



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO
(EREREBÁ)**

THAIS BRAZ DUARTE

**“ELE BRINCA SOZINHO MESMO” – UM RECORTE NO
CURSO DE UM RIO RACIAL NA EDUCAÇÃO**

A responsabilidade da branquitude diante das desigualdades raciais
e a violência contra a subjetividade da criança negra na escola

Rio de Janeiro

2022

THAIS BRAZ DUARTE

**“ELE BRINCA SOZINHO MESMO” – UM RECORTE NO CURSO DE
UM RIO RACIAL NA EDUCAÇÃO**

A responsabilidade da branquitude diante das desigualdades raciais e a violência
contra a subjetividade da criança negra na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador(a): Dr. Osmar Soares da Silva Filho.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

D812 Duarte, Thais Braz

“Ele brinca sozinho mesmo” – um recorte no curso de um rio racial na educação: a responsabilidade da branquitude diante das desigualdades raciais e a violência contra a subjetividade da criança negra na escola / Thais Braz Duarte. - Rio de Janeiro, 2022.

52 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Osmar Soares da Silva Filho.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Racismo na educação. 3. Análise do discurso. I. Silva Filho, Osmar Soares da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

THAIS BRAZ DUARTE

**“ELE BRINCA SOZINHO MESMO” – UM RECORTE NO CURSO DE UM RIO
RACIAL NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 29 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Osmar Soares da Silva Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Orientador

Prof. Dr. Camila Machado Lima
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Profª. Ma. Michelle Botelho Silveira Lima
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe que, parceira por toda minha vida, durante o processo seletivo para o EREREBÁ, acendeu uma vela, amparada por seus pés, no banco do carona. Agradeço às crianças, que me deslocam de todos os lugares confortáveis, e me ensinam que a infância não paira sobre os conflitos.

Agradeço a todas as professoras e professores do EREREBÁ, que, sem dúvida, foi o curso mais fundamental para minha formação.

Agradeço ao Professor Osmar, que, como meu orientador, me deu guia para uma ação urgente e inegociável, como a necessidade de escrita deste trabalho.

O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro.

(Antônio Bispo dos Santos, 2019)

RESUMO

DUARTE, Thais Braz. **”Ele brinca sozinho mesmo” – um recorte no curso de um rio racial na educação:** A responsabilidade da branquitude diante das desigualdades raciais e a violência contra a subjetividade da criança negra na escola. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

A partir de um relato de experiência, este trabalho apresenta um fato específico, representante de cenários recorrentes em escolas no que se refere à reprodução do racismo (MOORE, 2007). Busca-se evidenciar a responsabilidade da branquitude sobre as desigualdades raciais a partir da invisibilização da criança preta no espaço educacional e da relativização de sua solidão. Desencadeada por uma frase dita por uma das lideranças de uma escola, a experiência que provocou a escrita desta pesquisa gerou o exercício de investigação a partir de elementos da análise do discurso (CHAURAUDEAU, 2004), como o contexto da enunciação discursiva, intencionalidade da fala e interação dos interlocutores para a compreensão do discurso. Articulada à teoria crítica racial (DIOP, 1976; BISPO, 2019; MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 2019; CESAIRE, 2020; VARGAS, 2017), que investiga das raízes aos ramos do racismo, desde sua gênese aos princípios coloniais que sustentam uma sociedade racializada no Brasil, esta monografia propõe revisar a literatura sobre a educação brasileira como projeto colonial (DÁVILA, 2006; CAVALLEIRO, 2020), eugênico e mantenedor dos privilégios da branquitude (BENTO, 2002). Assim, aqui propõe-se o conceito de “*discurso de sensibilidade*” como uma crítica às estratégias de manutenção do poder branco, véu pseudopoético que esconde as verdadeiras faces do racismo e suas tecnologias de extermínio. Por fim, este trabalho se debruça sobre o curso do rio da educação, nos termos de Antônio Bispo (2019), de sua nascente colonial à foz discursiva, que desemboca em frases como a que motivou este estudo: “ele brinca sozinho mesmo”.

Palavras-chave: Educação; Racismo; Branquitude; Relações étnico-raciais; Análise do discurso.

ABSTRACT

DUARTE, Thais Braz. **”Ele brinca sozinho mesmo” – um recorte no curso de um rio racial na educação:** A responsabilidade da branquitude diante das desigualdades raciais e a violência contra a subjetividade da criança negra na escola. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Based on an experience report, this work presents a specific fact, representative of recurrent scenarios in schools regarding the reproduction of racism (MOORE, 2007). It seeks to highlight the responsibility of whiteness on racial inequalities from the invisibility of black children in the educational space and the relativization of their loneliness. Triggered by a sentence said by one of the leaders of a school, the experience that led to the writing of this research generated the investigation exercise from elements of discourse analysis (CHAURAUDEAU, 2004), such as the context of discursive enunciation, speech intentionality and interaction of interlocutors to understand the discourse. Articulated to critical racial theory (DIOP, 1976; BISPO, 2019; MUANGA, 1999; NASCIMENTO, 2019; CESAIRE, 2020; VARGAS, 2017), which investigates from the roots to the branches of racism, from its genesis to the colonial principles that sustain a society racialized in Brazil, this monograph proposes to review the literature on Brazilian education as a colonial project (DÁVILA, 2006; CAVALLEIRO, 2020), eugenic and maintainer of the privileges of whiteness (BENTO, 2002). Thus, here, the concept of “sensitivity discourse” is proposed as a criticism of the strategies of maintenance of white power, a pseudopoetic veil that hides the true faces of racism and its technologies of extermination. Finally, this work focuses on the course of the education river, in the terms of Antônio Bispo (2019), from its colonial source to the discursive mouth, which ends in phrases such as the one that motivated this study: “he plays alone, indeed”.

Keywords: Education; Racism; Whiteness; Ethnic-racial relations; Speech analysis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PRIMEIRAS PALAVRAS: A GÊNESIS DO RACISMO – QUANDO VÊM À SUPERFÍCIE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS.....	16
2.1	Uma eclusa no rio racial: dos proto-racismos ao racismo atual.....	18
2.2	A nascente de um rio racial: a colonialidade	22
2.3	Nos meandros da realidade: a eugenia.....	26
2.4	Afluentes e subafluentes do colonialismo na educação: branquitude e colonialidade.....	30
3	O CURSO DE UM RIO RACIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	35
3.1	“Ele brinca sozinho mesmo”: a frase como ponte entre a educação e o discurso	37
3.2	Jusante: uma cápsula de análise do discurso e a manutenção do poder da branquitude....	39
3.3	Armadilha do discurso da sensibilidade e a sutil manutenção da colonialidade.....	42
3.4	A foz: quando o projeto colonial na educação desagua na sociedade.....	46
4	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	49
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

O racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização. (MOORE, 2007, p. 23)

A prática junto às crianças e a urgência da realidade atravessada pelo legado colonial provocam o compromisso com os estudos das relações étnico-raciais, tornando-o inadiável. Sem este compromisso, como pensar a educação brasileira e a necessidade de transformações estruturais em seu cenário? Na violência de dores presentes e ancestrais que o racismo mantém, a prática pedagógica despreocupada com esta questão invisibiliza a criança preta e, no domínio deste movimento mantido pela branquitude¹, a estrutura da sociedade segue reproduzindo as faces do genocídio da população negra no país. Com a educação no centro de inquietação para esta pesquisa e sem a pretensão de discorrer sobre as distantes questões que envolvem as esferas pública ou privada, aqui se entende a educação em seu espírito, como espinha dorsal das relações sociais.

Como exemplo da invisibilização da criança negra, este trabalho apresenta um contexto específico, mas que traz um cenário não isolado. Retrata uma experiência ocorrida em uma escola particular de educação infantil onde, na reunião pedagógica, foi dita a seguinte frase: “ele brinca sozinho mesmo”, quando as lideranças da escola foram questionadas sobre o fato de uma das crianças ainda não ter sua rede junto as outras. O menino vagava diariamente sozinho pela escola. Já beirando o segundo semestre, ainda não tinha crianças que fossem suas referências, a quem ele se ajuntava, com quem ele tinha suas brincadeiras. Acontece que todas as outras crianças da turma já tinham suas relações, seus núcleos, suas histórias partilhadas, seus pares (CORSARO, 2011, p.127)². Ele, contudo, estava só.

Nesta reunião, perguntei se alguém também tinha notado, e o que poderíamos fazer. E impliquei que não seria coincidência ele ser a única criança negra na turma até então. A

¹ “Branquitude, ou seja, traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento. Na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro”. (BENTO, 2002, p. 1)

² Cultura de pares: “[...] especificamente para referir a corte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias.” (CORSARO, 2011, p. 127) E a pergunta que paira neste aspecto, para o estudo que aqui se apresenta é: quem são estes pares? Quais os pares deste menino negro, nesta escola? Na cultura de pares argumentada por William Corsaro (2011), o que acontece é um conjunto de rotinas, brincades, brinquedos, afetos, enfim, partilhas, entre as crianças: estas que produzem uma espécie cultura partilhada, a partir da interação com outras crianças, consideradas “seus pares”. Este menino que seguia brincando sozinho não estava inserido nesta cultura, não tinha seus pares, não gozava de partilhas profundas, afetuosas, atentas.

resposta – “ele brinca sozinho mesmo” – foi dada por uma liderança da escola, de modo que encerrou o assunto por ali. O ponto de partida, portanto, do que aqui se propõe como uma problematização do discurso racista, é a reverberação e suas implicações desta frase, reproduzida em uma escola particular de educação infantil no Rio de Janeiro.

O contexto que desencadeou a frase se remonta desde a estrutura arquitetônica colonial da própria casa onde era a escola, contraditoriamente com uma bela roupagem de liberdade, um quintal imenso, áreas amplas e espaçosas. A abordagem pedagógica da escola dava ares de muita autonomia sob a intenção de dar às crianças a oportunidade de se desenvolverem com confiança. Uma escola que, de fato, se difere das escolas tradicionais que enfileiram crianças, as colocam em carteiras, as avaliam desde muito novas. Era, portanto, uma escola que busca uma alternativa à educação que se instaurou no país ao longo dos anos, contudo, nas entrelinhas dos dias, segue reproduzindo o projeto educacional nascido do legado colonial. Um dos traços fundamentais do *discurso da sensibilidade*³, que adiante se apresenta no trabalho.

Diante da repetição de situações como esta, a urgência em saber como agir tomou conta de minha prática, o que se relaciona diretamente com a vontade de escrever este trabalho, e até mesmo, em cursar a Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico (EREREBA), pelo Colégio Pedro II (RJ). Este que foi um passo essencial e divisor de águas em minha jornada como educadora. Assim, pesquei na teoria o que me fizesse compreender e desembolar em ação o possível diante deste silenciamento sistemático. Considerando a provocação desta frase, dentro do contexto em que foi dita, e embutida de intencionalidades, entendi a análise do discurso como uma isca interessante para encontrar algumas respostas nesta confluência de teoria e experiência prática, uma vez que este campo da linguística acaba investigando as vísceras das palavras. Aqui, portanto, se pretende discorrer sobre a noção do discurso racista dentro de uma escola e seus desdobramentos na sociedade, a

³ Discurso da sensibilidade: conceito que dá seus primeiros passos de desenvolvimento nesta pesquisa, na busca de relatar um cenário recorrente atualmente em espaços educacionais que se dizem alternativos à educação tradicional. Este discurso da sensibilidade, se caracteriza, brevemente, por uma máscara poética de beleza e liberdade direcionada à infância, como abordagens pedagógicas alternativas às tradicionais, mas que, no esqueleto de sua estrutura, servem de ferramenta de constrangimento da realidade, colocando-a no absurdo da possibilidade de questionar algo tão, a princípio, cuidadoso, sensível, horizontal e acolhedor. Estes discursos foram observados em espaços majoritariamente brancos, que acolhem, inclusive, alguns debates antirracistas, mas que traçam limites para estes diálogos, na medida do que possam representar qualquer ameaça à “ordem”. Os discursos da sensibilidade são, também, um traço marcante da branquitude. (sobre as relações entre didática e sensibilidade cf. D’ÁVILA, Cristina. Didática sensível: contribuição para a Didática na Educação Superior. São Paulo: Cortez Editora, 2022)

partir da ação da branquitude. Ainda contudo, sendo um trabalho que versa sobre a educação e, por isso, não se debruça profundamente sobre a linguística propriamente dita.

Descortinar os significados escondidos no cenário da escola foi também um caminho interessado em desvendar as implicações da frase – “ele brinca sozinho mesmo”. A frase é uma culminância que se confirma na estrutura, como um ciclo que mantém poderes em mãos pré-determinadas. Este trabalho busca, portanto, colocar em evidência a responsabilidade da branquitude na manutenção do discurso desumanizador direcionado a esse menino, o que, de maneira ampla, retrata aquilo que um recorte revela estruturalmente. Para tanto, os primeiros passos teóricos estão no estudo sobre as origens históricas do racismo, sua evolução e o seu desaguar na colonialidade brasileira. Ainda, na compreensão do poder que a branquitude garante a si sob o frágil véu do cinismo na defesa de uma sensibilidade que esconde a relativização e romantização de realidades inimagináveis para os que não sofrem as dores do racismo.

Sob o argumento de uma educação sensível e desenvolvimento integral da criança em conexão com a natureza, o que aqui chamo de *discurso da sensibilidade*, era, nesta escola, um discurso de falas e posturas propostas e elaboradas a fim de promover para as crianças um terreno seguro de exploração e autonomia. Contudo, somente a proximidade com o cotidiano e uma postura atenta e crítica desvenda a perpetuação do racismo e do projeto colonial nas engrenagens da escola. A gravidade da circunstância traz à tona a percepção de uma sensibilidade distorcida que paira em discursos de palavras doces regados à apagamento e relativização de ações racistas que, institucional e sistematicamente se repetem. Na ponte entre o discurso e a educação, está a questão contextual da frase provocadora, que desvenda a importância e o peso do *discurso da sensibilidade* para a elaboração de um cenário que camufla a manutenção do poder na branquitude, com traços estruturais marcantes do colonialismo.

Submerso na frase “ele brinca sozinho mesmo” está também um atestado de resignação e uma suposição sobre uma escolha da própria criança (de três anos) em brincar sozinha. De modo que, como traço característico da branquitude, nesta fala há também a culpabilização da própria criança por sua solidão, e a facilidade em se desobrigar de uma responsabilidade. O cenário onde surge esta fala-objeto da pesquisa, sendo uma escola de educação infantil, torna ainda mais subjetivos os efeitos desta violência, quando consideramos a importância dos primeiros anos de vida como fundantes na constituição do ser. O estudo parte da análise de uma frase em seu contexto, mas despertou também a atenção por um elemento que intensificou sua afirmação: a palavra “mesmo” enfatiza, realça o conteúdo e a problemática

racial.

Todo o comodismo que repousa sobre o cinismo em reduzir as duras experiências de uma criança a algo simples, corriqueiro e que, inclusive, pode ser sua escolha – afinal ele brincava sozinho mesmo. Assim sua solidão se explica mais por ele, como que por sua escolha, em seus três anos de idade, do que por qualquer hipótese de problema estrutural. Desta forma, culpabilizando a vítima e se esquivando de assumir responsabilidade pelo que acontece com pessoas negras dentro da escola, a postura da branquitude se apresenta como “uma espécie de pacto, um acordo tácito entre brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2002, p. 2).

Como ensina Antônio Bispo dos Santos (2019), para se saber um rio, é preciso saber sua nascente, de modo que a pesquisa convida o pensamento à navegação, e a proposta é que a educação seja entendida como o rio desta inquietação: sua nascente no projeto colonial é o início do curso do rio de desenvolvimento desta pesquisa. Contudo, toda nascente brota de uma água subterrânea, infiltrada nos poros da terra pela água das chuvas, por exemplo, que, acumulada, alcança à superfície e forma um manancial. É assim que, até o objeto da pesquisa – a frase, dentro do contexto da educação – o caminho de retorno às nascentes nos leva também ao que faz a cabeceira do rio surgir: aqui, o racismo. Uma breve exposição sobre o proto-racismo⁴ (MOORE, 2007, p. 50) da antiguidade introduz a argumentação da pesquisa, que chega ao racismo atual e fundamenta o processo colonizatório no país.

O estudo sobre o discurso é uma trama investigativa destas origens racistas em banalidades do dia a dia. Então, como ponte entre a educação e o conceito de discurso, a fala que aqui se propõe estudar é como um recorte: um corte neste curso de rio. Uma jornada complexa que, partindo dos estudos da origem do racismo, da branquitude e da colonialidade, levou a pensar o papel da eugenia⁵ na formação do pensamento educacional brasileiro e a inevitável comparação entre os alicerces do projeto educacional colonial e a realidade que hoje ainda existe dentro das escolas, sustentada pela manutenção de poder da branquitude.

A dimensão destas palavras, sob a perspectiva do poder ancestral e político da palavra, é o suficiente para que ecoe tantas outras vozes. Uma frase é o suficiente, às vezes, para que seja possível expor as mais profundas convicções da branquitude, de modo a provocar

⁴ Proto-racismo: a evidência do preconceito racial na antiguidade, com base em escritos milenares que “evocam a raça negra em um duplo contexto de conflito e malefício.” (MOORE, 2007, p. 51)

⁵ Eugenia: Entende o processo de mestiçagem como um projeto racial-social de embranquecimento da população. “A mestiçagem (...) representa apenas uma fase transitória e intermediária no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca”. (MUNANGA, 1999, p. 53)

uma reflexão sobre toda a estrutura educacional. Não pelo impacto de uma única frase, mas por esta revelar o curso deste rio racial, reproduzido de tantas maneiras e de tal forma pensado que serviu como estratégia em escolas, na política pública e no fazer político que remonta a própria estrutura do país.

No curso desta escrita dividida entre introdução, dois capítulos e uma conclusão, a princípio, está a averiguação sobre o racismo e suas origens; os traços da branquitude, como, por exemplo, “o medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro, os pactos narcísicos entre brancos” (BENTO, 2002, p. 1) e como isto se relaciona ao problema. Em seguida, uma reflexão sobre o discurso é proposta a partir da experiência presenciada. O primeiro capítulo, portanto, apresenta o suporte teórico do estudo, desde uma reflexão sobre as origens do racismo, a colonialidade e seu princípio “do apetite e da força” (CESAIRE, 1955, p. 10) – o apetite pelo poder e da força imposta para mantê-lo. Tensiona também a concepção de desumanização (VARGAS, 2017, p. 88) do negro revelada no fragmento do discurso. Tudo isto sob o guarda-chuva do racismo operado pela branquitude através da elaboração (muitas vezes sutil e aparentemente sensível) de estratégias e ferramentas que guardam responsabilidade pela perpetuação das desigualdades e violências raciais.

A confluência deste estudo está, sem dúvida, na ideia de discurso e, na trama com a necessidade de conhecer a nascente de um rio para compreendê-lo, por isso o conceito literal do discurso se aproxima em metáfora desta significância guardada no curso de rios. O estudo parte das evidências históricas sobre o proto-racismo e suas veredas até o racismo atual, apresentadas por Carlos Moore (2007) em seu livro “Racismo e Sociedade” e, em seguida, conflui com o “Discurso sobre o colonialismo”, de Aime Cesaire (2020); corre junto ao que problematiza Jerry Dávila (2006) em “Diploma de brancura”; no curso daquilo que traz Antônio Bispo dos Santos (2019), em “Colonização, Quilombos. Modos e significações” (no princípio das coisas: só é possível conhecer um rio a partir de sua nascente).

Ainda, nas investigações sobre a branquitude, as provocações de Marica Aparecida Silva Bento (2002) confluem com a articulação sobre a colonialidade, uma vez que aponta a responsabilização estrutural de pessoas brancas pelas desigualdades raciais. E é com essas referências que o segundo capítulo, então, a partir de uma vivência pessoal, também sujeita a bagagens e, portanto, seixos de outros rios, discorre sobre a problematização do discurso racista amparado por uma falsa sensibilidade. Neste segundo capítulo, a costura com a educação se apresenta junto à análise do discurso de Chauradeau (2004), e, brevemente se introduz o princípio de um conceito que começou a ser elaborado a partir deste estudo, que se apresenta

pelo já mencionado *discurso da sensibilidade*.

Atravessado pelo poder da palavra, este trabalho se debruça sobre o compromisso responsável de pensar uma educação provocada pela realidade e pelo inadiável exercício diário de combate ao racismo na educação. O que se propõe, portanto, é que o genocídio do povo preto está em voga desde o subjetivo, desde a linguagem, desde a não-existência (VARGAS, 2017, p. 97). O estudo das implicações históricas da edificação da educação no país pode nos levar a entender que, desde a primeira república, à exemplo da reforma educacional no ensino público, a eugenia foi estruturada como projeto de país tendo na educação estratégia de disseminação destes ideais higienistas – e o fato de que isto se mantém hoje. Neste cenário, o que aqui se propõe como *discurso da sensibilidade*, é um ardiloso enganador de uma realidade estrutural que se sustenta pela manutenção do poder da branquitude. Isto porque, nos estudos sobre o racismo

[...] o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontando por esta mesma elite como um problema do negro brasileiro. (BENTO, 2002, p. 1)

Cabe a este trabalho apontar a facilidade com que brancos não acessam, ou não se responsabilizam (nem individual, muito menos coletivamente), por conveniência, pela gravidade de suas falas e ações frente a perpetuação do genocídio. Interessa, portanto, investigar o poder violento desta afirmação – “ele brinca sozinho mesmo” – proferida dentro de uma escola, como um caminho de responsabilização da branquitude na manutenção das desigualdades raciais.

2 PRIMEIRAS PALAVRAS: A GÊNESIS DO RACISMO – QUANDO VÊM À SUPERFÍCIE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS

A pretensa “superioridade” genética que certas raças ostentariam sobre as outras, não passa de uma construção da consciência que, por razões ainda indeterminadas, originou-se em certas populações e em épocas que, logicamente, tiveram de ser posteriores ao período em que efetivamente acontecera a diferenciação racial dentro de uma humanidade até então consistentemente melanodérmica. Ora, o fato de que os cientistas estimam que o processo de diferenciação “racial” aconteceu entre 4 mil e 10 mil a.C. nos impele a abordar a problemática do racismo sobre bases radicalmente deferentes daquelas que predominam até agora. (MOORE, 2007, p.49)

A história dos povos denuncia a evidência do racismo instaurado em dimensão global. A história recente do Brasil, marcada pela necropolítica⁶ nos comprova o alicerce profundo, concreto e subjetivo, desta tecnologia de morte infiltrada nos lençóis freáticos simbólicos da nação. O que irriga os rios subterrâneos da sociedade até o brotar das nascentes de rios raciais no país é o racismo, tecnologia dos tempos mais remotos da humanidade, como mapeia Carlos Moore (2007). Em seu livro “Racismo e Sociedade”, o autor navega rio acima, descrevendo a escala planetária deste fenômeno que subjuga seres a partir de um recorte racial até chegar ao remoto proto-racismo (MOORE, 2007, p. 50), nas origens das civilizações antigas.

Embarcar nesta jornada investigativa nos informa algo importante: “o racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos.” (MOORE, 2007, p. 38), e não um fato acidental e nem mesmo contemporâneo. Cheikh Anta Diop (1976), polímata senegalês, ensinou que a humanidade existe a partir de dois grandes berços civilizatórios profundamente diferentes entre si, e que se constituíram entre 10 e 8 mil anos a.C., em razão de mudanças climáticas radicais em todo o mundo (MOORE, 2007, p. 155). Eram estes os berços meridional e setentrional, “onde o clima forjou atitudes e mentalidades específicas”⁷: aquele, incluindo o território do continente africano, e este, correspondente ao espaço euroasiático.

Ecoando os estudos de Cheikh Anta Diop, Carlos Moore (2007, p. 149-150) reafirma que o berço meridional seria determinado por regiões de clima ameno, e por isso,

6 “Formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte.” (MBEMBE, 2018, p. 71). Em seu livro intitulado “Necropolítica”, Achille Mbembe propõe este conceito como uma noção de poder que é capaz de promover experiência de morte em vida, pelo temor, a invisibilidade e a histórica condição de “não-humanos” aos que estão sujeitos a esta política. Explica, ainda, que as construções sociais, especialmente raciais, determinam as bases desta política da morte.

⁷ Conversa com Carlos Moore, durante uma entrevista em Dakar, Senegal, em 1976.

também propício à eclosão da agricultura e de formatos socioculturais comunais, de propriedade comum do solo e valores éticos enraizados na cooperação social. Povos estes sedentários no sentido da cultura da terra, seu cultivo produtivo com as condições climáticas favoráveis de manutenção. Ainda, civilizações baseadas, de modo geral, pela matricentricidade, o que também traz diversas implicações, como desenvolve o autor:

O caráter feminino desse tipo de sociedade, fortemente uterocêntrica, voltada para a cooperação solidária, teria secretado uma percepção positiva da alteridade, de maneira a conceber o Outro – seja qual for – como parceiro, não como inimigo. Assim, a xenofilia, o cosmopolitismo e o coletivismo social são expressões específicas desse berço, tornando-se dados culturais intrínsecos. (MOORE, 2007, p. 150)

Já o berço setentrional, representado pela Europa mediterrânea e o Oriente Médio semita, surgiu em meio a condições de existência rígidas pelo clima frio, o que se traduzia em duras possibilidades de subsistência. Em razão do rigor climático, a agricultura não era possível, o que fez com que a dependência da caça se prolongasse ao longo do tempo; ainda, o ambiente gelado levava os seres a buscarem abrigo em espaços fechados e vestimenta abundante. Tudo isso levou a convivência a

[...] estruturas de competição, de hábitos materialistas, da prática da guerra, da conquista, do militarismo, do culto da propriedade privada e da visão xenófoba. Estamos diante de sociedades profundamente patricênicas, falocráticas e intolerantes perante qualquer forma de alteridade. (MOORE, 2007, p. 151)

Dois pontuações importantes nesta distinção de origens civilizatórias propostas por Cheikh Anta Diop, para o primeiro fôlego de construção teórica deste trabalho, se relacionam com o sedentarismo dos povos meridionais e a vida nômade do berço setentrional. O sentido sedentário representa uma relação com a terra que depende daquilo que Antônio Bispo dos Santos chama de biointeração, ou seja, uma interação que parte de valores éticos materializados no cultivo e que “se concretizam em condições de vida” (BISPO, 2019, p. 31). Em contrapartida, uma vida nômade, nos tempos mais antigos da humanidade, desenfreou um ideal de guerra, de disputa por territórios, de lógica cumulativa de recursos, agressividade e conquista. Ao que Cheikh Anta Diop (MOORE, 2007 *apud* 1989, p. 177-178) destaca que estas fissuras iriam promover condições para o surgimento de religiões e sistemas sociais violentos e que confiam na existência de um pecado original. O que, no desenrolar da humanidade, ainda nos alcança hoje em dia.

Toda esta argumentação fundamentada por fatos históricos foi e ainda é colocada à

prova, questionada por um suposto esvaziamento de magnitude quanto a diferenciação cultural dos povos. Cheikh Anta Diop, como aponta Carlos Moore (2007, p. 156), tem suas teses acusadas de reducionistas e estreitas. Contudo, este trabalho que aqui prepara o terreno para se apresentar, parte justamente desta amplitude de pensamento proposta por Cheikh Anta Diop para, enfim, chegar à uma situação concreta, direta, como os eventos mais simples em um dia a dia de uma escola. Este salto histórico é um exercício de tensão da realidade sob a perspectiva da urgente confluência de ideias entre estes dois grandes autores até agora trazidos como referências para estas primeiras palavras, e, assim, introduz este trabalho, em síntese, pelo seguinte fragmento de texto:

[...] o racismo foi um dos subprodutos das violentas confrontações de povos que se sucederam em torno do Mediterrâneo, no Oriente Médio e na Ásia Meridional por mais de um milênio, começando nos alvares do terceiro milênio antes de Cristo. [...] A fenotipização dessa dinâmica de oposição e a sua progressiva sublimação simbólica – a migração para a esfera supraconsciente das tensões originadas em conflitos reais, que, por sua vez, se converteram em potentes símbolos mitológicos e signos fantasmáticos – explicariam o caráter incompreensível do racismo. A transformação de antagonismos civilizatórios longínquos numa ordem simbólica e fantasmática ancorada nas singularidades fenotípicas seria, assim, a mais provável origem do racismo na história da Humanidade. (MOORE, 2007, p. 245-246)

Assim, a origem do racismo como a fenotipização de conflitos reais na história traz à tona um debate que inaugura o livro de Carlos Moore (2007), e que aqui se retoma para o diálogo direto com a temática da insensibilidade racista que envolve o objeto desta pesquisa. Este trabalho propõe um estudo profundo em cima de uma única frase, sob a investigação do que nela mora que remonta as origens do racismo, e que, hoje, o mantém ainda em todas as esferas da sociedade. O recorte é um cenário de uma escola de educação infantil – um microcosmos de reprodução de uma face da realidade brasileira e que, por isso, edificada em alicerces da colonialidade, a nascente do rio racial da educação.

2.1 Uma eclusa no rio racial: dos proto-racismos ao racismo atual

Quando evocamos o racismo na Antiguidade, é importante entender que o racismo como conhecemos em nossos dias não poderia ser expresso da mesma maneira em face dos negros, pela simples razão que eram os negros que haviam monopolizado o conhecimento técnico, cultural e industrial até então. As outras raças tinham que modelar seu desenvolvimento tecnológico, cultural e religioso segundo a tecnologia, a ciência, a cultura e a arte egípcias. Os Gregos foram forçados a vir humildemente e beber na fonte da cultura egípcia. Por conseguinte, naquela época, o respeito devido ao homem negro era imenso. (DIOP, 1976, p. 386 *apud* MOORE, 2007, p. 164)

Uma eclusa é uma tecnologia que permite a navegação onde existam desníveis nos rios, ou seja, funcionam como degraus que facilitam subidas e descidas em fluxos fluviais. Esta engenharia funciona como uma mudança de nivelamento em um mesmo rio, o que, nesta metáfora infiltrada, representa a rota dos proto-racismos da antiguidade ao racismo que hoje inunda o mundo. Aquele, tem origens tão remotas que, como trouxe à tona Carlos Moore (2007, p. 50), estava evidente em escritos sagrados milenares. Este, seguindo esta torrente racista, nos alcança na contemporaneidade tanto em evolução de níveis mais elevados de crueldade, quanto em descidas profundas de regressão aos tempos mais antigos dos povos. O racismo atual regride aos primórdios da humanidade, em pleno século XXI, e, ao mesmo tempo, elabora requintes de violência em todas as esferas das sociedades.

Os proto-racismos foram identificados em diferentes documentações de civilizações antigas como preconceito racial direcionado a pessoas negras. Embates raciais aconteceram a partir do terceiro milênio a.C. “em todo Oriente Médio, na Ásia, e na própria Europa Meridional, na sua parte mediterrânea. [...] Em circunstâncias similares com os povos ancestrais das populações que se identificariam depois como gregos e romanos.” (MOORE, 2007, p. 53). Foi então, sendo traçada uma distinção entre seres humanos de maneira dicotômica: “‘bárbaros’ e ‘civilizados’; e mais, entre aqueles que ‘nascem para serem escravos’ e os que ‘nascem para serem livres’”. (MOORE, 2007, p. 55)

Antes entendidos como povos xenófobos, as pessoas tanto da Grécia quanto de Roma tinham a escravidão como principal meio de produção. Esta escravidão, assim, a princípio, se limitava à prisioneiros de guerra de regiões vizinhas, contudo, com a expansão do imperialismo ao norte da África e ao Oriente Médio, os escravizados tornaram-se outros. Ainda, com o passar do tempo, a construção do pensamento greco-romano foi sendo contornada por critérios fenotípicos quanto à inteligência e a personalidade, por exemplo. De modo que as características dos povos africanos foram elencadas de maneiras negativas e pejorativas. Aqui a atenção se volta ao proto-racismo grego, porque este nos leva diretamente à pensar um traço marcante da branquitude de hoje, o que se apresenta mais a frente neste trabalho, mas que já se anuncia no seguinte trecho:

A originalidade do proto-racismo grego foi ter erguido na história os fundamentos ideológicos para um princípio de pureza racial com base no sangue, no compartilhar de um mesmo *genos*, e aliá-lo à construção de um modo de produção escravista como instituição capaz de exterminar e subjugar o outro politicamente e, ao mesmo tempo, gerar o excedente produtivo necessário para a autorreprodução de um grupo racial

dominante. (MOORE, 2007, p. 75)

Conforme a avaliação de Carlos Moore (2007) sobre as reflexões de Cheikh Anta Diop (1976), o elemento do medo, nascido da xenofobia, foi o que alimentou o proto-racismo ao longo da história antiga, de modo que o racismo como hoje o conhecemos teve origem na rejeição de um fenótipo estrangeiro. Mais especificamente, “as práticas de apartheid racial” (MOORE, 2007, p. 164), surgiram a partir da ocupação romana no antigo Egito por volta de 356 a.C. E o que, afinal, trouxe tamanha importância ao fenótipo como “elemento regulador nas relações humanas”? (MOORE, 2007, p. 166) As distinções entre os berços meridional e setentrional, trazidas por Diop e já aqui mencionadas, são uma hipótese concreta desta razão primitiva.

Assim, a origem da sócio-psicopatologia do branco não se radica em sua natureza biológica. Ao contrário, trata-se de um fenômeno de caráter histórico: os brancos tinham medo porque na época dessas migrações, se sentiam inferiores em número e em avanço cultural diante das civilizações meridionais negras, sedentárias e agrícolas. Sua válvula de segurança consistiu na ereção e no desenvolvimento da teoria do supremacismo branco. (NASCIMENTO, 2019, p. 292)

Diversas são as faces do racismo na atualidade, contudo o trabalho se atém ao racismo no Brasil, que apresenta as duras faces de genocídio de um povo. Falaciosamente amparado no mito da democracia racial o racismo à brasileira advém da “falsa imagem de uma escravidão humanizada, benemérita com certa ‘liberdade’. [...] E isso ocorre sob a justificação frequente da mistura de sangue, de raças” (NASCIMENTO, 2019, p. 36). Solenemente ignorando que a miscigenação foi um projeto político de embranquecimento da população e que ocorreu a base de estupros, os defensores da democracia racial fortalecem um controle racial que reserva à população negra o silenciamento, a invisibilidade e a consequente morte social e física:

Entre os mecanismos executores do linchamento social do afro-brasileiro, o supremacismo branco maneja várias ferramentas de controle social do povo negro, inclusive uma constante lavagem cerebral visando entorpecer ou castrar sua capacidade de raciocínio. Essa tarefa quase não encontra obstáculos à sua frente, devido à manutenção da população afro-brasileira em situação de permanente penúria, fome, degradação física e moral. (NASCIMENTO, 2019, p. 45)

O racismo da atualidade é elaborado por uma “história de rejeição”⁸ e de violências múltiplas que acessam desde a subjetividade, desde a intimidade, até a vida material, social, histórica, de cada pessoa negra no país. Se equipara à uma tecnologia porque envolve ferramentas, métodos, técnicas, instrumentos, e um pacto social de depreciação, negação, e reprodução histórica milenar de preconceito fenotípico. E, superando as características do proto-racismo da antiguidade, o racismo atual tomou proporções que ultrapassam a xenofobia, ou uma razão para a escravidão como principal meio de produção. De modo que, em todas as esferas da sociedade, o legado racial se constitui como base estrutural, como a educação, por exemplo, eixo central e rio racial desta pesquisa. Ao que Abdias Nascimento (NASCIMENTO, 2019, p. 295) especifica, quanto ao racismo brasileiro:

[...] o racismo do tipo praticado por nós é a imposição de uma minoria de origem branco-europeia sobre uma maioria negra de origem africana. Para atingir seus intentos, essa minoria adota as mais variadas estratégias, as quais incluem desde os instrumentos mais óbvios aos mais sofisticados e despistadores. Tanto se faz uso da violência política direta e brutal quanto da violência ideológica e sutil, ou da violência econômica, que é uma forma de genocídio físico e espiritual. Todas as formas imagináveis de coação se praticaram e se praticam, inclusive a violência religiosa, no afã de assegurar a imposição do etnocentrismo ocidental sobre os afro-brasileiros. A elaboração da chamada “democracia racial” obedeceu à intenção de disfarçar os privilégios do segmento minoritário, detentor exclusivo da renda do país e do poder político nacional. (NASCIMENTO, 2019, p. 295)

Portanto, como eclusa neste rio racial, o racismo contemporâneo é um renivelamento do proto-racismo do princípio da história. O que nasceu como política de subalternização de um povo, tomou rumos de aniquilamento e genocídio, à exemplo deste caso concreto sobre o qual a pesquisa se debruça: a invisibilização de uma criança negra, em uma escola de educação infantil, não começa na ação de quem pratica o ato, simplesmente, mas nasce desta história de dicotomia entre “bárbaros” e “civilizados”, enraizada em dimensão temporal milenar, através da manutenção do protagonismo branco que conta e reconta a história do mundo. Deste nascimento até a frase “ele brinca sozinho mesmo”, a banalização do racismo alcançou níveis tão extremos que raramente somos capazes de tensionar frases, ou expressões,

⁸ “A história de uma rejeição”: referência ao prólogo do livro “O Genocídio do Negro Brasileiro” de Abdias Nascimento (2016), que concluiu este livro depois da rejeição de um ensaio que seria apresentado no colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado na Nigéria, em 1977. (NASCIMENTO, 2016, p. 27). A recusa do ensaio não trouxe explicações nítidas ou concretas, o que, na história do povo negro, se incorpora também diante das violências de toda sorte com as quais se deparam. Por isso esta menção busca ecoar o “discurso” de Abdias Nascimento até o fato que aqui se apresenta também como rejeição, de uma criança negra, aos três anos de idade.

ou atitudes como esta em nosso dia a dia, a ponto de perceber seu histórico de violências sistemáticas.

2.2 A nascente de um rio racial: a colonialidade

Vamos entender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. (BISPO, 2019, p. 35)

As rotas deste trabalho navegam pela linguagem, sua potência diante daquilo que revelam, entoam, expressam – metafórica ou literalmente. Também por isso, estas palavras se anunciam implicadas em significâncias, e, então, a metáfora do rio é um movimento de mergulho na nascente de um problema: a colonialidade. Depois da exposição sobre as origens do racismo, como rio subterrâneo das tensões que a partir daqui se apresentam, inaugura-se uma introdução sobre o colonialismo como nascente de um rio racial na educação. Foi assim, portanto, organizado em um exercício epistemológico, o estudo da colonialidade como base para as primeiras elaborações desta pesquisa, uma vez que a compreensão da engenharia colonial na educação deixa nítido o esforço de embranquecimento do povo para a construção de um ideal de nação brasileira.

Neste sentido o colonialismo tem importância fundamental para compreensão do desenrolar da eugenia na educação e, como ensina Aime Cesaire (1955, p. 10), o essencial é entender, em seu princípio, a colonização. Para este autor, ela ultrapassa as barreiras de um empreendimento supostamente filantrópico, está também além da ignorância, da inocência: a colonização, na sombra de um ideal civilizatório, tem como princípio o poder.

[...] o que, em seu princípio, é a colonização? É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimento filantrópico, nem vontade de empurrar para trás as fronteiras da ignorância, da doença e da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito; é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força [...] (CESAIRE, 2020, p. 10)

Antônio Bispo dos Santos (2019, p. 17) aponta a preponderância da religião para os processos colonizatórios, fazendo, assim, uma indissociável relação entre a colonização e a cosmovisão monoteísta, considerando que esta, por acreditar na onipotência, onipresença e onisciência de um Deus, acima de tudo e todos, se organiza de maneira excludente e linear. Por

que isto importa para a educação? Por que isto dialoga com esta pesquisa? Porque o legado colonial na educação se fortalece neste ideal de soluções únicas e simples demais, que partem sempre de fontes da branquitude, para problemas criados a partir deste fundamento castrador, também criado por ela. Esta relação de onipotência, onipresença e onisciência extrapola a religião e foi absorvida pela branquitude, sendo sua lógica diante da diversidade. Confluindo com Cheikh Anta Diop (1976), Bispo (2019) diz:

O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. (SANTOS, 2019, p. 30)

Portanto, em uma sociedade colonizada por um povo que confia na onipresença e, assim, se organiza de maneira exclusivista, vertical, tem como reflexo uma educação que não compactua com a diversidade, que se vale de princípios domesticadores, e que, portanto, coloniza e ensina também a fazê-lo. A instauração de um projeto de branqueamento da população que tenha o sistema educacional como ferramenta de disseminação depende de uma estrutura enraizada para sua manutenção, e, baseada no racismo, encontrou alicerces profundamente enfiados na história da humanidade. Com a evolução das sociedades, a elaboração desses mecanismos e tecnologias foi se sofisticando.

Uma educação que projeta, através da eugenia, o embranquecimento, está a serviço do exercício colonizador de corpos, culturas, ideias, epistemologias. Como assim o diz Cesaire (2020, p. 10): “A maldição mais comum nessa questão é a de ser enganado em sua boa-fé pela hipocrisia coletiva, perita em situar mal os problemas para melhor legitimar as odiosas soluções oferecidas”. A pesquisa busca apontar este mal que preenche a fala – “ele brinca sozinho mesmo”, a partir de uma análise de intencionalidade, de territorialidade, contexto e repetições sistemáticas que envolvem o racismo institucional. No curso do que diz Cesaire, esta resposta imediata para um problema estrutural desresponsabiliza a escola, responsabiliza a criança e, ainda demonstra uma face sutil da desumanização do negro: “um olhar que transforma vítimas em culpadas” (CAVALLEIRO, 2020, p. 67). É, portanto, nesta nascente colonial que o fluxo educacional no país seguiu um curso de rio que carrega a herança colonial de diversas formas, inclusive de maneira submersa em realidades que deixam turvas as águas deste rio, e na solidão forjada para pessoas negras, também como projeto.

É sob esta perspectiva que consideramos que a colonialidade opera sob uma lógica de imposição de poder e se firma em princípios domesticadores. Se valeu e ainda se vale da força para reafirmar este poder, uma verdade única, onipotente e que elimina o diverso, de modo que “o empreendimento colonial é, no mundo moderno, o que foi o imperialismo romano no mundo antigo: o preparador do Desastre e o precursor da Catástrofe.” (CESAIRE, 2020, p. 73). E, portanto, no substrato deste princípio colonizador, em específico na construção sociopolítica do Brasil, está o apagamento, a invisibilização, a desumanização (VARGAS, 2017, p. 95) do negro – nascidas do racismo. Este silenciamento se fortalece na manutenção de poderes na mão da branquitude, representada, muitas vezes, pelo que Cesaire (2020, p. 33) chama de “homem de bem”, o “honesto burguês”.

Uma das faces da colonialidade, além de seus atributos óbvios de opressão evidente, está também em um corte sutil, camuflado no “honesto burguês”. Uma suposta ingenuidade que se assemelha ao argumento catequizador que também remonta princípios do colonialismo, e que se apresenta através de falsas aspirações de mudança epistemológica, como por exemplo, em espaços educacionais – como aqui se pretende argumentar. Ideais salvacionistas, discursos e atitudes contraditórias, distorção de falas em meio circunstâncias que, sem o crivo de uma percepção crítica e farta de cinismos, relativizam o racismo na estrutura. Como quando se afirma, sem cogitar possíveis questionamentos, que a única criança negra em uma turma de vinte e oito crianças, já no final do primeiro semestre, aos seus três anos de idade – “brinca sozinho mesmo” e não se percebe a violência que esta frase promove pelo seu atravessamento histórico. Palavras estas que, descoladas de seu contexto, podem trazer até mesmo um ideal de autonomia, de independência, mas que no íntimo de reverberação, dizem sobre a solidão invisível (e coletiva) deste menino.

A frase-objeto desta pesquisa provoca a reflexão sobre a dinâmica própria do racismo, que “se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores e temores, e, inclusive, ódios – mesmo quando inconfessos –, infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural.” (MOORE, 2007, p. 281). E, na costura do racismo existente desde a antiguidade junto ao fato de o processo de colonização brasileiro ter sido indubitavelmente racial, há que se colocar estes fatores na base estrutural para se pensar qualquer esfera social: não seria diferente com a educação.

Por que estudar relações raciais brasileiras por meio da educação? O sistema da educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se

empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática. (DÁVILA, 2006, p. 36)

Dentro da educação, ao longo dos anos, foram surgindo diferentes abordagens pedagógicas, diferentes maneiras de estudar as infâncias. Esta pesquisa atinge um período temporal recente, e tem o contorno de uma escola particular, com roupagem de liberdades e autonomia, belas palavras de acolhimento e uma propaganda que preza pelo apoio a muitas causas. E é assim que é possível identificar algo necessário diante do estudo da branquitude: utilizar-se de boas intenções, bons argumentos e transformações necessárias que se deixam limitar pelo recorte racial é um traço característico desta figura do “homem de bem” que Aime Cesarie (2020) traz à pauta, também ao que aqui se associa à branquitude. Este perigo desafia a mudança, uma vez que tensiona as questões sociais, econômicas, políticas, portanto, estruturais, sob o véu das “boas intenções”, mas não relaciona essa mudança ao recorte racial como basilar – e, assim, não demonstra preocupação com mudanças estruturais. Um exemplo disto está neste trecho de “Diploma de Brancura”, livro que trata sobre um panorama histórico no que se refere ao papel do pensamento racial na reforma e no desenvolvimento do ensino brasileiro:

O sistema escolar do Rio de Janeiro proporcionava aos eugenistas um meio ambiente perfeito: quase cem mil escolares de todas as raças e condições sociais, com um Departamento de Educação que dava aos eugenistas quase carta branca para estudar as crianças e tratar suas deficiências percebidas. No princípio de sua administração, Anísio Teixeira criou o Instituto de Pesquisa Educacionais (IPE), baseado no Insitute for Education Research do Teachers College da Universidade de Columbia, em Nova York, onde Teixeira estudou com John Dewey e outros ilustres progressistas norte-americanos. O IPE efetuará algumas das mais avançadas pesquisas educacionais, sociológicas, eugênicas e psicológicas de sua época em seus quatro departamentos: Testes e Medidas, Rádio e Cinema Educativos, Ortofrenia e Higiene Mental e Antropometria. (DÁVILA, 2006. P. 67)

Importante perceber que, no Brasil, se há desigualdade social e ela se revela muito nitidamente na distinção de raças, temos um problema racial, uma vez que não estamos diante de uma coincidência quando o país se ergue pelas mãos de negros e sobre seus corpos desumanizados. A desumanização, como método deste processo colonizador, utilizou-se de diversas ferramentas de aniquilamento que “inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo” (CÉSAIRE, 2020, pg. 26). Tendo esta nascente opressora em vista, o desencadeamento deste processo na constituição do

Brasil se desenrola num contexto de racismo epistêmico⁹ que inunda também toda a formação do pensamento.

De modo que, é inegável o processo de formação do pensamento pedagógico brasileiro como reprodutor destas particularidades coloniais, tanto pela colonização do saber, quanto pela expropriação de histórias próprias, o etnocídio através do apagamento de culturas, a subjugação, e tantas outras violências que alicerçaram o projeto de educação no país. Assim este projeto colonial se firmou e inundou os processos educacionais, tanto pelos formatos de aprendizado, como pela castração dos corpos, a eliminação das diversidades, a instituição de um único modo de aprender (silencioso, de atenção rígida, corpos dominados e rigor conteudista) – tudo em berço eugênico.

2.3 Nos meandros da realidade: a eugenia

A raça era um processo em desenvolvimento – uma etnicidade comum a que todos os brasileiros iriam pertencer assim que removessem as condições culturais e higiênicas inferiores. Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas. (DÁVILA, 2006, p. 56)

Os meandros de um rio são os caminhos tortuosos de um curso d'água. De modo que, quando falamos na aproximação entre a colonialidade como nascente e a educação como o próprio rio, as curvas retorcidas deste curso de rio têm em suas águas profundas estratégias de consolidação do projeto colonial. Uma estratégia dominante na constituição do Brasil e que na educação impera até hoje, é a eugenia. A eugenia, como teoria, nasceu no final do século XIX, do ímpeto de sanar uma suposta degeneração da espécie, com fundamentação científica darwiniana. Assim, movimentos eugênicos que defendiam o “aperfeiçoamento” das raças se difundiram por países da Europa sob o argumento da hereditariedade como seleção social.

De maneira influente, a eugenia chegou ao Brasil especialmente no pós-abolição como uma oportunidade de se aprimorar a institucionalização do racismo, e a preparação de mecanismos formais de sua manutenção no campo da subjetividade. Passado o momento

⁹ Racismo epistêmico: “O racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais não ocidentais. em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento. Com isso, o conhecimento gestado dentro de um desenho geopolítico ocidental é privilegiado em relação aos outros”. (NOGUERA, 2011, p. 15-16)

histórico de colônia, do Império e com a instituição da República, considerando estes alicerces violentos, o desenvolvimento dos processos identitários no Brasil se relacionam diretamente com o mito da democracia racial (MUNANGA, 1999, pg. 80) decorrente das discussões sobre mestiçagem. Em “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, Kabengele Munanga (1999) afirma a miscigenação como um fato biológico, entretanto, denuncia a mestiçagem como um projeto racial-social de embranquecimento da população, apontando que

[...] através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. Vista sob este prisma, a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõe essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas ideias. A noção da mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia. (MUNANGA, 1999, P. 18)

Diante das instituições que fundamentam a bases de um país, a educação deu-se a serviço deste projeto eugênico desde sua organização primeira. Acreditava-se, na Primeira República, em um momento em que o país seria finalmente branco, e assim, e só assim, seria constituída o que se entenderia por nação brasileira. A eugenia era peça fundamental neste xadrez nacionalista pautado em um suposto aprimoramento físico e mental da raça, tanto pelo controle de comportamentos, quanto pelo processo de mestiçagem: “a ciência poderia ser o árbitro final das relações sociais.” (DÁVILA, 2006, p. 52). A segunda metade do século XX representou um momento de grandes esforços na instituição deste modelo de nação, como por exemplo: muitos projetos sociais eugênicos ganharam espaço, a literatura agiu em apelo à uma consciência de branqueamento, a antropologia também defendia a hereditariedade como um fator decisivo na seleção social e em padrões criminais.

Médicos, cientistas, higienistas e cientistas sociais uniram-se em esforços declaradamente eugênicos em busca do tratamento do que definiam como degeneração; para tanto, o campo da educação foi um fio condutor deste modelo de embranquecimento. O papel público da eugenia determinou uma solução científica à uma questão social: esta ciência se tornou influente na formação de políticas sociais, inclusive de ensino. Neste cenário, a educação foi vista como uma frente essencial para o desejo de branqueamento de corpos, do comportamento e das condições sociais, onde educadores ensinavam que só assim se alcançaria a cidadania – “práticas curriculares e extracurriculares casaram-se à eugenia em formas que

continuam ecoar hoje”. (DÁVILA, 2006, p. 56).

Os eugenistas brasileiros diferiam dos de outros países no grau em que levavam a eugenia para fora do laboratório e para dentro das políticas públicas. Havia duas razões para o papel público da eugenia no Brasil. Primeiro, ela fornecia às emergentes autoridades científicas, médicas e científico-sociais um código simplificado para explicar as ideias de inferioridade racial e definir estratégias a fim de lidar com ela, ou aperfeiçoá-la. Segundo, os eugenistas armaram seu grupo com uma solução científica para o que era basicamente um problema social. (DÁVILA, 2006, 2006, p. 55)

E, para melhor compreender os cursos de investigação do discurso racista, o estudo da construção do processo educacional no Brasil afirma seu nascimento no berço da eugenia, “o consenso entre os formuladores de políticas era que as escolas eram as linhas de frente da batalha contra a “degeneração”. (DÁVILA, 2006, p. 55). Nos primeiros anos da República, nasce a construção do fazer pedagógico brasileiro. A escola primária do período republicano foi considerada, na época, um instrumento fundamental para a consolidação do regime, o que, na realidade, se constituiu como o alicerce de uma educação colonial. Mesmo com o fim do Império, na formação do pensamento brasileiro estava incutida a expressão da colonialidade, esta que parte de intenções dominadoras, castradoras, de exercício de poder e que, para tanto, sob o cínico argumento da civilização¹⁰, promoveu processos de dominação dos povos a serem colonizados.

Na educação, as escolas passaram a ser entendidas como “clínicas em que os males nacionais associados à mistura das raças poderiam ser curados” (DÁVILA, 2006, p. 22): base estrutural da eugenia, que apresentou o embranquecimento como solução científica para questões raciais, sociais, culturais e de políticas públicas no país. A partir de 1917, reformas educacionais tomaram lugar no ensino público do Rio de Janeiro, então capital do país e, por isso, também modelo para o que se projetava como nação. Com o respaldo do campo da medicina legal, os dirigentes da educação acreditavam na hereditariedade propensa ao crime, e a partir disso, desenvolviam seus estudos sobre raça, degeneração e mestiçagem, seguidas de estratégias de disseminação destas teorias, para que enfim dessem frutos no projeto de nação para o Brasil.

A eugenia, entendida como intervenção higienizante necessária ao país, foi

¹⁰ No sentido da oposição ao paganismo, ao que se determinou como selvagem. Ao Cesaire (2020, p. 11), cirurgicamente, protesta: “E digo que, da colonização à civilização, a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais despachadas, não sobraria um único valor humano.”

defendida por grupos de cientistas, médicos, antropólogos etc., que a disseminavam como ciência de ampla abrangência, capaz de alcançar as esferas sociais, políticas, jurídicas, de saúde e educacionais. Dentro deste cenário, como bem pontua Jerry Dávila (2006, p. 32), uma reforma educacional foi liderada por eugenistas que não eram, necessariamente, educadores; eram médicos e cientistas sociais que viam na educação um campo de aplicação de seus métodos e suas concepções de embranquecimento.

Estas reformas educacionais municipais e estaduais, empreenderam escolas fortemente investidas de ideologias nacionalistas, concepções científicas e eugênicas de saúde, higiene, treinamentos físicos e pré-vocacionais (DÁVILA, 2006, 2006, p. 33). Na segunda década com século XX, as reformas se firmaram e alcançaram os conteúdos curriculares, os procedimentos administrativos dentro das escolas e os padrões dos profissionais da educação. A partir de 1930, com Getúlio Vargas no poder, o elo entre a educação e a indústria foi como uma espécie de inspiração, no sentido de trazer a estrutura fabril para um ideal de racionalização pedagógica e, portanto, também de postura educacional.

Educação e industrialização tornaram-se lógicas muito próximas para um país que pretendia gozar da modernidade, uma a serviço da outra simbolizavam uma retroalimentação de paradigmas modeladores. Não muito diferentes dos ímpetus colonialistas. Portanto, estudar o vínculo entre as relações raciais brasileiras e a edificação da educação no país atesta o empenho eugênico das principais ações sociais desenvolvidas desde a primeira república. A educação pública no Rio de Janeiro, por exemplo, serviu como vitrine para todo o Brasil e, ainda que se pautasse a educação privada, as raízes dos fundamentos pedagógicos nascidas da formação do pensamento educacional são de interesse da branquitude.

Neste país para onde, no momento da suposta pós-abolição, trouxe um sem-número de imigrantes europeus que, aqui recém-chegados, receberam terras, auxílio do governo, empregos e diversas oportunidades negadas à população negra, não deveria haver dúvidas quanto ao necessário debate de base racial para todas as questões que envolvem a sociedade. Ao contrário disto, ainda impera uma defesa do mito da democracia racial, que Kabengele Munanga (1999) descreve da seguinte maneira:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os

conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas”, e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 1999, p. 80)

Portanto, cabe constantemente a pergunta: quem hoje ainda é afetado com o apagamento de sua história, com as barreiras institucionais no que se referem a oportunidades de emprego? Quem hoje, ainda está à margem e no abismo da fome? Quem, ainda hoje, nas escolas, segue desamparado, na ausência de afetos, na sombra, no silêncio, “brincando sozinho mesmo”? E por quê? Se estas pessoas são, majoritariamente negras, a questão do Brasil é racial, e não simplesmente social, ou cultural. Nos meandros da realidade, um caminho tortuoso na educação é a eugenia. Sem manobras daqueles que navegam na educação, sem a problematização de nossa prática como educadores e educadoras, sem desvendar a nascente da estrutura racial que inunda até hoje a realidade, não é possível seguir a correnteza do rio sem mantê-lo envenenado.

2.4 Afluentes e subafluentes do colonialismo na educação: branquitude e colonialidade

O esquema das relações raciais no país baseava-se na supremacia do descendente branco europeu que se auto constituiu numa pretensa elite; um supremacismo tão bem estruturado a ponto de ter podido permanecer livre de um desafio radical durante todas as transformações sociopolíticas pelas quais tem passado a nação. (NASCIMENTO, 2019, p. 82)

Os subafluentes de um rio são cursos de água que desaguam nos afluentes, estes, por sua vez, alimentam o rio principal, assim confluem e navegam até a foz. A educação, tal qual, se alimenta de águas que a constituem como um rio e a influência do colonialismo no Brasil desagua como estas correntes que se retroalimentam. Das águas do racismo, como aqui já se tensionou, nascem princípios colonialistas e fundamentos da eugenia, como subafluentes. Estes, diante desta metáfora da educação como um rio e sua nascente colonial, são a expressão do poder nas mãos da branquitude de modo que, para o embranquecimento necessário à construção do país, influenciaram e influenciam de maneira poderosa a educação, como já mencionado. Neste trabalho importa investigar a manutenção de poder nessas mãos e colocar em evidência a relação com a educação e a consequente invisibilização da criança negra.

A branquitude se caracteriza por alguns aspectos, como por exemplo: os pactos narcísicos entre brancos, que os permitem impunemente silenciar sobre o racismo manifesto e,

pior, não se reconhecerem como parte criadora do problema do racismo; o sistema de autorregulação de seus poderes, sejam estes aquisitivos, decisórios ou de liderança; e um protagonismo incontornável. Por outro lado, esta construção de um padrão de referência branca para toda uma espécie investe “na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.” (BENTO, 2002, p. 2)

Desde modo, é possível e necessário dizer que o legado colonial deixou à pessoa branca heranças simbólicas e concretas, que se expressam em interesses econômicos e poder. E é por isso que qualquer ameaça a este cenário é entendida pela branquitude como descabida e, assim as ações que se dedicam à tensionar a dívida histórica racial do país são banalizadas, entendidas como protecionistas, ou simplesmente distorcidas pelas próprias artimanhas da branquitude (BENTO, 2002, p. 3).

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. [...] Assim, que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil. (BENTO, 2002, p. 2)

A responsabilização da branquitude diante das desigualdades sociais e raciais, no Brasil, é fundamental para o debate sobre educação, justamente pela imposição da eugenia e da colonialidade que perpetuam o racismo institucional e estrutural nas escolas. Para tanto, é necessária e inadiável uma imersão na investigação sobre a branquitude. João Vargas (2017, p. 85) antropólogo social brasileiro, professor da Universidade do Texas, traz o conceito de antinegitude, onde entende que “ser branco é a encarnação paradigmática da Humanidade”. É sob esta abordagem que a pesquisa pretende alcançar em crítica a branquitude: entendida a partir de seu “privilégio da humanidade”.

A branquitude, responsável pela manutenção das desigualdades raciais, não se assume como tal. Ainda, não admite seus lucros em cima da manutenção do legado colonial. Estes lucros estão explícitos na estrutura da sociedade, na forma de governo que nos rege, nas políticas educacionais, dentro das escolas. A criança “que brinca sozinha mesmo”, tem uma família que paga a mensalidade desta escola, por exemplo, e assim o faz por razões que somente a própria família é capaz de explicar e que, portanto, não cabem à pesquisa. Mas fato é: escolas lucram em cima de um discurso de “educação antirracista”, lucram em cima do silêncio imposto

às famílias e às crianças (CAVALLEIRO, 2020, p. 39). Esta é a ponte entre a perspectiva que aqui pauta a discussão sobre a branquitude: o exercício velado da antinegitude (VARGAS, 2017, p. 84), a partir de uma seguinte concepção, apresentada por Vargas:

Pertencer ao estado-império significa não ser negro; ser negro significa ser, desde sempre, excluído das esferas de cidadania, do consumo, de pertencimento político. Da humanidade. Ser negro significa não ser; significa ser, desde sempre, socialmente morto. (VARGAS, 2017, p. 85)

Considerando a escola como um retrato da sociedade, há que se compreender que a forma como a sociedade enxerga a pessoa negra estará refletida, também e muito, nesta instituição educacional. Portanto o menino “brinca sozinho mesmo” porque não o consideram: porque não o enxergam brincando, não o enxergam sozinho, não o enxergam como criança – é uma não pessoa –, uma das faces do genocídio, uma vez que, mesmo vivo, não está ali. E quem não o enxerga? É a própria branquitude, que goza desta não-presença: quando, por exemplo, nos debates latentes na sociedade, se diz articulada porque é uma escola “antirracista”. Quando, com palavras sensíveis, traz manifestações culturais negras para dentro da escola, celebrando datas comemorativas. Mas não assume que a responsabilidade de educar uma criança negra difere da responsabilidade de educar uma criança branca em fundamento, em compreensão de suas realidades distintas, em abordagens quanto às suas demandas, e o fato de que saberes pedagógicos e didáticos precisam transitar por esta tensão.

Estes aspectos são amparados pelo que Carlos Moore (2007, p. 23) nos alerta sobre a falta de sensibilidade de pessoas brancas diante da dor do quadro de opressão racial e afirma: “o racista é imune a tudo quanto não sejam as razões para a manutenção dos privilégios unilaterais que desfruta na sociedade.” E diante deste caso concreto, uma liderança escolar que não se sensibiliza com a solidão de uma criança na educação infantil, não está disponível para a discussão sobre uma educação antirracista e, ao contrário disto, segue investida daquilo que inunda toda esta violência subjetiva (também concreta): o racismo. É a própria branquitude que legitima seu poder, seus lugares de privilégio branco. É sua branquitude que estabelece os limites de tensão no que se refere à problematização das questões raciais. É a branquitude que confirma ou não a importância de determinadas situações, ou a relevância de determinados eventos do dia a dia escolar.

[...] há benefícios simbólicos, pois qualquer grupo precisa de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas

características e, dessa forma, fortalecendo o grupo. Então é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silencias em torno do papel que ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil. Este silêncio protege os interesses que estão em jogo. (BENTO, 2002 p. 3)

Assim, por estas lentes, não se consegue ver as ausências e a violência muitas vezes sutil de ações ou omissões do fazer pedagógico. Um reflexo desta cegueira está na pesquisa de Eliane Cavalleiro (2020) que, durante oito meses, investigou o preconceito racial em turmas de educação infantil da rede pública de ensino (mais uma vez, não trazendo à tona as implicações das diferenças entre a rede pública e a rede privada, porque aqui se refere à educação como eixo social, e, o sistema educacional como um pilar estrutural). Seu trabalho traz evidências da diferença de tratamento direcionado às crianças negras e o conseqüente apagamento que isso gera.

No dia a dia, em nenhum momento as professoras referiam-se à questão da convivência multiétnica dentro do espaço escolar, e menos ainda na sociedade. No entanto, assim como na vida social, constantemente, elas se baseavam na cor da pele de seus alunos para diferenciar uma criança da outra: “a moreninha”, “a branquinha”, “aquela de cor”, “o japonêsinho”. Isto não seria problemático se não vigorasse no país uma hierarquia étnica. (CAVALLEIRO, 2020, p. 44)

E ainda:

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisando o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques. (CAVALLEIRO, 2020, p. 72)

Entende-se, portanto, que pessoas brancas são responsáveis por alimentar o projeto colonial, e assim, a branquitude é afluente que desemboca na educação com suas pretensões eugênicas, castradoras, desumanizadoras. Seu subafluente é a colonialidade em seus princípios, permeando o cenário educacional, as relações, a subjetividade da criança negra e seus traumas acumulados desde a primeira infância. Quando se afirma a solidão de uma criança como algo corriqueiro, comum, e não se problematiza o fato desta ser a única criança negra da turma, o que está por trás disso é uma essência da branquitude que, deliberadamente, não considera a pessoa negra e que, por isso, a desumaniza.

Isto implica na manutenção da concentração de um poder estrutural, decisório, econômico e social, enraizado historicamente em mãos brancas. O que se explica desde os

tempos mais antigos da humanidade, quando as distinções fenotípicas iniciaram um processo de subalternização da pessoa negra e, com o passar de milênios, séculos, elaborou-se no que hoje entendemos como racismo.

3 O CURSO DE UM RIO RACIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Penso que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. (CAVALLEIRO, 2020, p. 33)

A não percepção do racismo por parte de qualquer pessoa se relaciona primeiro à insensibilidade branca nascida do próprio racismo histórico da humanidade. Remontar as origens milenares desta tecnologia de segregação fenotípica e consequente genocídio social e cultural do povo negro nos faz compreender as raízes deste movimento de ignorar a violência racial e suas consequências. Quando crianças convivem em uma atmosfera, um território onde não se relacionam com uma criança negra, esta é também uma estratégia colonial, eugenista e que funciona como sistema de manutenção da branquitude no poder; uma espécie de sistema de regulação deste poder entre si. Ainda, quando convivem em lugares onde as pessoas negras estão sempre em situação de subalternos, crianças são, então, educadas não só a achar isso uma lógica, como, também, aprender a reproduzir tal cenário. Assim, torna-se difícil a formação de uma visão crítica nas crianças, seja no que se refere ao racismo que incorporam, seja no silenciamento das crianças que sofrem com ele.

[...] no discurso dos brancos é patente uma invisibilidade, distância e um silenciamento sobre a existência do outro “...não vê, não sabe, não conhece, não convive...”. A racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco. (BENTO, 2002, p. 16)

É considerando toda esta jornada contextualizada teórica e historicamente que apresento o relato de experiência que impulsionou a escrita desta pesquisa: em uma escola de educação infantil, trabalhei em uma turma de vinte e oito crianças, na faixa etária entre três e cinco anos. Esta pesquisa traz um episódio específico que considero como síntese de uma postura da escola no que se refere ao debate sobre as relações étnico raciais. Este recorte gerou em mim a necessidade de investigar suas significações para que eu pudesse saber como agir em situações semelhantes, e contribuir para o combate à omissão de profissionais da educação diante de violências raciais do espaço escolar, assumindo, portanto, responsabilidade coletiva diante das violências cometidas pela branquitude.

Em respeito ético, especialmente, às crianças, educadoras e educadores, as informações que aqui se apresentam se limitam à uma descrição básica do ambiente escolar, para que sejam preservadas suas identidades da mais singela evidência. Portanto, brevemente, descrevo a escola como um espaço de muito acolhimento, escuta, afeto, respeito ao tempo das crianças, muita brincadeira e autonomia. O que, aos poucos, fui notando ser um cenário que camuflava uma estrutura colonial, aos moldes de um projeto sofisticado de preconceito racial, portanto, os primeiros sinais de um *discurso da sensibilidade*.

Até pouco mais da metade do primeiro semestre, a turma contava com apenas uma criança negra, que tinha três anos, e estava no processo de desfralde, ainda aprendendo a falar. Desde o início do semestre, pude notar as identificações entre algumas crianças, notei que as aproximações foram acontecendo naturalmente – fosse pela brincadeira na escola, fosse pelas relações entre suas famílias fora da escola, ou o caminho que partilhavam de idas e vindas até lá, enfim, notei que núcleos se formaram, e as intimidades transpareciam nessas relações, como uma cultura de pares. (CORSARO, 2011, p. 127) Aquele menino, contudo, seguia tal como no início do semestre, porque quando chegava à escola, depois de seu período de adaptação, era recebido de maneira cuidadosa pelas educadoras e, quando se sentia confortável com a chegada, estava naquele quintal enorme, brincando sozinho. Eu o via brincando na areia sozinho, o via se aproximando de brincadeiras que já haviam começado, e que talvez o atraíssem pelo movimento, pelas risadas, pela narrativa – mas não pelo convite.

Atenta a este cenário, passei a levar para as reuniões o assunto da solidão desta criança. Questionava se alguém mais percebia, o que poderíamos fazer, qual era a nossa responsabilidade em intervir nesta situação, mas o assunto foi sendo colocado em segundo plano. Pontuei o fato dele ser a única criança negra até então na turma, e uma das pouca na escola, e me questionei até que ponto o discurso antirracista da escola se responsabilizaria por esta solidão, e o que, na prática, poderíamos fazer para além de palestras, encontros e datas comemorativas. Em uma das reuniões, quando, mais uma vez trouxe a inquietação sobre a solidão do menino, ouvi de uma das lideranças da escola, a resposta objeto de estudo desta pesquisa: “ele brinca sozinho mesmo”.

Esta resposta, descolada dos fatos, ressoa até mesmo como uma possível autonomia, independência ou solitude. Mas nenhuma circunstância está alheia ao seu cenário, aos fatos, à repetição ou à intencionalidade – o rio se faz em água, seixo, afluente, subafluente, meandros – e, por urgência, tornou-se indispensável investigar este rio racial que percorre, também, a palavra. De modo que a análise do discurso veio como uma oportunidade de

desvendar não só a intenção por trás da frase, como também as fragilidades de um discurso supostamente sensível que serve de véu diante de realidades opressoras.

3.1 “Ele brinca sozinho mesmo”: a frase como ponte entre a educação e o discurso

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. (CAVALLEIRO, 2020, p. 17)

A sociabilização de uma criança na educação infantil é um momento basilar para o seu desenvolvimento humano, é o primeiro contato da criança com suas relações externas à família; também seu primeiro contato direto com a sociedade – que a recebe em toda sua complexidade. Representa também um dinamismo na construção da personalidade, uma vez que a identidade das crianças se depara com aquilo que o outro percebe dela. No mesmo fluxo em que ela se reconhece em seu corpo, sua realidade, sua cultura, seu núcleo familiar; a sociedade a encara de tal maneira a ponto de isto também infiltrar sua personalidade e, portanto, seu processo identitário.

A educação de modo geral se relaciona, portanto, à formação do indivíduo, como uma síntese de seus primeiros passos na relação com a sociedade, esta que, representada no microcosmo da escola, reproduz conflitos étnicos tanto nas relações, quanto nos ritos pedagógicos. Um reflexo do racismo estrutural reproduzido dentro de escolas está na solidão da criança negra, seja na ausência de representação na literatura escolhida pelas escolas, seja na dificuldade de educadores e educadoras em lidar com os conflitos raciais, seja no silenciamento de modo geral sobre a problemática. Este silenciamento fica em evidência com a sistemática ausência do debate problematizador da questão racial, na medida do despreparo de profissionais da educação, em especial da educação infantil (CAVALLEIRO, 2020, p. 37), para lidar com as situações do cotidiano escolar que envolvem o preconceito racial.

Quando uma das lideranças da escola, em uma reunião pedagógica, diante de diversas educadoras e educadores, se refere à única criança negra da turma com a frase “ele brinca sozinho mesmo”, há que se considerar dois fenômenos presentes nesta fala: o dizer e o fazer, ambos representantes dos dois sentidos de discurso e do fenômeno do ato de

linguagem¹¹, a partir de Chauraudeau (2001, p. 28). Isto significa que a frase, imbuída da situação e da realidade social em que foi produzida, e de sua intencionalidade é capaz de representar um discurso, considerando que ela comporta uma significância ampla na situação determinada em que foi dita.

Todo ato de linguagem é o produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas, mais ou menos conscientes, das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem. Isso nos leva a colocar que o ato de linguagem não é totalmente consciente e é subsumido por um certo número de rituais socio-linguísticos. (CHAURAUDEAU, 2001, p. 29)

Mesmo que como uma ação não totalmente consciente, a reprodução de determinados discursos vem infiltrada de um contexto histórico violento e inescapável, o que faz a frase “ele brinca sozinho mesmo” ser maior do que as palavras que profere. Porque ela se expande em significâncias que manifestam toda esta exposição histórica trazida neste trabalho até agora. Estas significâncias, pela força de uma repetição milenar e de dimensão planetária, em uma lente mais poderosa de aproximação, nos informam sobre o racismo. Uma vez que, em uma escola de educação infantil, uma frase como esta carrega em si uma ponte entre a estrutura social que perpetua o subjetivo e a realidade concreta cotidiana de uma criança negra que, ainda em seus tenros três anos de idade, não pode compreender o porquê de sua solidão. Esta fala é silenciadora na medida em que reproduz um discurso excludente e de invisibilização, porque exige quem a disse da problematização e até mesmo da responsabilidade por esta solidão. A solidão negra não está descolada de contexto histórico ou sociopolítico, sendo disseminada por uma sofisticada tecnologia de extermínio de corpos e subjetividades: o racismo.

A frase promove, portanto, uma ponte entre a educação e o discurso que ela carrega, porque o papel da educação nesta circunstância, ao contrário de se encarregar de sua responsabilidade, dela se descolou sob um argumento persuasivo. O que revela este discurso está no cotidiano desta escola de diversas maneiras, e encontra sentido no atravessamento de uma dimensão que ultrapassa a própria criança sobre a qual a fala foi dita. A frase, portanto, é como uma ponte sobre este rio racial – ela traz o peso de um projeto político colonialista de

¹¹ O ato de linguagem é um fenômeno que combina o dizer e o fazer. O fazer é o lugar da instância situacional que se autodefine pelo espaço que ocupam os responsáveis deste ato [...]. O dizer é o lugar da instância discursiva que se autodefine como uma encenação da qual participam seres de palavra [...]. Essa dupla realidade do dizer e do fazer nos leva a considerar que o ato de linguagem é uma totalidade que se compõe de um circuito externo (fazer) e de um circuito interno (dizer), indissociáveis um do outro. (CHAURAUDEAU, 2001, p. 28)

educação. A frase é um corte no curso deste rio colonial e representa o despreparo de profissionais da educação diante das desigualdades raciais reproduzidas dentro das escolas; representa também um traço veemente da branquitude em não se responsabilizar por estas desigualdades.

3.2 Jusante: uma cápsula de análise do discurso e a manutenção do poder da branquitude

[...] mormente as diferentes concepções e práticas políticas desses grupos, há algo semelhante a um acordo no que diz respeito ao modo como explicam as desigualdades raciais: o foco da discussão é o negro e há um silêncio sobre o branco. Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil. (BENTO, 2002 p. 3)

A jusante é o caminho da água desembocar no mar, é a vazante de mar. A frase aqui estudada, como ponte entre a educação e o discurso, está, também por isso, submersa no curso racial da educação representada nesta escola. Seu caminho envenenado se direciona de encontro ao mar aberto – este, a sociedade, tal qual a inundação de todas as esferas da sociedade brasileira contemporânea, através da garantia de poder nas mãos da branquitude. Aqui, um breve estudo sobre a análise do discurso foi uma ferramenta considerada pertinente a fim de compreender as múltiplas dimensões envolvidas em uma frase que carrega em si todo um discurso.

Antes contudo, desta correlação com a análise do discurso, cabe a reafirmação do não reconhecimento por pessoas brancas do fato de serem “parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil.” (BENTO, 2002, p. 3) Isto porque, é a partir deste foco direcionado à população negra como responsável pelo próprio sofrimento do racismo que o poder na branquitude se fortalece e se reafirma constantemente, ao longo da história da humanidade. Tanto que, diante da situação que este trabalho narra, novamente faz-se valer um fator fundamental: “ele brinca sozinho mesmo”, o que nos abre a interpretação para o fato de a criança fazer esta escolha, todas as vezes, a despeito de sua realidade.

Partindo desta ênfase, o trabalho apresenta como referência principal para o estudo de uma teoria sobre o discurso Patrick Chauradeau (2004; 2001), linguista especialista no tema. Para encaminhar sua investigação, o autor se questiona: “Como captar o fenômeno da significação em uma análise da linguagem que não se interessa pelas condições de produção?” (CHAURAUDEAU, 2001, p. 23). Esta indagação é importante no sentido de que se debruça sobre as condições em que determinado discurso foi reproduzido, através da afirmação “ele

brinca sozinho mesmo”. Chauradeau (2004, p. 170) afirma que o discurso é orientado, uma vez que se constrói em função de algo, de um objetivo. Dentre outras afirmações sobre a conceitualização do discurso, uma que é importante é o fato de o discurso ser contextualizado.

O discurso não intervém em um contexto, como se o contexto não ultrapassasse de uma moldura, um cenário; de fato, não existe discurso que não seja contextualizado: não se pode, de fato, atribuir um sentido a um enunciado fora de contexto. (CHAURAUDEAU, 2001, p. 171)

Isto traz à tona o cenário já descrito aqui e alerta para o poder de uma frase carregar todo um discurso, justo por se construir em função de algo, dentro de determinada circunstância, ou espaço. Neste ponto, é essencial a distinção entre frase e discurso, posto que a primeira, um aglomerado de palavras, forma uma unidade linguística que é o discurso (CHAURAUDEAU, 2004, p. 168). Mas isto não significa que uma frase apenas não possa ser portadora de tudo que um discurso representa, como afirma o autor:

A relação entre diversas frases não constitui, necessariamente a unidade-discurso. É preciso, como veremos mais adiante, que uma sequência de frases corresponda à expectativa da troca linguageira entre parceiros em circunstâncias bem determinadas. Mas note-se, também, que uma frase, uma palavra, um gesto podem ser portadores de discurso, desde que satisfaçam à condição acima. (CHAURAUDEAU, 2001, p. 25)

E o que esta frase revela sobre o poder da branquitude? Ela confirma e reafirma a sucessão de acontecimentos dentro desta escola, representados por exemplo, pela escolha de uma literatura racista na biblioteca das crianças, também pela situação de vulnerabilidade de educadores e educadoras negras que se deparam todos os dias com as desigualdades de oportunidades de fala; ainda pela diferença de jornada que estas pessoas enfrentavam para estar na escola. Se tudo isto tem um traço racial evidente, se tudo isto demonstra que esta desigualdade tem cor, tratamos, portanto, de uma questão racial.

Quando uma liderança da escola, pessoa branca, se posiciona categoricamente, a partir de uma “não-experiência” com esta criança (isto porque seu trabalho na escola era estritamente administrativo e burocrático, não atuava diretamente com as crianças), dizendo que é natural o seu brincar só – é possível identificar uma característica marcante da branquitude: a imposição de seu poder e a esquiva de sua responsabilidade. Ainda, quando invisibiliza uma criança negra, reafirma o “não lugar” desta criança, o espaço que ela não tem ali para ser, para existir, sua ausência de humanidade (VARGAS, 2017, p. 85) e, assim, também conta e reconta a história do país como protagonista e “herdeira de verdades”.

A história do Brasil é uma versão concebida pelos brancos e para os brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para benefício exclusivo de uma elite minoritária branca, presumidamente de origem europeia. (NASCIMENTO, 2019, p. 35)

O racismo não é um gesto, uma postura, uma fala que se faz despercebida. Tampouco deve-se se eximir da responsabilidade de nomeá-lo para que seja possível inaugurar qualquer combate possível. Estar no lugar de não perceber a invisibilização da criança negra é assumir confortavelmente uma posição. Portanto, este “não-lugar” de toda população negra, e, em específico, deste menino, acaba por fortalecer os laços brancos nos espaços de poder, uma vez que esta criança, por exemplo, cresce entendendo que não tem direito de fala, não tem defesa quando a solidão lhe é imposta, não tem estrutura que lhe dê recursos necessários à auto apreciação, ou para que conheça sua história, e que assim a possa valorizar.

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil, tem um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. (BENTO, 2002, p. 6).

Sem conviver com o menino, sem saber a fundo de suas demandas, esta liderança escolar – sujeito desta frase persuasiva –, afirma que “ele brinca sozinho mesmo” sem nem ao menos estar junto a ele, no dia a dia, para afirmar com segurança de que isso é verdade. Isto confirma que em um país racista, que ainda legitima o genocídio do negro, a branquitude não precisa ter a verdade, e assim ela se sustenta por se impor como inquestionável – ela é a própria criadora e reguladora das verdades.

Chauradeau (2001), discorrendo sobre a análise do discurso, considera uma espécie de compromisso com a realidade social na qual o discurso é proferido, no sentido de ser relevante os sujeitos que trocam diante do discurso, quais são suas realidades, suas posições de poder e, a partir disso, considera também a intencionalidade possível se der diagnosticada tanto pelo contexto, pelos sujeitos, pelo histórico que os atravessa, por sua relação, seja ela qual for, até mesmo em diálogos entre desconhecidos, por exemplo. Cada uma dessas particularidades pode constituir um discurso. Assim, apenas um fato, em todo seu aparato situacional, pode desembocar em um discurso – uma vazante de mar, que, no caso em questão: é a jusante do racismo estrutural da educação.

Esta jusante, diante deste curso de rio racial traz consigo um lugar, uma posição desigual, onde as duas partes (quem fala e quem recebe a fala) estão em posições hierarquicamente diferentes. Eu, estagiária, a outra parte, liderança. Acontece que, diante de uma reunião com outras pessoas, acredito ser possível considerar para a interpretação do cenário e para esta pesquisa em especial, que todos os ouvintes desta reunião eram também receptores desta frase: outras educadoras e educadores – o que acentua ainda mais a disparidade hierárquica, uma vez que basta uma pessoa, que de forma autoritária encerre uma conversa urgente. Em paralelo, o restante acata, seja por medo, seja por despreparo, seja por surpresa diante de tamanha violência reproduzida, seja, ainda, também como vítimas do racismo velado que as silencia em esferas cada vez mais complexas. De tal modo, a palavra final, independente da dimensão da problemática proposta, se deu como um argumento de autoridade, persuasivo, que deu cabo da questão sem a atenção ou o cuidado que o menino precisava – ali, talvez, tenha-se consolidado ainda mais sua solidão.

3.3 Armadilha do discurso da sensibilidade e a sutil manutenção da colonialidade

Aonde quero chegar? A esta ideia: que ninguém coloniza inocentemente, que ninguém coloniza impunemente; que uma nação colonizadora, uma civilização que justifica a colonização – portanto a força – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quero dizer, seu castigo. (CESAIRE, 2020, p. 21)

De consequência em consequência, negação em negação, impérios são construídos, ainda, sobre o assentamento da dor. A contextualização histórica sobre o racismo apresentou a fonte – o lençol freático deste trabalho – justamente por este regar a colonialidade à moda brasileira. E, enquanto for distante esta lonjura milenar da realidade que ainda permanece no presente momento histórico, os discursos que se prestam a dialogar sobre o combate ao racismo, ainda terão frágeis roupagens de peneira diante do sol. Não apenas na manutenção de um único discurso racista, ou que relativize o racismo, mas na esteira da evolução planetária, estes discursos também cada vez mais elaborados, servindo à ação de poder hegemônico.

Portanto o que aqui se chama de *discurso da sensibilidade* é uma elaboração sobre o modo como o ideal do sensível pode ser distorcido em prol da manutenção de poder nas mãos da branquitude. Torna-se cada vez mais comum a apropriação de argumentos, de modo que, tratando de movimentos sociais, por exemplo, discorrem sobre a estrutura econômica, social e política de forma descolada da realidade racial do país. Quando falamos de espaços

educacionais, especificamente, cresce a propaganda de escolas que preservam o direito da criança de brincar, a liberdade, a natureza, a igualdade etc. e, contudo, epistemologicamente não fazem as articulações necessárias para uma educação emancipatória (muito além de igualitária).

Em contrapartida, tratam superficialmente de movimentos sociais complexos que dependem de mudanças estruturais e epistemológicas. Um exemplo disso, são escolas que se autoafirmam como “antirracistas” e que, enquanto deveriam reavaliar seus planos pedagógicos ou seu quadro de pessoas em posições de poder decisivo, por exemplo, preferem soluções paliativas, como uma contratação em massa de educadoras e educadores negros, sem uma mudança nos paradigmas da escola, ou seja, sem uma mudança real.

[...] tornou-se mais aguda a percepção de que muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido [...]. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é um legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. (BENTO, 2002, p. 3)

Qual o grande problema disso? A reprodução do racismo institucional segue firme. Sob o véu de uma realidade forçada, educadoras, educadores e crianças negras seguem em um espaço onde, em dado momento, sofrerão as consequências deste cinismo, sem que isto seja posto em pauta como urgência – ou ainda, quando em pauta, é relativizado, como no caso da frase objeto de estudo desta pesquisa. Esta postura invisibiliza a dor e, apesar destas evidências conflitantes no dia a dia, aproveita “fama” de lugar preocupado com o combate às violências raciais, o que conseqüentemente mantém os poderes decisórios e aquisitivos nas mãos da elite branca. Este é um traço fundamental do projeto colonial na educação do país que hoje se mantém de forma reelaborada em espaços como estes que seguem promovendo gerações de opressores e, obviamente, de oprimidos.

O traço fundamental a que esta circunstância se refere tem raízes profundas também na eugenia, no ímpeto de embranquecimento de um povo sob um argumento catequizador. A ação da eugenia é minuciosamente planejada ao ponto de ser capaz de ocultar a hierarquia racial na própria linguagem, na medida em que desracializa e despolitiza também a palavra e seus discursos. Portanto o que chamo de *discurso da sensibilidade* está embutido em uma postura aparentemente disposta à transformação de realidades opressoras, mas que, contudo, argumenta

com delicadas palavras, pela manutenção da força junto à branquitude. Se apresenta, desse modo, como um invólucro subjetivo para posicionamentos que camuflam a discriminação racial a partir da linguagem, do uso de palavras doces, argumentos poéticos, expressões pseudolúdicas, literatura violenta, manifestações culturais limitadas às datas comemorativas, um “espírito de equipe” forçado a educadoras e educadores vulneráveis à estrutura e, portanto, também ao racismo institucional. Aime Cesaire (2020), sem poupar ironia necessária no que tange o que carrega discurso do colonialismo, assim o diz:

Inesquecível, senhores! Com belas frases, solenes e frias como ataduras, você amarra o malgaxe. Com algumas palavras protocolares, você o esfaqueia. Enquanto tomam um drinque, os estripam. Belo trabalho! Nem uma gota de sangue será perdida! (...) Não é pela cabeça que as civilizações apodrecem. É, antes de tudo, pelo coração. (CESAIRE, 2020, p. 34-35).

Parecem palavras violentas demais para serem trazidas à tona diante de uma frase de quatro palavras que esboça o silenciamento de uma criança negra na educação infantil. Por um lado mais crítico, atento e minucioso, é possível perceber que esta “simples” frase carrega em si o próprio discurso regado de ideais colonizatórios, e, portanto, de apagamento, de violências à subjetividade, de eliminação de corpos, de autodepreciação inculcada em corpos negros, enfim – de um “Discurso sobre o colonialismo” (CESAIRE, 2020). Ao que se retoma a afirmação baseada nos estudos linguísticos de Chauradeau de “que uma frase, uma palavra, um gesto podem ser portadores de discurso” (CHAURAUDEAU, 2001, p. 25) contando que a frase satisfaça a condição de corresponder à expectativa bem determinada dos sujeitos da fala, considerando sua significação e suas condições de produção.

Ainda, sob a perspectiva da análise do discurso, já que aqui também se propõe pensar por esta lógica, o *discurso da sensibilidade* convence sobre sua tendência singela, lúdica, e de aspirações à liberdade. Considerando a relevância da intencionalidade como um dos compromissos teóricos da análise do discurso, a fim de desenvolver uma estratégia de análise capaz abraçar as múltiplas dimensões de um discurso, e de um ato de linguagem, é possível dizer que o poder persuasivo de discursos lúdicos e sensíveis existe e é enorme, em especial na educação infantil e seu histórico assistencialista.

Por isso é possível dizer que há uma relação entre o *discurso da sensibilidade* e a manutenção do racismo velado que se mantém nas relações, uma vez que esta postura, pode-se considerar, é ferramenta pedagógica e administrativa. Ele se apresenta tão subjetivo que transita por debates engajados no desejo pelo combate ao racismo e, em contrapartida, promove

relações opressoras e uma redoma ameaçadora que reverbera o silêncio, a exemplo da frase – “ele brinca sozinho mesmo”. O *discurso da sensibilidade* é falacioso porque promove uma suposta atmosfera de acolhimento e envolvimento, mas esconde sua verdadeira face estratégica em não ser questionado. É, enfim, privilégio branco, na medida em que regula o limite até onde pode-se, por exemplo, tratar sobre o racismo dentro de uma instituição escolar.

Este limite é traçado pelo risco de estar em lugar de assumir responsabilidade. Quando se apresenta uma remota chance de perda de protagonismo, ou de eminência de instabilidade ao poder da branquitude, ela estabelece que ali está o “ponto final”: atesta-se o fim dos questionamentos – “ele brinca sozinho mesmo”. O discurso da sensibilidade serve de ferramenta para esta ardilosa regulação porque permite que se abram determinadas discussões, contudo, todas na medida de réguas brancas.

A evidência deste “cinismo tolerado” (CESAIRE, 2020, p. 33), nesta escola em questão, se consolida em fatos concretos: a escola aposta do ideal do brincar, da liberdade, da autonomia das crianças, no respeito ao tempo de cada uma, em relatórios que exigem poesia, na famosa frase “aqui somos uma família”. Mas, tudo isso cai por terra quando, diante de uma verdadeira demanda estrutural, se atesta um poder supremo que, frente do negro, não reconhece sua Humanidade (VARGAS, 2017. P. 86), e, assim, relativiza sua dor, e a silencia. De modo que não se enxerga ou nem mesmo se tensiona o porquê desta criança de três anos não ter relações de vínculo estabelecidas em quase seis meses de ano letivo. Assim, entende-se que o *discurso da sensibilidade* é utilizado como instrumentalização, por ser descolado de estudos epistemológicos e praticante de uma abordagem pedagógica capaz de romantizar o isolamento de uma criança negra.

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. (CAVALLEIRO, 2020, p. 98)

Diariamente, a suposta sensibilidade acaba por camuflar a real estrutura que enfrentam educadoras, educadores e crianças nas escolas. Dialogar sobre o “sensível” sem um debate crítico sobre a prática (o que significa, no Brasil, a racialização do debate), torna-se um desserviço à educação e um serviço à branquitude e toda sua estrutura inabalável de poder, privilégios e lucros presentes e históricos. Estamos, enfim, diante de mais um exemplo dos

princípios da colonialidade, presentes ainda em voga no mundo contemporâneo – em especial nas escolas, como projeto. Saindo das escolas, este projeto inunda a sociedade, que mesmo com diversos movimentos sociais, mesmo com todo o movimento de enfrentamento, permanece muito bem enraizada em suas características coloniais.

3.4 A foz: quando o projeto colonial na educação desagua na sociedade

No fim das contas, não importava quão progressistas fossem seus esforços, os educadores perpetravam as desigualdades sociais institucionalizando pressupostos baseados em classe e raça. As políticas escolares integravam e segregavam os alunos ao mesmo tempo. (DÁVILA, 2006, p. 222)

Mesmo considerando o posicionamento político declarado de determinada escola, tal como esta em análise, o que faz valer são as nuances diárias, gestos, atitudes, e à quem é dada a voz sobre si, também sobre qualquer outro assunto estrutural. De modo que, mesmo diante de discursos sensíveis, mesmo diante de uma reforma na educação como contextualiza do autor Jerry Dávila (2006), o que de fato está nas águas turvas da intenção? O que de fato se propaga ao longo dos anos na educação brasileira? É então que este mesmo autor afirma: “No Brasil contemporâneo, o conforto da elite branca é em parte mantido pela estrutura da educação” (2006, p. 360), ao que aqui se acrescenta à metáfora da foz deste rio racial.

A foz de um rio é, finalmente, seu encontro com o mar: um curso de rio que, junto a muitos outros, desagua em águas salgadas. Este encontro, muitas vezes, conta com forte corrente e águas bagunçadas que misturam o curso de um rio às águas do mar. O projeto colonial que se estabelece na educação, se fortalece na eugenia como processo histórico e permanente e promove geração de opressores e oprimidos, quando desemboca na sociedade ultrapassando os contornos de uma escola: é a própria manutenção do racismo estrutural. Este projeto está mantido no país ao longo de anos e se reafirma no cotidiano de conflitos raciais dentro das escolas: é sólido, possui alicerces bem elaborados, e ferramentas que acompanham a evolução do tempo e se adequam às necessidades contemporâneas para sustentarem seus princípios.

Todo o curso deste rio racial que aqui se encara como a educação, desemboca na sociedade e torna-se o mar de conflitos que é a realidade racial brasileira, porque “apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico na sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro” (MUNANGA, 1999, p. 16). Desde as águas subterrâneas do racismo, as águas da educação são nutridas por

este fluxo fluvial – brotam junto à colonialidade e formam uma extensão longa e complexa, nutrida por afluentes e subafluentes racistas, que desaguam, pelo curso do rio, no mar. É como o ciclo da água que se retroalimenta e inunda tudo que germina e brota: em uma sociedade onde o que se germina é racista, o que brota também assim o é. Essa foz é nutrida por diferentes rios que compõe um país, seus estados etc.: a saúde, a urbanização, o sistema judiciário, por exemplo, e a educação – como aqui se investiga.

Na esfera educacional, portanto, o *discurso da sensibilidade* não deixa de ser uma ferramenta atual de manutenção da força e do poder nas mãos de determinadas pessoas: sempre brancas, sempre membros de uma burguesia apadrinhada, que remonta a história colonial do país. Desde a estrutura arquitetônica da casa, até a maneira como as relações de poder e hierarquia dentro desta escola se deram, é possível dizer que não passa de uma reprodução de anos. E na medida em que “as escolas são reflexos da sociedade que as desenvolvem (isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca)” (ASANTE, 2019, p. 77), esta retroalimentação – o rio racial na educação desaguando no mar que, condensado, desagua novamente sobre todo um ecossistema, retornando também aos rios – como o ciclo da água. As escolas refletem a sociedade em que estão inseridas, e uma sociedade racista reproduz escolas racistas, que são mecanismos de manutenção desta sofisticada tecnologia de extermínio que é o racismo.

Uma escola que elimina a diversidade e a história de culturas e povos contadas por eles próprios, está à serviço do mesmo projeto que constituiu a formação do pensamento pedagógico brasileiro, a eugenia. Esta educação que se promove sob as falsas palavras singelas de união, família, brincar e liberdade, não promove emancipação, nem de corpos, nem de mentes. Corpos e mentes emancipados não se curvam, não se submetem a histórias que escondem a realidade. Quando Cheikh Anta Diop, na década de cinquenta defendeu que o Egito era negro, por exemplo, foi negado – por quê? Porque pensar que a história está mal contada e ir em busca de fatos, é um movimento de emancipação, é um movimento de conhecer histórias próprias e delas se orgulhar, ao invés de narrativas de solidão, violência e dor.

Não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão da vida social. E, pior ainda, em permanente sentimento de culpa pelos tratamentos a elas destinados. Isso porque, atribuindo a si mesma a causa de seu sofrimento, precocemente expropriada do direito de reagir, de indignar-se, dificilmente conseguirá (re)significar os acontecimentos. [...] Não se possibilitam, desse modo, alternativas exequíveis de transformação da realidade. (CAVALLEIRO, 2020, p. 100-101)

Das portas da escola para fora, o que aguarda este menino de três anos de idade que “brinca sozinho mesmo”? A solidão e o desamparo que o esperam são também fruto da educação que se dissemina pelas escolas, são fruto de todo este enredo racial que o invisibiliza e silencia. Este desaguar na sociedade deixa a criança em risco, desestabiliza seu processo de construção identitária, sua autonomia, sua autoconfiança e, na mesma toada, impõe a lógica colonial de inculcar a autodepreciação, permitindo que a violência racista se fortaleça. Não apenas direcionada as crianças que sofrem diariamente nas escolas, mas com as professoras e professores que se reconhecem nessa solidão, seja pela lembrança da própria infância, seja pelo silenciamento que sofrem hoje como profissionais, como adultos também desumanizados pelo racismo.

Uma escola não está aliada no combate ao racismo quando mantém a estrutura branca em seus fundamentos. Não basta, apenas, a contratação de funcionários e funcionárias negros e negras para compor o quadro de educadores ou coordenadores, por exemplo, se a escola segue em territórios que, na verdade, estão sob a liderança inviolável de uma nação colonizadora. Uma vez que estamos diante de uma questão estrutural, a solução também transita por debates estruturais, portanto o engajamento escolar em discussões públicas e que estão fora do contorno da escola é urgente. É dinâmico e essencial um espaço de diálogo entre a escola e o que se passa fora de seus muros, o que implica em estudos verdadeiramente ocupados de conscientização racial, de assunção de responsabilidade branca diante das desigualdades raciais que promove e mantém.

Uma escola branca não é um lugar seguro para crianças negras. Apesar de discursos sensíveis, da defesa do brincar, de belos registros etc., uma prática pedagógica que não se ocupa da crítica social, do engajamento político como eixo e espinha dorsal das relações sociais, não educa para a transformação. Contudo, em um país onde se impera a necropolítica e, por isso, onde apenas determinadas crianças tem o direito à existência e à humanidade, almejar transformações epistemológicas na educação é um exercício de força resolutiva inadiável. Neste curso de rio envenenado, de fato, a mudança ainda não aconteceu de fato, por mais que existam lutas históricas e seculares sobre este ponto em questão. Por mais que há muitas décadas diversos estudos, por exemplo, que pautam sobre as mais diversas faces do racismo e do genocídio do povo negro no Brasil, o poder da branquitude silencia os ímpetos de mudança, e a educação ainda segue como um terreno para a domesticação de corpos, assunto que permeia camadas ainda mais profundas e epistemológicas, mas que não cabem nestas breves palavras.

4 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Conhecer o inimigo e/ou adversário, desde dentro, significa atuar em autodefesa. Consequentemente, devemos nos preparar para estudar o branco e seus impulsos agressivos. (NASCIMENTO, 2019, p. 291)

Este trabalho se dedica à responsabilização da branquitude pela desigualdade racial a partir de um recorte na educação, tendo como exemplo basilar – factual, porém descritivo de um padrão social – um discurso racista sobre uma criança negra, dentro de uma escola de educação infantil. Desvendar os traços da ação da branquitude na história desde as raízes da edificação do país é um caminho necessário para nos levar à um debate verdadeiramente ocupado em pensar transformações epistemológicas na educação. A pesquisa se dedica, portanto, desde o estudo sobre as origens do racismo para compreender seu poder de enraizamento ao longo da história, sua sofisticação como tecnologia instaurada em todas as esferas da sociedade atual.

Em metáfora de rio, o trabalho segue como o ciclo da água, como uma profunda reflexão sobre a inesgotável fonte do racismo, que se retroalimenta. Partindo de uma análise teórica sobre as suas origens, através de terias críticas raciais, encara o racismo como lençol freático, portanto, como as águas subterrâneas dos rios que inundam as esferas da sociedade e que, no desenrolar do ciclo, também regam a mesma sociedade. A colonialidade chega à discussão como uma nascente, destas turvas águas que também dão origem à educação: portanto, a colonialidade como nascente do rio racial que é a educação. Nos meandros deste rio, ou seja, nas curvas de seu curso, a eugenia como uma engendradora estratégia de propagação do projeto colonial, disseminação de seus ideais e ferramenta para sua consolidação. Nas curvas da educação, a manutenção do legado colonial.

O que alimenta este rio, em afluentes e subafluentes, são a branquitude e a colonialidade, em um ciclo onde ambas estão imbricadas no contexto brasileiro de maneira indissociável. É o momento do trabalho onde se planta a contextualização da branquitude como principal responsável pelas desigualdades raciais que estruturam o país. E é a partir desta explanação que a frase-objeto da pesquisa se apresenta, trazendo à tona um fato específico que descortina um discurso racista dentro de uma escola de educação infantil. A frase “ele brinca sozinho mesmo”, foi dita por uma das lideranças da escola quando questionada sobre o fato de um menino de três anos de idade, única criança negra de uma turma, em meses de semestre letivo, ainda não tinha sua rede, suas referências em amizades, seus afetos, seus pares. Seguia

só.

O trabalho segue, assim, com um relato de experiência sobre este fato, e parte rumo à uma breve análise do discurso para a fundamentação de todo o cenário eugênico e colonial ainda em voga na educação. A contextualização da frase, costurada ao que a pesquisa apresenta de estudos teóricos traz para o debate a responsabilização da branquitude, em função de seus traços incontornáveis de violência racial. Em seguida, é apresentado o que aqui se chamou de *discurso da sensibilidade* como uma postura cínica que camufla o racismo sob o véu de um cenário de liberdade, autonomia e suposto engajamento político de escolas que se autointitulam alternativas, mas que na realidade, seguem reproduzindo o projeto colonial na educação.

Foi assim que, pela realidade e seus atravessamentos violentos, que deixam explícito o racismo estrutural e, especificamente institucional dentro de espaços educacionais, meu trabalho nesta escola particular de educação infantil me impulsionou a investigar o poder de uma frase que reverberava de maneira veemente a realidade camuflada daquele lugar – e da realidade social. Foi no movimento de me organizar para saber como agir diante de situações como estas, que busquei o aprofundamento do estudo das relações étnico-raciais e, dentro dele, entendi que a frase “ele brinca sozinho mesmo”, era mais que um descaso, mais que um desdém, mais que desimportância: era uma face velada do racismo. A minha atenção virou-se para esta frase como o exercício inadiável de combatê-la. Para tanto, percebi uma oportunidade de trazer à tona a importância de estarmos, especialmente como educadoras e educadores, em alerta, em parceria junto às crianças, também aos funcionários dos espaços de educação para que possamos perceber, cada vez mais rápido, como e quando agir. Mais ainda, quando sendo pessoas brancas: nós, responsáveis pela criação do racismo, por sua violenta manutenção, e beneficiadas por toda esta estrutura.

A pesquisa trouxe a questão da invisibilidade da criança negra na escola como uma torrente de violências praticadas diariamente. O debate étnico-racial no ensino, em especial no ensino básico, na educação infantil, é ferramenta emancipatória quando exercido com fundamentos de mudanças epistemológicas. Considerar a formação do pensamento educacional no Brasil dentro deste contexto de necessidade vital de transformação epistemológica é um caminho de retorno para a compreensão do princípio: em modo temporal, também fundamental. De modo temporal, entender a nascente do rio para conseguir compreender o próprio rio como nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2019). Como se deu a formação deste pensamento, e por que ele pode ser considerado, até hoje, colonial? Fundamentalmente, as evidências coloniais na elaboração e constituição do país são subafuentes o rio da educação.

Compreender os princípios colonizadores, para a pesquisa, tornou-se responsabilidade urgente para desvendar a questão racial no Brasil, uma vez que esta é a base para as desigualdades sociais e a estrutura da política de morte instituída pelo racismo, que, por diversas frentes, irriga as veias da sociedade. Este trabalho, trata brevemente sobre algumas das faces do genocídio: a invisibilização gerada pela desumanização do negro (VARGAS, 2017, p. 100) e o epistemicídio, que desloca as fontes do saber para longe dos povos negros e não permite que estes acessem a realidade de suas histórias, de modo que estas somente lhes são contadas sob a perspectiva da dor e do sofrimento.

Mas quem, exatamente, é responsável por tamanha estrutura, inteligentemente orquestrada, desde a constituição do país? Aime Cesaire afirma o seguinte: “A Europa é indefensável” (CESAIRE, 2020, p. 9). E esta frase traz todo um discurso também, ela é como uma síntese da responsabilização pelos princípios colonizadores, estes, personificados na branquitude – quem lucra e se beneficia há séculos com tudo o que a colonialidade foi e ainda é capaz de construir. O que aqui se buscou evidenciar foi que, o que sustenta as desigualdades sociais, as violências raciais, o silenciamento e apagamento de negros em todas as esferas da sociedade, é o poder garantido nas mãos da branquitude que, para tanto, utiliza-se de ferramentas elaboradas, que se organizam e reorganizam conforme as mudanças tecnológicas e temporais.

A eugenia, como aqui mencionada, foi artimanha essencial para o desenvolvimento do pensamento brasileiro, em se tratando da educação, foi como berço desta e, até hoje, embala crianças a fim de que sejam, das duas uma: opressoras ou oprimidas. Aquelas, filhas e apadrinhadas da branquitude, estas, as mesmas que desde o primeiro sequestro do continente, sofrem com o genocídio, mesmo que não se curvem a ele, mesmo que resistam, mesmo que sejam, ainda, crianças. Todos estes fatos, são elementos manifestos na realidade e se expressam, também em minúcias, ou em ações camufladas por um véu de uma falsa sensibilidade: é o que aqui se apresenta como *discurso da sensibilidade*. Espaços belíssimos, brinquedos de madeira, quintais, expressões de liberdade, discursos de união, poesia e autonomia – que deixam turvas as reais condições de educadores, educadoras e crianças negras no dia a dia da escola.

Enveredando pelo curso deste rio educacional, na linguística, um encontro com o estudo da análise do discurso tornou-se uma isca importante para pescar na frase “ele brinca sozinho mesmo” suas possíveis intencionalidades, também possíveis consequências. Entendendo que em uma simples frase pode habitar todo um discurso, foi fundamental compreender o contexto em que ela foi dita, o cenário, seus interlocutores, até mesmo o espaço

arquitetônico em que estava situada a escola – para ir em busca de fatos que costurassem esta trama. A frase, então, tornou-se uma ponte entre o discurso e a educação: ali estava o discurso racista, mais uma vez, irrigando a educação neste ciclo que se repete e se mantém pela própria branquitude, posto que tem poder, e o faz também pela manutenção deste poder, de seus lucros, de seus privilégios de humanidade (VARGAS, 2017, p. 85).

A metáfora novamente se apresenta: a sociedade como o mar, que evapora, condensa e se precipita, infiltrando as mais densas superfícies da terra – infiltrando as mais estreitas veredas sociais com o racismo estrutural. Assim, nascem as subafluentes e afluentes: aquelas alimentando as outras que, por sua vez, desaguam em rio. Subafluentes e afluentes são como muitas outras esferas da sociedade que também carregam as águas poluídas desta estrutura, como exemplos: a saúde, o sistema judiciário, políticas públicas etc. e a educação. Cada uma destas são também rios que desaguam em mar, que desembocam na sociedade.

Em um mergulho profundo no discurso racista e em sua análise, a temática da pesquisa poderia encontrar mais muitas ramificações – tantos outros afluentes e subafluentes, como, por exemplo, a questão também basilar do recorte de gênero na situação investigada. E a primeira grande questão diante de todo cenário contextualizado apresentado, seria: o que se projeta para um menino negro em seu processo de socialização? O que a sociedade racista enxerga em um menino negro? Esta questão traria mais um caminho extenso de articulação entre teoria, realidade, considerando a imposição genocida de estigmas impostos aos homens negros, aos meninos negros. Assunto que aqui não foi tensionado por demandar atenção focalizada e estudos específicos, ou seja, um trabalho inteiro sobre a questão. O racismo é esta tecnologia que inunda tudo.

O rio por onde a pesquisa navegou foi a educação, rio de dimensões amazônicas diante de nosso país continental. Fato que se torna essencial para pensarmos a importância de transformações epistemológicas que possam promover uma educação verdadeiramente emancipatória. Atuar na educação sem pensar as relações étnico-raciais, sem tensionar os conflitos raciais que acontecem nos espaços educacionais é estar a serviço da manutenção do projeto colonial que ainda hoje impera no país. Nenhuma criança negra, em um espaço totalmente embranquecido, “brinca sozinha mesmo” por assim o ser: é preciso investigar as raízes desta solidão. Com a percepção mais aguçada, é possível entender que esta solidão é um princípio: um dos primeiros traços do projeto colonial embutido goela abaixo de um menino de três anos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo e preconceito na educação infantil.** São Paulo: Editora Contexto, 2020.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Editora Veneta, 2020.

CHAURAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Trad., Comeus F. (coord.). São Paulo: Editora Contexto, 2004.

COLABORAMERICATV. **Confluências: o modo quilombola de vida, e a sociedade do século XXI** – Antônio Bispo. Youtube, 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=CqoJOiHyaTY&t=232s> > Acesso em: 08 de agosto de 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura. Política social e racial no Brasil – 1917-1945.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

NOGUERA, Claudio Marques Martins. **Considerações sobre o modelo de análise do discurso de Patrick Chauraudeau.** ver. Ensaio | Belo Horizonte | v.06 | n.01 | p.66-71 | jan-jun | 2004.

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

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** – 3º ed. rev. – São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro : Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** – 3º ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos. Modos e Significações.** Brasília: Editora AYÓ, 2019.

VARGAS, João Costa. **Por uma Mudança de Paradigma: Antinegitude e Antagonismo Estrutural.** Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v.48, n. 2, p.83-105, jul./dez., 2017