido.

Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) é compreendida como um projeto de combate ao racismo e a intolerância às diversidades para a sociedade brasileira, assumido como política de Estado no ano de 2003. Enquanto projeto, atinge toda a sociedade e não se resume às

políticas públicas curriculares, pois pressupõe mudanças nas práticas socioculturais cotidianas. Partindo do pressuposto de que o(a) professor(a) não apenas ministra conhecimentos e saberes específicos, mas também pratica e administra relacionamentos sociais do ponto de vista étnico e racial, de gênero, socioeconômico, geracional, de pertencimento religioso, entende-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais contribui substancialmente para a promoção da equidade em nosso país e, conseqüentemente para uma educação antirracista, ou seja, uma educação que busque superar as diferentes formas de opressão contra as classes e os grupos sociais subalternos, marginalizados e silenciados, estes que, muitas vezes, são excluídos do espaço escolar.

Ao tratar de Educação das Relações Étnico-Raciais, é imprescindível refletir sobre a presença do racismo, tema ainda tão sensível e não resolvido no Brasil. Dados estatísticos apontam o quanto essa violência tem afetado o direito à educação de crianças e jovens não brancos(as), o que evidencia a urgência de romper com a continuidade das injustiças e dos danos impostos historicamente aos descendentes de africanos e indígenas.

Atualmente, estudos que abordam as relações étnico-raciais têm revelado inúmeros problemas de um cotidiano escolar repleto de desigualdades entre crianças e jovens negros(as) e não-negros(as). E um desses problemas é, sem dúvida, o racismo que ainda se faz presente nas instituições de ensino, manifestando-se de maneira explícita ou implícita.

Segundo o Guia de Enfrentamento do Racismo Institucional (GELEDÉS, 2013):

[...] o racismo pode se expressar no nível pessoal e internalizado, determinando sentimentos e condutas interpessoais, produzindo ações e omissões e também, no nível institucional, resultando na indisponibilidade e no acesso reduzido a serviços e a políticas de qualidade, no menor acesso à informação, na menor participação e controle social e na escassez generalizada de recursos. (GELEDÉS, 2013, p. 9-10)

O racismo, lamentavelmente, está em todas as esferas da sociedade, é um problema estrutural do Brasil e de muitos outros países também, uma violação dos direitos humanos, uma chaga que ainda sangra. Esse é um país ainda fortemente marcado pela herança escravocrata e em função disso, por muito tempo, o direito

à educação aos sujeitos negros foi negado. Quem possuía esse direito eram aqueles que “encaixavam-se” dentro do padrão de normalidade, ou seja, sujeitos brancos (pertencentes à cultura ocidental oficial da maioria), do sexo masculino e adultos. À vista disso:

[...] a história da educação não é o «passado», o que esmaeceu e desapareceu e não volta, mas sim a continuidade que vem ao agora e até ao amanhã, um passado que se prolonga em presente e em projecto: a história é um modo —o mais pertinente, o mais adequado— de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado (Nóvoa, 2015, p. 26).

Na história da pedagogia é importante destacar que, somente na contemporaneidade, novos sujeitos foram inseridos no âmbito da educação, sendo estes, a criança, a mulher e o deficiente; somente em épocas mais próximas de nós é que foram introduzidos os grupos étnicos e as minorias culturais (Cambi, 1999). Ao olhar para o contexto brasileiro, vale lembrar que, no presente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), mais da metade da população brasileira autodeclara-se negra, mas será que o direito à educação é plenamente usufruído por essas pessoas?

No âmbito legislativo, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a redação dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros, bem como com a obrigatoriedade de o Estado promover e garantir a todos o direito à igualdade, foi desdobrado, dentre outros, um conjunto de leis que tem como objetivos principais reconhecer e valorizar as origens do povo brasileiro, combate preconceitos e discriminações e promover a emancipação de todos(as) e de cada um(a) dentro de um contexto de diversidade sociocultural. Especificamente, no que concerne a Educação Básica, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estabelecem a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em consideração a isso, o Ministério da Educação (MEC), tem desenvolvido várias ações para que essa legislação, de fato, seja implementada nos estabelecimentos de ensino brasileiros como, por exemplo, a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, a realização de projetos como “A Cor da Cultura” e “Educadores pela Diversidade”, a efetivação de Fóruns Estaduais e Permanentes da Diversidade, a instituição da Política Nacional de Equidade, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação

Escolar Quilombola (PNEERQ), cujo objetivo principal é implementar programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola, entre outras. No entanto, as leis e as ações do MEC não garantem o desaparecimento de práticas racistas e discriminatórias dos ambientes educativos, o que resulta no silenciamento e na visibilidade perversa de estudantes negros(as) e indígenas. De acordo com o Conselho Nacional de Educação:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (CNE/CP 03, 2004, p.17).

Desta forma, é urgente uma mobilização educacional para que, o que está na esfera do instituído seja, de fato, vivido no cotidiano escolar no sentido de construir um currículo crítico e emancipatório, que contemple a história e a cultura da pluralidade de sujeitos presente no Brasil. Incluir a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, está previsto nos documentos legais que regem a educação brasileira, no entanto, o entendimento de Educação das Relações Étnico-Raciais deve ultrapassar o aspecto temático. Apenas a inclusão ou não de conteúdos nos currículos não é suficiente, é necessário que ocorra transformação das relações, das epistemologias e dos projetos político pedagógicos. Para além do cumprimento da legislação, é preciso romper com o modelo educacional elitista, neoliberal, de bases tecnocráticas e lógicas excludentes e construir práticas pedagógicas antirracistas e anti-discriminatórias no dia a dia das instituições de ensino, que tenham como objetivo a formação de uma sociedade mais humana, solidária, justa, equitativa e democrática.

No Brasil, um aspecto importante a ser destacado, é a omissão e o silêncio na implementação de projetos, programas e políticas públicas educacionais de combate ao racismo e às desigualdades sociais. Em virtude disso, muitas crianças e jovens estão fora da escola. Esta é uma realidade evidenciada no cotidiano e nos números que escancaram o abismo existente entre a população negra e indígena em relação à população branca, especialmente no que se refere às

oportunidades educativas. Isso mostra que, mesmo com ações e programas do MEC que auxiliam o cumprimento da legislação, o descaso e a desqualificação das redes escolares brasileiras com a inserção, promoção e valorização da história, da cultura, dos conhecimentos e saberes dos povos negro e indígena ainda predomina. Conforme Meinerz (2017):

A interculturalidade, no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas. Avançamos muito com as políticas de ações afirmativas, nas quais se incluem a recepção das Leis em análise nesse texto, porém precisamos reconhecer que ainda vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade, também do ponto de vista étnico-racial. Por vezes, na busca da aplicação dessas Leis observamos um falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro. Por isso, a conexão entre o referencial que trata do diálogo intercultural e o aporte legal que propõe a educação das relações étnico-raciais é favorável nesse momento. (MEINERZ, 2017, p. 72)

É preciso desnaturalizar a exclusão escolar de crianças e adolescentes negros(as) e indígenas dos sistemas de ensino. É necessário consolidar o diálogo intercultural, ou seja, não privilegiar uma maneira única de ser estar no mundo, mas dar um tratamento pedagógico amplo à pluralidade étnico- racial. Considerando que, todo o grupo precisa de referenciais positivos para que o sujeito pertencente dele possa manter a sua autoestima, o seu autoconceito e valorize suas características, é indispensável romper com a síndrome da beleza única e branca, que é o pensamento racista de muitos, pois a imagem que temos de nós mesmos está vinculada à imagem que temos do nosso grupo.

O estudo e a presença dos diversos sujeitos e suas culturas que contribuíram e contribuem para a constituição desse país é fundamental, para que todas as manifestações culturais sejam contempladas, reconhecidas e valorizadas nos currículos escolares. Segundo Freire (1981), o diálogo é o encontro dos homens, uma exigência existencial que não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, pois é um ato de criação. Portanto, o diálogo intercultural deve se fazer presente nas relações vividas nos ambientes educacionais bem como em todos os espaços das sociedades, de modo a desenvolvermos uma teia, um sentimento de “querer bem” qualquer povo. É necessário conectar-se profundamente com a cultura do outro, seja por meio da

mobilidade física, virtual ou por outro meio de comunicação, reconhecendo-a e respeitando-a. Esse é um dos caminhos para que se possa romper com a ideia de um modelo de humanidade e de seres humanos e desconstruir padrões sociais e de adaptação dos oprimidos e excluídos ao *status quo*.

A Educação das Relações Étnico-Raciais é um projeto de grande complexidade, mas acima de tudo é um alicerce na construção de um país mais solidário, mais justo e mais humano, que pode promover na radicalidade democrática, condições para a emancipação do seu povo.

5. ESCRIVIVÊNCIAS COMO UMA FERRAMENTA DE DENÚNCIA, EMPODERAMENTO NEGRO E AUTOTRANSFORMAÇÃO, NUM CONTEXTO DE BRANQUITUDE E SUPREMACIA BRANCA

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”

Conceição Evaristo

Escrever para (re)nascer, escrever para (re)existir e lutar pelo direito por uma vida plena nessa sociedade expressivamente negra, mas que a branquitude não mede esforços para se manter no topo, no lugar de privilégio, criando e sustentando lugares de subalternidade para a população negra e, assim, empurrando-a para a morte. Uma morte que nem sempre é física, mas uma morte em vida, permitida e legalizada, pois, segundo Mbembe (2018), a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado.

É nesse movimento de escrever, no intuito de produzir pulsão de vida, que escolho construir este último capítulo, por meio de cartas, pois foram elas o fio condutor das escrevivências trocadas entre eu-pesquisadora-negra e estudantes negras(os) durante esse processo investigativo. A maioria das cartas, contendo nossas escrevivências, fizeram denúncias, mas também revelaram-se como um poderoso instrumento de empoderamento negro e autotransformação. Nesse sentido, as cartas nos inspiram e nos convidam a dialogar e a pensar tanto a linguagem com a qual podemos produzir conhecimento como a dimensão afetiva da produção de conhecimento (Battistelli, 2017).

Assim, inicio um percurso dialógico com a minha criança, escrevendo-lhe cartas onde retomo minhas escrevivências que se conectam profundamente com as

escrevivências dessas(es) jovens estudantes negras(os). Eu preciso contar para ela que, apesar de vivenciarmos tantas violências dentro do ambiente escolar, operadas pelo racismo, com forte apoio de uma *branquitude docente* que as produz, reproduz e as naturaliza, essas(es) jovens (re)existem e permanecem nos trilhos da educação, sonhando com um futuro melhor. Aquela criança de sete anos que ingressou na escola no ano de 1992, merece receber essa devolutiva, com atenção e cuidado, pois ela ainda grita, se debate dentro de mim e se nega a desesperançar!

5.1 Carta 1: O movimento de tornar-se (re)existência a partir de um discurso de ausência

Para a Joelma Criança

Preciso te confessar que precisei me imbuir de muita coragem para te escrever essa carta, viu?! Lembrar de você sozinha no pátio durante o recreio, do teu choro baixinho, das tantas tristezas, angústias e exclusões dentro do ambiente escolar, ainda dói profundamente. Posso te dizer que algumas feridas ainda não estão bem cicatrizadas. Mas, ao lembrar do imenso desejo que você, mesmo tão pequena, carregava dentro do peito por novos conhecimentos e por seguir em frente sempre, independente das adversidades, me fez dar início a esta escrevivência.

Caminhar até esse momento da vida não foi algo que transcorreu de maneira tranquila, mas, apesar de todas as intempéries que surgiram durante o percurso, eu preciso te dizer que consegui. Eis-me aqui, professora! Aquele sonho que você tinha ao escrever com um toco de carvão em uma lousa improvisada com um pedaço de madeira, encostado na parede da casa simples da fazenda, se concretizou.

Ao me formar professora, em nível superior, saí da região central do estado do Rio Grande do Sul e vim parar na região nordeste do estado, a Serra Gaúcha, tão bem falada por apresentar características socioculturais específicas, como a acentuada influência italiana e alemã. E, pode acreditar, apesar de Caxias possuir uma população bastante diversa e plural, com gente de vários lugares do estado, do país e do mundo, a imagem que ainda divulgam desse município é de que aqui só existem pessoas brancas, em especial, “italianas” e seus descendentes. Diante do exposto, é possível ilustrar esse enaltecimento desmedido ao colono italiano em Caxias, que se expande por todo o território gaúcho, através de uma série de eventos organizados neste ano de 2025 pelo Governo do Estado, em comemoração

aos 150 anos de imigração italiana no Rio Grande do Sul. É possível observar que, ações valorativas não ocorrem, na mesma medida, em relação a contribuição do colono preto para a formação desta terra, mesmo tendo sido o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento a nobreza e a prosperidade do Brasil (Querino, 2018). São dinâmicas como essas que nos auxiliam a compreender melhor essa colonialidade ítalo-brasileira tão presente neste território, pois evidenciam o quanto padrões instituídos na época da colonização ainda se mantêm ativos através da desvalorização e da negação de modos de vida que não se alinham ao modelo eurocêntrico, ou melhor, se tratando de Caxias do Sul, “ao padrão italiano” de ser e viver.

Quando cheguei aqui, no ano de 2010, após ser aprovada no concurso público para atuar na Rede Municipal de Ensino, me deparei com uma realidade que exercia sobre mim uma opressão física e mental a qual eu não conseguia nomear. Lembro-me das pessoas me perguntando constantemente de onde eu era e qual era o meu sobrenome. Isso mexia muito comigo, principalmente porque me “acusavam” de brasileira quando eu falava o nosso sobrenome. Todos esses questionamentos me incitavam a pensar sobre essa “brasilidade” que eu tinha, mas que as pessoas de Caxias não tinham, ou talvez não enxergavam que também tinham. Na própria sala de professores, de uma determinada escola em que passei, eu não podia sentar à mesa porque não era me dado um espaço. O espaço já estava totalmente preenchido por uma maioria de professoras(es) brancas(os), tomando seus cafés e chás importados, comendo seus biscoitos italianos, alemães, franceses ou norte-americanos trazidos da última viagem realizada em família. Tudo isso regado a muito papo excludente e risadas despreocupadas. Despreocupadas, inclusive, com a falta de acolhimento às existências, diferentes das suas, presentes no espaço daquela sala de professores e presentes também em suas salas de aula, assim como em toda a comunidade escolar. Muitas foram as vezes que, no intervalo do recreio, precisei ficar de pé. Veja só, os anos se passaram, mas a exclusão do nosso corpo e da nossa existência por essa *branquitude docente*, dentro do ambiente escolar, permaneceu. Ficava nítido que naquele espaço eu não era bem-vinda. E, eu preciso te dizer que também chorei, por dias a fio, eu chorei de tristeza, mas também de raiva e indignação. A vontade de desistir era imensa, mas a indignação era muito maior, o que fazia com que eu acordasse bem cedo todos os dias e seguisse em frente, disposta a ocupar de fato aquele espaço que também era meu, ou melhor era

nosso, é nosso!

Ao descrever o espaço acadêmico, Kilomba (2008, p.50) nos auxilia a compreender essa lógica que também ocorre com as(os) docentes negras(os) no espaço escolar:

Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “Outras/os” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro. Dentro dessas salas fomos feitas/os objetos “de discursos estéticos e culturais predominantemente brancos” (Hall, 1992,p.252), mas raras vezes fomos os sujeitos. Tal posição de objetificação que comumente ocupamos, esse lugar da “Outridade” não indica, como se acredita, uma falta de resistência ou interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade negra. (KILOMBA, 2008, p. 50)

Nesse sentido, aos poucos fui me dando conta sobre o que me diferenciava das(os) caxienses que eu convivia e, de certa forma, mais me relacionava e, também, das(os) professoras(es) que dividiam comigo o mesmo espaço de trabalho. Era a tonalidade da minha pele, ou melhor, a minha negritude e, conseqüentemente, todo o saber e cultura carregado por ela! Eu era uma das poucas professoras negras da escola, a única de pele preta retinta. Era a minha negritude que causava estranhamento e fazia com que aquelas pessoas (consciente ou inconscientemente) me excluíssem das rodas de conversas e até mesmo do direito de sentar à mesa como professora concursada em uma instituição pública de ensino. Infelizmente, a sala dos professores, assim como muitos outros espaços da sociedade caxiense, são lugares que, ainda hoje, poucas pessoas negras conseguem entrar e sentar, porque é um lugar onde se naturalizou a supremacia branca. Mesmo Caxias possuindo uma importante presença negra, o que não é divulgado oficialmente, mas que se reflete no seio da maioria das escolas localizadas nos bairros mais periféricos da cidade. Ah, deixa eu te contar uma coisa bem importante, Caxias possui cotas! Isso mesmo, cotas para pessoas “afrodescendentes” em seu concurso para o provimento de cargos do serviço público municipal¹⁶, porém, muitas pessoas brancas têm entrado por essa porta ao apresentarem documentos que comprovam a

¹⁶ Lei n.º 6.377, de 01 de junho de 2005, estabelece reserva de dez por cento das vagas em concursos públicos no Município de Caxias do Sul para candidatos afro-descendentes. Fonte: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/recursos-humanos/legislacao/leis>

presença de pessoas negras em suas famílias e, assim, constituem essa *branquitude docente* que luta para se manter imponente. Sim, eu imagino que você deve estar pensando que eu estou de brincadeira. Eu bem que gostaria que isso fosse uma brincadeira, talvez, uma piada de mal gosto, mas não é.

Então, a partir do momento que tomo consciência da dinâmica de exclusão da população negra neste território, operada pelo racismo e agenciada por essa *branquitude docente* que atua no âmbito da educação, começo a me movimentar, no sentido de contribuir com a visibilização positiva das pessoas negras de Caxias e em Caxias. Hoje, percebo que aquela indignação que não me deixou desistir, ainda permanece viva dentro de mim e me impulsiona a seguir e (re)existir, agora ancorada em uma coletividade. Eu, uma mulher preta riopardense (que já possui uma boa parcela de caxiense, afinal são 15 anos residindo nesta cidade), uno forças com os que aqui estão para auxiliar nesse trabalho de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo, principalmente através da minha atuação enquanto professora da rede municipal de ensino, sempre no intuito de se chegar num projeto comum de sociedade, sem que ninguém precise deixar de ser quem se é, sem que ninguém precise se encaixar para não ser visto como o “outro”/ “a outra”, e que, assim, se possa qualificar as relações raciais, cada vez mais neste território e trilhar novos caminhos. Caminhos de amor, de esperança e de liberdade!

Espero que você tenha gostado de saber notícias minhas e dos caminhos que venho trilhando.

Fica bem!

Joelma Adulta

5.2 Carta 2: No percurso da Lei 10.639/2003 e da Educação das Relações Étnico-Raciais em Caxias do Sul, nasce um QuERER

Olá!

Como vai?

Sei que muito do que te relatei na primeira carta foram situações duras, complicadas, que evidenciam o descaso com a nossa existência, o que não deveria mais acontecer com a gente. Situações que, infelizmente, fazem muitas(os) de nós se perderem pelo caminho. Então, fiquei horas pensando em como iniciar essa segunda escrita, refletindo sobre quais aspectos abordar para que você continue a esperar.

Optei, então, por começar falando sobre algo muito importante: a implementação, no ano de 2003, da Lei 10.639, o que significou um marco para a luta antirracista no Brasil, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino do país (públicos e privados). Essa lei deu origem ao Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, também, à Resolução CNE/CP 01/2004, que apresenta detalhamentos sobre os direitos e as obrigações dos entes federados em relação a implementação desta lei. Ainda, em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). É possível observar que, a partir da lei, um conjunto de dispositivos legais foram instituídos, no intuito de se construir uma política educacional voltada para a valorização da negritude e da pluralidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Agora, alguns questionamentos e inquietações sempre estão pairando pela minha cabeça: será que a sanção de tal legislação significou uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas e nas políticas deste país? Será que houve alteração no imaginário pedagógico e na sua relação com a população negra?

Ao fazer um resgate das temáticas estudadas durante o meu processo de formação para professora, compreendido entre os anos de 2000 a 2009, não me recordei de nenhuma leitura referente ao tema, indicação bibliográfica ou sugestão de material didático. Absolutamente nada.

Quando cheguei em Caxias, já estávamos há exatamente sete anos da promulgação da lei supracitada e há dois anos da Lei 11.645/2008. É importante destacar que, esta última, complementou a 10.639/2003 e inclui também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, porém, nada se estudava ou discutia sobre a obrigatoriedade de se trabalhar pedagogicamente essas temáticas em sala de aula, mesmo tudo isso estando presente no artigo 26A da Lei Nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme segue:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O apagamento desse tema no currículo escolar era perceptível e, aos olhos das equipes diretivas, coordenações pedagógicas e da maioria das(os) professoras(es) – brancas(os) – estava tudo certo. Me parecia que ninguém estava incomodada(o) com essa invisibilização e a não implementação da lei. Algumas ações isoladas eram observadas durante a semana do dia vinte de novembro, na maioria das vezes protagonizadas por professoras(es) de Arte ou Educação Física, mas desconectadas do restante dos componentes curriculares. Em alguns momentos, era possível ouvir as(os) professoras(es) de História abordando o tema, mas sempre pelo viés da escravização, ou seja, da exploração e das violências sofridas pelas pessoas negras em solo brasileiro. Em relação a isso, Sodré (2023, p. 159), alerta que, da parte do estamento branco, a recusa da visibilização da cidadania escura é uma forma grupal de defesa do afastamento: não se pode interagir com o que não se vê.

Não há como negar, existe um apagamento sistemático e pouco discutido quanto à produção de conhecimento que não seja branca. Dessa maneira, é importante salientar que, as escolhas feitas por gestoras(es) educacionais e professoras(es) têm auxiliado na construção e consolidação de uma forma racista de olhar, escutar e sentir o mundo. Para que você consiga entender um pouco do que estou falando, vou descrever uma situação que acontecia seguidamente comigo em sala de aula. Quando estava em aula e me identificava para a turma como uma mulher negra, de imediato eu era repreendida e “corrigida”, inclusive por crianças negras. Ficavam escandalizadas e diziam que eu não poderia falar daquela forma porque era errado, era racismo e, ainda, complementavam mencionando que eu não

era negra e sim “morena”¹⁷. Eu não preciso te dizer o quanto odeio que me chamem assim, não é mesmo? Mas era assim, que as crianças e adolescentes negras(os) queriam ser chamadas(os). Diante dessa realidade, ficava me perguntando sobre o quê e como fazer para que aqueles sujeitos se reconhecessem e se valorizassem enquanto sujeitos negros.

A partir de tantas inquietações comecei a desenvolver um trabalho com a minha turma sobre respeito e valorização da diversidade, porém, faltavam-me subsídios para aprofundar esse tema com as crianças e para dialogar com as(os) colegas, até mesmo porque me dei conta de que eu mesma não conhecia, de fato, a minha própria identidade. Então, passei a pesquisar, por minha conta mesmo, algumas leituras para ampliar minha compreensão sobre a diversidade étnico-racial e sobre como abordar tudo isso na escola de maneira adequada. Quando tive a oportunidade de assumir a coordenação pedagógica, passei a levar para as reuniões de estudos e planejamento com as(os) professoras(es) o tema da diversidade étnico-racial, o que acabou gerando um projeto pedagógico envolvendo diversas turmas e componentes curriculares. Diante disso, hoje, compreendo ainda mais a importância de nós, pessoas negras, ocuparmos diversos espaços nas instituições de ensino, inclusive os espaços de gestão.

No ano de 2015, assumi a vice-direção da escola. Ocupar esse espaço, com o propósito de mobilizar e articular condições essenciais para o avanço do processo socioeducativo e garantir uma aprendizagem efetiva a todas as crianças e estudantes era um desafio diário, pois o tratamento dispensado às crianças/estudantes negras(os) era diferenciado, o que influenciava diretamente no processo de aprendizagem destas(es). Nos primeiros anos de vice-direção, presenciei muitas situações de racismo entre crianças/estudantes, nos discursos e práticas de professoras(es) e até mesmo comigo. Algumas pessoas não aceitavam o fato de eu estar na equipe diretiva. No entanto, eu enquanto uma mulher negra, professora e gestora daquela escola, tinha (e tenho) o compromisso e a responsabilidade de fazer algo para combater o racismo. No entanto, cabe ressaltar aqui que essa responsabilidade não pode e não deve ser somente das(os)

¹⁷ Chamar uma pessoa negra de “morena” é uma tentativa de evitar o reconhecimento da identidade negra. Isso reflete uma percepção histórica e social de que ser negra(o) foi (e, em muitos contextos, ainda é) tratado como algo negativo ou indesejável. Esse termo “morena” pode ser usado como um eufemismo que desvaloriza a negritude e tenta “embranquecer” a pessoa em vez de valorizar sua identidade racial.

professoras(es) negras(os). A escola é diversa e o engajamento de todas(os) com a Educação das Relações Étnico-Raciais é urgente, vai muito além de uma escolha pedagógica, é um compromisso ético e moral. Frente a todos os esforços de pesquisa, incidência e construção de políticas de educação movidas pelos movimentos negros educadores, a muitas décadas, é insustentável que posturas de descaso escondidas em falas como *“ah, mas eu não sei como trabalhar essas questões”, “me sinto insegura”, “não me sinto confortável em falar sobre esse tema”,* dentre tantas outras expressões proferidas frequentemente pela *branquitude docente*, sigam sendo aceitas nos ambientes escolares, inclusive a nível de gestão.

Considero o ano de 2017 um divisor de águas na minha vida. Conheci o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO¹⁸, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, a partir dele, entendi as inquietações que estavam dentro de você, ainda muito pequena e que ainda me acompanhavam. Em relação a minha vida pessoal, esse curso exerceu o papel fundamental de abrir meus olhos para a minha verdadeira identidade. Segundo Freire (1985), o ser alienado, despolitizado é incapaz de distinguir o ano do calendário do ano histórico. Portanto, hoje considero-me um ser humano em processo constante de “desalienação”, em busca das minhas raízes. Cada aula assistida, oficina vivenciada, texto ou livro lido foi como uma janela se descortinando na minha frente. Foram aprendizagens muito significativas que ocasionaram em muitas mudanças no meu modo de pensar, falar e agir, permitindo que eu passasse a ver o mundo a partir de quem eu realmente sou. A forma como me vejo mudou. Hoje, me aceito e me valorizo de verdade, pois até os problemas que eu tinha todos os dias com o meu cabelo desapareceram. É muito interessante tudo isso, pois lembro-me, como se fosse ontem, de você, muitas vezes, tentando esconder os nossos fios crespos, colocando uma toalha na cabeça para simular um cabelo comprido e liso, até porque, o que a mídia nos mostrava e o que aprendíamos sobre o nosso cabelo, era que ele não fazia parte do padrão de beleza aceitável na sociedade. Então, inevitavelmente, precisava ser cortado, escondido ou alisado.

Tudo o que mexeu no meu interior acabei externando. Comecei a conversar com nossos pais também sobre o assunto e eles passaram a se ver de maneira

¹⁸ O Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola – tem por objetivo geral qualificar a educação antirracista em curso nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, visando o atendimento da lei 10.639/2003. O curso tem carga horária de 180 horas-aula com atividades online e presenciais.

diferente, começaram a buscar compreender e valorizar a sua ancestralidade. Eu percebia que o movimento que acontecia comigo não era só meu, solitário e individual ou individualista, muito pelo contrário, era um movimento que se expandia para o coletivo.

Como integrante da equipe gestora da escola, intensifiquei os estudos, nas reuniões administrativas e pedagógicas, sobre as relações étnico-raciais, mas agora, com certa propriedade. Não vou negar que tive alguns entraves, mesmo assim não desisti. Passei a disponibilizar recursos às(aos) professoras(es) que auxiliaram o trabalho pedagógico acerca da temática, como por exemplo: gizes de cera com diferentes tonalidades de pele, histórias e contos africanos, livros, vídeos e documentários. Estabeleci parcerias com artistas negros e griôs¹⁹ da comunidade que foram para dentro do ambiente escolar dialogar com as crianças/estudantes e professoras(es).

A partir desses movimentos que aconteceram na comunidade escolar em que eu estava inserida e, ainda, provocada pelas professoras do Curso UNIAFRO a contribuir com a construção de uma educação antirracista nas escolas, alarguei meu campo de atuação com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e passei a ministrar um ciclo de formações com palestras, rodas de conversas e reflexões para professoras(es) desta Rede de Ensino, por indicação da Secretaria Municipal da Educação (SMED) e do Conselho da Comunidade Negra de Caxias do Sul (COMUNE). Para minha surpresa, no ano de 2021, recebi o convite para atuar na SMED, como assessora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Decidi aceitar o desafio, pensando que a partir daquele momento abria-se uma oportunidade para que eu, de alguma forma, pudesse auxiliar na promoção de atividades de reflexão-ação e na construção de práticas pedagógicas antirracistas e antidiscriminatórias no cotidiano das instituições de ensino. Porém, eu não sabia como e nem por onde começar.

Passados alguns dias de trabalho na SMED, todos eles dedicada a estudos voltados à organização de formações para professoras(es) dos Anos Iniciais, decido me desviar um pouco deste foco e passo a realizar uma busca em arquivos digitalizados e físicos sobre o percurso das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nesta

¹⁹ O termo griô tem origem nas tradições culturais da África Ocidental. Os griôs são figuras tradicionais responsáveis por preservar e transmitir saberes, histórias, mitos, genealogias, canções e tradições orais, especialmente no contexto das comunidades afrodescendentes. Eles desempenham papéis de contadores de histórias, educadores e guardiões da memória coletiva.

rede de ensino. As formações para as(os) professoras(es) tinham o objetivo de consolidar o processo de alfabetização das crianças/estudantes num cenário fortemente impactado pela pandemia da Covid-19²⁰.

Ao acessar os materiais referentes a implementação das leis supracitadas, inicialmente descubro que Caxias do Sul conta com a Resolução CME nº 21/2011, do Conselho Municipal de Educação, que estabelece normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema municipal de ensino. Essa resolução está em conformidade com as Leis Federais que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Portanto, o município possui normativas que orientam esse trabalho nos currículos escolares e a fiscalização do cumprimento desta legislação compete ao Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS). Esse órgão dispõe sobre prazos, documentos e informações que devem ser entregues anualmente pelas Secretarias da Educação, em formato eletrônico, com respaldo em documentação comprobatória das respostas. Preciso te dizer que, ao saber dessa fiscalização realizada pelo TCE aos municípios, fiquei curiosa para descobrir de que maneira Caxias do Sul respondeu a esses questionários até final do ano de 2020, pois os materiais que encontrei sobre o percurso dessa rede de ensino com a temática, de 2003 a 2020, não apresentavam consistência e a Secretaria ainda não havia instituído efetivamente equipe técnica permanente para tratar dos assuntos relacionados à educação das relações étnico-raciais. Alguns grupos de assessoras(es), durante esse período, receberam a incumbência de tratar da temática étnico-racial juntamente com outras temáticas, no entanto, as equipes difusas²¹, diante das demandas crescentes e das possibilidades restritas, atuavam de forma mais protocolar do que efetiva e fomentavam, muitas vezes em desacordo com sua vontade e entendimento legal, o que se denomina de “currículo festivo”²²,

²⁰ A pandemia da COVID-19 foi uma crise global de saúde pública causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. A doença se espalhou rapidamente para diversos países, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar, em 11 de março de 2020, que a COVID-19 era uma pandemia. Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou oficialmente o fim da emergência de saúde pública de interesse internacional para a COVID-19. Essa declaração significou que o mundo entrou em uma nova fase de convivência com o vírus, sem o mesmo nível de emergência.

²¹ Aqui me refiro aos diversos núcleos, criados na Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, que aglutinavam muitas temáticas de trabalho, inclusive a étnico-racial.

²² Currículo festivo: caracteriza-se por ser modelado com base em ações isoladas ou mesmo

ou seja, atividades e/ou eventos associados somente às datas comemorativas, geralmente 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro.

Diante desse quadro, movida pelo amor e pelas lembranças de você, sempre muito vivas dentro de mim e ao mesmo tempo, pela indignação contra esse sistema estruturalmente racista que nos violenta o tempo todo e de diversas maneiras, busco a ajuda das(os) nossas(os). Entro em contato com a equipe do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que possui larga experiência com formação de professoras(es) sobre ERER. O diálogo estabelecido resultou em uma parceria com a Secretaria, que consistiu em um ciclo de formação continuada, inicialmente destinado para as(os) assessoras(es) e servidoras(es) vinculadas(os) à secretaria e posteriormente ampliado para todas(os) as(os) docentes da rede municipal de ensino, através de *lives* que eram transmitidas ao vivo pelo canal do YouTube da SMED.

Posso afirmar, sem titubear que, foi a partir desses estudos que nasceu um querer coletivo, um querer que pulsava dentro de mim, mas que pulsava dentro de outras pessoas que já vinham trilhando um caminho de luta e contra as mais diversas formas de violações de direitos, através da educação. Uma luta por aquelas e aqueles que sofrem com o racismo, o patriarcado e o capitalismo. Assim, em abril do ano de 2021, institui-se na Secretaria, o núcleo permanente: Qualificar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (QuERER), que possui a atribuição específica de promover, orientar, coordenar e monitorar a Educação das Relações Étnico-Raciais nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, nas Escolas de Educação Infantil de Gestão Compartilhada e Particulares de Caxias do Sul. Até o presente momento ainda integro o QuERER, inspirada em González (2020), com aquele jogo de cintura que o pessoal pensa que só existe em roda de samba. Não, jogo de cintura a nível de “cuca” mesmo.

A composição inicial do QuERER se deu em uma encruzilhada de vidas e trajetórias muito diversas, mas que se complementavam. Os diálogos eram sempre muito intensos, marcados por olhares, experiências, lugares de fala, trajetória pessoal e acadêmica diferentes, vivências duras de preconceitos, racismo e

machismo, mas também por conquistas, vitórias, denúncias e propostas de transformação. Um ponto em comum nos atravessava e interseccionava nossas histórias e vivências: o processo de reeducação pelo qual passamos ao nos aprofundarmos nos estudos sobre EREER, principalmente no que tange à negritude e à branquitude, dentro de um contexto encharcado de supremacia branca.

Atualmente o QuERER tem nova composição. Mas fica tranquila, está bem? Ele não é mais uma criança. Ele cresceu, se consolidou e já consegue andar com as suas próprias pernas porque ele é da coletividade. O QuERER não fecha, ele abre. É ponto de encontros e reencontros. Como muito bem nos ensinou Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, é começo, meio e começo. Ele confluencia. Quem passa pelo QuERER nunca deixa de ser “querer”, muito pelo contrário, amplia o meu, o teu, o “nosso querer” por uma sociedade mais humana, equânime e igualitária.

Espero ter te deixado mais animada com essa carta. Certo, admito que escrevi demais. A questão é que são muitas coisas para compartilhar com você. Então, já vou avisar, se prepare, porque eu não posso prometer que da próxima vez serei mais sucinta. Isso é praticamente impossível!

Um abraço!

Joelma Adulta

5.3 Carta 3: Memórias, Vivências e Perspectivas: Escrevivências que Denunciam, Empoderam e Transformam Vidas Negras

Oi, Joelma Criança!

Desde que te escrevi a última carta, fiquei refletindo sobre o que você deve estar pensando e reelaborando dentro da sua cabecinha. Mas, apesar de tantas durezas que passamos juntas, é possível dizer que estamos caminhando. Falo isso porque o tempo todo você caminha junto comigo e, conosco, caminha toda uma coletividade. Não estamos sozinhas! Nossas escrevivências se confundem com as escrevivências de muitas pessoas negras que, como nós, permanecem caminhando. Como bem nos coloca Conceição Evaristo, escrever é muito mais que escrever experiências pessoais, é trazer questões históricas que assolam sujeitos e grupos socialmente invisibilizados dos quais faz parte. Isso porque, como aponta “(...) o engasgo é nosso” (Evaristo, 2017).

É esse engasgo que, mesmo observando alguns movimentos importantes da RME de Caxias do Sul acerca da EREER, me deixa permanentemente incomodada e

indignada. A inércia da branquitude docente em relação à aplicação da lei e, ao mesmo tempo, o seu dinamismo em (re)criar estratégias para boicotar ações promovidas pelo QuERER para qualificar as relações raciais nas escolas, acabam me movendo a analisar esse contexto por uma outra ótica. Decido então, através da pesquisa, dialogar com as(os) estudantes negras(os) sobre como elas(es) experienciam a ERER no ambiente escolar. Mobilizada por um imenso sentimento de querer bem e de querer saber o que estão aprendendo sobre a história e a cultura dos seus e como eles se sentem no ambiente da escola, as(os) convido para conversar. Isso mesmo, conversar trocando cartas. Cartas sobre nossas vivências e experiências na escola e na vida, enquanto sujeitas(os) negras(os) que temos o direito de acessar uma educação de qualidade que valorize a história e a cultura do nosso povo. Assim, nascem as nossas escrevivências.

Vale destacar que, as escrevivências nascidas das(os) estudantes foram organizadas nas seguintes categorias: denúncias, empoderamento e autotransformação. Cada citação, denominada neste estudo como trança, foi composta por trechos das escrevivências de diferentes estudantes, cujas vivências e experiências se entrelaçam dentro dessas categorias.

5.3.1 Escrevivências denúncias

As palavras, às vezes, feriam segredos e escorregavam pela ladeira abaixo parando lá na delegacia.

Conceição Evaristo

Como queríamos nos sentir bem na escola, não é mesmo? Eu sei que você queria ter tido uma infância diferente. O seu desejo era apenas aprender, brincar, cantar e sorrir de maneira despreocupada. Andar com nossos cabelos crespos soltos ou cheios de trancinhas enfeitadas com fitinhas coloridas, sem o medo constante de ser ridicularizada por meio de gestos, atitudes, frases e expressões encharcadas de racismo que saíam pela boca de crianças ainda tão pequenas, mas já totalmente contaminadas pela estrutura racista da sociedade na qual vivemos. Como bem exemplifica Almeida (2020, p.53) ao afirmar que uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente. Assim, desde os primeiros momentos de vida, as crianças já passam a ser influenciadas, moldadas ou alvejadas pelo racismo.

Lembro de você não entender nada daquilo, o porquê daquelas falas tão agressivas que machucavam tanto. A nossa humanidade era constantemente ferida e parecia que não tinha nada o que fazer. O melhor era ficar quieta para ver se mudavam o foco ou então, entrar em luta corporal para se defender, o que não adiantaria muito, pois acabaríamos na sala da direção, acusadas de agressivas e violentas. Tempos difíceis aqueles que, na maioria das vezes, o silêncio era a melhor saída.

Hoje, vivemos outros tempos e pode-se dizer que já progredimos muito, resultado das inúmeras ações mobilizadas pelo Movimento Negro. O racismo foi superado? Lógico que não! Ele ainda é introduzido nas pessoas a partir da infância e se reinventa todos os dias. É possível observar que há uma transmissão intergeracional desta violência, pois nas próprias famílias estão normalizados comentários e atitudes racistas. Inclusive, muitas falas que você ouvia na escola a respeito das nossas características físicas, ainda se repetem, o que pode ser comprovado a partir de trechos das escrevivências produzidas por estudantes negras(os) de 7º, 8º e 9º anos:

“Todo mundo começou a rir de mim e vieram me chamar de macaca, cabelo duro, piolhenta, lobisomem etc.” “Bom, antigamente eu não gostava do meu cabelo por ser cacheado. Muitas vezes riram de mim e colocavam apelidos de mau gosto.” “Eu tinha o meu cabelo crespo, mas chamavam o meu cabelo de bombril, de cabelo de ambulante, cabelo podre.” “Essas últimas semanas tenho observado várias pessoas rindo e apontando pra mim e isso machuca um pouco, mas sei que não posso me magoar por isso.” “Meu primeiro contato com o racismo foi aos sete anos, fui chamada de macaca por uma menina.” “Ainda hoje tenho que aguentar uns apelidos bestas e desnecessários.” “Ele me chamou de orangotango, uma espécie de macaco.” “Na escola eu sofria diariamente com o racismo. Me chamavam de macaca e dente aberto”. “Ele me chamou de sombra, disse que se apagasse a luz eu não iria aparecer, macaca, César do filme O Planeta dos Macacos.” (Trechos de cartas de estudantes de 7º, 8º e 9º anos, recebidas nos dias 14, 16 e 17 de outubro de 2024)

Não é nenhuma novidade para você os impactos dessas falas sobre a nossa vida. O quanto o racismo estrutural e simbólico afeta nosso desempenho escolar e o quanto isso acomete nosso desenvolvimento psicológico, emocional e social, gerando ansiedade, estresse tóxico, rejeição da própria imagem e vontade de desistir de tudo, como revelam trechos das escrevivências das(os) estudantes de 7º, 8º e 9º anos:

“Quando sofri racismo pela primeira vez, na escola, cheguei em casa contei tudo para a minha mãe e comecei a chorar muito, um choro que eu não conseguia controlar, fiquei muito triste a ponto de não querer mais ir à escola.” “Na escola também tive os meus traumas. Precisei aprender a conviver com apelidos racistas o que me fez e faz duvidar um pouco sobre mim, sobre minha

autoestima.” “Eu não queria aceitar meu cabelo ser cacheado, só queria deixar amarrado.” “Eu era muito excluída na escola, tinha vergonha e medo de fazer amizades.” “Eu constantemente chorava na sala de aula e alguns alunos riam de mim.” Daí eu tinha vergonha, medo, receio, trauma de ir pra escola e passar por aquela situação novamente.” “Em diversos momentos na minha vida, sofro de ansiedade, mas nunca comentei com ninguém da família sobre isso.” “Eu nunca fui de ter muitas amigas e me sentia muito sozinha.” “Sentia que minha autoestima estava muito baixa e que ninguém gostava de mim por eu ser uma pessoa negra e pobre.” “Na escola, sempre foi muito complicado. Sempre tive muita insegurança etc... Eu não gostava de mim.” (Trechos de cartas de estudantes de 7º, 8º e 9º anos, recebidas nos dias 21 e 24 de outubro de 2024)

É no ambiente escolar, espaço que deveria ser seguro e inclusivo, que o racismo muitas vezes nos pega de “surpresa” e nos imprime marcas muito profundas. Nunca sabemos quando seremos alvo de um ataque explícito, cujo objetivo é nos silenciar, paralisar e até mesmo ferir a nossa integridade física. Duas estudantes, uma de 8º ano e outra de 9º, relataram em suas cartas escrevivências, situações que vivenciaram na escola que lhe marcaram profundamente, gerando-lhes grande sofrimento:

“Lembro de uma vez em que uma delas me encostou na parede e tentou me enforcar por não gostar de mim. Ela sempre estava com um grupo de meninas que se reuniam para me agredir.” “Em 2022 eu sofria racismo de uma menina na escola. Não sei até hoje o que havia em mim que incomodava tanto ela. Na época eu estava tão estressada que tive que ir para o postão tomar uma injeção de calmante por conta da ansiedade.” (Trechos de cartas de estudantes de 8º e 9º anos, recebidas em 25 de outubro de 2024)

Diante disso, precisamos estar sempre alertas e vigilantes para nos protegermos dos mais diversos tipos de violência, pois, além das agressões físicas e verbais proferidas por colegas estudantes brancas(os), existem os comentários de desvalorização das nossas capacidades intelectuais, realizados também por docentes, como traz em sua escrevivência uma estudante do 7º ano:

“A professora de Matemática fazia questão de deixar exposto na minha cara que eu era uma garota burra.” (Trecho de carta de estudante de 7º ano, recebida em 25 de outubro de 2024)

A baixa expectativa de professoras(es) brancas(os) em relação às(aos) estudantes negras(os) e a falta de representatividade em currículos e materiais didáticos reforçam estereótipos que minam a autoestima e a motivação dessas(es) jovens. Além disso, a exposição ao racismo pode levar a um senso de desmotivação, aumentando os índices de evasão escolar entre estudantes negras(os). O desejo de

sair da escola, esse espaço que violenta de diferentes formas, pode ser comprovado a partir de denúncias feitas pelas(os) estudantes negras(os) de 8º e 9º anos em suas cartas escrevivências:

“Na escola sou muito inteligente, mas isso enchia a minha mente. Eu queria ser perfeita, isso ajudou eu a desenvolver depressão.” “Atualmente eu não gosto tanto de estar na escola, pois ela se tornou um ambiente que mais se dissemina bullying e racismo e muitas vezes os professores não fazem nada em relação a isso.” “Estou tentando passar para o 9º ano para sair desse “inferno” porque não tenho amizade aqui.” “Na escola riam de mim, eu ficava com muita dor de cabeça e pedia para ir embora. Cheguei a ficar uma semana em casa, sem ir para a escola. Eu tinha apenas nove anos.” “Às vezes eu tinha até medo de ir à escola, devido às ameaças e à expectativa de que alguém fosse me agredir ao sair da escola. Nunca consegui falar sobre isso com os supervisores e, por muito tempo, ficava em silêncio.” (Trechos de cartas de estudantes de 8º e 9º anos, recebidas em 25 de outubro de 2024)

Apesar de todo esse cenário de violências, hoje é possível falar mais sobre essas questões, até mesmo em casa ou com pessoas que confiamos e estão mais próximas de nós. Isso vem fortalecendo as pessoas negras a não aceitarem mais o silêncio e denunciarem. Racismo é crime no Brasil desde o ano de 1989, o que está tipificado na Lei nº 7.716/1989, conhecida como a Lei do Racismo e injúria racial também é crime.

Diante do exposto, é possível perceber um importante movimento de encorajamento da população negra a denunciar. Dados apontam que o número de denúncias de racismo no Brasil têm aumentado nos últimos anos. De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o Disque 100 registrou mais de 3,4 mil denúncias relacionadas a racismo e injúria racial entre janeiro e o início de novembro de 2024. O número de processos judiciais relacionados a crimes de racismo também apresentou um aumento significativo. Em 2020, foram registrados 150 processos; em 2022, esse número subiu para 1.773; e em 2024, alcançou 4.205. Esse aumento nas denúncias e processos pode ser atribuído a uma maior conscientização da população sobre a importância de reportar e combater atos de racismo, bem como ao fortalecimento da legislação que equiparou a injúria racial ao crime de racismo no ano de 2023. Todas essas informações têm chegado a muitas(os) jovens negras(os) que não estão mais tolerando esse tipo de violência. As escrevivências de adolescentes, estudantes do 8º ano, nos expõem muito bem esse novo contexto:

“Como eu tinha descoberto o nome dele completo, minha mãe fez um B.O.” “Eu gosto de falar sobre o racismo e sei bem que ele é um crime desde 5 de janeiro de 1989, que foi criada a lei nº 7.716!” “Sei que se um dia eu sofrer um ato de racismo, tenho que denunciar!” (Trechos de cartas de estudantes de 8º ano, recebidas em 28 de outubro de 2024)

É preciso vencer o medo, deixar de nos encolhermos e repactuar as nossas relações. Colocar para fora nossos engasgos e compartilhar as informações que, cada vez mais, estão chegando até nós. É urgente que o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) seja cumprido, o que ainda não ocorre na maioria dos estabelecimentos de ensino, assim como também denunciam as(os) estudantes de 8º e 9º anos:

“Estudei em três escolas e nunca conversam com nós sobre a cultura negra, sempre só escravidão e como eles sofreram, muitas vezes é falta de profissionais qualificados para ensinar História e Cultura africana e afro-brasileira.” “Na escola dificilmente ensinam sobre a história de luta e resistência das pessoas negras.” “Os professores só ensinam sobre escravidão e o básico. Eu acho que eles poderiam entrar mais sobre isso.” (Trechos de cartas de estudantes de 8º e 9º anos, recebidas em 30 de outubro de 2024)

O não cumprimento desse dispositivo fere o direito das(os) estudantes ao conhecimento amplo e diverso da formação histórica do país, além de perpetuar visões excludentes que não refletem a realidade multicultural brasileira. Ignorar essa norma é, na prática, contribuir para a manutenção do que o sistema educacional deveria combater. É fundamental que gestores educacionais e, evidentemente, as escolas assumam esse compromisso de forma efetiva, com abordagens pedagógicas que promovam a reflexão crítica e valorizem a diversidade cultural. Todas(os) as(os) professoras(es), como protagonistas desse processo, têm o papel essencial de levar para suas salas de aula discussões enriquecedoras que evidenciem a importância da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa tarefa não deve ser somente das(os) professoras(es) negras(os) que ainda são muito poucas(os) nas escolas. O que é muito bem observado pelas(os) estudantes negras(os) de 9º ano que escrevem sobre a ausência de compromisso com a temática e a falta de representatividade da negritude no exercício da docência:

“Na minha opinião as próprias escolas que são para educar têm um preconceito racial. “Na minha escola o racismo é pouco observado.” “Desde pequena tive que aprender a lidar com a minha cor, porque infelizmente desde sempre nos ensinam (errado) que filho de patrão tem que ser patrão e filho de empregada tem que ser empregada, como minha avó, empregada doméstica desde os seus nove anos.” “Todos os professores são brancos.”

“Parei para pensar e percebi que nunca tive um professor(a) negro(a).”
 “Nunca vi um professor(a) negro(a).” (*Trechos de cartas de estudantes de 9º ano, recebidas em 30 de outubro de 2024*)

Quando estudantes não veem figuras negras ocupando posições de destaque — seja como gestores, professores, autores de livros didáticos ou personagens em histórias literárias — há uma mensagem subliminar de exclusão que reforça a ideia de que seu potencial é limitado. Posso te dizer, sem medo de errar que, as(os) jovens negras(os) já captaram essa mensagem, pois já conseguem perceber as sutilezas do racismo, o que se evidencia na escrevivência de uma estudante de 8º ano:

“No ambiente escolar, certas pessoas têm mais privilégios e poder, o que faz eu não ser tão reconhecida.” (Trecho de carta de estudante de 8º ano, recebida em 30 de outubro de 2024)

A partir da análise das escrevivências das(os) estudantes negras(os) é possível constatar que há muitas denúncias. As(os) estudantes percebem o tratamento diferenciado, os olhares, as preferências e o descaso em relação às suas aprendizagens. Na maioria das suas cartas não haviam somente palavras escritas, haviam gritos. Gritos que eu pude ouvir quando as(os) lia e que ecoaram no mais íntimo do meu ser, assim como ecoam em você e em muitos das(os) nossos(as) que não aceitam mais o silêncio, o adoecimento e a morte. Queremos vida, vida em abundância. Uma educação equitativa, que considere e valorize a nossa existência, é um dos direitos fundamentais para alcançarmos esse propósito coletivo. Estamos caminhando. Sigamos!

5.3.2 Escrevivências que empoderam

Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário.

Conceição Evaristo

É nesse caminhar de tantas trocas por meio de palavras escritas que nos encorajamos e nos empoderamos. A partir do momento em que compreendemos o funcionamento desse sistema que tenta nos desestabilizar e tomamos consciência

do nosso valor, iniciamos uma revolução interna. Esse movimento se externaliza e pode tomar proporções que não podemos dimensionar. Aos poucos, mais cabelos crespos como os nossos, estilo *black power* ou trançados e pessoas negras em diferentes espaços da sociedade estão deixando de ser a “novidade”. Sobre essas ações de autorreconhecimento destaco as seguintes colocações das(os) estudantes de 7º, 8º e 9º anos:

“Hoje uso meus cabelos com os cachos soltos e bem cheios. Hoje em dia sei do meu valor e me acho linda!” “ Eu me sinto feliz por ser um adolescente negro!” “Sou apaixonada pela minha cor.”“Tenho orgulho da minha identidade como menina negra e reconheço meu potencial.”“Sou um adolescente preto, e sim, eu também me autodeclaro preto e sempre levo a sério as coisas que tem a ver com preconceito, pois não gosto desse tipo de brincadeira.”“Desde pequena minha mãe sempre me disse para eu não abaixar a cabeça e sempre conversou comigo sobre isso.”“No começo do ano passado comecei a parar de me importar com a opinião dos outros, comecei a gostar do meu cabelo e não dar bola para os apelidos.” (Trechos de cartas de estudantes, recebidas em 01 de novembro de 2024)

Para além, da valorização de suas características físicas, as(os) jovens negras(os) também estão falando mais abertamente sobre a sua cultura, seus saberes e também sobre sua religiosidade, motivo pelo qual ainda há muitos ataques racistas, como expõe uma estudante do 9º ano:

“Sou totalmente apaixonada pela minha religião, que é a Umbanda e Kimbanda, o que gera muito preconceito.” (Trecho de carta de estudante do 9º ano, recebida em 01 de novembro de 2024)

Esse diálogo vem se ampliando e o empoderamento dos estudantes negros tem sido uma força transformadora no contexto escolar. Uma das estudantes de 9º ano, de forma propositiva, coloca sobre a importância da criação de currículos mais diversos, de modo que crianças e adolescentes negras(os) possam também se sentir representadas(os) no espaço escolar:

“A presença da cultura e identidade negra no espaço da educação é essencial para criar a sensação de representação e pertencimento nesse espaço. A diversidade cultural deve fazer parte da rotina da escola, criando, assim, perspectivas de que todos os cidadãos se entendam como parte do todo.” (Trecho de carta de estudante de 9º ano, recebida em 04 de novembro de 2024)

Desse modo, à medida que esses estudantes se afirmam, suas presenças e suas

demandas provocam um tensionamento nas estruturas educacionais estabelecidas, desafiando a tradição de um sistema que, muitas vezes, se alinha com uma visão eurocêntrica. O espaço escolar, um local de poder, sempre foi organizado para refletir uma narrativa única, que exclui e marginaliza diversas culturas e saberes. Contudo, a resistência e a luta pela valorização das experiências e histórias negras têm ganhado cada vez mais força, levando a um processo de transformação dentro das escolas.

Esse movimento não se limita a um simples questionamento das práticas pedagógicas, mas busca, na verdade, uma reestruturação profunda no ensino, para que este se torne mais inclusivo e plural. O conhecimento que antes estava restrito a uma perspectiva euro-branca e ocidental começa a ser expandido para contemplar a rica diversidade de saberes que surgem das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Nesse contexto, muitas(os) estudantes negras(os) recusam-se a recuar. Estão, cada vez mais, acreditando no seu potencial e tensionando esse espaço de poder que é a escola. Estudantes de 8º e 9º ano revelam muito isso em suas escrituras:

“Muitas vezes as pessoas que não gostam de mim começam a me zombar por eu ser preta e inteligente, eu acho que eles não gostam e sentem raiva por eu ser preta e inteligente, acho que eles queriam que eu fosse preta e burra sem estudo, por isso gosto muito de estudar.” “Na escola eu sempre me destaco.” “Procuró sempre me destacar para ter um futuro bom e me formar em medicina, mas é claro apenas se eu passar do ENEM.” “Na escola todos os meus colegas sabem que eu sou inteligente, muitas vezes eles pedem colinha na hora da prova.” “Nunca deixei de ir à escola, porque sabia que a educação era meu futuro e sempre gostei de aprender.” (Trechos de cartas de estudantes de 8º e 9º anos, recebidas nos dias 28 de outubro e 04 de novembro de 2024)

Se empoderar é um ato de resistência e ao resistir ao racismo institucional tão vivo no ambiente escolar é acreditar que a educação é um dos caminhos para a nossa emancipação, pois oferece a possibilidade de quebrar as correntes da opressão histórica para que possamos construir um futuro onde a igualdade e a liberdade sejam vividas de forma plena. Dessa forma, as(os) estudantes negras(os), ao se empoderarem, não apenas reivindicam o seu lugar na educação, mas também impulsionam a escola a se tornar um ambiente mais acolhedor, plural e humano, capaz de reconhecer e valorizar as diversas experiências de vida que compõem essa sociedade.

5.3.3 Escrevivências que autotransformam

*Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor
em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira
com o corpo banhado pelo suor
da faina.*

*Vivifico-me eu-mulher e teimo,
na vital carícia de meu cio,
na cálida coragem de meu corpo,
no infindo laço da vida,
que jaz em mim
e renasce flor fecunda.
Vivifico-me eu-mulher.
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.*

Conceição Evaristo

Após tantas idas e vindas, chegou o momento de revelar a você algo muito especial: o poder transformador das escrevivências. Ao refletir para escrever as cartas para cada estudante, precisei reunir muitas forças, pois fui envolvida por diversos sentimentos. Retomar a nossa história de vida até aqui e transformá-la em palavras escritas, trouxe à tona memórias adormecidas de feridas que ainda estavam abertas. Não foi um movimento simples, mas cada escrita produzida iniciou o processo de cicatrização que era necessário. As cartas com nossas escrevivências, levaram para aquelas(es) estudantes negras(os) a nossa verdade, com toda a carga de dores causadas pelo racismo, mas também, com toda a resiliência, resistência e força que fomos obrigadas a construir ao longo dessa trajetória.

Na medida que as cartas das(os) estudantes foram chegando, ao realizar uma leitura atenta e cuidadosa, fui percebendo o quanto nossas escrevivências as(os) tocaram. Foram elas que desempenharam o papel crucial de nos conectar e produzir uma dialogicidade fluida a partir das nossas experiências de vida enquanto pessoas negras. As escrevivências das(os) estudantes chegavam cada vez mais cheias de vivências que nos ligavam e, a partir dessas trocas tão intensas, da primeira à última carta recebida, ocorreram muitas transformações. Aquelas(es) estudantes que iniciaram com uma escrita tímida e envergonhada, começaram a se sentir à vontade

para expor o que estava a muito tempo preso e passaram a expressar suas dores e tristezas, conforme trechos de escrevivências de estudantes de 7º, 8º e 9º anos:

“Bom Jô, lembra que na primeira carta eu havia relatado que eu tinha sofrido racismo quatro vezes na escola? Então, hoje vou te explicar melhor como isso aconteceu, mesmo eu não gostando muito de falar sobre isso, pois me sinto desconfortável, mas como eu li, você já passou por isso, então me sinto mais à vontade para falar sobre isso.” *“Desde que eu era uma criança, eu sempre via e ouvia que, cabelo liso é mais bonito e cabelo cacheado ou crespo é feio e assim, eu achava que o meu cabelo era horroroso. Olhava o cabelo das minhas amigas e via o quão lindo e liso eram e me comparava. Agora aprendi que todos os cabelos são lindos e aos poucos estou conseguindo aceitar o meu.”* *“Estou amando receber suas cartas! Elas me alegram e eu consigo desabafar.”* *“Como você mencionou em sua carta, muitas pessoas têm dificuldade em aceitar a própria cor e confesso que já passei por isso. Quando era criança, não gostava da minha cor e me sentia diferente ao ver minhas colegas brancas. Apesar de sempre ter sido aceita por todas elas, esse sentimento de inadequação estava presente. Hoje, me aceito plenamente e compreendo que todos nós somos seres humanos únicos, e devemos valorizar nossa identidade. Ser negra, parda ou branca, ter cabelo crespo, cacheado ou liso, não nos torna diferentes em essência. Todos temos qualidades e defeitos, e isso nada tem a ver com o tom de pele. Os racistas deveriam entender isso! Afinal, se fôssemos todos iguais, qual seria a graça da vida?”* *“Eu tenho que me pedir desculpas, nunca gostei da minha cor e falava que queria ser branca quase sempre. Quero me aceitar algum dia, com amor...”* (Trechos de cartas de estudantes de 7º, 8º e 9º anos, recebidas nos dias 05 e 07 de novembro de 2024)

Mas, para além das feridas, a partir da identificação com a nossa história e ao se depararem com algumas possibilidades de resistência, que também eram apresentadas em nossas escrevivências, estudantes de 9º ano revelaram sonhos e anseios por uma vida melhor.

“Meu sonho é esse: ser uma inspiração para os próximos adolescentes, como você está sendo para mim. Obrigada por inspirar vários alunos negros e nos mostrar que o céu é o limite.” *“Quero terminar a escola e abrir o meu próprio salão de beleza.”* (Trechos de cartas de estudantes de 9º ano, recebidas em 07 de novembro de 2024)

Receber esse retorno das(os) estudantes, foi como receber uma injeção de ânimo para permanecer escrevivendo e acreditando que uma transformação é possível. Nossas vozes ecoaram, encontraram outras vozes sedentas por afeto, acolhimento e amor:

“Bom, já que essa é a nossa última carta, quero te agradecer por fazer esses trabalhos que podem ajudar muita gente, que talvez não conseguia conversar com alguém sobre o que já sofreu ou que sofre. Eu gostei muito de participar dessa troca de cartas.” *“Prof Joelma, amei a sua carta e ela me inspirou a*

escrever mais sobre mim.”“Eu também estou feliz de escrever junto a você!”(Trechos de cartas de estudantes de 7º, 8º e 9º anos, recebidas entre os dias 07 e 08 de novembro de 2024)

Assim como nos ensina bell hooks (2020): começar por sempre pensar no amor como uma ação, erguemos nossas vozes como quem desafia o silêncio. No princípio, éramos um sussurro acanhado atravessando o vazio. Mas à medida que ecoávamos, algo mágico aconteceu: encontramos outras vozes, presas em grilhões invisíveis, ansiosas para se libertar. Como rios que se unem ao mar, fomos crescendo, rompendo barreiras, tornando-nos uma onda avassaladora de expressão e vida. Hoje, nossas vozes são a prova de que a liberdade se multiplica quando compartilhadas.

5.4 Carta 4: É hora de descolonizar a escola! Uma convocação à Branquitude Docente

Olá!

Agora, quero falar diretamente com você, que faz parte da branquitude docente. Sim, com você, pessoa branca que ocupa cargos na gestão educacional, seja na direção, coordenação, orientação ou supervisão de uma instituição de ensino. E também com você, professora e professor. Chegou a hora de acordar dos seus sonos injustos. Como já anunciado por Conceição Evaristo no início deste capítulo, nossas escrevivências não podem ser lidas como histórias para niná-las(os), mas sim para inquietar, desacomodar e arrancá-las(os) de seus lugares privilegiados — ocupados, unicamente, pelo fato de serem brancas(os). Basta de homogeneização da educação. Vivemos em um país plural, onde a maioria da população é negra. Você sabia que o Brasil tem a maior população negra fora do continente africano? É provável que não, pois muitos fatos, assim como grande parte da nossa história, são silenciados.

Apesar de sermos maioria no país, no que se refere à docência, a presença da negritude ainda não se reflete na realidade da maior parte dos estabelecimentos de ensino do país, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Em relação a isso Bento (2022) expõe que:

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico,

em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. (BENTO, 2022, p.77)

Aqui, preciso chamar a atenção para a seguinte questão: qual é a cor de quem tem gerido e organizado as instituições de ensino brasileiras? Quem é responsável pela construção e manutenção dessa estrutura racista, perversa e excludente, que impacta negativamente a vida de crianças, jovens e adultos negras(os)? O que apresento aqui não são meras acusações, mas sim evidências fundamentadas em dados estatísticos e nas escrivências de uma coletividade negra que segue resistindo no espaço escolar. Resistindo a um sistema arbitrário e hegemonicamente branco, que desconsidera, ignora e, muitas vezes, descarta nossa história, cultura, saberes e subjetividades.

No entanto, não aceitamos mais a internalização forçada e violenta de padrões eurobrancos que esmaga cotidianamente nossas identidades. Estamos unindo cada vez mais nossas vozes-negras e, em coro, rompemos os silêncios que o racismo ainda tenta nos impor. Estamos caminhando – denunciando e nos empoderando – e, aos poucos, estamos construindo comunidades e ocupando espaços que até então não éramos autorizadas(os) a entrar, sentar e permanecer. Em relação a isso, Corrêa e Santos (2020, p. 107) afirmam que:

Historicamente, como coloca Conceição Evaristo (2008), a posição de professor não era reservada para pessoas negras devido ao imaginário que só pessoas com um certo tipo de caráter seriam aptas para tal nobre profissão. Sabemos muito bem hoje que por causa de um “defeito de cor”²³ pessoas negras eram desencorajadas a estudar, e principalmente a assumir a docência. Apesar de muita resistência, felizmente algumas dessas barreiras vem sendo rompidas e paulatinamente negras e negros ocupam posições de virtude pela sociedade brasileira. (Corrêa e Santos, 2020, p.107)

Mais do que romper algumas barreiras e abrir pequenas brechas e fissuras nesse sistema, queremos escancarar portas e trilhar caminhos para que toda uma

²³ Referência ao livro homônimo da autora Ana Maria Gonçalves, onde a protagonista Luísa Mahin afirma que por causa de um suposto “defeito de cor” sua vida, por ter sido escravizada, foi repleta de obstáculos e dificuldades. Ao recordar suas memórias ela afirma que na verdade o defeito não estava em sua pele, mas sim na sociedade que permitia milhões de pessoas viverem tal vida. Nota dos autores Corrêa e Santos (2020, p. 107).

coletividade também possa ingressar e ocupar o espaço da educação como sujeitos de direitos. Não estamos aqui para cumprir o papel de meros tótems. Batalhamos por uma descolonização da escola que precisa se tornar, de fato, um espaço genuíno de acolhimento para todas as existências, o que só será possível quando você, integrante da branquitude docente, reconhecer seus privilégios e encarar o racismo que a(o) atravessa, comprometendo-se a enfrentá-lo. Sem esse compromisso, o caminho continuará árduo para o povo negro. No entanto, desistir não é uma opção. A luta do Movimento Negro não começou hoje; há tempos, vem enfrentando, de forma incessante, o processo histórico de desumanização das pessoas negras (Gomes, 2022, p. 8).

É com essa força e com esse espírito de luta e resistência que acompanhada por muitas vozes, a(o) convoco para assumir a responsabilidade com a Educação das Relações Étnico-Raciais e assim, descolonizar a escola! A reivindicação não é por uma educação exclusiva, muito pelo contrário, ao assumirmos o compromisso com esse projeto de educação para uma sociedade mais humana e equânime, estaremos contribuindo com a formação ética, moral e cidadã de todas as pessoas, independente do seu pertencimento étnico-racial. Como bem nos ensinou Freire (1996), para que possamos nos mover como educadores, primeiro é preciso nos movermos enquanto gente.

Para que todo esse movimento aconteça de fato, você, profissional da educação branca(o), não pode continuar se omitindo. É possível que este texto esteja lhe causando desconforto – talvez até incômodo. Se for o caso, considero que alcancei parte essencial do meu objetivo, pois sem desconforto, não há transformação. Mas para além de gerar esse desconforto, quero te dizer que, mesmo diante de tanta dureza causada por traumas históricos e pelo racismo que tenta nos matar todos os dias, ainda acreditamos no poder transformador do amor. Como adverte bell hooks (2021, p. 278), sem uma ética do amor moldando a direção de nossa visão política e nossas aspirações radicais, muitas vezes somos seduzidas/os, de uma maneira ou de outra, para dentro de sistemas de dominação – imperialismo, sexismo, racismo, classismo.

É essa ética do amor e a esperança por dias melhores que nos impulsiona e nos faz criativos para sobreviver diante de tanta escassez (de terras, moradia digna, saúde, alimentação, segurança, educação, lazer...) e, ainda, nos move a dialogar abertamente com você, pois seguindo o legado do mestre Antônio Bispo dos Santos

(2023), a palavra boa é envolvimento. Precisamos nos envolver com força nessa jornada, todos nós – pessoas negras – mas principalmente vocês pessoas brancas que são a maioria nesses espaços de saber e de poder. É urgente a derrubada de muros e a construção de pontes. Acredito muito nesse caminho de envolvimento e de confluência, pois me ancoo em ensinamentos como os deixados por Antônio Bispo dos Santos (2023):

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente conflui, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. (Santos, 2023, p. 4-5)

É nessa medida, de rendermos sem precisarmos deixar de ser a gente, que fortaleço a importância de construirmos essa confluência de histórias, saberes e vidas na educação. Os valores civilizatórios afro-brasileiros, organizados por Azoilda Loretto da Trindade²⁴, podem auxiliar grandemente nessa construção de uma escola mais viva, pulsante e acolhedora, como por exemplo, através da oralidade, da circularidade e da corporeidade. A escola precisa mudar. Sua estrutura e organização curricular permanecem estagnadas, aprisionando corpos e mentes que anseiam por liberdade. Diante disso, te pergunto: você deseja continuar reproduzindo essa lógica opressiva? Ou vamos, juntas(os), construir uma educação antirracista, portanto, mais amorosa, aberta e acolhedora, que respeite, valorize e celebre a pluralidade de sujeitos? Esse questionamento não precisa ser respondido a mim. Responda a você mesma(o). A partir da sua reflexão-ação, se você estiver disposta(o) a se reeducar, daremos um passo adiante como humanidade, caso contrário, podemos permanecer pactuados com esse sistema colonial. A escolha é sua!

²⁴ Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015) foi uma intelectual e educadora feminista e negra, que dedicou-se à teorias e práticas no campo da educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, através das escrevivências de estudantes negras(os), investigar aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao trato pedagógico das questões voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, utilizados por professoras(es) brancas(os) no exercício da docência, em escolas de Ensino Fundamental da RME de Caxias do Sul. Buscou ainda analisar as relações que se estabelecem dentro desses estabelecimentos de ensino entre sujeitos negros e brancos. Os resultados obtidos indicam que, embora a discussão sobre as relações raciais esteja crescendo em nível nacional, neste município gaúcho, fortemente marcado pela colonialidade ítalo-brasileira, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetiva qualificação dessas relações nos ambientes escolares. Apesar de alguns avanços serem observados a partir da criação do núcleo permanente QuERER na secretaria da educação, que trata especificamente da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, a branquitude docente predomina nesta Rede de Ensino, perpetuando inúmeras violências, como denunciado pelas(os) estudantes negras(os) em suas cartas-escrevivências. Os relatos evidenciam uma série de ataques racistas que ainda ocorrem dentro da escola — tanto por parte de colegas quanto de professoras(es) — e que frequentemente passam despercebidos por gestoras(es) e demais docentes. Suas escrevivências também denunciam a abordagem inadequada ou não abordagem da história e cultura negra nas aulas dos diferentes componentes curriculares. Como consequência, essas violências geram danos profundos à saúde física e mental das(os) estudantes, impactando diretamente seu aprendizado e desenvolvimento de potencialidades. Muitas vezes, esses processos os levam a duvidar de suas próprias capacidades. Mesmo diante desse cenário hostil, foi possível constatar que, estudantes negras(os) têm criado estratégias de resistência e erguido suas vozes, rompendo silêncios e ecoando em outras vozes negras que, pouco a pouco, se multiplicam.

Dentre as principais contribuições deste trabalho, destaca-se a necessidade de ampliar espaços de escuta para estudantes negras e negros que desejam se expressar por meio da fala e da escrevivência. Suas narrativas são fundamentais para a formulação de ações afirmativas que promovam equidade e igualdade racial na educação, integrando-se ao processo evolutivo da sociedade. Além disso, os achados

reforçam a importância de aprofundar os estudos sobre a branquitude, amplamente presente no campo da docência desse município, mas que precisa passar por um processo de reeducação. Isso se deve ao fato de que tem sustentado currículos homogêneos e práticas pedagógicas excludentes, contribuindo mais para a reprodução do racismo do que para seu enfrentamento.

A questão racial foi o tema central das cartas trocadas entre a pesquisadora e as(os) estudantes negras(os). Foi ela o fio condutor de todo o diálogo estabelecido, o que possibilitou a construção de um amplo espaço de troca de experiências, reflexões e vivências sobre identidade, pertencimento e enfrentamento ao racismo. A correspondência serviu como um canal para expressar sentimentos, compartilhar desafios e fortalecer a autoestima, promovendo um processo de aprendizado coletivo e ressignificação das trajetórias individuais.

A partir do diálogo com as(os) estudantes negras(os), tornou-se evidente que pensar em uma educação verdadeiramente mais humana exige a problematização da branquitude e da supremacia branca. Esses conceitos não se limitam a indivíduos brancos, mas dizem respeito a um sistema estrutural que naturaliza privilégios e mantém desigualdades. No contexto educacional, essa lógica se manifesta tanto na ausência de referências negras nos currículos quanto na marginalização das experiências e saberes da população negra

A estrutura colonial, ainda presente, opera para invisibilizar as contribuições e a própria presença negra na história de Caxias. Essa invisibilização não ocorre apenas por omissão, mas por meio de políticas de Estado que reforçam a centralidade do olhar branco na produção do conhecimento e na definição de valores culturais e sociais. Portanto, construir uma educação mais humana exige não apenas reconhecer essas dinâmicas, mas também enfrentá-las ativamente, promovendo práticas pedagógicas antirracistas, inserindo perspectivas negras nos currículos e desafiando a supremacia branca como estrutura que organiza a sociedade.

Assim, sigo nesta caminhada por um mundo melhor, enquanto uma mulher negra, professora, pesquisadora e fruto das ações afirmativas do serviço público municipal. Sem medo, uno militância e academicismo, como forma de enfrentamento a esse sistema opressor e impulsionada por muitas vidas negras, sabendo que minha trajetória é prova de que a luta coletiva transforma vidas e abre caminhos para muitas outras que virão.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. TEDX Global, 2009. Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare

Acesso em: 07 jan. 2025

ALMEIDA, Cleuma Maria Chaves de. 2013. *Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da WEB*. Gonçalves Dias de Açailândia-MA. 2013. 139 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260?mode=full> . Acesso em: 17 jan. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra/Coleção Feminismo Plurais, 2020.

BACKES, Benício. *Foi o espaço que encontrei: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica*. 2019. Tese de 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: 17 novembro 2023.

BATTISTELLI, Bruna Moraes. 2017. *Carta-grafias: Entre cuidado, pesquisa e acolhimento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169461> Acesso em: 17 novembro 2023.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: CARINE, Iray. BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de

março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2daykZc>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

CAMBI, Franco. A época contemporânea. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 377-507.

CARDOSO, Lourenço. 2014. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. 290f.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as “críticas”. In: MULLER, Tania M. P. CARDOSO, Lourenço (Orgs.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 33-52.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,

Manizales, v. 8, n. 1, 2010, p. 607-630.

CAREGNATO, Lucas. Presença e contribuição dos afro-descendentes no município de Caxias do Sul – 1875 a 1950. *Métis: História & Cultura*, v. 9, n. 17, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 1998.

CINEL, Nora; LOPES, Véra. Estratégias em destaque: Recursos didático-pedagógicos em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. In: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora; LOPES, Véra. (Orgs.) *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

CORREA, Marco Aurélio da Conceição. SANTOS, Rayanne da Costa. Por uma infância que reinventa o mundo – cruzos e encontros entre o itinerário pedagógico e os valores civilizatórios afrobrasileiros. *Cadernos de Educação Básica*, v. 5, n. 2, 2020, p. 106-125.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1985.

ESPOSITO, Roberto. *Termos da política - Comunidade, imunidade, biopolítica*. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

EVARISTO, Conceição. Cremos. In: EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 63-64.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERRAZ, Fernando Gigante. O díptico communitas / immunitas e o pensamento afirmativo. *Griot: Revista de Filosofia*, v.17, n.1, p.22-32, junho/2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/811> Acesso em 25 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FRANTZ, Fanon. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: UBU, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GELEDES. Instituto da Mulher Negra. *Racismo Institucional: Guia de Enfrentamento*, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf> Acesso em: 11 jan. 2025

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOV.BR. *Mais de 5,2 mil violações de racismo e injúria racial foram registradas pelo Disque 100 em 2024*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 20/11/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/mais-de-5-2-mil-violacoes-de-racismo-e-injuria-racial-foram-registradas-pelo-disque-100-em-2024> Acesso em: 02 fev. 2025

HENZ, Celso Ilgo. FREITAS, Larissa Martins. SILVEIRA, Melissa Noal. *Círculos dialógicos investigativos-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos*. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 36, n. 3, 2018, p.835-850. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p835> Acesso em: 15 abr. 2024.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São

Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidades: uma pedagogia da esperança*. Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, bell. O amor como prática da liberdade. *Anãnsi – Revista de Filosofia*, Salvador, v.2, n.2, 2021.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

LAZZAROTTO, Valentim A. *Pobres construtores de riqueza*. Caxias do Sul: Educs, 1981.

LIMA DUARTE, Constância. EVARISTO, Macaé. GOMES, Nilma Lino. SILVÉRIO, Valter. ARÁBE, Carlos Henrique. SPINA, Rosa. “Se avançamos, foi dando murro em ponta de faca”: entrevista com Conceição Evaristo. *Revista Teoria e Debate*, Edição 214, 2021. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2021/11/12/se-avancamos-foi-dando-murro-em-ponta-de-faca/> Acesso em 14 jan. 2024.

MAIA, Flávia. Processos de racismo dispararam no Brasil em 2024. *Revista Valor Econômico*, 2024. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/11/06/processos-por-crimes-de-racismo-disparam-no-brasil-em-2024.ghtml> Acesso em: 02 fev. 2025

MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico- Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.42, n.1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 1, 2015, p. 23-58.

OLIVEIRA, Priscila da Silva. 2019. Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 158 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22713> . Acesso em: 15 abr. 2024.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. *Site da Prefeitura de Caxias do Sul*. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/cidade> Acesso em: 11 jan. 2025

QUERINO, Manuel. *O colono preto como fator da civilização brasileira*. Editora Jundiaí: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018. Disponível em: <https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/O-colono-preto-como-fator-da-civilizacao-brasileira-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf> Acesso em: 26 jan. 2025

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Discurso y Sociedad*, n. 32, 2000, p. 137-148. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10469/6042> Acesso em 5 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*

sociais: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, Popayán, 2012. Disponível em: <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf> Acesso em: 15 nov. 2024.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. *Revista de Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n.17,1989.

SADA, Juliana. *Eu e o outro: o perigo da história única*. Cidade-Escola Aprendiz/Centro de Referência em Educação Integral, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eu-outro-perigo-da-historia-unica/> Acesso em: 07 jan. 2025

SANTOS, Boaventura de S. Além do Pensamento Abissal. Das Linhas Globais às Ecologias de Conhecimentos". *Revista Novos Estudos - CEBRAP*, v.1, 2007, p. 45-89. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004> Acesso em: 16 dez. 2024.

SANTOS, Boaventura de S. MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, José Alcides F. Interações entre origem de classe, raça e gênero no acesso ao topo social no Brasil. *Tempo Social*, v. 35, n. 2, p. 37-61, maio 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2023.206600> Acesso em: 16 dez. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilian K. Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 18, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/aa.v0i18.20901> Acesso em: 16 dez. 2024.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*.

Petrópolis: Vozes, 2023.

STROHER, 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*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Pais ou Responsáveis**

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar do estudo **Educação das Relações Étnico-Raciais: escritórias de estudantes negras (os) em um município de colonialidade ítalo-brasileira** que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), a ser conduzido pela professora-pesquisadora Joelma Couto Rosa, Mestranda em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa. O objetivo principal deste estudo é investigar aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao trato pedagógico das questões voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, utilizados por professores (as), em sua maioria brancos (as), no exercício da docência em escolas de Ensino Fundamental da RME de Caxias do Sul, através da percepção dos (as) estudantes negros (as), a fim de contribuir para a promoção de uma educação antirracista, ou seja, uma educação que busca superar as diferentes formas de opressão interseccionadas pelo capitalismo, patriarcado e supremacia branca.

Essa pesquisa será de cunho qualitativo, constituindo uma pesquisa empírica, e será realizada através da metodologia de cartas, ou seja, a pesquisadora irá trocar cartas com os (as) estudantes, a partir de suas percepções sobre como as relações raciais se estabelecem no ambiente escolar e como essa temática é abordada no currículo. Caso você autorize, eu relatarei as observações acerca das cartas e/ou produções escritas de seu (sua) filho (a), que servirão como material de análise para o desenvolvimento da presente pesquisa. O desenvolvimento do estudo será realizado num período de três meses, sendo esses, julho, agosto e setembro. O primeiro contato com seu (a) filho (a) ocorrerá por meio de uma apresentação da pesquisadora para a turma e a entrega de uma carta-convite, onde a mesma irá reiterar o convite aos (as) estudantes a participarem da pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais na escola e, informará que, a cada quinze dias, no período de aula dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e História, a mesma entregará uma nova carta e recolherá as cartas e/ou produções escritas dos (as) estudantes.

Serão realizados registros fotográficos e escritos dos encontros da pesquisadora com os (as) estudantes participantes, bem como das cartas e/ou produções escritas dos (as) mesmos (as).

Os procedimentos da pesquisa asseguram os direitos previstos nas Resoluções CNS nº 510/16 e nº 466/12 e envolvem práticas educativas (de reflexão e escrita) que não se diferenciam das práticas realizadas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e História. Alguns riscos mínimos, no entanto, podem ser previstos nas atividades e/ou experiências propostas na pesquisa tais como: constrangimento, vergonha, exposições de ideias; além de eventuais emoções expressas a partir da leitura e da escrita, tais como: alegria, esperança, incerteza, tristeza, angústia, euforia, entre outras, mobilizadas a partir da leitura de cartas que tratam sobre relações étnico-raciais.

Destacamos que, caso algum desconforto ocorra, com seu filho (a) diante da presença da pesquisadora ou diante da pesquisa, será acolhido (a) pela pesquisadora e também pela escola de modo a ponderar qualquer situação.

Salienta-se que:

1. Este projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, da Universidade de Caxias do Sul, um colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.
2. A participação de seu filho (a) não é obrigatória e mesmo que ele (a) aceite, poderá mudar de ideia em qualquer momento. Tal recusa não trará prejuízos para a sua relação com a pesquisadora, com os professores ou com a escola.
3. Caso seu filho (a) não participe da pesquisa, ele (a) será assistido (a) pela escola em outro espaço escolar com atividades pedagógicas de modo que seja garantido seus direitos.
4. A participação de seu filho (a) na pesquisa não envolve nenhum tipo de despesa, bem como não haverá pagamento pela sua participação.
5. Haverá sigilo dos dados coletados na pesquisa, não sendo identificado o nome de seu filho (a) ou da escola.
6. A pesquisa irá contribuir para a produção de conhecimento na área de ensino e aprendizagem na Educação, sobretudo sobre a temática do estudo, a Educação das Relações Étnico-Raciais, um projeto da educação brasileira voltado para a promoção de uma sociedade mais justa, equânime, igualitária e antirracista.
7. Os dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora Joelma Couto Rosa e serão publicados na dissertação de mestrado da mesma, bem como, poderão ser publicados sob forma de artigo científico, ou apresentação em eventos acadêmicos sem identificação do (a) adolescente e sem causar prejuízo aos envolvidos.

8. Você poderá receber maiores esclarecimentos, tirar dúvidas ou receber respostas a qualquer momento sobre a pesquisa, através dos seguintes contatos:

Joelma Couto Rosa: jcroso5@ucs.br, fone (54) 99680-8010;

Professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa: garosa6@ucs.br;

Setor do Comitê de Ética e Pesquisa da UCS: cep-ucs@ucs.br, fone (54) 3218-2829.

9. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em sua posse e outra em posse da pesquisadora.

Nome do (a) estudante (por extenso)

Nome do pai/mãe ou responsável pelo (a) estudante:

Assinatura do pai ou responsável pelo (a) estudante:

Nome da pesquisadora: Joelma Couto Rosa

Assinatura da pesquisadora: _____

Orientador da pesquisa: Geraldo Antônio da Rosa

Assinatura do orientador da pesquisa: _____

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2024.

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TALE)Adolescentes



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Adolescentes

Eu, Joelma Couto Rosa, convido você para participar de uma pesquisa, ou seja, um trabalho que serve para descobrir novos conhecimentos. É uma investigação semelhante as que você já realiza em determinados momentos nas aulas dos diferentes componentes curriculares. Na minha pesquisa, quero saber como a Educação das Relações Étnico-Raciais é experimentada e escrita por jovens negras (os), estudantes de uma escola situada numa comunidade com expressiva presença negra em Caxias do Sul, município fortemente marcado pela colonialidade ítalo-brasileira, em que a maioria das (dos) professoras (es) da Rede Municipal de Ensino são brancas (os)?

É importante você saber que a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) é um projeto da educação brasileira, desde o ano de 2003, que tem como objetivo principal combater o racismo e a intolerância às diversidades étnicas e raciais em todas as escolas do país. Enquanto projeto, deve atingir toda a sociedade, portanto, não se resume apenas às políticas públicas curriculares, pois prevê mudanças nas práticas socioculturais cotidianas. Partindo do pressuposto de que as (os) educadoras (es) não apenas ministram conhecimentos e saberes específicos, mas também praticam e administram relacionamentos sociais do ponto de vista étnico e racial, de gênero, socioeconômico, geracional, de pertencimento religioso, entende-se que a ERER contribui substancialmente para a promoção da equidade em nosso país e, conseqüentemente, para uma educação antirracista.

O que iremos fazer?

Inicialmente, você receberá uma carta-convite, onde será apresentada a ideia principal da pesquisa e como a mesma irá funcionar. Você precisa estar ciente de que, ao aceitar o convite, fará parte de uma pesquisa de estudos para o programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, o qual integro como pesquisadora. Num segundo momento, entregarei uma nova carta contendo minhas escrevivências (histórias, vivências e sobrevivências) enquanto mulher negra, estudante e professora, a fim de lhe mobilizar para a escrita de suas próprias escrevivências, baseadas em suas vivências

enquanto estudante de uma escola localizada num bairro que possui forte presença negra em Caxias do Sul. Nessa segunda carta, também relatarei um pouco sobre como ocorreu o meu processo de escolarização, numa escola em que a maioria do grupo docente era composto por pessoas brancas. Após a entrega dessa carta, você será desafiado a escrever a sua carta ou, ainda, criar outra forma de escrita, que poderá ser um pequeno conto ou fabulação sobre uma situação vivida de fato, com o tema da relação entre brancos e negros no ambiente e poderão, ainda, fotografar algo e criar uma história a partir da imagem capturada. A abordagem de questões relativas à história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas dos diferentes componentes curriculares, as relações raciais na escola, o racismo e o sentimento das (os) estudantes negras (os) ao ocupar esse espaço educativo, são exemplos de temas que poderão ser utilizados por você para desencadear a sua produção escrita. Nossos encontros ocorrerão quinzenalmente, durante três meses (julho, agosto e setembro), nas aulas de Língua Portuguesa e História, sempre com o objetivo de trocarmos cartas e/ou produções escritas.

Você necessita saber, ainda, que farei algumas fotos dos nossos encontros, com o meu celular, e também poderei fazer algumas anotações no meu próprio caderno sobre algo que eu julgar importante registrar para compor os dados da pesquisa. Durante a pesquisa você será o principal autor! Seu olhar, suas percepções sobre como você compreende e/ou experimenta as relações raciais no interior da escola, que serão expressas através das suas produções escritas (escrevivências) serão muito importantes para a concretização desse projeto de pesquisa. Eu espero que esse diálogo que se estabelecerá entre nós, através do movimento de troca de cartas e/ou produções escritas (escrevivências), possibilite a junção de informações minuciosas e específicas acerca do trato da EREER na escola, no intuito de provocar uma reflexão crítica sobre como se estabelecem as relações raciais nesse ambiente e promover uma educação mais humana, ou seja, mais acolhedora, igualitária, democrática e, conseqüentemente, antirracista.

Se você não se sentir bem, estiver envergonhada (o) ou tiver outro sentimento, ou, ainda, se ficar preocupada (o) com alguma coisa, pode falar comigo, com a direção, coordenação ou com a sua família. A qualquer momento, você pode mudar de ideia e desistir de participar da pesquisa e ninguém vai ficar triste ou chateada (o). É só avisar.

Quero deixar bem explicado também, que todas as suas produções serão apenas nossas. Nada será compartilhado sem o seu consentimento. Ao final, eu irei escrever sobre as cartas e/ou produções escritas (escrevivências) que criamos, mas não direi o seu nome. Para isso, criarei um personagem que represente você, como por exemplo, um apelido ao invés do seu nome verdadeiro. Guardarei as imagens e as anotações realizadas num local seguro e depois de cinco anos irei destruir e jogar fora para a nossa segurança.

Sabendo de tudo isso, você quer participar da pesquisa?

Sim () 

ou

não () 

Nome: _____

Assinatura

Joelma Couto Rosa (pesquisadora)

Caxias do Sul, _____ de _____ de 2024.

ANEXO C – CARTAS ESCRITAS PELA PESQUISADORA PARA OS ESTUDANTES

1ª Carta:

Caxias do Sul, 25 de setembro de 2024.

Querida _____

Como você está? Eu estou bem, mas confesso que estava ansiosa para te entregar essa primeira carta. Antes de iniciar nossa conversa, preciso te dizer que fiquei muito feliz que você aceitou participar dessa jornada junto comigo. Através desta primeira escrita que você fará, quero te conhecer melhor. Sinta-se à vontade para se apresentar e escrever um pouco sobre você e como se sente sendo uma adolescente negra. Lembre-se que, no Brasil, negra é toda a pessoa que se autodeclara preta ou parda. Ah, e eu sei, cartas parecem um meio de comunicação meio arcaico, ou seja, velho e antigo, mas ao mesmo tempo acho afetuoso. E por acreditar que daqui para frente poderemos construir uma relação de afeto e cuidado, escolhi a carta para conversarmos.

Como já se passaram alguns dias do nosso primeiro encontro, vou me apresentar novamente a você, mas desta vez contarei um pouco mais sobre mim. Sou a professora Joelma Couto Rosa, uma mulher negra, pois me autodeclaro preta e tenho muito orgulho do meu pertencimento racial, pois tenho consciência do valor do povo negro e das suas inúmeras contribuições para a construção desse país. Mas, percebo que muitas pessoas negras possuem dificuldades e até mesmo vergonha de se autodeclararem negras porque, infelizmente, ser uma pessoa negra nesse país não é algo simples e fácil. O racismo é algo que nos acompanha diariamente e, muitas vezes, tenta nos impedir de seguirmos nosso caminho em busca de nossos sonhos.

Moro em Caxias do Sul desde janeiro do ano de 2010 porque fui aprovada no Concurso Público Municipal para o cargo de professora. Nasci em 15 de fevereiro de 1985 no município de Rio Pardo/RS. Meus pais chamam-se José e Zelma e, batizaram-me de Joelma para que eu carregasse um pedacinho de cada um deles em meu nome. Eles sempre me incentivaram muito a seguir pelo caminho da educação e nunca mediram esforços para que eu pudesse manter meus estudos. Apesar de terem abandonado muito cedo a escola para trabalhar e ajudarem no sustento de casa, ambos diziam que queriam o melhor para mim e sabiam que a educação era um dos caminhos possíveis para ter uma vida melhor. Morávamos no interior do município de Pantano Grande/RS, em uma grande fazenda. Meu pai trabalhava como capataz da fazenda, aquele que cuidava de toda a organização da propriedade e, minha mãe, trabalhava como a empregada doméstica da “casa grande”, a casa dos donos da fazenda e lembro-me que desde muito pequena, eu ajudava minha mãe nesse serviço, inclusive servindo a mesa para os patrões.

Em 1992 ingressei na escola, na primeira série do antigo Primeiro Grau, hoje é o Ensino Fundamental. Eu e meu irmão necessitávamos de transporte escolar, mas, até chegar à parada onde o transporte passava (na época era uma Kombi), percorríamos alguns quilômetros diariamente. Por mais difícil que fosse aquela época, tinha um prazer enorme em ir para a escola, pois aquele ambiente me possibilitava sempre novas aprendizagens, porém, apesar da escola ter sido um ambiente muito importante para a minha formação enquanto cidadã e professora que sou hoje, precisei enfrentar inúmeras situações difíceis nesse espaço desde a minha infância, principalmente por ser uma criança preta. Bom, mas os detalhes

sobre como foi a minha infância na escola, te contarei na próxima carta. Agora é a sua vez de me escrever um pouco da sua história. Eu não vejo a hora de te conhecer melhor!

P.S.: No envelope há uma caneta e folhas que você poderá utilizar para produzir a sua carta. Se quiser utilizar a sua criatividade para escrever também um poema, uma história em quadrinhos ou produzir um desenho que conte um pouco da sua trajetória de vida, fique à vontade.

Um abraço!

Joelma

2ª Carta:

Caxias do Sul, 07 de outubro de 2024.

Querida _____ ,

Como é bom voltar a falar contigo! Espero que esteja bem. Hoje preciso te confessar que estou super curiosa para ler o que você me escreveu e te conhecer um pouquinho melhor.

Bom, como havia comentado na primeira carta, agora chegou a hora de eu te contar sobre como foi a minha infância e adolescência na escola. Então, vamos lá!

Apesar de gostar muito de estudar, desde o início de meu processo de escolarização já passava por situações que me entristeciam profundamente. Por causa da cor da minha pele e do meu cabelo, colocavam-me apelidos horrorosos e muitos foram os momentos em que me senti excluída dentro da escola, não somente por colegas, mas por professores também. Lembro-me de momentos da minha infância em que me escondia para chorar, um choro baixinho, engasgado, dolorido; não entendia porque tinha que passar por tanta humilhação. Nas conversas com minha mãe ela sempre me dizia para não abaixar a cabeça e seguir sempre em frente. Apesar de não ter sido nenhum pouco fácil, foi exatamente o que fiz, pois o desejo de aprender falava mais alto e, por isso, não desanimei, permaneci estudando e ainda auxiliava alguns colegas que tinham mais dificuldade e ainda não haviam entendido muito bem os conteúdos, principalmente os de matemática. E foi aí que nasceu um sonho: ser professora.

No ano de 2000, após ser aprovada no processo de seleção, ingressei no Magistério (curso de nível médio que forma professores). Aqui em Caxias existe esse curso no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza. Lembro que na minha turma haviam quarenta e nove alunos(as) e, desses, apenas quatro negros(as), contando comigo e isso me instigava muito. Onde estavam os(as) alunos(as) negros(as)? Por que éramos poucos(as)? Por que quase não existiam professores(as) negros(as)? Hoje, tenho consciência de que essa ausência era apenas o reflexo de uma sociedade racista, que negava e ainda permanece negando o direito à educação para pessoas negras.

Durante a minha adolescência, sempre procurei me envolver em vários projetos e ações da escola. Não que eu queira me “achar”, mas eu era muito ativa e dedicada mesmo. Sabe ... , hoje consigo entender que, o que eu queria mesmo era me sentir incluída e ter amigos. Integrei o Grêmio Estudantil da escola, fui tesoureira e em seguida fui promovida a vice-presidente. Nunca esqueço do dia em que enchemos a quadra de esportes da escola com alimentos não perecíveis para doar às famílias mais necessitadas e também do dia em que organizei uma visita dos(as) alunos(as) ao asilo do município para conversar com os(as) velhinhos(as). Ah, como eu gostava dessas coisas, eu me sentia importante!

Agora eu quero saber sobre você, que é uma jovem menina negra na escola. Quais são as suas lembranças da escola na época em que você era uma criança? Tem algum acontecimento específico que você gostaria de me contar? E atualmente, como você se sente no ambiente escolar? Como são as suas relações com os(as) colegas e professores(as)? Você tem amigos(as) na escola que te respeitam e te valorizam do jeito que você é? Você tem algum professor(a) negro(a) ou são todos brancos(as)? Você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo? Se sim, como você se sentiu? Conseguiu denunciar? Ah, não esqueça que você não precisa ter receio, medo ou vergonha de me escrever suas vivências e experiências na escola. Eu realmente estou interessada em saber e vou ler tudinho o que você me escrever com muito cuidado e carinho.

P.S.: Na próxima quarta-feira, te entregarei a terceira e última carta. Mas junto com ela você receberá uma surpresa. Então, não deixe de me escrever! Vamos juntas até o fim! Um abraço!

Joelma

3ª Carta:**Caxias do Sul, 14 de outubro de 2024**

Minha trajetória até aqui não foi fácil e até fico um pouco emocionada ao resgatar essas memórias. Meu sonho sempre foi ser professora, mas no primeiro dia em que coloquei meus pés dentro de uma sala de aula para ministrar uma aula, o racismo já se apresentou para mim através da fala de uma criança branca de 07 anos. Numa turma de segunda série do Ensino Fundamental, no ano de 2003, ouvi desta criança, que não iria fazer nada do que eu, enquanto professora, estava orientando a fazer porque eu era uma “negrinha” e só servia para ser sua “empregadinha”, não sua professora. Naquele momento me senti violentada e jamais esqueci das palavras ditas por aquela criança. Fui até a direção da escola para relatar o ocorrido, mas nada foi feito efetivamente, o caso foi “abafado”, mostrando o quanto o racismo estava presente naquele ambiente de ensino. E pasme, porque não é de acreditar, mas a criança era filha de uma professora daquela escola. Que triste, não é mesmo?!

É interessante ressaltar que o fato aconteceu justamente no ano em que foi implementada a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório a inclusão da História e Cultura da África e Afro-Brasileira em todas as escolas do nosso país. Só que, naquela época, eu não tinha muita noção e nem muitos conhecimentos sobre as questões relacionadas ao racismo. Eu não sabia dessa lei para as escolas. Eu também não sabia que desde o ano de 1988 o racismo é considerado crime no Brasil. Então eu acabava me conformando e naturalizando algumas coisas. Muitas vezes, achava que eu era inferior às pessoas brancas mesmo, não gostava do meu cabelo e achava que ele era ruim e feio mesmo por ouvir tantas vezes esses tipos de falas. Então eu o alisava e, por causa dos procedimentos químicos, acabava perdendo muito cabelo e quase fiquei careca. Eu tinha muita vergonha de sair na rua com o meu cabelo natural, era uma sensação horrível que eu não consigo nem explicar. Se eu não estivesse com o meu cabelo alisado, parecia que todo mundo estava me olhando e rindo de mim o tempo todo.

Diante de tudo o que eu passei, eu poderia ter ficado pelo caminho e desistido do meu sonho. Porém, “aos trancos e barrancos”, eu segui em frente. Hoje, eu sou uma professora preta, de cabeça erguida, que luta diariamente para combater o racismo, principalmente na escola. Hoje eu me aceito exatamente como sou, me

respeito e me valorizo. Sou casada (com um homem branco), sou respeitada e me sinto muito amada. Não aliso mais os meus cabelos e gosto do que vejo quando me olho no espelho. Aprendi a denunciar situações de racismo e a não aceitar essa violência que destrói a vida de pessoas negras e muitas vezes as impede de irem em busca de seus sonhos.

O estudo é um dos caminhos para alcançarmos os nossos sonhos, mas eu sei que na escola, ainda nos dias de hoje, crianças e adolescentes negras(os) passam por muitas situações de racismo. Por isso não podemos nos calar, é preciso denunciar! Você sabia que racismo é crime no Brasil? E que a injúria racial também é crime? Você já conhecia a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura negra nas escolas? Como é isso na sua escola? Seus(as) professores lhe ensinam sobre a história de luta e resistência das pessoas negras? Ou só lhe ensinam sobre a escravidão? **Saber as suas percepções e como você vive isso na escola é muito importante para mim, para que eu possa permanecer nesta luta. Então, não deixe de me escrever a sua última carta.**

Eu encerro aqui essa carta, já ansiosa para receber a sua. Suas cartas, com suas histórias e vivências, estão me inspirando bastante. Tenho certeza que a nossa conexão não se encerra por aqui. Eu sigo tendo você e você segue tendo a mim, como bem diz o rapper e cantor Emicida: **“tudo que nós têm é nós”!** Que possamos seguir em busca dos nossos sonhos e estudando sempre. Não desista de você e pegue essa visão: **ESTUDAR, PARA NÓS PESSOAS NEGRAS, É REVOLUÇÃO COLETIVA!**

Amei te conhecer! Não deixe o racismo te paralisar. Siga o teu caminho e nunca desista dos teus sonhos! Para te fortalecer na caminhada, deixo uma sugestão de leitura: O Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro.

Um abraço bem apertado!

Joelma

ANEXO D – CARTAS-ESCREVIVÊNCIAS DE ESTUDANTES – DENÚNCIAS

05 / 10 / 2024

Oi Joelma, foi muito bom ter te conhecido melhor. Mas agora é a minha vez de te apresentar melhor. Como você já sabe meu nome é

, tenho 18 anos de idade, o nome da minha mãe é e o do meu pai é então você já deve ter imaginado o motivo do meu nome não.

Sou filha de uma mulher parda e de um homem negro, meu pai infelizmente teve que abandonar a escola no 4º ano do ensino fundamental para ir trabalhar e ajudar a levar dinheiro para casa. Já minha mãe estudou até o 2º ano do ensino médio ela não conseguiu terminar de estudar porque ela me teve.

Eu nasci dia 26 de Dezembro de 2010, sim um dia depois do natal, mas não eu não ganho 2 presentes eu ganho apenas 1.

Na escola eu sempre me destaca, sempre ajudo meus colegas quando eles não conseguem entender a matéria, sempre tiro notas altas quando tem prova, trabalho, pesquisa... Preciso sempre me destacar para conseguir ter um futuro bom e me formar em MEDICINA, mas é claro apenas se eu passar do ENEM. Minha mãe sempre me incentiva a estudar que se assim terei um futuro bom e ela não quer que eu erre que nem ela errou, e não quer que eu pare de estudar que nem meu pai parou.

Na escola todos os meus colegas sabem que eu sou inteligente, muitas vezes eles

animativa

pedem corinha na hora da prova, pedem também resposta dos temas... É como falei sempre ajuda, mais isso até que é bom, mais muitas vezes as pessoas que não gostam de mim começam a me zombar por eu ser Preta e inteligente eu acho que eles não gostam e sentem raiva por eu ser preta e inteligente acho que eles queriam que eu fosse preta e burra sem estudo, por isso gosto muito de estudar e quero e vou continuar assim!

Ai na escola quando você é bom e inteligente eles entregam certificados de honra ao mérito, eu tenho 10 certificados e 4 medalhas.

1 de Geografia, 2 de História, 1 de ensino Religioso, 1 de Ciências, 1 de Inglês, 1 de português, 1 que representa todas as matérias e 2 de Matemática.

A parte ruim é que minha mãe teve que fazer 4 boletins de Ocorrência contra casacos que roíam no ambiente escolar, mas irei explicar melhor na próxima afeca de cartas.

Bjto Joelma ?? 

Até segunda...

alá galma! Bem Minha transição
 na escola hoje em dia é boa e
 saudar totalmente diferente da passada
 ativamente eu sofria bem racismo
 frequentemente e diariamente, eu tinha
 meus cabelos crespos e eu era
 muito armada eu nem ligava
 tanto pra isso até que um
 belo dia no recreio eu passei
 por um garoto e ele era aquele
 tipo de menino "popular" e passei
 ao lado dele e ele disse a
 seguinte frase "mão alha por arde
 arde macaca senti alvito" para
 das apelidos que me deram por
 tanto de que cabelo por
 exemplo, cabelo de Bamberis, cabelo
 ambulante, cabelo padre e depois
 daí tinha xingança, xido, xucro
 trauma de ir pra escola e passar
 por aquela situação maramenti
 e antes e até mesmo depois disso
 tudo eu sou a lerdo xalar de
 toda um seja branca, preto, pardo
 e etc... todas queriam cuspe
 mas imparte a raga.

Oi, Sou eu denovo! Infelizmente é a
 última carta adorei essa troca de cartas
 conhecer sua história, ganhar uma inspiração e
 ter mais uma visão de como o racismo é.
 Na minha escola (Luiz Antunes) o racismo é
 pouco observado, Os professores se ensinam
 sobre a escravidão e o básico eu acho que
 Podiam entrar mais sobre isso.
 Na minha opinião as próprias escolas que São
 Para educar tem um preconceito racial,
 nunca vi uma professora(Negro(a) , Na minha
 opinião eu acho ridículo o preconceito racial
 Pessoas negras São pessoas normais seres humanos
 como as outras!

Fico feliz em saber que você é casada,
 que se aceitou do jeito que você é e
 não utiliza mais seu lindo cabelo, que hoje
 em dia você tá com a cabeça engradada.

Muito obrigada pelos chocolates e por
 dar essa experiência ótima e me ensinar mais sobre
 o racismo. Tchau até a próxima ♡

Beijos

Bom Hoje, vou compartilhar um pouco da minha vivência na escola sendo uma jovem negra. Minha primeira escola foi o Castelo Branco, localizado no bairro Fátima Alto. Desde de muito nova enfrentei situações de racismo, especialmente em relação ao meu cabelo e à minha cor de pele. Muitas vezes, me sentia ameaçada por outras meninas, que me chamavam de macaca e, principalmente, de cabelo duro, por conta do meu cabelo crespo. Lembro de uma vez em que uma delas me encostou na parede e tentou me enforcar por não gostar de mim. Ela sempre estava com um grupo de meninas que se reuniram para me agredir.

Eu nunca fui de ter muitas amigas e me sentia muito sozinha. Pois eu estava cansada com essa situação, e conversei com minha mãe sobre tudo que estava acontecendo e pedi para ela se era possível me transferir de escola. Não demorou muito e fui para o Ester Benvenutti, também no bairro Fátima. Fiquei muito feliz, pois lá encontrei mais amigos e não sofri mais com racismo ou bullying. Pois aprendi a não permitir esse tipo de atitude e sei que é crime.

Naquela época, sentia que minha autoestima estava muito baixa e que ninguém gostava de mim por eu ser uma pessoa negra e pobre. Às vezes, eu tinha até medo de ir à escola, devido às ameaças e à expectativa de que alguém fosse me agredir ao sair da escola. Nunca consegui falar sobre isso com os supervisores e, por muito tempo, ficava em silêncio. Mas, nunca deixei de ir à escola, porque sabia que a educação era meu futuro e sempre gostei de aprender. Hoje, percebo que todas essas experiências me fortaleceram.

Tenho orgulho da minha identidade como menina negra e reconheço meu potencial. Essa é uma parte da minha infância na escola, e sou grata por ter superado esses desafios.

ANEXO E – CARTAS-ESCREVIVÊNCIAS DE ESTUDANTES – EMPODERAMENTO

16 / 10 / 24

Bom dia! Vamos começar, eu me chamo [nome] e vou contar como foi minha experiência com racismos na infância na escola, bem a gente nunca esperava contar com a gente mais como dentro uma mais negra sempre presenciávamos racismo, muitas vezes reagiam nos brincadeiras e discriminações. Desde pequena sempre me dava para não abrigar a cabeça, e sempre conversava comigo sobre isso na verdade a primeira vez aconteceu num curso que eu fazia na parte da manhã o curso era chamado Tardeline Roman.

Eu sempre gostei do meu cabelo e curso ele volta mais um um dia foi para o curso e um menino falou que meu cabelo era de bumbal e duro e quando cheguei em casa chorando minha mãe perguntou o porque estava chorando, eu expliquei e ela foi no curso conversar com os diretores e os meninos pediram desculpas mais a gente nunca esquece, mas um dia ali hoje por muito tempo eu queria voltar de cabelo amarrado de aqui, e um dia chegou meu dia o meu cabelo por conta que eu deixei e já amarelo então cortei muito cabelo então decidi cortar e ficou muito bonito os cachos bem voltos e cheios, ainda não estava tão bem com o meu cabelo mais com o tempo foi ficando e deixando ele voltar e cuidando dele.

Ainda sim, as vezes sinto que lidar com algumas brincadeiras de mal gosto com já estava um pouco maior já não ficava quieta e valia me defender. Então foi essa minha experiência, hoje em dia não tenho problema nenhum comigo mesma e me acho linda! e sei o meu valor, uma negra linda.

animativa

Alô João! Bom estou meio triste
por ver o último carta mas fazer
o que né? Eu gosto de falar sobre
a racismo, e sei bem que ele
um crime desde 5 de Janeiro de 1989
que foi criada a lei nº 7.716, e também
sabia que injúria racial também é
um crime isso se confirmo na lei
nº 9.459/1997. Não lei 10.639/2003,
nunes sabe isso no escalafão. No
meio de cada agente aprende muito
sobre o racismo. Mais estou aqui no
fim do carta para dizer uma coisa, nunca
sabia para NINGUÉM mesmo que
falo mal de ~~meu~~ meus abuze
o cabelo.

ANEXO F – CARTAS-ESCREVIVÊNCIAS DE ESTUDANTES – AUTOTRANSFORMAÇÃO

23 / 10 / 24

Bem, já que esta é a nossa última carta quero de agradecer por fazer esse trabalho que pode ajudar muita gente, que talvez não conseguia conversar com alguém sobre o que já sofreu ou está sofrendo. Eu gosto muito de participar desse tipo de carta. Bem eu entendi um pouco melhor a minha conexão com meu sobe a cultura negra, sempre no aniversário e como eles vieram, muitas vezes é difícil definir qualqueres coisas ensinar história e cultura africana e afro-brasileira.

A presença da cultura e identidade negra nos espaços da educação é essencial para criar a sensação de representação e pertencimento a esses espaços. A diversidade cultural deve fazer parte da rotina da escola, criando, assim, perspectivas de que todos os cidadãos se entendem como parte do todo.

animativa

Caxias do Sul, 26 de setembro de 2024

Querida Joelma,

Eu estou bem! Estava bastante ansiosa para trocar essas cartas com você.

Bom, adorei conhecer um pouco sobre sua história! Então agora falando sobre mim. Meu nome é

Constante, tenho 15 anos, nasci em 08 de Abril de 2009, sou do signo Áries, o que várias pessoas acham "perigoso", mas prometo que sou uma ótima pessoa.

Atualmente moro com a minha mãe, meu padrasto, meu irmão e irmã. No mesmo terreno que meus avós e minha tia. Sou totalmente apaixonada pela minha religião, que é a Umbanda e Kimbanda, o que gera muito preconceito. Em novembro irá fazer 3 anos que me batizei, a partir dali minha vida só melhorou.

Mudando de assunto, no dia 29/04/2024 eu comecei a fazer tranças nagô, e hoje encaro isso como uma profissão, então sou trançista aos 15. Tenho diversas coisas e curiosidades para te contar, mas vamos deixar para a próxima carta.

01 / 10 / 24

Bom Vótem lá, eu me chamo _____ e eu estou muito feliz em estar participando dessa troca de cartas. Eu tenho 15 anos venho de uma família negra. minha mãe se chama _____ e meu pai _____.

Bom desde pequena já tive que lidar com os racismo e com a maldade das pessoas. Uma vez fui maltratada por uma amiga com a ajuda da minha mãe com o tempo foi mudando, por conta de ser preceito eu não queria cortar meu cabelo por medo de ser ridicularizada com o tempo as pessoas foram ficando amigas e eu entendi que meu cabelo é lindo e que eu não devia que ter vergonha de ser quem eu sou, uma negra linda e tenho muito orgulho de ser quem eu sou.

Depois que fui cercada fui entendendo o quanto é importante nos aceitar, hoje não tenho mais nenhum problema comigo mesma.

animativa

OI, TUDO BEM?

EU SINTO MUITO POR VOCÊ TER PASSADO POR AQUILO.

EU ACHO QUE NUNCA SOFRI RACISMO, ~~acho que~~ DEVE SER PORQUE EU SOU PARDA, TEM GENTE QUE ACHA QUE SOU BRANCA. ~~mas~~ COMO EU FALCI NA OUTRA CARTA, MEU CABELO NATURAL NÃO É LISO, EU QUIS ~~me~~ ALISAR ~~(POR ISSO)~~ ~~(DE EU NUNCA ME SENTIR)~~ PORQUE NUNCA SENTI QUE FAZIA PARTE DE ALGUM GRUPO, ME SENTIA DIFERENTE E ME COMPARAVA BASTANTE COM AS MINHAS AMIGAS.

MINHA MÃE POR SER UMA MULHER PRETA, JÁ VI ELA SOFRER RACISMO, ATÉ PELA MESMO.

QUERO PEDIR DESCULPAS POR ESTA CARTA PEQUENA, NÃO GOSTO MUITO DE FALAR SOBRE ISSO.

EU TENHO QUE ME PEDIR DESCULPA, NUNCA GOSTEI DA MINHA COR, E FALAVA QUE QUERIA SER BRANCA QUASE SEMPRE.

ESPERO ME ACEITAR ALGUM DIA.

COM AMOR, !

28 / 10 / 24

oi João. Tudo bem? Espero que sim!

Vou ser bem sincera, vou ficar com SBB. 2
Adorei trocar cartas com vc, me senti
super inspirada só de conversar com vc!
Adorei tudo estava tudo perfeito...

Sim eu já sabia que racismo era
crime, pq minha mãe já tinha falado
pra mim! Vou ser bem sincera, eu não
sabia que existia essa lei, fiquei feliz
em saber. Na escola apenas a prof
PATI fala e ensina isso, e o outro prof
de História só fala sobre escravidão só
ele não, ele e os outros!

Vou ficar com muitas SBBs João, muitas
mhm?

BJS!! FIQUE SABENDO
QUE VOCÊ MARCOU MUITO
A MINHA VIDA!

animativa

Olá, Joelma!

Muito obrigada pela sua carta! Fiquei encantada com sua história e admiro a criatividade dos seus pais ao escolherem seus nomes. É um prazer enorme ter essa oportunidade de conhecer mais sobre você, e espero que você aceite essa carta fora de validade, hahaha. Ultimamente, meus dias têm sido bem corridos e cansativos, mas espero que você entenda.

Meu nome é _____, tenho 15 anos e me declaro uma pessoa negra. Como você mencionou na sua carta, muitas pessoas têm dificuldade em aceitar a própria cor, e confesso que já passei por isso. Quando era criança, não gostava da minha cor e me sentia diferente ao ver minhas colegas brancas. Apesar de sempre ter sido aceita por todas elas, esse sentimento de inadequação estava presente. Hoje, me aceito plenamente e compreendo que todos nós somos seres humanos únicos, e devemos valorizar nossa identidade. Ser negra, parda ou branca, ter cabelo crespo, cacheado ou liso, não nos torna diferentes em essência. Todos temos qualidades e defeitos, e isso nada tem a ver com o tom de pele. Os racistas deveriam entender isso! Afinal, se fôssemos todos iguais, qual seria a graça da vida?

Sempre morei em Caxias do Sul e estudo na escola Luiz Antunes há quatro anos. Até agora, nunca sofri racismo nas escolas em que estudei, mas sei que muitas pessoas enfrentam essa realidade. Sempre pensei que tivesse ascendência indígena, pois tenho descendentes indígenas na família e alguns traços que remetem a isso. Aprendi com você que ser indígena vai além de ter traços; envolve seguir tradições e costumes. Muito obrigada por me ensinar isso, Joelma!

Na minha próxima carta, vou compartilhar algumas experiências que vivi na escola e em outros lugares. Agradeço por ter dedicado um tempo para ler minha carta!

Um abraço,
