



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valdemar de Assis Lima

**O Branco no Preto e o Preto no Branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas**

FLORIANÓPOLIS

2023

Valdemar de Assis Lima

**O Branco no Preto e o Preto no Branco: EÁRER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim

FLORIANÓPOLIS

2023

Lima, Valdemar de Assis

O Branco no Preto e o Preto no Branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas / Valdemar de Assis Lima ; orientadora, Elison Antonio Paim, 2023. 175 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Memória. 3. Antirracismo. 4. Experiência . 5. Decolonialidade. I. Paim, Elison Antonio . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Valdemar de Assis Lima

**O Branco no Preto e o Preto no Branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelas/os seguintes membras/os:

Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva  
PPGES/CFCHS/UFSB (Examinador)

Prof. Dr. Marcos Rodrigues da Silva  
NEABs/UDESC (Examinador)

Prof. Dra. Lia Vainer Schucman  
PSI/CFH/UFSC (Examinadora)

Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus  
MEN/CED/UFSC (Examinador)

Prof. Dr. Carlos Gregorio dos Santos Gianelli  
pós doutorando PPGE/UFSC (Examinador)

Prof. Dra. Helena Maria Marques Araújo  
ProfHistória/UERJ (Suplente)

Prof. Dra. Patrícia Magalhães Pinheiro  
SME/PMF (Suplente)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de Doutor em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC

---

Prof. Dr. Elison Antonio Paim (Orientador)

Florianópolis  
2023

Dedico esse esforço sentipensante de escrita às educadoras negras e educadores negros desse “Brasil, meu Brasil brasileiro, meu grande terreiro, meu berço e nação”<sup>1</sup>.

---

1 Referência a canção de 1984, “Zumbi (A felicidade guerreira)”, de Gilberto Gil e Wally Salomão.

## RESUMO

O racismo é um processo que opera no campo das afetações. É uma prática da ideologia supremacista branca que se empenha, por séculos, na desumanização de corpos negros, daí a necessidade de também analisar o que é ser branco numa sociedade racista e, em se tratando de pessoas brancas que reivindicam para si uma práxis antirracista, parece-nos imperioso investigar o que é, por assim dizer, barganhado nessa branquitude para que se constitua o fazer-se antirracista: o que a pessoa branca abre mão para ser antirracista, que negações são feitas, que privilégios estão em jogo em um reposicionamento da pessoa branca, em nome de um professo antirracismo. Buscando compreender a etiologia do fazer-se antirracista de pessoas brancas, essa tese entende o antirracismo como um devir e, nesses termos, se volta para a relação das pessoas brancas autonominadas antirracistas, com o mundo negro - esse universo de signos e símbolos, saberes e fazeres, práticas tradicionais de origem negra, relações socioafetivas, que partem de subjetividades de pessoas negras ou com elas se relacionam. Ao mesmo tempo essa pesquisa se empenha em auferir como o contato com esse denominado mundo negro interfere nas subjetividades das pessoas brancas e em que medida estas se dispõem a abrir mão de privilégios em prol do antirracismo que afirmam defender. Esta tese propõe como objetivo geral: Compreender a etiologia do fazer-se antirracista de pessoas brancas inseridas direta ou indiretamente na ambiência e dinâmica de vida acadêmica no campus Trindade da UFSC e, como objetivos específicos, se dispõe a (a) Investigar a relação de pessoas brancas, auto nominadas antirracistas, com o mundo negro; (b) Auferir em que medida o contato com o mundo negro interfere nas subjetividades das pessoas brancas; (c) Observar até que ponto pessoas brancas se dispõem a abrir mão de privilégios em prol do antirracismo que afirmam defender e (d) Analisar qual baliza é utilizada pelas pessoas brancas entrevistadas para sustentar sua autoidentificação como antirracistas. A história oral auferida em entrevistas semiestruturadas foi a metodologia utilizada nessa investigação, cujas narrativas das pessoas entrevistadas nos fazem compreender a importância do letramento racial no fazer-se antirracista como devir. Para o debate em tela são mobilizados, centralmente, os pensamentos de Maria Aparecida Bento e Lia Vainer Schucmann na abordagem sobre branquitude, privilégio branco e o pacto narcísico da branquitude; Elison Antonio Paim, na consideração do conceito de fazer-se; Nilma Gomes, refletindo sobre letramento racial e o movimento negro educador; a questão identitária racial e a cosmopercepção afrocentrada, presentes em Franz Fanon e Grada Kilomba; o conceito de experiência nas perspectivas de Walter Benjamin e bell hooks; bem como a abordagem da decolonialidade e da interculturalidade crítica que pautam a argumentação de Catherine Walsh, Vera Candau, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Zulma Palermo dentre outras intelectualidades insurgentes cuja produção é de grande valia para as questões étnico-raciais. O presente trabalho advoga que pessoas brancas com predisposição à luta contra injustiças ao contatarem o mundo negro são provocadas a agenciar antirracismo que vai se estruturando, se conformando, à medida que acessam uma educação antirracista para as relações étnico-raciais e desenvolvem uma consciência negra, por sua vez, oriunda da constituição de um letramento racial crítico.

**Palavras-Chave:** Experiências. Decolonialidade. Memórias. Antirracismo. Fazer-se antirracista. Interculturalidade crítica.

## ABSTRACT

Racism is a process that operates in the field of affectations. It is a practice of white supremacist ideology that has been committed, for centuries, to the dehumanization of black bodies, hence the need to also analyze what it is to be white in a racist society and, when it comes to white people who claim an anti-racist praxis for themselves, it seems- It is imperative for us to investigate what is, so to speak, bargained for in this whiteness so that becoming anti-racist is constituted: what the white person gives up to be anti-racist, what denials are made, what privileges are at stake in a repositioning of the person white, in the name of a professed anti-racism. Seeking to understand the etiology of white people becoming anti-racist, this article understands anti-racism as a becoming and, in these terms, turns to the relationship between self-proclaimed anti-racist white people and the black world - this universe of signs and symbols, knowledge and actions , traditional practices of black origin, socio-affective relationships, which originate from the subjectivities of black people or relate to them. At the same time, this research strives to determine how contact with this so-called black world interferes with the subjectivities of white people and to what extent they are willing to give up privileges in favor of the anti-racism they claim to defend. This thesis proposes as a general objective: Understanding the etiology of the anti-racist behavior of white people directly or indirectly inserted in the ambience and dynamics of academic life on the Trindade campus of UFSC and, as specific objectives, it is disposed to (a) Investigate the relationship between people white, self-proclaimed anti-racist, with the black world; (b) Determine the extent to which contact with the black world interferes with the subjectivities of white people; (c) Observe the extent to which white people are willing to give up privileges in favor of the anti-racism they claim to defend and (d) Analyze which guidepost is used by the white people interviewed to support their self-identification as anti-racists. Oral history obtained in semi-structured interviews was the methodology used in this investigation. The narratives of the people interviewed make us understand the importance of racial literacy in becoming anti-racist as a future. For the debate on screen, the thoughts of Maria Aparecida Bento and Lia Vainer Schucmann are centrally mobilized in their approach to whiteness, white privilege and the narcissistic pact of whiteness; Elison Antonio Paim, considering the concept of doing oneself; Nilma Gomes, reflecting on racial literacy and the black educator movement; the issue of racial identity and Afro-centered cosmoperception, present in Franz Fanon and Grada Kilomba; the concept of experience from the perspectives of Walter Benjamin and bell hooks; as well as the approach to decoloniality and critical interculturality that guide the arguments of Catherine Walsh, Vera Candau, Walter Mignolo, Anibal Quijano and Zulma Palermo among other insurgent intellectuals whose production is of great value when it comes to ethnic-racial issues. The present work advocates that white people with a predisposition to fight against injustices, when they come into contact with the black world, are provoked into anti-racism that becomes structured, conforming, as they access anti-racist education for ethnic-racial relations and develop a black consciousness, in turn, arising from the constitution of a critical racial literacy.

**Keywords:** Experiences. Decoloniality. Memoirs. Anti-racism. Becoming anti-racist. Critical interculturality.

## AGRADECIMENTOS

Um trecho da canção Caminhos do Coração, do Gonzaguinha, diz “E aprendi que se depende, sempre, de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Essas palavras reluzem na rede solidária formada para me ajudar na escrita dessa tese e em tantas outras consecuições em minha vida: pessoas movidas por essa articulação político-poética que conecta e oportuniza encontros que transformam sonhos em projetos vivíveis.

Nem a escrita dessa tese e nem a própria construção desse doutorado são obras de uma autoria única. Só Deus e as/os amigas/os sabem o que passei e o quanto precisei de ajuda para chegar até aqui, no fechamento desse ciclo.

Tudo o que produzi foi subsidiado pelo aquilombamento de pessoas cujo sentipensamento se fundamenta na filosofia ubuntu “Sou porque somos”. Assim, pelo que sou e pelo que sinto, tenho muito a agradecer a tanta gente nessa vida!...

Adupé aos meus avós maternos Waldemar de Assis e Eulina Santos; à minha avó paterna Zeferina Silva e a todas as minha mais velhas e a todos os meus mais velhos pela sabedoria ancestral e por terem aberto caminhos;

À minha mãe e ao meu pai (em memória) por serem, ambos, o repositório do amor e da ética que me move;

À minha irmã Evanilda Lima e aos meus irmãos Marivaldo Lima (em memória), Reginaldo Lima, Roberval Lima, Rui Lima (em memória) que são/foram entusiastas das minhas consecuições e por sempre me estimularem à expansão;

Às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos Bidu, Drinho, Chelloca, Leleco, Vitinho e Caco agradeço por me ensinarem sobre o amor e memória.

À tia Elita Martins, ao tio José Laurindo Martins e ao Tiago Martins, por serem a minha família catarinense;

Ao educador, orientador, incentivador, muitas vezes pai e sempre amigo Professor Elison Paim, por acreditar em mim desde o mestrado até aqui; por ser meu guia intelectual e mobilizar a rede de apoio que me tornou capaz de seguir nessa difícil jornada;

À “Cooperativa ubuntu para salvar o Vavá” criada em maio de 2023 e que atuou até a finalização dessa tese - uma articulação solidária formada por Jéssica Lícia da Assumpção, Sil-Lena Calderaro, Giovanna Santana, Tecia Goulart e Pedro Litwin (colegas do grupo de pesquisa orientado pelo professor Elison Paim), e também ao querido amigo e colega museólogo Filipe Gomes: meu mais solene agradecimento a vocês pelo tempo e atenção, pela paciência, pelas longas transcrições de áudio, pelas

sugestões profícuas, pelas lágrimas compartilhadas, pelos momentos de digressão, pelas risadas, pelas muitas horas de videoconferência que me insuflavam esperança. Obrigado por serem um repositório de amor e de fé na humanidade;

Ao Mestre e amigo Julio Abe Wakahara, “Sensei Julio”, (em memória), pelos tantos ensinamentos, pela confiança e credibilidade, pelas oportunidades de expansão das minhas competências.

Ao egrégio Professor Álamo Pimentel de quem eu tanto quis ser aluno, mas, não tive oportunidade, mas, que tanto me ensinou quando me concedeu a honra e felicidade de compor minha banca de defesa.

Às minhas amigas Barbara Crateús, Janaína Amorim, Karine Silva, Gleice Pereira, Larissa Neves, Patrícia Pinheiro e Uilna Deturche, por serem afeto empoderador, felicidade e acalanto.

Aos amados Carlos Costa, Cristian Darouiche, Daniel Ebling, Edson Antoni, Julio Chaves, Lucas Ferreira, Lucas Lopes, Mateus Garcia, Odair Souza, Paulo Pinheiro Machado, Vilson Silva e Vitor Santarosa, pela solidariedade, pela presença pedagógica, pelas palavras de incentivo, por me aguçarem o espírito e pelos conselhos providenciais.

Meu agradecimento às pessoas que aceitaram serem parceiras nessa pesquisa como narradoras, generosamente emprestando seus sentipensamentos na construção do processo de pesquisa e na efetiva produção dessa tese.

Ao Professor pesquisador Clovis Carvalho Britto, o colega sempre solícito e apoiador e que, entre outras tantas ajudas, me orienta em trâmites burocrático/administrativos da UnB desde que cheguei lá, também agradeço pela generosidade e solidariedade – apesar dos seus tantos compromissos e responsabilidades profissionais - em acolher minhas angústias, me apontar caminhos e objetivamente me ajudar a pensar e elaborar a estrutura dessa tese.

Minha gratidão a Lara Koer, a Lia Schucman e a Victória Tavares: amigas, educadoras, a quem tanto admiro e sou imensamente grato, inclusive, por me inspirarem a desenvolver esse tema de pesquisa quando não pude seguir com o projeto anterior e não sabia mais o que fazer. Obrigado por terem sempre uma palavra e um abraço acolhedor, inclusive nas horas frias.

Agradeço às colegas Professoras Ana Lúcia de Abreu, Andrea Considera, Deborah Santos, Elizangela Carrijo, Luciana Portela, Marijara Queiroz e Monique Magaldi (atualmente na Unirio) e ao colega Professor Clovis Britto pelo empenho em me trazer para o Curso de Museologia da UnB e pelo acolhimento quando cheguei. Essa mudança foi fundamental para a melhoria da minha saúde psicoemocional e para o desenvolvimento dessa tese.

Minha admiração, reconhecimento e gratidão às Professoras Alexandra Alencar, Azânia Mahin, Cláudia Feijó, Flávia Medeiros, Girlene Chagas Bulhões, Geruse Romão,

Helena Araújo, Heloísa Helena Costa, Karine Silva, Letícia Nedel, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Sarah Maggitti Silva que, em diferentes espaço-tempos, proveram ajudas em forma de palavras de incentivo, de suporte psicoemocional, de inspiração, de escritos e falas iluminadas, sugestões e indicações importantes para a pesquisa e, sobretudo, pelo exemplo de ética e profissionalismo.

À professora Marijara Queiroz e ao seu filho, Bernardo, que me acolheram em sua casa/vida nos difíceis primeiros meses que passei a viver em Brasília.

Agradeço à Professora Mariléa de Almeida por trazer bell hooks para a minha pesquisa e pelas palavras incentivadoras e de equilíbrio.

Muito agradeço às ex-colegas da então Coordenadoria Especial de Museologia da UFSC: Aline Pessoa, Cláudia Rudnick, Luciana Cardoso, Renata Padilha e Thainá Castro, pelos aprendizados, pelo intercâmbio de experiências e pela desafiadora tarefa de construirmos o Curso de bacharelado em Museologia da UFSC no período em que atuamos juntas.

Às/aos estudantes dos cursos de Museologia da UFSC e da UnB que são pulsão de vida que me faz professor, agradeço pelos ensinamentos, pelo respeito, pelo carinho, pela compreensão, pela confiança e por essa profícua relação de afeto político que sobrevive ao tempo e ao espaço, me lembrando que memória é sentimento.

Agradeço às servidoras e aos servidores da Biblioteca Central da UnB, que funciona 24h, onde virei noites estudando, escrevendo e vendo o sol da esperança raiar no céu do cerrado.

Meu agradecimento às cineastas Cléo Rosa e Beatriz Silva que acreditaram na proposta dessa tese e, em meio a tantos compromissos pessoais e de trabalho, generosamente, dedicaram tempo e competência para fazerem a filmagem das entrevistas das quais foram retiradas as mônadas.

À minha ínclita amiga Professora Samira Safadi Bastos, intelectual sensível e comprometida com a educação, muito agradeço por me ajudar a ser uma pessoa melhor, por me fazer acreditar em mim mesmo e por ser exemplo de tantas belíssimas lições de amor, ética e dignidade humana.

Agradeço a Antônia Luciana Costa, Átila Tolentino, Augusto Barbosa, Christiane Castellen, Delza da Hora, Edinete Sena, Eduarda Lamana, Fátima Mileo, Jacques Mick, Janine Falco, José Estrela, Orlando Ferretti, Raimundo Figueiredo, Wellem Cristina Souza, Gieri Alves, Ti Ochôa, Vera Cazaubon e todas as pessoas-casa que, direta ou indiretamente, me acolheram e me deram/dão ferramentas de reencantar a vida e construir a caminhada até essa tese.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Página do facebook do Canal History – Hoje Na História.....38
- Figura 2: “Polícia investiga injúria racial contra adolescente no Sul de SC”.....108
- Figura 3: Professora do 4º ano, Adenise Reis, de Joinville, fantasiada com blackface. 109
- Figura 4: Estudantes negros de escola municipal foram retratados como escravos em desfile.....110
- Figura 5: “Atividade “capitão do mato pega escravo” foi criticada por teor racista”....111
- Figura 6: Jogo em que escravos são açoitados é usado em aula de história na UFPR. .112

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AVC**- Acidente vascular cerebral

**BA** - Bahia

**CE**- Ceará

**CED**-Centro de Ciências da Educação

**CEERT**- Centro de Estudos de Relações de Trabalho e Desigualdades

**CFH**- Filosofia e Ciências Humanas

**COMUSE**- Coordenadoria de Museologia Social e Educação

**CPMUS**-Coordenadoria de Processos Museais

**DEMU**- Departamento de Museus e Centros Culturais

**DEPMUS**-Departamento de Processos Museais

**DETRAN** - Departamento Estadual de Trânsito

**DF**-Distrito Federal

**DIMUS**- Diretoria de Museus

**DTE**- Delegacia de Tóxicos e Entorpecentes

**EARER**- Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais

**EBA**- Escola de Belas Artes

**ERER**- Educação das Relações Étnico-Raciais

**ES**- Espírito Santo

**EUA**- Estados Unidos da América

**FBSP**- Fórum Brasileiro de Segurança Pública

**FGM**- Fundação Gregório de Matos

**FMLF**- Fundação Mário Leal Ferreira

**GTSC**- Grupo de Trabalho Social Cultural

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBRAM**- Instituto Brasileiro de Museu

**IES**- Instituições de Ensino Superior

**IPAC**- Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural

**IPEA**- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**IPHAN**- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

**LCMAAB**- Laboratório de Cultura Material Africana e Afro-Brasileira

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEC**-Laboratório Educativo Cultural

**LGBTQIAPN+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias e demais.

**MG**-Minas Gerais

**MinC**-Ministério da Cultura

**MS**-Mato Grosso do Sul

**MT**-Mato Grosso

**PB**- Paraíba

**PEP**- Projeto Expedições Patrimoniais

**PNEM**-Política Nacional de Educação Museal

**PNM**- Política Nacional de Museus

**PPGE**- Programa de Pós Graduação em Educação

**PR**- Paraná

**PRFSJ**- Projeto de Requalificação da Feira de São Joaquim

**RO**-Rondônia

**RS**-Rio Grande do Sul

**SC**- Santa Catarina

**SECULTBA**- Secretaria de Cultura - Governo do Estado da Bahia

**SHE**-Sociologia e História da Educação

**SP**- São Paulo

**SSP**- Secretaria de Segurança Pública

**UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina

**UFBA**- Universidade Federal da Bahia

**UFPB**- Universidade Federal da Paraíba

**UFRB**- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**UFSC**-Universidade Federal de Santa Catarina

**UnB**- Universidade de Brasília

**USP**- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>20</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS CONSTITUINTES DO RACISMO NO BRASIL</b>	<b>67</b>
1.1 COLONIALIDADES DO SER-ESTAR, DO SABER E DO PODER.....	75
1.2 MERITOCRACIA E DESIGUALDADE RACIAL.....	77
1.3 BRANQUITUDE E O PRIVILÉGIO BRANCO.....	79
1.4 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL .....	83
<b>CAPÍTULO 2 TODA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS É ANTIRRACISTA?.....</b>	<b>86</b>
2.1 O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR.....	94
2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	103
<b>CAPÍTULO 3 CONSTITUIÇÕES DOS LUGARES DE FALA: AS NARRATIVAS DO FAZER-SE ANTIRRACISTA E A CORPOREIDADE BRANCA NO MUNDO NEGRO.....</b>	<b>116</b>
3.1 MONADOLOGIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DO FAZER-SE ANTIRRACISTA NA SUBSTÂNCIA DA REALIDADE.....	116
3.2 ENTRE MUROS, PONTES E CAMINHOS: O CORPO BRANCO E O DEVIR ANTIRRACISTA.....	147
<b>CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>

## MEMORIAL

Eu me chamo Valdemar por causa do meu avô materno que era Waldemar, com “W.” A minha mãe escolheu o nome e não me chamei Waldemar Neto, como normalmente seria, porque o meu pai exigia que o seu filho tivesse o sobrenome Lima - “Filho meu tem que ter meu sobrenome!” Sentenciava em tom solene... Por isso, eu sou Valdemar, com “V”.

Pois bem, tive uma infância relativamente feliz e tranquila, digo relativamente porque, como todas as crianças negras, também sofri as consequências de ter nascido numa sociedade racista e, por óbvio, infância plenamente feliz e racismo são incompatíveis, mas, se me tornei um adulto, pelo menos, funcional é porque fui uma criança amada pela família e tinha estreita relação com numerosos parentes: tias, tios, primas, primos, inclusive, de segundo grau, e fui muito bem cuidado e protegido por cinco irmãos e uma irmã (a primogênita), sendo eu o temporão, bem mais novo, filho do segundo relacionamento do meu pai. Durante anos fui o caçula, até que, para surpresa de todas e todos nós, nosso pai nos apresenta um menino, nosso irmão que, para o meu desespero, foi morto aos 16 anos: mais uma vítima da violência que atinge corpos negros ainda na tenra infância.

Tive uma educação doméstica rígida, no que se refere aos valores morais e éticos da família: honestidade, lealdade, honra, generosidade, justiça, sempre recorrentes nas práticas e temas de conversa em família, mas, ao mesmo tempo, o ambiente familiar era de muita leveza, muito humor, bastante descontraído. Valores morais, consciência de classe estavam presentes na retórica da educação parental que recebi, mas, não atuaram na construção do letramento racial. A minha mãe e o meu pai tinham um discurso mais voltado para a consciência de classe, para o fato de sermos pobres, mas termos caráter, essas coisas, mas, a questão racial não era um foco. Eu sou filho de um homem negro de pele escura e de uma mulher parda lida como branca, então eu não me lembro de testemunhar e nem ficar sabendo de situações em que minha mãe passou por algum tipo de constrangimento ou de apuro pela sua raça, pela leitura racial que fazem dela, muito pelo contrário.

A minha mãe me conta que, logo quando nasci, ela ouviu algo que ainda é comum de ser dito para as mulheres brancas ou mulheres, como ela, pardas lidas como brancas, quando estas engravidam de homens negros e o/a filho/a nasce com a pele mais clara que a dos seus pais. Nessa ocasião, perversamente, se diz que a mãe teve “barriga limpa”. Então, a minha mãe foi parabenizada pelas pessoas por ter uma “barriga limpa”, porque teve um filho com um homem negro de pele escura e a criança nasceu com a pele muito mais clara do que a do pai. Então vejam, eu nasço num lugar sob esse signo: menino negro, mas, de pele um pouco mais clara, o que, supostamente, me conferiria menos infâmia. E sabemos que, a despeito de ter a maior concentração de negros fora de África, a Bahia é um estado racista. Nesse que é o maior estado da região nordeste se pratica todos os tipos de racismo, mas eu me arrisco a dizer que há, sobretudo, aquela modalidade de racismo fantasiado de afetividade, uma espécie de “racismo cordial” que tenta disfarçar práticas de opressão racial por meio de expressões ou gestos de falso carinho. Isso aparece, por exemplo, naquela prática comum à pessoas brancas de se referirem a pessoas negras usando “nego”, “nega”, “negão”, “neguinha” e afins, substituindo o nome próprio ou algum pronome de tratamento, mesmo em ambientes formais: “Ô, nega, pega aquele copo, para mim [...]”, “Minha amiga é aquela escurinha ali”, “E aí, negão, beleza?”, ou seja, pessoas brancas se sentem autorizadas a cognominar de “nego”, “nega”, “pretinha”, e etc., a pessoas negras desconhecidas, ou com as quais sequer tem alguma intimidade ou permissão e, não raro, sequer sabem o nome, porque é menos importante saber o nome das pessoas negras do que fazê-las atender as demandas que lhes são atribuídas. Também é comum se usar expressões como “moreno”, “escurinha”, como uma espécie de eufemismo para não utilizar as palavras negra, negro, preta ou preto.

Minha mãe, Valdiméa Ferreira de Assis, soteropolitana é filha de Waldemar Ferreira de Assis, já falecido, um homem pardo, foi ferroviário, trabalhou no aeroporto de Salvador, também trabalhou em uma fábrica de painéis de alumínio, foi motorista classe c na refinaria da Petrobrás, em Mataripe, Bahia, ele foi torneiro mecânico, como o presidente Lula - profissão com a qual se aposentou. A mãe da minha mãe era Floripes Balbina de Assis, também já falecida e com quem não convivi. Era uma mulher branca, baiana, nascida em Catu. Era costureira. A minha avó separou do meu avô e saiu de casa

deixando para trás as três filhas e dois filhos, dos quais só sobreviveram a minha mãe e a minha tia Vilma Ferreira de Assis. Posteriormente, o meu avô se casa com Eulina Correia dos Santos, mulher branca, mineira, de Janaúba/MG, “dona de casa” a quem conheci como minha avó e com quem convivi. Construimos uma relação de profundo afeto a ponto de chamá-la de mãe. Eu a chamava de mãe e, certamente, fui um filho para ela (que não teve filhos com o meu avô) e assim era tratado a despeito do fato de ela não ter tido uma boa relação com a minha mãe e com a minha tia, durante a infância delas - talvez por ciúmes do meu avô, sabe-se lá Deus... - mas, passaram a ter uma boa convivência anos depois, quando as duas enteadas saíram de casa e constituíram suas respectivas famílias. Porém, entre a minha avó Eulina e eu, sempre houve uma relação mútua de carinho e acolhimento. Lembro-me, durante a infância e na adolescência, das muitas vezes em que me dava dinheiro às escondidas: era muito engraçado, enfiando dinheiro dobrado em meu bolso e dizendo para guardar e depois, em de forma enfática, dizia ao meu avô, seu esposo, que me desse dinheiro também. Ela era uma figura de estatura baixa, longos cabelos branco-prateados, um dente de ouro e um senso de humor muito particular e interessante. Minha avó Eulina trouxe elementos da cultura mineira para a minha formação: requeijão, pão de queijo, doce de leite, doces de calda, um tempero peculiar nos pratos que fazia com muita dedicação para que eu comesse e aquele sotaque característico...

O meu pai, Raimundo das Dores Lima, era filho de Raphael Barbosa Lima, que ele não conheceu e nem conviveu e que, segundo ouvia falar da sua mãe, era homem de muitas posses. Meu avô Raphael, que também não conheci, não assumiu a responsabilidade em relação ao meu pai, apenas lhe conferindo o sobrenome. Não sei se era negro ou branco: não tenho qualquer informação a respeito desse homem que sempre foi uma espécie de tema sensível nas conversas com o meu pai. A bem dizer, nas poucas vezes que se referia a ele, foi com uma mágoa, num tom de revolta contida pelos valores morais católicos que lhe impedia de falar a respeito do pai, de forma desrespeitosa, ainda que este pai não fosse digno de deferência... A despeito do abandono e descaso por parte do meu avô, o meu pai se tornou um pai presente, bom provedor, amoroso, extremamente participativo e atuante na formação da filha e dos filhos.

A mãe do meu pai, Zeferina Barbosa Silva, a “vó Zezé” - como carinhosamente chamávamos - era uma mulher negra, de pele escura, de poucas palavras, mas carinhosa comigo com a minha mãe, a nora que considerava como filha. Mãe solo e muito pobre, a vó Zezé, como muitas mulheres negras e pobres, com muito esforço, provinha o sustento da família vendendo amendoim e um doce crocante chamado cartucho, à base de tapioca, coco e açúcar, muito conhecido à época. Também trabalhou “em casa de família” da qual trazia as sobras que lhe eram “benevolamente ofertadas” e com as quais ajudava a alimentar os seus quatro filhos e uma filha. Teve ainda vida para alcançar tempos de bonança quando o meu pai, o seu filho caçula, já adulto, e com estabilidade financeira, pôde lhe proporcionar ajuda material de qualidade. Sempre muito generoso e solícito, o meu pai pôde também prestar ajuda financeira e provisões para os seus irmãos mais velhos e para sobrinhos e sobrinhas. Ele trabalhou desde criança, num tempo em que trabalho infantil era visto com muito bons olhos pela sociedade meritocrática da época.

Em sua adolescência, o jovem Raimundo Lima foi caixeiro viajante; era uma dinâmica de vida muito insalubre e desgastante - na qual adquiriu uma patologia que, décadas mais tarde, já idoso, voltaria a lhe acometer e lhe causaria a morte. Também trabalhou como marceneiro e, tempos depois, quando foi fazer um trabalho pontual, uma prestação de serviço técnico, bem específico, na Secretaria de Segurança Pública (SSP-BA), caiu nas graças de um servidor de alto escalão, que gostou da eficiência do seu trabalho e o contratou como policial - houve um tempo, na provinciana Salvador, em que os contratos de trabalho, mesmo no serviço público, se davam de forma nada institucional, sem seguir trâmites administrativo-burocráticos: só na base da indicação por parte de alguém muito bem posicionado e com legitimidade para fazer tal coisa. Depois de trabalhar na SSP-BA meu pai foi para o Departamento Estadual de Trânsito (Detran) e em seguida se tornou auditor fiscal da Secretaria da Fazenda do Estado, profissão na qual se aposenta.

A minha mãe, que teve condições materiais de existência bem melhores que as do meu pai, também buscou ocupação na juventude: sempre em Salvador, em diferentes postos de trabalho, foi atendente em farmácia, secretária em escritório de comércio, atuou como datilógrafa (imagina!) na Delegacia de Tóxicos e Entorpecentes (DTE), depois foi

trabalhar como atendente, na rede Paes Mendonça uma famosa rede de supermercados, à época e, por último, após sair desse trabalho, fez curso de cabeleireira com a localmente famosa Escola de Cabeleireiros Iraci Machado e foi como cabeleireira ela que atuou até se aposentar.

A despeito de ser um pai exemplar, como marido, o meu pai era péssimo: mulherengo, extremamente galanteador. Um homem muito bonito, divertido, charmoso, se vestia bem, sempre muito perfumado e além de tudo era bom de papo, ou seja, um perigoso sedutor. Lembro do meu pai indo para as reuniões de pais e mestres na escola, eu era criança, mas lembro bem!: as professoras me perguntando muito pelo meu pai, querendo saber quando ele viria à escola outra vez... E, mais tarde, soube que o ele havia se encontrado com algumas professoras para, digamos, tratar de assuntos alheios à minha vida escolar... O meu pai era terrível, meu Deus do céu! E, obviamente, nenhuma mulher tem obrigação de aceitar um companheiro assim. Não, nenhuma pessoa é obrigada a aceitar uma traição e a minha mãe não aceitou: se separou e saiu de casa, mas, mesmo depois de separados, os meus pais sempre mantiveram uma boa relação, se preocupavam comigo, não queriam que eu fosse abalado pela separação. A minha mãe me levou para morarmos no bairro periférico da Caixa D'água e o meu pai continuava morando na casa de número 215, na Rua Vila Matos (antiga Rua Leopoldina Tantú), onde nasci, onde dei os primeiros passos na vida e continua sendo a casa onde habita as minhas mais doces memórias, no praieiro bairro do Rio Vermelho, orla marítima de Salvador. Com o advento da separação do casal, o meu pai passou a vir me buscar, rigorosamente, todos os finais de semana e feriados, para passar esses dias com ele. E assim, passei a minha segunda infância e toda a adolescência vivendo em dois mundos.

Vivia em dois lares, dois mundos com suas diferentes dinâmicas de vida, regramentos, normas de comportamento... De um lado as dificuldades socioeconômicas, do outro as muitas oportunidades de lazer e diversão, mas, em ambos os lares, os cuidados necessários e as provisões para uma vida saudável, liberdade para brincar, estudo de qualidade e estímulo ao meu desenvolvimento pessoal. Nessas duas casas, uma grande, cheia de gente e com muito agito, outra, pequena, bem sossegada, com poucas

pessoas e sem muita novidade. Era tudo, ao mesmo tempo, confuso, divertido, melancólico e fascinante para mim.

Ambos os lares eram musicais. Dança, cantoria, eram comuns. Em casa, em sua coleção de discos de vinil, a minha mãe me apresentou o *reggae*, o *rock* popular e algumas músicas “da fossa”. Sou da época do vinil... Minha mãe, apaixonada pela banda de *rock* popular, RPM tinha um disco dessa banda que ela adorava, acho que gostava mais do vocalista, o Paulo Ricardo... E tinha um disco de um cantor brasileiro de origem estadunidense, o Ritchie, que era muito famoso nos anos 1980, autor da música “Menina Veneno” e outras tantas que sempre caíam no gosto popular por causa da trilha sonora das novelas... Então a minha infância foi isso, minha mãe, por um lado, me apresentando Núbia Lafaiete, Ritchie, Diana, RPM, Cyndi Lauper, Madonna, Jimmy Cliff, Bob Marley, essa turma, e o meu pai, por outro lado, me fazendo escutar Agnaldo Timóteo, Chico Buarque, Alcione, Lupicínio Rodrigues...: que mistura! Basicamente, o meu pai me apresentou o samba e muita música “dor de cotovelo”, que eu internalizei, meu Deus! Desde os meus, sei lá, 08, 09 anos, que gosto de Dolores Duran, Dalva de Oliveira, Lupicínio Rodrigues, eu adoro essas pessoas, desde criança. Desde criança! Já os meus irmãos, mais velhos, me mostravam Elton John, Moraes Moreira, Freddie Mercury, Geraldo Azevedo, Maria Bethânia, Michael Jackson e Ademar e Banda Furta Cor, Banda Reflexu’s, Sarajane, Luiz Caldas e outros artistas locais...

A minha mãe saiu da casa em que morava com o meu pai, no Rio Vermelho, e me levou para morarmos no bairro da Caixa D’Água, um bairro periférico, como disse, e também considerado uma referência histórico-cultural porque é onde se localiza o Centro de Memória da Água de Salvador. Então posso dizer que a relação com a memória cultural, de certa forma, já fazia parte da minha vida desde a infância, muitos anos antes de me tornar um museólogo. Eu era vizinho do Centro de Memória da Água, onde funcionou o primeiro lugar de abastecimento municipal, mas, que ironia: o bairro da Caixa D’água era um lugar onde quase sempre faltava água - dessas coisas que só acontecem no Brasil. Então, eu lembro muito bem de quando ainda era criança, nos meus 12, 13 anos, carregar baldes d’água para minha casa, antes de ir para a escola, enquanto a

minha mãe trabalhava no supermercado. Então, a gente passou por essa dificuldade lá, durante alguns anos.

Certa vez, o meu pai ajudou a minha mãe a materializar o projeto de ter um salão de cabeleireira, comprando todos os equipamentos do salão - ele sempre foi um entusiasta de projetos, muito patrocinador de sonhos da família e com a minha mãe também foi assim. Os meus pais eram amigáveis entre si, inclusive se presenteavam: a minha mãe dava conjunto de sabonete de erva doce e óleo corporal para o meu pai e o meu pai presenteava a minha mãe com lingerie, é muito doido isso, gente! Quando meu pai ficou muito doente, acamado, a minha mãe comprava verduras, frutas e levava lá, na casa dele e preparava almoço, janta para ele e quando ele já estava no leito de morte, hospitalizado, ela também esteve lá. Ele perdeu as funções de fala, não falava mais nada, só emitia sons guturais – algo especialmente muito triste para uma pessoa como o meu pai, um falador, meu pai parecia um político em campanha: andava pelas ruas cumprimentando todo mundo, adorava um bom papo - ficou num estado que não conseguia verbalizar mais. É emblemático: nessa ocasião, a minha mãe foi visitá-lo e enquanto ela segurava sua mão e falava com ele, para surpresa dos médicos, ele, mesmo silente e há tempos sem manifestar qualquer emoção, reagiu vertendo lágrimas, talvez constatando que aquela era a mulher da vida dele... Na verdade, o meu pai e a minha mãe se amavam. A minha mãe foi a mulher que meu pai amou e o meu pai foi o grande amor da vida dela.

Meu pai foi um homem que amou a vida, as/os amigas/os, as mulheres, as pessoas, mas principalmente, os filhos... Via de regra, não é problema para um homem soteropolitano demonstrar afeto para com as/os filhas/os. Expressar afeto em público ou não, dizer “eu te amo”, beijar a/o filha/o, essas coisas, meu pai tinha por hábito. Eu digo que ele era um “pseudo heteronormativo”, porque ele dizia, assim, o meu pai tinha uma frase que ele repetia de forma enfática, se referindo ao tratamento a ser dado a crianças do sexo masculino, os meninos. Com voz forçadamente áspera, típica do estereótipo do “machão”, ele dizia: “homem tem que ser tratado como brutalidade se não fica afeminado!”. Ele falava esse absurdo machista! Mas, era uma bravata! Era um pai extremante carinhoso, a gente se cumprimentava com beijo, abraços, sempre. Olha, quando eu saía de casa apressado, por exemplo, quando eu ia para faculdade - isso, já

adulto - eu saía apressado e dizendo: “tchau, pai!” Ele, em tom de reprimenda, gritava de algum lugar da casa: “Vai sair sem me dar um beijo, é isso?!” Aí eu voltava para dar o beijo no meu pai, recebia uma bênção e só então eu podia sair.

Foi essa a minha educação paterna: fui educado por um homem que fazia quase todas as minhas vontades, apesar de afirmar justamente o contrário disso. O meu pai era muito afetuoso comigo e a gente tinha uma relação de muita cumplicidade, a gente era muito, muito “parceiro do crime”: sabe parceria do crime?... Eu me lembro de duas cenas que, para mim, são emblemáticas e que traduzem perfeitamente a relação com o meu pai. Uma é o meu pai me levando para um evento em que serviam acarajé e outras dessas coisas gostosas da culinária baiana – e ele me chamou para esse evento porque sabia que iriam servir acarajé. Eu tinha uns 12 anos. Meu Deus, como eu comi acarajé, nesse dia! Aí, quando estava tudo aparentemente bem, as pessoas se divertindo e tal, o meu pai, do nada, olhou pra mim e me perguntou: “vamos embora filho?” Ele parecia ler nos meus olhos que estava mesmo querendo ir e aí, nós fomos pra casa. Em outra ocasião, o meu pai me chamou para um local perto do parque zoobotânico de Salvador, um mirante, onde se pode ter uma visão belíssima da Praia de Ondina. Eu já devia ter uns 25, 26 anos... E ficamos, eu e o meu pai, num absoluto silêncio e sem interação visual ou verbal: nós dois apenas ficávamos olhando para o mar. O meu pai me chamou para ficarmos sozinhos, juntos. Ali, compartilhamos uma profunda cumplicidade silente, ainda que nossas corporeidades se lessem tranquilamente e dialogassem. Um daqueles momentos de muita intimidade, daqueles que a gente só tem com quem amamos profundamente, a ponto de se permitir ser quem se é, sem nenhum tipo de preocupação ou julgamento... Então, tinha muito isso de comunicação atitudinal, pelo olhar, uma comunicação tácita.

Mas, o meu pai também tinha essa coisa de popular, boa praça que me irritava muito na infância. Eu lembro bem de quando eu era criança e a gente ia à praia; eu achava horrível ir à praia com o meu pai, eu ficava indignado, porque saíamos de casa, por volta das 8h ou 9h da manhã e chegávamos à praia - que ficava há uns 8 minutos a pé, da rua em que morávamos - às 12h, 12h30, 13h, já à tarde, isso porque, ao longo do caminho, o meu pai parava para falar com várias pessoas... Eu odiava aquilo, mas, por ironia, me tornei igual ao meu pai. Eu sou igual... é muito curioso como a gente se

parece com os nossos pais em muitas coisas... Eu lembro de ir à praia com as/os sobrinhas/os quando pequenas/os - hoje, já são homens e mulheres, umas são mães, uns são pais, e eu já sou tio avô! - mas, como estava dizendo, eu indo à praia, com elas/eles ainda crianças, segurando a mãozinha delas/es e, ao chegarmos à praia, havia a mesma reclamação: “Poxa, tio, você fala com todo mundo! Você fica cumprimentando todo mundo!” e aí me caiu a ficha: meu Deus, eu me tornei o meu pai! E a minha mãe também é assim: a minha mãe me educou a cumprimentar as pessoas nas ruas, então é assim, por exemplo, eu sempre cumprimento as pessoas que estão fazendo a limpeza urbana e isso é estranho para algumas delas e digo isso, porque elas têm, quase sempre, a mesma reação (de estranheza ou susto), de pessoas invisibilizáveis pela lógica do “tempo cronos” o tempo do capital, que passa por cima de tudo e esmaga as almas.

Então é assim, quando eu as cumprimento, se elas estão varrendo, param e então olham para mim - como que para ter certeza de que falei com elas e só então respondem. Alguma coisa de pertencimento a uma vida compartilhada em sociedade, mas, também imagino que posso ser a única pessoa a lhes cumprimentar naquele dia e isso me é assustador! Além disso, a minha condição de negro, pária do poder hegemônico, se identifica com essas pessoas e isso me move a, de alguma forma, fazê-las saberem que elas existem e que são dignas de gentileza como as demais pessoas. Foi assim em Salvador, foi assim em Florianópolis e é assim aqui, em Brasília, eu falo com as pessoas onde vivo: indo para o trabalho, atravessando os condomínios, eu falo com todos os porteiros, pessoal da limpeza predial, babás ou mães, pais com seus filhos, passantes, sempre cumprimento. Fazendo isso, me sinto alguém pertencente a um lugar.

Memória e identidade são territórios de conflito e, nesse sentido, entendo ser uma obrigação minha, enquanto educador negro e antirracista, atuar em defesa do direito de memória de pessoas que sofrem tentativas de apagamento. A meu ver, é urgente criar situações de ensino-aprendizagem, debates que provoquem o agenciamento, responsável e ético, da Museologia, enquanto ciência social aplicada, nesse temário. Nesse sentido, foi inspirado na experiência do projeto de Requalificação da Feira de São Joaquim (PRFSJ) - do qual falarei mais a diante – que acabei criando uma atividade dentro da matéria Pensamento Contemporâneo em Museologia (no curso de graduação em

Museologia da UFSC), para abordar, justamente, como o poder hegemônico trata essas pessoas e memórias invisibilizáveis, na qual eu pedia às alunas e aos alunos que entrevistassem pessoas, identificadas como invisibilizadas e, ao final da atividade, havia sempre um retorno muito interessante, comovente sobre histórias e memórias de vida e identificação direta ou indireta entre as/os alunas/os e essas narrativas. Pretendo criar essa matéria na Universidade de Brasília (UnB), mas será criada depois que eu terminar o doutorado, porque todos os projetos de vida estão guardados para depois do doutorado, mas, essa matéria é muito importante, porque ela faz duas coisas que são fundamentais e que como educador/professor me sinto na responsabilidade de me (pre)ocupar em fazer, a saber, primeiro, fortalecer as subjetividades - eu penso que é a razão principal de ser professor: fortalecer subjetividades e, segundo, fazer com que o conhecimento construído nas aulas, faça sentido para a vida. Eu me empenho para que a/o aluna/o da Museologia entenda que aquele conhecimento que estão adquirindo/produzindo precisa ser para a vida, precisa estar a serviço da vida, precisa formar e transformar vidas e é assim, portanto, que estou pensando que é a minha obrigação de professor, é nessa toada aqui que eu toco o meu ofício e o meu afeto como trabalhador em educação.

No boêmio bairro do Rio Vermelho, onde nasci e me criei, éramos vizinhos de figuras muito importantes para o que nós poderíamos chamar de identidade cultural baiana ou, porque não dizer, brasileira, tais como, Jorge Amado, Caetano Veloso, Gal Costa e Cacau do Pandeiro. Ainda hoje mora no Rio Vermelho, o Armandinho Macêdo, um dos maiores guitarristas desse país, filho do carnavalesco, músico e inventor Osmar Macêdo, da emblemática dupla Dodô e Osmar. Adolfo do Nascimento, conhecido como Dodô junto com Osmar Macedo são os inventores da guitarra baiana e do trio elétrico. Também era presença marcante em Salvador o cantor carioca José Bispo Clementino dos Santos, o famoso Jamelão, que não morava na Bahia, mas sempre visitava o bairro do Rio Vermelho por ocasião da celebração do dia 02 de fevereiro, dia da Festa de Iemanjá, importante festa do calendário da cultura popular baiana. Tem muita gente que acredita que esse célebre sambista da escola de samba Mangueira, era baiano, de tanto que tem a sua imagem atrelada a Salvador. Ele sempre estava lá, eu me lembro de ver o Jamelão lá na festa de Iemanjá e eu fui muito atravessado por essa coisa de festa popular. Minha família paterna sempre esteve muito envolvida nisso.

Havia um bloco carnavalesco de rua chamado Lero-Lero que desfilava pelas ruas do bairro e, ao final, todas as pessoas iam à praia, para um verdadeiro banho de mar à fantasia. À época, não havia o debate da apropriação cultural, nem se associava aquilo tudo à estigmatização do corpo feminino e nem se falava em homofobia. Os homens e os meninos eram maquiados e vestidos com saias feitas de papel crepom e as meninas também se enfeitavam; as mulheres eram eleitas por um júri, a rainha e as princesas do Lero-Lero. Lembro da minha irmã mais velha vestindo a mim e aos meus amigos para a folia de rua que era um agito na comunidade. Carroças enfeitadas, nas quais era um privilégio para poucas crianças subirem, eu tinha essa honrosa deferência de ser convidado de um amigo do meu pai e que era um desses donos de carroça, um senhor idoso e muito querido por todos, o senhor Vavá Madeira (também conhecido como Seu Vavá da Carroça) que mais tarde eu vim saber que era meu xará, Valdemar, como eu, e o apelido, Vavá, décadas depois, por circunstâncias outras, também seria um apelido pelo qual sou chamado por colegas de profissão e de trabalho, por alunas/os e outras pessoas. O Lero-Lero ou “Banho de Mar à Fantasia” da Vila Matos é um desfile de carros enfeitados, carroças alegóricas e gente do Rio Vermelho de outros bairros que vem se juntar às cores, e brilhos, fanfarras, cantarolar marchinhas de carnaval, jogar confete e serpentina, os adultos tomando cerveja, as crianças correndo e dançando nessa festa pré-carnavalesca que acontece 15 dias antes do carnaval. Uma festa popular despreziosa, porém, muito importante para a história do carnaval baiano. Em 2010, ano do septuagenário do Lero-Lero, o escritor, historiador e professor Gildásio Freitas, escritor, historiador e professor, nascido na Vila Matos, onde morou durante 30 anos, escreveu um texto para o Blog do Rio Vermelho contando um pouco da história do Lero-Lero. No texto o Professor Gildásio nos conta que o “Banho à Fantasia da Vila Matos”:

tem levado alegria às ruas do Rio Vermelho, há sete décadas, juntamente com o Bloco Lero-Lero, que é oriundo dos Blocos Jaraguá e rei Zulu, fundada por Aloísio, o “Velho Monarca”, ainda na década de 30.

Remanescente do tempo em que os festejos em louvor a Nossa Senhora Santana se destacavam no ciclo das festas de largo, essa foi a melhor maneira que os moradores da Vila Matos encontraram para contribuir com o brilhantismo da festa, saindo sempre 15 dias antes do Carnaval, no domingo

em que também era a data que à tarde saía o “Bando Anunciador dos Festejos do Rio Vermelho,” com seus belos carros alegóricos.

Muitos dos fundadores e participantes tradicionais já se foram: O Velho Monarca (pai de Cacau do Pandeiro), Dona Marieta, Seu Vavá da Carroça, Belmiro, Né, Lulu Coió, Lula Trator, Oscar Ceguinho, Lourinho, Dona Momó, Sinézio, Vivaldo, Alarcon, Carlinhos Bahia, Renato (do Alto da Sereia) Baiano, Badê, Edinho Cacau, dentre outros.

Mas a velha guarda vem mantendo a tradição ao longo dos anos, através de Cacau e sua Orquestra, Tonho, Caca, Bloco “Os Bigs” juntamente com a turma jovem e outros colaboradores que a cada ano se incorporam a essa tão bela e espontânea manifestação popular que traduz o verdadeiro espírito do carnaval baiano. (FREITAS, 2010)

Quando estava no Rio Vermelho, passando, como de praxe, finais de semana, feriados ou as férias escolares com o meu pai, eu era levado nos ombros dos meus irmãos, para todas essas festas e folias. Morava com a minha mãe e visitava o meu pai, porém, já adulto, resolvi ir morar com o meu pai, que já estava debilitado depois de ter sofrido um acidente vascular cerebral (AVC). Assim, depois de passar uma infância e adolescência vivendo entre dois mundos, finalmente passei a ter uma só casa. Passo a morar com o meu pai e, depois de um tempo, a minha mãe resolve sair do bairro da Caixa D’Água e vem morar no bairro Alto de Ondina, muito próximo ao bairro do Rio Vermelho.

Fiquei morando com o meu pai até o seu falecimento, em 2008, quando passei a morar com a minha mãe, no bairro da Garibaldi; depois dali, fui embora, para outra região, para outro estado, para outra vida... Quando o meu pai morre, morre também o meu enraizamento naquela cidade onde nasci: deixei de ter raízes... Salvador deixa de ser um lugar que me prende fisicamente, mas que continua a ser um sentipensamento<sup>2</sup> de que é feita a minha memória afetiva, que me (co)move e que integra a minha identidade. A morte do meu pai aboliu tudo o que me prendia a Salvador e fez nascer em mim a coragem que me faltava para ir embora, para me reconhecer em outras paisagens,

---

2 O sociólogo Orlando Fals Borda aprendeu o conceito sentipensamento com comunidades ribeirinhas na costa atlântica colombiana enquanto desenvolvia suas pesquisas cuja abordagem, conhecida como "Investigação-Ação Participativa" (IAP) ou "Pesquisa-Ação Participativa" (PAP), consistia em envolver as comunidades locais na pesquisa e no processo de tomada de decisões sobre questões que afetam suas vidas. Sentipensar é um conceito que integra o sentir (emocional) e o pensar (racional), buscando enfatizar a indissociabilidade entre ambas as dimensões humanas no processo de apreensão da realidade a partir das experiências vividas e na tomada de decisões. Para maior compreensão sobre o conceito, recomendamos CAMPIOLLO, Francielli. O que faz pensar, o que faz sentir – A retórica de Eduardo Galeano na revista brasileira *Atenção!* (1995-1997). 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Programa de Pós-Graduação em Jornalismo. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

expandindo minha subjetividade para além do, até então, único lugar onde me soube pertencente.

Na verdade, já sentia necessidade de sair de Salvador, sair da Bahia: eu queria sair, ir embora, viver em outro lugar, ser um outro lugar. Mesmo quando o meu pai estava entre nós, lembro que andei querendo ir para a Paraíba, fazer vestibular para farmácia. É..., eu queria fazer curso de Farmácia, mas “acidentalmente” fui parar na Museologia. Essa história é mais ou menos assim: antes de surgir a ideia de ir prestar vestibular para Farmácia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), eu queria fazer esse curso lá mesmo, em Salvador, e eu fui para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) assistir a uma palestra sobre o curso de Farmácia. Eu já sabia que havia curso de Farmácia na UFBA. Bom, a tal palestra foi adiada ou aconteceria depois, não tenho certeza, o que sei é que perdi essa palestra e acabei assistindo outra, de outro curso aleatório. Um curso de nome diferente, do qual nunca tinha ouvido falar: Museologia. Quem falava era um professor Marcelo Cunha e uma aluna, Simone de Jesus, que explicava sobre a Museologia como curso, como campo e o que fazia um museólogo e, foi assim que fui apresentado à Museologia e acabei me encantando a ponto de mudar de ideia para o vestibular. Seria uma das maiores transformações na minha vida.

Desde os meus 12 anos escrevo poemas e isso ficou mais intenso na vida adulta, especificamente na faculdade, lugar que me deu mais autoestima e empoderamento para escrever. O poema para mim sempre foi uma coisa catártica, uma “coisa para viver mais”, uma tecnologia para existir, para não morrer mesmo, para lidar com aquilo que sou e eu não sei administrar. Começo a escrever como se fosse alguém imerso no mais profundo em si, quase se afogando em seu próprio ser e que sente a necessidade desesperada de emergir para respirar. Inclusive com a vida enclausurada pelo isolamento social, durante a pandemia, tendo o privilégio de trabalhar remotamente, como tantos/as outros/as professores/as, ministrando aulas à distância (síncronas e assíncronas), fazendo reuniões virtuais, conversando por videoconferência com amigos, familiares... me causou muita angústia e nos dias mais difíceis, escrevi. Escrever foi uma catarse... Há um poema que escrevi em 22 de março de 2020, portanto, no auge da agonizante escalada de medo e morte pela expansão da Covid-19 e a anomia que caracterizou os 04 (quatro)

desesperadores anos do governo necrófilo de Jair Messias Bolsonaro. Diante de uma inesperada chuva que me fez levantar da cadeira e ir para a janela me certificar daquela precipitação em uma, dentre outras tantas noites tristes, vazias de esperança... O poema se intitula *E finalmente choveu*:

E finalmente choveu

No domingo, eu vi, da minha janela, a chuva caindo e levando tudo, rua abaixo:

As folhas, a terra, a noite... tudo sendo levado pela enxurrada.

Não fechei a janela.

Não pude, não quis...

A chuva molhou de som o silêncio seco que sufocava a rua.

Ninguém lá fora

Nada, aqui dentro

A pandemia imposta nos faz, a todos, reféns do medo.

Nada nem ninguém... só um cachorro, aleatório, uivando, talvez por solidão, talvez por frio, talvez por tristeza...

Não sei por que...

E a chuva, alheia a tudo, caindo copiosamente, diante dos meus olhos quarentenados, insones,

molhados pelas horas que se iam furtivas...

Chuva fria como álcool gel

Gélida chuva

Insones olhos

Olhos insanos

Tremendo pela noite,

Temendo pela morte,

Pela vida que se perdeu, em alguma esquina do meu quarto vazio  
de cor, de luz, de sentido.

Que doença é essa que me aprisiona?

Medo viral vira medo real

e me contamina...

Se a chuva pudesse me lavar dessa angústia!...

Ah, se a chuva me levasse!...

Lavar as minhas mãos

Levar meus pés, para onde?

Ir para longe?

Não há lugar para onde ir,

Nem o que fazer,

além de ficar quieto, enquanto a chuva cai, indiferente

A mente tranquila

(Tranquila mente?!)

Eu me finjo

E fujo, me isolando da vida lá fora

Permaneço aqui dentro,

Aqui, do 4º andar, vendo a chuva caindo e levando

meu sono, as horas, minhas certezas, minha paz....

E a vida que eu tinha?

Se foi, com a chuva, pra nunca mais.

O meu compromisso com a produção de vida, a partir do meu ofício como professor - e que constitui a minha compreensão do que significa educação - sem dúvida, nutria a centelha de esperança que insistia, teimosamente, em não se apagar em minha

alma. Foi o que não me permitiu soçobrar em tristeza. As aulas à distância, modelo que abomino e a respeito do qual sempre fiz questão de manifestar contrariedade, ainda assim, eram uma das poucas oportunidades de estar em situações de ensino-aprendizagem com as/os alunas/os da Museologia (na UFSC). As famigeradas aulas remotas - síncronas e assíncronas - foram monstros que aprendemos, juntas, professor e alunes, a domesticar. Ver os rostos familiares das/os alunas/os, interagir com elas/es, muitas vezes, era a única pulsão de vida que me fazia levantar da cama. Eram especialmente estimulantes, os debates profundos e cheios de vida que fizemos, sobre a conjuntura sociopolítica, a importância de nos aquilombarmos, as relações étnico-raciais e suas implicações societárias.

A propósito, cumpre-me dizer que o meu interesse pelo temário da educação das relações étnico-raciais se dá muitos anos antes da minha atuação na docência: é no curso de graduação em Museologia que começo a ser provocado por essas questões e isso, se complexifica e se aprofunda, anos depois, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no qual o meu orientador, Professor Elison Paim, um homem branco, me apresentou - dentre outras/os intelectuais negras/os - Franz Fanon e Grada Kilomba: pensamentos negros, mundividências afrocentradas que impactaram profundamente na construção do meu posicionamento político e no meu ativismo como professor pesquisador negro. Também tive a oportunidade de conhecer outro importante intelectual negro, Alberto Guerreiro Ramos, cujos postulados me foram apresentados pela professora negra Joana Passos, que se tornaria, mais tarde, a primeira mulher negra a ser vice-reitora na embranquecida UFSC. Porém, como disse anteriormente, o meu contato inicial com as questões étnico-raciais e a educação antirracista se inicia ainda na graduação, no curso de bacharelado em Museologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), lá pelos idos de 1998. Nesse importante período da minha vida participei de encontros, debates; me matriculei em matérias que tratavam de questões raciais tanto no curso de Museologia, quanto nos curso de História e Antropologia. Nessa época pude conhecer e dialogar com educadoras/es e colegas envolvidos na luta antirracista e na educação - entendida como esse conjunto de processos de sociabilização, que abrangem relações de ensino-aprendizagem, e que

concorrem para a inserção e inclusão das pessoas, sujeitas/os educandas/os, nas rodas da vida.

Notadamente numa matéria curricular obrigatória do curso de Museologia, ministrada por uma professora negra, a Joseânia Freitas, à época, única professora negra do curso de Museologia da UFBA. Até a presente data não há professora/os negras/os no curso de Museologia da UFBA. “Triste Bahia! oh, quão dessemelhante...!”, como diria o poeta... A referida matéria, Laboratório de Cultura Material Africana e Afro-Brasileira (LCMAAB), era bastante interessante, a professora convidava intelectuais negras/os e nos levava a espaços de referência cultural negra, como o Terreiro de Oxumaré, no bairro Vasco da Gama, em Salvador/BA. Destaco essa riquíssima experiência lúdico-pedagógica em um terreiro de candomblé, porque lá aprendi muito sobre a sabedoria ancestral negra com a profissional de saúde e candomblecista Sandra Bispo, membra daquele terreiro e que nos acolheu com hospitalidade e sempre se dispunha a responder às inúmeras perguntas de nós, estudantes: muitas/os das/os quais estavam entrando em um espaço religioso de matriz cultural africana pela primeira vez. Sob a condução da professora Joseânia Freitas, a matéria LCMAAB nos apresentou narrativas, em primeira pessoa, de experiências negras e localismos afro-diaspóricos numa perspectiva afrocentrada na qual pudemos dialogar com personalidades negras tais como o filósofo e historiador negro Antônio Cosme Onawale, a educadora negra e ex-diretora do Bloco Afro Ilê Ayê, Arany Santana Santos e o economista negro, co-fundador do Instituto Cultural Steve Biko, Silvio Humberto Cunha. A matéria LCMAAB foi fundamental para me fazer pensar sobre a imagem, os espaços e os significados das corporeidades negras, nos museus e no campo da cultura e a perspectiva de uma educação museal comprometida com o antirracismo. Anos mais tarde – já como profissional museólogo - atuei em dois projetos muito importantes para a ampliação da minha consciência racial, quem eu sou e o que sentipenso: o Projeto Expedições Patrimoniais (PEP) e o PRFS. Irei falar um pouco a respeito de ambas as experiências, logo em seguida.

Em 2008, como profissional museólogo e atuando como Coordenador do Núcleo de Arte e Educação da Diretoria de Museus (Dimus) na Secretaria da Cultura do Governo da Bahia (Secult-BA), ingressei no Curso de Especialização: Arte Educação e Linguagens

Artísticas Contemporâneas, na Escola de Belas Artes (EBA) da UFBA. Essa experiência, mais do que uma formação em Arte Educação, fortaleceu o meu interesse nas estratégias insurgentes das comunidades de atuarem na construção e valorização da cultura e me oportunizou conhecer, conviver e aprender muito com a pedagoga negra Nilma Lino Gomes, o historiador e escritor negro Jaime Sodré, a Professora e Coreógrafa negra Amélia Conrado – algumas das poucas ocasiões na vida acadêmica em que pude ter professoras/es negras/os - e a professora branca Maria Herminia Hernández. Também nesse curso de Especialização em Arte Educação na EBA, conheci e estreitei laços com colegas maravilhosas/os professoras/es e artistas, com as/os quais tive e tenho a oportunidade de trocar muitas experiências de vida e trabalho, sobretudo, no campo educacional-cultural.

Outra experiência significativa em minha caminhada foi a participação no Projeto Expedições Patrimoniais (PEP). Sempre atuando em municípios do interior do estado da Bahia, com menos de 50 mil habitantes, a equipe do PEP, liderados pela Professora e museóloga branca Heloísa Helena Fernandes Gonçalves da Costa, fomentava o protagonismo juvenil e promovia o debate da emancipação social a partir da educação para o patrimônio. Jovens estudantes de 15 a 25 anos, em sua maioria, pessoas negras, eram a demanda social do PEP: estudantes matriculados em escolas públicas, oriundos das camadas mais pobres e que, mediante a educação sensível do olhar para o patrimônio cultural, faziam uma espécie de inventário participativo dos tesouros humanos vivos e bens culturais de natureza material, imaterial e ambiental nas/das suas respectivas cidades, seus territórios de identidade. Nesse projeto, atuei consultor em Museologia e educador museal, ministrando aulas de educação para o patrimônio, história dos museus e políticas públicas de patrimonialização cultural bem como, promovendo debates sobre a responsabilidade política das comunidades e a participação da juventude na salvaguarda e fortalecimento das expressões das culturas e identidades culturais.

Já no PRFSJ, no qual tive a honra e a felicidade de atuar com o arquiteto, artista e museólogo nissei Julio Abe Wakahara, amigo e mestre, pude liderar uma equipe interdisciplinar (formada por profissionais e estagiários nas áreas de História, Antropologia e Museologia) como coordenador técnico do Grupo de Trabalho Social

Cultural (GTSC). Nesse projeto, constituído na parceria entre o Governo Federal, na atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); o Governo do Estado da Bahia, a partir da Secretaria de Cultura - Governo do Estado da Bahia (SecultBA) e a Prefeitura Municipal de Salvador, representada pela Fundação Gregório de Matos (FGM) e pela Fundação Mário Leal Ferreira (FMLF), nós desenvolvemos um trabalho de pesquisa dialogal e colaborativo junto a feirantes, com vistas a identificar os bens culturais identitários que confeririam a feira, legitimidade para pleitear junto ao poder público o título de patrimônio imaterial brasileiro. Assim, ambas as experiências (com o PEP e com o PRFSJ) me estimularam a pensar com maior propriedade nos desafios envolvendo a construção de situações de ensino-aprendizagem. Tais experiências, ainda, muito contribuíram para pensar questões raciais para além do espaço das instituições de ensino bem como a olhar mais atentamente para as oportunidades de uso de determinado espaço como Laboratório Educativo Cultural (LEC) - conceito que desenvolvi em minha pesquisa de mestrado.

Com o advento da Política Nacional de Museus (PNM) constituí a equipe de profissionais que atuou no terceiro eixo temático dessa política pública para o campo museal: Formação e Capacitação de Recursos Humanos. A equipe Coordenada pela professora e museóloga branca Maria Célia Teixeira de Moura Santos, constituída de profissionais museólogas/os e estudantes do curso de museologia, desenvolveu um conjunto de ações na construção de um programa de formação e capacitação em museus e em Museologia, estimulando a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, ministrando oficinas de extensão e incentivando a inserção de conteúdos e disciplinas relacionadas ao uso educacional dos museus e dos bens culturais nos ensinamentos fundamental e médio.

No estado da Bahia, construímos o Projeto-Piloto Salvador, posteriormente denominado Projeto Bahia, no qual atuamos como uma espécie de polo irradiador da PNM promovendo estímulo à articulação em rede, entre os museus e o desenvolvimento de oficinas de capacitação em temas solicitados por instituições educativo-culturais em todas as regiões do estado, com a participação de professores, profissionais do campo museal e outros espaços educativos e culturais, estudantes, técnicos administrativos, e

pesquisadores do campo museal. Esses temas foram geradores das oficinas de capacitação promovidas pelo então Departamento de Museus e Centros Culturais (Demu) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) que, ao receber as demandas dos estados e municípios para realização de oficinas, convidava um/a determinado/a profissional com formação e/ou experiência naqueles temas específicos, dentre os quais, Ação Educativa em Museus; Museu, Memória e Cidadania e Plano Museológico: implantação, gestão e organização dos museus. Anos depois, em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906 é criado, pelo então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, o Instituto Brasileiro de Museu (Ibram), autarquia vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), que sucedeu o Iphan nos direitos e obrigações relacionados aos museus federais e que, dentre outras atribuições, passa a ser responsável pela realização das referidas oficinas de capacitação e da condução da PNM.

Minha primeira experiência como ministrante dessas oficinas se dá em 2006, no Museu da Borracha, localizado na avenida Ceará, 1144, no centro da cidade de Rio Branco, estado do Acre com a participação de mais de 50 pessoas interessadas no tema Museu, Memória e Cidadania. Os participantes constituíam um público com perfil diversificado, como invariavelmente ocorria nas oficinas que ministrei para o Programa de Formação e Capacitação em Museologia (PFCM). Nas oficinas do PFCM eram recorrentes as presenças de indígenas; militares; sacerdotes ou sacerdotizas católicos/as e/ou membros/as de comunidade eclesial; membros/as de religiões de matriz cultural africana; produtores/as culturais; estudantes do nível médio e universitários/os; pesquisadoras/es do campo da cultura ou das artes; trabalhadores/as em museus ou centros culturais; artistas; historiadores/as; antropólogos/as; trabalhadoras/es em secretarias municipais ou estaduais da educação, cultura e turismo, porém, dentre as pessoas inscritas, professoras/es constituíam um número considerável. Após essa primeira experiência no auditório do Museu da Borracha, ministrei oficinas em outros estados como São Bernardo do Campo e Ouroeste (SP), Criciúma e Florianópolis (SC), Vitória (ES), Curitiba (PR), Porto Velho (RO), São João Del-Rei (MG), Cuiabá e Rondonópolis (MT), Campo Grande (MS), Palmas (TO), Brasília (DF), Fortaleza (CE), Porto Alegre (RS) e Areia (PB).

Desde a primeira experiência como oficinairo, ampliei minha compreensão sobre a complexidade do funcionamento dos museus, bem como os desafios e problemas enfrentados por profissionais museais das mais diversas formações. E, também nessas oficinas, estabeleci diálogos diretos com professoras/es de diferentes regiões do país que falavam das suas dificuldades quando das situações de visita aos museus com seus/suas estudantes o que desencadeou o meu interesse em investigar como os museus lidavam com as demandas das/os professoras/es e quais as políticas de educação eram desenvolvidas e implementadas pelos museus.

Atuei como oficinairo do Demu/Iphan e quando houve concurso público para museólogo do Ibram, me inscrevi e logrei êxito em fazer parte da primeira turma de servidores dessa recém-criada autarquia federal que substituiria o Demu. Na sede do Ibram em Brasília/DF, atuei na Coordenadoria de Processos Museais (CPMUS) e, depois, na Coordenadoria de Museologia Social e Educação (Comuse), ambas as coordenadorias do Departamento de Processos Museais (DEPMUS).

Principalmente na Comuse, participei na construção da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) que, em diálogo com o campo museal brasileiro, propunha diretrizes para os museus e processos museais incluindo o debate sobre o plano museológico, ferramenta de gestão dos museus, seus programas, projetos e ações educacionais. Foi no Ibram que conheci a conjuntura museal brasileira em cores vivas. As potências e desafios das diferentes instituições museais sob a égide do Ibram, seus dramas, fragilidades e capacidade de resiliência a despeito do déficit orçamentário.

Ainda durante meu trabalho como servidor público do Ibram, fui aprovado em outro processo seletivo, desta vez, para professor do recém-criado curso de graduação em Museologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde fui membro da Coordenadoria Especial de Museologia e atuei ministrando as matérias da cadeira Teoria e Comunicação Museológica, as quais se concentravam nas discussões sobre a educação e o pensamento museológico contemporâneo relacionado, sobretudo a interseccionalidade de questões de identidades sociais, georreferenciamento, raça, classe e gênero e outros eixos temáticos candentes para a Museologia.

Fazendo um retrospecto da minha participação na construção do curso de Museologia da UFSC, tenho lembranças marcantes de encontros, aprendizagens e intercâmbios de experiência do fazer-se professor. Uma profusão de sentimentos me vem à tona quando acesso o repositório da memória do vivido. Os desafios, realizações, tristezas, descobertas, adversidades, aprendizagens que marcaram o meu percurso profissional na UFSC iniciaram no estágio probatório e seguiram ao longo do meu percurso como educador, ampliando a compreensão sobre as atribuições direta e indiretamente relacionadas ao trabalho docente. Por exemplo, em meus primeiros anos de vida em Florianópolis e de exercício docente do curso de Museologia da UFSC, tive uma experiência que impactou a minha vida pessoal e profissional. Era 20 de abril de 2015, em meu perfil na rede social Facebook – muitas vezes utilizada como espaço de debates pós-aula - eu havia compartilhado uma publicação da página do canal *The History Channel Brasil* (HCB) no Facebook:

Figura 1. Página do facebook do Canal History – Hoje Na História.



Fonte: Disponível em:  
<https://www.facebook.com/CanalHISTORY>.  
 Acesso 26/10/2023

Ocorre que, dias depois de ter promovido um profícuo debate, em sala de aula, com uma turma de alunas/os da Museologia, sobre a presença neonazista em Santa Catarina, vi a referida matéria do HCB dando conta dos 126 anos do aniversário natalício de Adolf Hitler e resolvi compartilhar e acrescentei o comentário: “Todos os olhos voltados para o vale do Itajaí (Muito medo!)”, como se pode ver na imagem (Fig. 1). No debate que havíamos feito na matéria Pensamento Contemporâneo em Museologia, falamos sobre uma reportagem do jornal ND+, de 20 de abril de 2014, intitulada

*Cartazes exaltando Hitler aparecem em postes no centro de Itajaí*<sup>3</sup> e também trouxemos à baila, uma pesquisa que revelou Santa Catarina como líder no *ranking* de estados brasileiros que mais baixam conteúdos na internet<sup>4</sup>. Pois bem, um determinado estudante branco do curso de Museologia, que até então fazia parte da minha rede de contatos do Facebook, movido por racismo e por frustrações pessoais que não me dizem respeito, se soube no direito de entrar em minha página e, sem estabelecer ali, qualquer contato comigo ou com outrem, fez uma cópia (*print*) da minha postagem e incorporou isso a uma denúncia ao Ministério Público de SC que, por sua vez, a encaminhou para a 5ª Delegacia. Não por acaso, a estapafúrdia e desonesta denúncia foi feita justamente em meu período de estágio probatório.

A Direção do CFH, à época, recebeu a correspondência da Delegacia e me comunicou. Confesso que assim que recebi a tal convocação para comparecer à delegacia, imaginei que se tratava de algo relacionado ao episódio que ficou conhecido como Levante do Bosque<sup>5</sup>, em 24 de março de 2014, quando a tropa de choque da polícia invadiu o Câmpus da UFSC, criando um cenário de batalha campal, com policiais atirando balas de borracha, bombas de efeito moral e gás de pimenta contra professores/as, servidores/as e estudantes, dentre os/aa quais menores de idade que ficaram feridos.<sup>6</sup> Eu estava lá, no bosque do CFH, de pé, em cima de um tronco caído, testemunhando toda aquela violência e instauração do caos no campus Trindade e gritando os nomes de estudantes da Museologia para que fugissem dos tiros e das bombas de gás que as polícias, federal e militar, nos atiravam copiosamente. Por um instante,

3 Fonte: <https://ndmais.com.br/noticias/cartazes-exaltando-hitler-aparecem-em-postes-no-centro-de-itajai/> Acesso em 26/10/2023

4 Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2013/04/rs-e-o-segundo-estado-que-mais-baixa-conteudos-neonazistas-na-internet-cjmghjlsb01tf01oen2pnrk7c.html> Acesso em 26/10/2023

5 Fonte: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/03/apos-protesto-na-ufsc-pf-diz-que-investiga-trafico-de-drogas-no-campus.html> Acesso em 10/01/2023.

6 O Relatório Final da Comissão Memória e Verdade, VOL I nos informa que “a pretexto de “prevenir e reprimir o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins”, agentes da Polícia Federal entraram no Campus Universitário, prenderam estudantes usuários . Houve resistência de estudantes, professores e servidores e intervenção da tropa de choque da Polícia Militar. Este evento conhecido como Levante no Bosque tem seu relato detalhado em Relatório de Comissão da UFSC. (<http://noticias.ufsc.br/files/2015/03/Relatorio.pdf>)” (UFSC, 2018, p.12). Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/universitarias/UFSC.pdf> Acesso em 26/10/23

achei que aquela era a razão de estar sendo convocado a sair da sala de aula, meu local de trabalho, para me dirigir à 5ª Delegacia de Polícia para prestar esclarecimentos. Mas, qual foi minha perplexidade, ao chegar à delegacia, na Rua Lauro Linhares, nº 288, bairro Trindade, e receber do escrivão um documento em que dizia que eu estava sendo acusado, textualmente, de “racismo contra a sociedade itajaiense”, ou seja, fui acusado de racismo reverso! Em 2015, eu, um professor universitário negro em estágio probatório, tive que explicar a autoridade policial que não pratiquei racismo contra pessoas brancas, mas, antes, fiz comentários fundamentados em matérias jornalísticas comprovadas e em textos de referência sobre a presença de neonazistas no vale do Itajaí!

Diz a máxima popular que “quem não deve, não teme”, porém, quando se trata de pessoas negras, o temor se impõe ainda que não haja qualquer dívida: corpos negros são criminalizados *per se stante* e alvo da violência dos aparelhos repressivos do Estado. Uma pessoa negra, ainda que consciente de não ter cometido qualquer delito, a princípio, se sente ameaçada, vulnerável em unidades policiais ou coisa que o valha.

Ao adentrar espaços como uma Secretaria de Segurança Pública, por exemplo, uma pessoa negra se sentirá desconfortável porque os aparelhos de vigilância e punição do Estado, historicamente, em seu alegado empenho em manter a ordem e segurança da população tem alcançado corpos negros, não para lhes oferecer proteção, salvaguarda, mas, para lhes perpetrar violências e morte. É digno de nota que, nessa situação específica que vivi, a atitude de uma autoridade policial, o escrivão, chamou minha atenção: ele fez questão de me tranquilizar, explicando a natureza daquela convocatória e os direitos que me assistiam diante daquela absurda denúncia de um estudante tão perverso quanto infeliz, que não compreendeu a responsabilidade e o compromisso com a ética que é atinente a uma ciência social aplicada como a Museologia e a quem nela busca sua formação. Dignidade humana e racismo são impossíveis, da mesma forma que o são, ciência e ódio. Apesar do dissabor e do desconforto que sofri, a inveracidade e incongruência das acusações tornaram-na sem efeito e não houve maiores desdobramentos para além do abalo psicoemocional.

Voltei para o meu trabalho, para a UFSC, com a certeza de que esse seria o começo de muitas invectivas racistas contra mim. O racismo ignoraria a minha idoneidade e ética profissional e me faria vítima de ainda outras denúncias caluniosas, perseguições, boicotes e mais tentativas de aniquilamento profissional e/ou pessoal. E assim se deu. Mas, dei continuidade a minha vida trabalhando na construção e fortalecimento do curso de Museologia, participando na formação de futuras/os museólogas/os no estado de Santa Catarina e, para tanto, segui com meu propósito de fazer uma pós-graduação.

E assim, ainda atuando como professor, na ambiência universitária, conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e me interessei pela linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE), na qual, por meio de disciplinas como Seminário Especial Educação, História Oral e Memória; Seminário de Dissertação e História da Educação Brasileira, vislumbrei a possibilidade de desenvolver uma pesquisa em nível de pós-graduação, sobre um temário que vem acompanhando minha trajetória no campo da Museologia, a saber, a compreensão da educação como fomentadora de transformação social e fortalecimento de subjetividades.

Foi no curso de mestrado do PPGE, na linha de pesquisa SHE, que me aproximei do pensamento de intelectuais como filósofo e sociólogo judeu branco Walter Benjamin e o historiador branco Edward Thompson, numa perspectiva de História da educação e nos grupos de estudos com os profícuos debates a partir do estudo dos textos, passo a estabelecer conexões entre a produção intelectual desses autores e os pressupostos teórico-metodológicos da Museologia. Uma dessas possibilidades de conexão originou várias chaves de entendimento que me levam a consubstanciar o tema dessa pesquisa, que se apropria de elementos do pensamento de Benjamin, presentes principalmente nas obras: *Experiência e Pobreza* e *O Narrador* e que, por sua vez, suscitam debates sobre a educação museal em diálogo com a questão do uso social da memória, por parte dos sujeitos históricos e as interpretações e apropriações possíveis que os públicos fazem (ou podem fazer) a partir dos sistemas de representação.

Logo após a conclusão do mestrado eu faço o processo seletivo, novamente no PPGE, porém, para o doutorado e, uma vez aprovado, inicio umas das etapas mais

desafiadoras da minha vida. A minha ideia inicial de pesquisa era desdobramento de uma abordagem feita em minha dissertação de mestrado, a saber, fazer uma investigação sobre a potência da educação museal na luta contra o racismo. Mas, apesar de ter estruturado toda a pesquisa sobre esse temário, tudo mudou, a zona de conforto, se tornou zona de confronto. Pode parecer estranho, mas eu não escolhi o tema de pesquisa que agora configura a minha tese: esse tema se fez necessário e se impôs a mim, em função de uma confluência de fatores.

Uma série de impedimentos relacionados à presentificação da pandemia da Covid-19 me obrigaram a alterar a temática de investigação e, como é de se imaginar, não foi nem um pouco simples passar por essa verdadeira reviravolta. Durante a pandemia fui diagnosticado com síndrome de *burnout*, que também é conhecida como esgotamento profissional, e se caracteriza por uma condição de exaustão física, psicoemocional causada pela exposição prolongada a situações de estresse no trabalho e, como eu e minhas colegas professoras, trabalhávamos em um curso precarizado e precarizador, acabávamos lidando com grande carga de trabalho, pressão constante e grandes responsabilidades burocrático-administrativas. Relutei muito em procurar ajuda profissional, mas, um grande amigo me persuadiu a fazê-lo, sob o argumento de que seria arrogante da minha parte, me colocar sempre a disposição das pessoas que me procuravam e das demandas do meu trabalho, mas, não buscar ajuda para mim mesmo. Ao fim, ao cabo, o *burnout* é uma síndrome que atingem pessoas que nunca frustram outras pessoas, não se permitem dizer não, que não se priorizam, que não se permitem ser protagonistas das suas próprias vidas. Minha vida pessoal, social e profissional foi muito atingida.

Como fazer pesquisa, como produzir uma tese, estando em exaustão física e psicoemocional, falta de motivação, sentimentos de despersonalização, dificuldade de concentração, alterações de humor, irritabilidade, diminuição do desempenho nas atividades, com perda de apetite, isolamento social e problemas de sono dentre outros sintomas? Tanto o psiquiatra quanto o psicólogo que me acompanhavam me prescreveram afastamento das minhas atividades laborais e acadêmicas, recomendando enfaticamente o meu afastamento do trabalho como docente bem, como dos estudos.

Segui a recomendação e me afastei, não sem que isso implicasse em alguns reveses como o atraso na produção da tese.

Fiquei angustiado, confuso, extremamente inseguro quanto ao que fazer e como, na escolha de um novo tema, uma nova abordagem, uma vez que tudo o que eu tinha pensado e escrito se mostrou inviável com o fechamento dos aeroportos e, conseqüentemente, a impossibilidade de fazer viagens de estudo, visitas técnicas a determinados e entrevistas *in loco* - imprescindíveis para a exequibilidade da pesquisa cuja temática, até então, me dispus a abordar e em função da qual já havia feito movimentações e articulações na sua efetivação. Mas, eis que, de uma hora para outra, o que era paisagem plácida de calma se tornou um tornado! E agora, o que fazer? Deveria desistir de tudo? Não conseguia enxergar nenhum horizonte de possibilidade.

Com as medidas de isolamento físico - que, até a escrita dessas primeiras linhas, ainda se mostrava imperioso na contenção do desesperador avanço da pandemia da Covid-19 - nos voltamos para uma nova rotina que incluía a ambiência virtual. Aulas, trabalhos remotos, vídeoconversas, nossas estratégias para manter a saúde mental presas/os em casa (para as pessoas que puderam se manter em casa): parte de nossa dinâmica de vida - ora síncrona, ora assíncrona - era vivida na virtualidade. Inadvertidamente, todos os dias, passamos a nos expor, em tempo real, a uma enxurrada de informações (algumas delas adoecedoras) sobre todo tipo de coisas, eventos e pessoas que aconteciam no mundo.

Em 25 de maio de 2020, foi divulgado, na internet, um vídeo que registrou o assassinato de George Perry Floyd Jr., homem negro estadunidense, asfixiado por um policial branco em Minneapolis - a mais populosa cidade do estado de Minnesota, nos Estados Unidos da América (EUA) - e essa filmagem e a sua simbologia repercutiram mundo a fora gerando um movimento de impacto internacional, o *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) em defesa das vidas negras e cobrando punição para os assassinos e exigindo o fim da política de violência e assassinio de pessoas negras por parte de aparelhos do Estado. Igualmente, a partir da divulgação na rede mundial de computadores, desse crime racial e de tantos outros que se seguiram nos EUA, também

passamos a prestar mais atenção àqueles, de mesma natureza, que aconteciam em nosso país. Vimos que se tornaram recorrentes a abordagem de temas como antirracismo, genocídio da população negra, branquitude, em várias plataformas de comunicação e redes sociais no Brasil.

Os mais variados debates virtuais, palestras, videoconferências onde pessoas negras e pessoas brancas, nos seus respectivos lugares de fala, e de representatividade, problematizavam as práticas sistêmicas de violência racial, denunciando o genocídio da população negra brasileira e propondo enfrentamento ao racismo estrutural que oorquestrava. Assisti a muitos desses debates e, das muitas questões que me suscitaram, uma começou a se fazer particularmente instigante para mim, que tenho relações de profundo afeto com algumas pessoas brancas, relações fundamentadas em trocas simbólicas e de admiração e consideração mútuas com pessoas que não são signatárias da branquitude que as constitui e com as quais compartilho cosmoapreensões, sentimentos de mundo. Pensando nessas pessoas brancas específicas e na consciência negra destas, me perguntava se seria possível que pessoas brancas poderiam se tornar antirracistas e como isso se daria. Essa questão passou a me inquietar cada vez mais e a tal ponto que se posicionou na centralidade da minha curiosidade científica, se configurando em uma perspectiva de proto-abordagem temática que, com o avanço do tempo e algumas situações e experiências posteriores daria corpo a um tema. Um tema que não foi escolhido, mas, antes, me escolheu.

Quando, num esforço de retórica, digo que foi o tema que me escolheu, estou me referindo a um debate político, que se impôs como necessário: essa é uma questão que me “chamou” porque estava aberto e disposto a esse “chamado”. E porque digo isso? Bem, sou um homem negro que experiêcia a vida universitária numa instituição de ensino superior no sul do país, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis. Desde que comecei a trabalhar na UFSC, onde atuei como professor do curso de Museologia de 2013 a 2022, passei a maior parte do meu dia no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). Ao tempo em que atuava como professor na graduação, também era estudante no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, na linha Sociologia e História da Educação (SHE). Ali fiz o mestrado e logo depois fui selecionado para o doutorado em

Educação. Obviamente, esse aspecto da minha vida me oportunizou, seja por dor ou por desejo, me relacionar com um número expressivo de pessoas brancas e, portanto, era exposto às suas brancas subjetividades.

## INTRODUÇÃO

Mesmo na vida universitária em instituições embranquecidas como a UFSC é possível a articulação afrocentrada de grupos - associações, núcleos de resistência, presenciais ou virtuais - cujos membros dialogam entre si, pautando questões urgentes relacionados à valorização da vida negra na academia, como permanência universitária, segurança, saúde física, psicoemocional, direitos básicos e dignidade sociorracial. Por exemplo, há um grupo virtual bastante atuante, o Quilombo Novo: uma iniciativa afrocentrada de articulação idealizada por algumas pessoas pretas da UFSC e que, além de estudantes e professores desta universidade, também é constituído por alguns estudantes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) também em Florianópolis e de outros lugares do estado catarinense, além de pessoas de diversos estados. E essas pessoas negras articuladas, obviamente, são colegas, são alunas e estabelecem relações diversas com pessoas brancas que, por sua vez, são expostas a debates e temas que propõem um pensamento antirracista a partir, inclusive, do estímulo a um olhar crítico sobre as desigualdades que marcam as relações étnico-raciais.

É possível vermos, por exemplo, algumas/uns jovens brancas/os se posicionando politicamente contra a injustiça racial, defendendo uma retórica contra o racismo, participando, junto com pessoas negras, de manifestações e atos públicos de cunho antirracista. Mas, diante do exposto, podemos afirmar que as pessoas brancas podem ser provocadas a tal ponto de organizar o seu pensamento e as suas ações no propósito de enfrentar o seu racismo ou, até mesmo, na construção de um sentimento e um atitudinal efetivamente antirracista? Esse é um questionamento possível, especialmente, quando tomamos a Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais (EARER) como uma política pública brasileira. É uma escolha política utilizar a denominação EARER e não Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) porque entendo que, desde que a primeira criança negra, nesse país, sentou-se em um banco escolar para assistir a uma aula ministrada por uma professora/or branca/o, nesse momento, se iniciou um tipo de educação das relações étnico-raciais que perdura em muitas instituições de ensino público e privado nesse país e que está a serviço da manutenção branca da colonialidade do poder. A educação das relações étnico-raciais já existe há séculos e ela é, por origem, uma

educação construída, operacionalizada e legitimada pelo racismo. Numa sociedade estrutural e estruturantemente racista, o racismo estará em todos os lugares, inclusive (sobretudo!) nos espaços de educação. Sim, o racismo está em todos os lugares e operando - não apenas em nível individual, como no caso pontual da pessoa branca que agride ou deprecia uma pessoa negra, mas, de forma estrutural (e estruturante) nas relações sociais, políticas, econômicas e, sobretudo, de poder.

Quando falamos em racismo estamos nos referindo a algo que é maior e mais complexo que relações interpessoais, antes, estamos tratando de uma sociedade que se estrutura de tal modo que o poder econômico, o poder político e o poder de produção de subjetividades seja propriedade exclusiva de pessoas brancas. Falamos em racismo estrutural porque ele está na base de sustentação das relações sócio-político-econômicas. É uma racionalidade de formação societária. Nas palavras do professor e jurista negro Silvio Almeida, o racismo é:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2019, p. 25)

Para dar conta de construir um processo político-pedagógico de formação de pessoas que tomem a diferença como um direito humano e não como objeto de ódio, portanto, o que nosso ativismo antirracista reivindica é um letramento racial que seja crítico, ou seja, uma ideia-força comprometida a “[...] estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades” (Pereira; Lacerda, 2019, p. 95). Entendendo que o letramento racial crítico oportuniza a leitura, a análise e a compreensão das dinâmicas raciais em sociedade, entendendo e interpretando as questões raciais numa perspectiva reflexiva, reconhecendo a dimensão da branquitude nesse contexto e entendendo as bases sócio-históricas do racismo estrutural.

Neste mesmo sentido, assim como é fundamental que a base do letramento racial precisa ser antirracista, defendemos uma educação das relações étnico-raciais que se prove antirracista, isto é, uma educação fundamentada na valorização e no respeito à dignidade existencial das pessoas negras, no seu direito humano ao desenvolvimento

intelectual, no tratamento desigual para os desiguais no qual, crianças negras, pessoas jovens e adultas negras tenham acesso de qualidade sociorreferenciada ao conhecimento, à (in)formação, que tenha acesso ao mesmo domínio das tecnologias pedagógicas oportunizadas às pessoas brancas, desde a mais tenra infância. Uma educação efetivamente fundamentada na justiça cognitiva e epistemológica sem segregação racial (ou de qualquer natureza).

Desde as primeiras experiências de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>7</sup>, a grande mídia tem reverberado episódios de racismo em instituições de ensino: casos de resistência de alguns pais e mães, que não toleram que seus filhos estudem sobre elementos identitários de matriz cultural afro-brasileira, ou estudantes que também reproduzem o racismo que aprendem na ambiência familiar, e que agridem, ofendem colegas negras/os ou a própria instituição de ensino que, desrespeitando a lei que deveria aplicar, praticam o racismo ou o toleram. Houve, e ainda há, muitos embates e debates relacionados à aplicação desta legislação nas escolas, especialmente no governo neocrófilo do ex-chefe do executivo nacional, o Jair M... Bolsonaro (2019-2022) que, obviamente, não pautou a questão racial na política de gestão do país.

A ambiência acadêmica: as aulas, a participação em reuniões estudantis, seminários, congressos, os muitos encontros promovidos nos centros acadêmicos, os coletivos e associativismos discentes, possivelmente aproximam estudantes brancas/os de debates e questões sobre diversos temas (abordados de modo interrelacional ou em destaque) tais como o feminismo, as conquistas das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais, *queers*, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binárias e demais expressões identitárias (LGBTQIAPN+), os direitos da população indígena, a permanência estudantil, a pauta antirracista. Ao imergirem em reflexões sobre raça, racismo, relações étnico-raciais e afins, determinadas/os estudantes brancas/os, invariavelmente, se sentem estimuladas/os, compelidas/os a apoiar e/ou participar, de forma efetiva, da luta antirracista, quer seja pela catalisação de uma consciência política

---

7 A Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Já a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

pregressa, quer em função das muitas trocas simbólicas advindas do estreito contato com esses debates.

Começando no século XVI e se estendendo pelos séculos seguintes, o Brasil passou por sucessivos processos de colonização por Estados europeus, sobretudo, Portugal que, ainda na primeira metade do século XVI, atendendo às demandas do capitalismo mercantilista de dominação e anexação territorial, passou a adotar o perverso estratagema da escravização<sup>8</sup> de povos africanos violentamente trazidos para o nosso país para serem submetidos a mais desumana e cruel das condições. No século XVIII a escravização de pessoas negras tem seu ápice com a cada vez maior demanda européia por produtos tropicais. Ao longo desses séculos de escravização a população negra brasileira desenvolveu estratégias de resiliência e enfrentamento das mais abjetas formas de violências e tentativa de esvaziamento da sua humanidade por parte da ideologia da supremacia racial branca. Entre tantas formas de negar-se a se submeter à empresa escravista brasileira, havia os suicídios coletivos, as fugas, o boicote ao trabalho em canaviais, a sabotagem dos equipamentos e, aquela que seria a mais eficiente e longeva das iniciativas de articulação em comunidade para a sobrevivência coletiva da população negra: o quilombamento.

Indelével marca da história de luta em defesa da vida, da liberdade e dignidade humana, os quilombos consistem em agrupamentos sociais pautados no coletivismo e numa economia de subsistência. Essa organização social símbolo de luta e resistência, com o tempo, amplia o seu sentido sociopolítico e se torna estratégia de existência e resistência descendentes, ou não, de pessoas que sofreram escravização, mas que tem em comum a necessidade de se organizarem em comunidade na zona rural ou na zona urbana, para garantir moradia, alimentação e apoio mútuo, frente às adversidades da vida em uma sociedade que privilegia a população branca e oprime as pessoas negras dados da Fundação Palmares (FCP)<sup>9</sup> dão conta de 3.432 comunidades quilombolas identificadas

---

8 Obviamente não ignoramos que pessoas indígenas também foram vitimadas pela escravização, somando cerca de 400 anos de sistema político e econômico escravocrata. Inobstante, este trabalho de pesquisa se ocupa em lançar luz para o fazer-se antirracista de pessoas brancas ao se inserirem(ou serem inseridas) no mundo negro. Daí a escravização de pessoas negras ser o mote dessa reflexão.

9 O Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, reserva à FCP a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral.

em 25 estados da federação e 2.777 comunidades certificadas, ou seja, que receberam documento do governo federal que atesta e reconhece a sua existência<sup>10</sup>

Todas as vezes que uma pessoa negra é chamada a falar a respeito de algum assunto, lhe sobrevém uma sensação persecutória. Todas as vezes que uma negra ou um negro recebe o convite a se expressar sobre um tema específico lhes vem à tona, primeiramente, um sentimento de ansiedade e insegurança que é resultante de muitas negações, diversas tentativas de subalternização e silenciamento por parte do poder hegemônico que, historicamente, se sente autorizado a legitimar ou não a pertinência, o lugar e o limite da expressão negra.

E se a pauta em questão é o racismo, quando o negro ou a negra fala, forçosamente estará se expondo, porque fala a partir da sua subjetividade; versar, as negras e os negros, em primeira pessoa, sobre algo que lhes atravessa a identidade racial, lhes sangra a alma e, porque não dizer, a carne. Com efeito, sempre que uma pessoa preta trata do racismo, obrigatoriamente, lhe é imposto argumentar sobre si mesma, sobre o que a fere em sua humanidade, sobre o que a estigmatiza e não, não é em nada confortável ou aprazível para uma pessoa negra falar sobre o que lhe dói. Na realidade é violento e, por vezes, extremamente constrangedor.

Eu sou um desses corpos cujas características fenotípicas recebem o estigma de tudo o que a ideologia da supremacia racial branca apregoa como negativamente valorado e me coloca em situações de constrangimento, depreciação ou periculosidade. Sou um homem preto, oriundo da região, do estado, da cidade que concentra grande parte da população negra do mundo, fora de África. Sou da cidade de Salvador, capital baiana, que presentifica os cheiros, as cores, os sons, sabores, os saberes e fazeres de uma tradição milenar forjada em solo brasileiro por milhões de africanos e africanas, pessoas arrancadas dos seus países e submetidas a um regime escravagista no Brasil.

A exposição recorrente a estudos afrocentrados, leituras críticas e debates que denunciam a perversa naturalização do racismo, por vezes sensibilizam e/ou constroem

---

<sup>10</sup> Site da Fundação Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Dados atualizados em 06/10/2023 09h47

peças brancas em relação à subalternização, ameaça e morte de vidas negras e há ainda, aquelas que se sintam chamadas a agir de alguma forma sob efeito da constatação do apanágio sociopolítico que lhes é disponibilizado em detrimento da justiça racial. É possível que pessoas brancas que aprenderam o racismo sejam educadas para a sensibilidade, a partir de uma pedagogia antirracista, que lhes forme uma consciência negra e lhes capacite a exercitar um sentipensamento contra-hegemônico, insurgente em relação ao racismo estrutural. Há pessoas brancas que, por razões diversas, se pautam na autocrítica ao conjunto de vantagens particulares mantidas ao longo de décadas, séculos pela ideologia da branquitude e, com responsabilidade, se esforçam em desaprender o ódio racial, se opondo à engenharia política de estruturação e manutenção de um sistema discriminatório de valoração racial que concede caráter de seres humanos à população branca, consideradas como iguais, normais, enquanto que, às pessoas negras, tratadas como párias da sua própria sociedade, é relegada a proscricção, o desterro do solo sagrado da dignidade humana.

Nas universidades, é comum encontrar pessoas jovens brancas que são adeptas de religiões de matriz cultural africana e/ou estão inseridas em grupos que praticam expressões artístico-culturais de expressão negra o que, de uma forma ou de outra, lhes aproxima do universo simbólico e da dinâmica de vida de pessoas negras, cotejando aspectos do mundo negro e, portanto, tomando conhecimento das demandas históricas da população negra. Tais pessoas brancas, em função da convivência ou por eventualmente acompanharem pessoas negras em determinadas ocasiões, invariavelmente, tomam conhecimento de alguma situação em que sofreram racismo ou, não raro, são testemunhas presenciais de racismos e discriminações contra amigas/os, colegas ou parceiras/os negras.

A relação com o mundo negro se dá em diferentes níveis de complexidade e são várias as possibilidades e níveis de participação branca na luta antirracista. Mas, qual seria a dimensão e a função desse antirracismo? Que elementos constituem um suposto ativismo antirracista de pessoas brancas que, de algum modo, se relacionam com elementos sígnicos da identidade racial negra? Há base científica para afirmarmos que as aproximações afetivas – tais como, amizade, coleguismo e relacionamentos amorosos -

com pessoas negras ou o contato, por exemplo, com a capoeira, o carimbó e/ou religiões afro-originárias interferem, objetivamente, em um possível antirracismo por parte de pessoas brancas? Igualmente, com que motivação política, pessoas brancas, que estudam ou estudaram em universidades, saem da zona de conforto, proporcionada pela branquitude e se envolverem na luta antirracista, até mesmo, em alguns casos, participando de atividades como manifestações de rua, não raro, com a possibilidade de exposição à repressão física por parte da polícia militar? Não são perguntas a serem, necessariamente, respondidas por essa tese, antes, elas se dipõem a nos iluminar a compreensão sobre a complexidade do antirracismo enquanto devir, enquanto fazer-se.

Observemos o postulado pelo antropólogo e professor José Jorge de Carvalho, intelectual branco que tem importante participação na proposição e implementação da política de cotas raciais nas universidades brasileiras. Carvalho afirma que:

as teorias e as interpretações das relações raciais no Brasil sempre foram elas mesmas racializadas, como consequência (*sic*) da distância e do isolamento mútuo que tem caracterizado as relações entre os intelectuais e acadêmicos brancos e os intelectuais e acadêmicos negros (CARVALHO, 2006, p. 89).

Aqui vemos a preocupação do autor em apontar uma característica nos estudos raciais acadêmicos no Brasil, o qual exclui as vozes e perspectivas negras nas discussões sobre raça. E não podemos perder de vista, para além da sua produção bibliográfica, as negras presenças pedagógicas de Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Oracy Nogueira, Maria aparecida Bento, Silvio de Almeida, dentre outras intelectualidades negras que tem desempenhado um papel fundamental na revisão desses estudos raciais, participando de forma contundente na transformação da compreensão sobre as dinâmicas raciais no país.

As universidades são espaços embranquecidos e por consequência, produtoras de uma cientificidade embranquecida e o professor José Jorge de Carvalho (2006), porquanto intelectual branco, presta um importante serviço apontando a segregação racial na produção acadêmica. Uma análise sociorracialmente referenciada da cientificidade acadêmica revela a escandalosa discriminação racial pespegada pelos próprios meios acadêmicos, o que expõe a falácia da ideia de universalidade presente em postulados de cientistas sociais brancos (Carvalho, 2006). Ele dá continuidade a argumentação que

denuncia a retórica mal dissimulada de cientistas brancos que subjaz a exclusão e a segregação racial:

Muitos discursos, antes lidos como inclusivos ao falar de todos os brasileiros na primeira pessoa do plural (uma frase típica de cientistas sociais brancos tem sido: “entre nós” as relações raciais são diferentes de como são nos Estados Unidos ou na África do Sul), não possuem mais o mesmo grau de legitimidade neste momento de revisão epistemológica radical suscitado pelas propostas de cotas porque silenciaram essa mesma condição de exclusão e de segregação racial que marcou a nossa vida universitária até hoje. Na qualidade de membro dessa academia branca que nunca aceitou falar da sua brancura, também passei uma década inteira como docente falando do racismo brasileiro sem referir-me mais diretamente ao racismo acadêmico. Contudo, meu olhar sobre as relações raciais no Brasil mudou dramaticamente nos últimos sete anos (CARVALHO, 2006, p.89)

Somos instigados a perguntar qual seria essa mudança de posicionamento que o Professor Carvalho afirma ter adotado com relação aos estudos raciais? O que teria provocado esse alegado “novo olhar sobre as relações raciais no Brasil” e em que termos se deu? Inclusive para entendermos que relação há entre a autocrítica do cientista social branco e a sua disposição de abrir mão de privilégios, acompanhamos a narrativa da experiência de Carvalho sobre a sua referida ‘mudança dramática na compreensão das relações raciais’, vemos que um episódio envolvendo o seu então orientando de doutorado em Antropologia, da UnB, desencadeou a dinâmica do processo. O fato em questão gerou uma “crise (pessoal, política e intelectual)” tamanha, no Professor José Jorge que, o provocou “inclusive a formular uma proposta de cotas para negros e índios para a UnB” (Carvalho, 2006, p.91) em parceria com sua colega também professora e antropóloga, Rita Segato.

Ele relata que o referido estudante do doutorado foi reprovado “em circunstâncias inaceitáveis” e isso chamou a sua atenção para o fato de que aquele seria o “primeiro doutorando negro da história” do programa de pós-graduação em Antropologia. Carvalho afirma que diante dessa constatação de “desconcertante singularidade”, investigou e detectou, à época, que não havia nenhum/a doutoranda/o negra/o em nenhum dos programas de pós-graduação de Antropologia do país e o mesmo ocorria com “todos os demais programas de pós-graduação da UnB”, porém, a constatação, a ele, mais grave

surgiu quando fiz, para mim mesmo, a pergunta que me diz respeito mais diretamente: quantos colegas negros tenho e quantos negros fazem parte do quadro de docentes da UnB? Após constatar que convivía há mais de uma década com 60 colegas brancos no Instituto de Ciências Sociais da UnB decidi realizar, em 1999, um censo racial informal, com a ajuda de colegas e estudantes negros. (CARVALHO, 2006, p. 91)

A equipe de pesquisadores liderada por esse professor chegou à conclusão que “a UnB, que havia sido inaugurada em 1961 com pouco mais de duzentos professores e que, ao longo de quatro décadas, havia ampliado esse número para 1.500” à época da pesquisa, contava somente com

15 professores negros. Ou seja, após 45 anos de expansão constante do seu quadro docente, a universidade, que foi concebida como modelo de inovação e de integração do país consigo mesmo e com o continente latino-americano, ainda não absorveu mais que 1% de acadêmicos negros. Esse número tão baixo nos permite deduzir que mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB é inteiramente branca, assim como inteiramente brancos são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores. (CARVALHO, 2006, p. 91)

O professor José Jorge conclui sua argumentação com a constrangedora constatação de que existiam áreas da UnB que funcionavam praticamente “em um regime de completo *apartheid*” sob o aquiescente silêncio institucional que não se dispunha a questionar política ou legalmente essa exclusão racial.

A experiência relatada pelo professor José Jorge de Carvalho, é um exemplo inequívoco de que, mesmo em espaço embranquecido como a Universidade, é possível que pessoas brancas aprimorem o seu criticismo político-racial, a ponto de desenvolverem uma consciência negra e essa consciência, por sua vez, pode estimular um sentipensamento efetivamente antirracista, motivando a desconstrução do seu racismo e, a partir disso, a construção de um agenciamento antirracista.

Não apenas nas IFES, as escolas também se tornam espaços de debate e estudos étnico- raciais, apontando para a segregação e propondo estratégias político-pedagógicas antirracistas de enfrentamento. Com o advento das Leis 10.639 e 11.645, a grande mídia tem reverberado vários casos de racismos nas escolas; a reação de alguns pais e mães ante esses casos, o posicionamento político de estudantes ou da própria instituição escolar

e, por conseguinte, surgiram muitos embates e debates relacionados à aplicação desta legislação nas escolas e em todas as regiões do país algumas/uns jovens brancas/os tem se posicionado politicamente contra a injustiça racial em apoio à vítimas de racismo. A exemplo do ocorrido na Escola Estadual Flávio Ribeiro de Rezende, em Natividade, interior do Rio de Janeiro, na qual, uma jovem estudante negra sofreu ataques racistas, por parte de colegas que fizeram comentários depreciativos sobre os seus cabelos. A ação racista gerou comoção entre colegas que, sob indignação e revolta, se articularam em apoio à colega e, em uma rede social de grande alcance, criaram o perfil “Justiça Por Vitória”, para expressarem o seu antirracismo e manifestarem apoio à vítima.

A ambiência acadêmica: as aulas, a participação em reuniões estudantis, os muitos encontros promovidos nos centros acadêmicos, os coletivos e associativismos discentes, possivelmente aproximam estudantes brancas/os de debates e questões sobre diversos temas (abordados de modo interrelacional ou em destaque) tais como o feminismo, as conquistas das pessoas LGBTQIAPN+, os direitos da população indígena, a permanência estudantil e a pauta antirracista. Ao imergirem em reflexões sobre raça, racismo, relações étnico-raciais e afins, determinadas/os estudantes brancas/os, não raro, se sentem compelidas/os a apoiar e/ou participar, de forma efetiva, das iniciativas mobilizadoras de caráter antirracista, quer por uma catalisação de uma consciência política pregressa, quer em função das muitas trocas simbólicas advindas do estreito contato com esses debates.

É verdade que temos uma legislação antirracista que insta o Estado brasileiro a implementá-la. Não obstante, será que podemos dizer que as iniciativas de implementação de uma educação das relações étnico-raciais do nosso país se dão de forma qualitativa e eficiente do ponto de vista do sociorracial?

Em 2023, foi divulgado o resultado de uma pesquisa<sup>11</sup> realizada pelo Instituto Alana e pelo Geledés Instituto da Mulher Negra sobre a implementação da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na rede pública e particular de ensino fundamental e médio. Foram entrevistadas/os em 1.187 gestoras/es

---

11 Fonte: Portal Agência Brasil - Educação: “Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro> Acesso em:18/10/2023

de secretarias municipais de educação. São dados perturbadores: apenas 29% das secretarias desenvolvem ações efetivas e contínuas em cumprimento à legislação antirracista; 53% realizam ações pontuais, projetos eventuais ou efemérides como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra); e 18% não fazem absolutamente nenhum tipo de ação relacionada à referida legislação. Isto é, 71% é o somatório das secretarias que não desenvolvem nenhuma atividade ou que raramente as realizam.

Na busca de refletir sobre estas e outras questões é que proponho desenvolver esta pesquisa respondendo ao problema: de que forma se constitui o antirracismo em pessoas brancas e como negociam sua branquitude nesse processo?

## JUSTIFICATIVA

O meu interesse pelo tema reside no fato de ter em minha rede de afetos, pessoas que são brancas e que se assumem e se afirmam, peremptoriamente, contrárias ao racismo e às formas de discriminação, as quais, de diferentes formas, violentam e matam pessoas negras. Em última análise, é essa a vida da minha pesquisa.

No âmbito das expressões coletivas em defesa das vidas negras, catalisadas principalmente pelo movimento internacional *black lives matter* (ou vidas negras importam) uma profusão de debates virtuais, encontros, videoconferências, eventos em tempo real tratando de vidas negras, branquitude, antirracismo e outras abordagens importantes dentro do temário. Entre essas muitas “lives”, uma me causou uma perturbação tamanha que eu simplesmente entendi que precisava fazer uma investigação a respeito.

Em um domingo à noite - mais um, dentre tantos outros vazios de sentido, em meio a essa carnificina que começamos a viver em março de 2020 – descobri, por acaso, algo que me despertou o interesse. Era o evento online Precisamos Enfrentar o Racismo - um debate realizado em 07 de junho de 2020, na rede mundial de computadores. Essa teleconferência foi organizada pelo Coletivo Precisamos Falar Sobre o Fascismo<sup>12</sup> que tratou dessas questões a partir da compreensão do fenômeno estrutural do racismo. Essa

---

12 Disponível em: [https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch\\_permalink&v=261153115205480](https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=261153115205480)  
Acesso 22 de dez 2023.

“roda virtual de conversa” contou com a presença da intelectual negra Maria Aparecida Bento, Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), Diretora Executiva do Centro de Estudos de Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), também participou do debate, o diplomata branco Celso Amorim, Embaixador e ex-ministro das Relações Exteriores e Defesa. Além da professora negra Luciana Brito, Doutora em História Social pela USP, docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Professora Visitante do Trinity College (EUA); o professor branco Marcio Pochmann, do Instituto de Economia da Unicamp; a Pesquisadora negra Magda Gomes, pesquisadora e coordenadora do Coletivo A Rocinha Resiste; a professora branca Lia Vainer Schucman, doutora em Psicologia Social pela USP e docente do Departamento de Psicologia da UFSC; a psicanalista branca Débora Abramant (que atuou como mediadora), membra do coletivo Precisamos Falar sobre o Fascismo e a Intervenção de Rebeca Tárrique, negra, cantora, historiadora e militante do movimento negro.

A mim, um pesquisador negro, angustiado, aflito, diante da constatação de que haveria de mudar o tema e todo o estratagema da sua pesquisa, ouvir, ver e ser afetado por aquelas pessoas, aquelas narrativas e experiências todas, me foi extremamente profícuo. Destaco que a fala da psicóloga Maria Aparecida Bento sobre a pactuação entre pessoas brancas, o acordo implícito (às vezes, plenamente às claras) entre pessoas situadas no localismo da branquitude, me impactou e potencializou importantes reflexões. Igualmente, as provocações feitas pela professora Lia Schucman me fizeram refletir muito sobre o privilégio branco e o papel da pessoa branca no debate racial. Fez-me refletir e sentir, também, sobre quão doloroso, constrangedor e, portanto, violento é, para uma pessoa negra, ser solicitada a falar daquilo que lhe dói em primeira pessoa; porquanto íntima e atávica é a dor do racismo nas ontologias, corporeidades e identidades negras. Mas, a fala, para mim, mais perturbadora, se deu à 1:2’38” quando o professor branco e ex-chanceler, Celso Amorim, afirmou que, a despeito de ser, enquanto chanceler, uma pessoa interessada no assunto política externa e com “muito interesse na questão racial, nas relações com a África, aspectos culturais, enfim...”, nunca ouvira falar do termo branquitude. Afirmou o diplomata, em tom de admiração:

Tô ouvindo hoje, pela primeira vez! O que demonstra como nós vivemos em mundos separados... Como mesmo uma pessoa que, pelo menos pensa que se

interessa por esse tema... em termos políticos, digamos assim, nunca tinha ouvido falar... Um termo essencial, absolutamente essencial... Há uma branquitude que só os negros percebem que os brancos não percebem. (Amorim, 2020)<sup>13</sup>

A olhos vistos, um chanceler brasileiro de um governo progressista, que fazia debates diplomáticos, acordos de cooperação com diferentes países - dentre os quais, países do continente africano - e que, alegadamente incluía questões raciais em sua agenda de trabalho, assumia publicamente nunca ter ouvido falar na palavra branquitude nem a sua conceituação. Vendo e ouvindo o ex-ministro Amorim, pensei em quantas pessoas brancas certamente desconheciam o termo e o conceito de branquitude e o impacto desse desconhecimento na estruturação do tipo de postura, de agenciamento que desenvolveriam, no âmbito das relações étnico-raciais.

Outra importante presença pedagógica que me fez sentir a necessidade de falar sobre a relação entre o antirracismo e as pessoas brancas foi a cineasta Lara Koher: uma mulher branca, catarinense, formada em Cinema pela UFSC e que desenvolve um trabalho artístico marcado pela interculturalidade crítica, pela responsabilidade sócio-histórica, entremeadas pela interseccionalidade. Essa artista de alma leve e espírito agudo é uma profissional preocupada com a qualidade sociorreferenciada do seu trabalho no tratamento para com as pessoas e suas narrativas, respeitando questões de gênero, raça, classe, idade, território, dentre outras, fortalecendo as suas identidades e subjetividades. As urdiduras que constituem o tecido da amizade com a artista Lara Koher são eivadas de afeto político, fortalecido pelos debates sobre temas graves e urgentes, como racismo e privilégio branco, além de longas conversas sobre memória, o pensamento benjaminiano, o gosto pela narrativa, a decolonialidade<sup>14</sup> como ativismo, nosso sentimento de mundo, a vida: uma pauta longa que estrutura a ponte interdisciplinar afetivo-epistemológica e que nos aproxima, Cinema e Museologia, Santa Catarina /Sul e Bahia/Nordeste.

<sup>13</sup> Disponível em [https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch\\_permalink&v=261153115205480](https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=261153115205480)  
Acesso 22 de dez 2023.

<sup>14</sup> A opção pela terminologia decolonialidade e não descolonialidade se dá pelo entendimento que decolonialidade se funda na perspectiva epistêmica da impossibilidade de se transitar de um estado colonial para um estado não colonial, neutro de colonialidade, livre dos efeitos e marcas da colonialidade. O conceito de descolonialidade, por sua vez, se origina da ideia de descolonização que se refere às experiências de independência das colônias africanas e asiáticas. Antes, concordamos com Walsh (2013), quando afirma que a luta contra os legados do colonialismo é contínua e complexa, para muito além da mera descolonização política, buscando a criação de alternativas e novas formas de conhecimento e relações de poder que não tenham a colonialidade como referência.

Ainda sobre afetações: o racismo é também operador no campo dos afetos (afetações, de afetar no sentido propriamente dito). É um processo de desumanização provocado pelas pessoas brancas e que afeta, de modo contundente, a vida de pessoas negras; nesse contexto, é preciso ter presente que, ao desumanizar o negro, o branco também se desumaniza, daí a necessidade de também analisar o que é ser branco numa sociedade racista e, em se tratando de pessoas brancas que reivindicam para si uma práxis antirracista, parece-nos imperioso investigar o que é negociado nessa branquitude para que se constitua o fazer-se antirracista, o que essa pessoa branca se dispõe a abrir mão (e em que medida o faz) para constituir-se antirracista: que negações imputa a si mesma, que privilégios estão em jogo nesse reposicionamento (da pessoa branca), em nome do professo antirracismo.

Podemos entender o antirracismo como um processo civilizatório, um movimento de reumanização que demanda uma articulação coletiva. Como afirma a professora negra Karine Souza Silva:

A reumanização só pode ser coletiva, e só ocorrerá se todos forem colocados no patamar de seres humanos. Estas questões não dizem respeito apenas aos negros e demais povos subordinados: dizem respeito a todos, a todas e a todes, porque ninguém é humano sozinho. Pois, como diz a filosofia ubuntu, “eu sou porque nós somos” (Silva, 2021, p.51).

Faço aqui um recuo estratégico pois, me é necessário explicitar a estrutura do meu sentipensamento sobre o fazer-se antirracista e preciso dizer - sobretudo às pessoas brancas com as quais, por ventura, esteja em diálogo - que a minha compreensão é: o antirracismo, definitivamente, não pode ser tomado como algo pronto, acabado. Em outras palavras, afirmo que o antirracismo não é uma espécie de título honorífico que pessoas (brancas, inclusive) receberiam por supostamente terem um pensamento e um posicionamento político progressista ou por conseguirem o prodígio de construir um discurso próprio, bem elaborado contra a opressão racial. O antirracismo não é dado à partida de uma atitude ou posicionamento dito antirracista. A questão é muito mais complexa e demanda um exercício crítico e honesto no qual se insere a compreensão da posição e performance de pessoas brancas no racismo estrutural (que também é estruturante) (Almeida, 2018).

No Brasil, pessoas brancas são capazes de afirmar a existência de racismo no país – algumas asseveram que o Brasil é um país racista, até mesmo, apontando exemplos e situações testemunhadas ou das quais, de alguma forma, teriam conhecimento – porém, surpreendentemente, essas mesmas pessoas, não se reconhecem como racistas, nem aceitam serem confrontadas com o seu racismo, não raro, praticado justamente em meio a um esforço de argumento pretensamente não racista - como, por exemplo, a sujeita branca que afirma não ser racista por permitir que a sua empregada doméstica negra goze do privilégio de almoçar à mesa com a família da patroa, como se dessa fizesse parte; ou aquele sujeito branco que diz não ser racista por namorar uma mulher negra; ou aquela pessoa que baseia o argumento de não ser racista na alegação de ter muitos amigos negros, dentre outras tentativas fracassadas de esconder a verdade objetiva: toda pessoa branca é racista!

O racismo estrutural opera com eficiência tal que algumas pessoas, alegadamente não racistas, reivindicam como antirracismo uma pontual ação grandiloquente, um gesto enérgico, ou uma retórica tanto fulgurante quanto mal dissimulada a respeito do tema. Por vezes essa pessoa branca se auto-intitula aliada da luta antirracista com base em chavões, em repetições de frases ditas por pessoas negras (ou a elas atribuídas) e que são utilizadas, muitas vezes, distantes do propósito original, isoladas de contexto, como se fora uma credencial, uma chancela que legitimaria uma alegada militância branca. Cynicamente, a histórica luta antirracista, que também é anticolonial, é reduzida a uma “chamada de ordem” de alguma negra ou de algum negro incensado como uma espécie de *pop star* afro - cult.

Antes, antirracismo aqui, é compreendido como um fazer-se: uma prática de vida, uma postura política no mundo em favor da justiça racial, um processo dinâmico, um ativismo que se dá cotidianamente no ser/estar em sociedade, notadamente, uma sociedade que estrutura as relações de poder e sociais a partir do racismo. O fazer-se ao qual me refiro, parte de um conceito desenvolvido pelo professor e historiador branco Elison Antonio Paim e, aqui, o utilizo para me referir a um devir, a uma processualidade, a construção e reconstrução de uma identidade (*i. e.*, antirracista) que opera nas relações interpessoais e com o ambiente natural, e nas quais se consubstancia.

Discorrendo sobre o “nosso fazer-se enquanto sujeitos históricos”, afirma-se que este “ocorre num processo relacional com o outro, tendo como elemento mediador à linguagem” (Paim, 2005, p. 17). Destarte, podemos afirmar que um fazer-se antirracista de pessoas brancas está relacionado a um firme propósito, um empenho em transformar sua retórica antirracista em prática. Discurso sem prática é tão vazio quanto inócuo. Paim (2005) ainda dirá, se referindo ao fazer-se professora e professor, que:

enquanto seres humanos constroem-se em sociedade, ou seja, em ambientes sociais, tais como em família, na escola/universidade como alunos e posteriormente, na escola, enquanto profissionais. Essa construção é permanente e acontece nas mais diversas relações sociais, especialmente, no aspecto profissional, em que este fazer-se é inteiramente social e, acima de tudo, humanizador. (Paim, 2005, p.69)

Trazendo a reflexão do Professor Elison Paim para a questão do fazer-se antirracista, podemos também refletir sobre como pessoas brancas podem ajudar pessoas negras na construção e manutenção do espaço-tempo negro em sociedade.

O racismo participa de um processo colonial de subjugação à serviço do capitalismo e isso, historicamente, compõe as formas societárias de (se) ver, (se) sentir e (se) relacionar, educa - de forma racista - as relações étnico-raciais. Assim, pessoas brancas que se pretendem antirracistas, a partir da construção de uma consciência negra, precisam entender o antirracismo como um devir: todos os dias, em todos os lugares, num exercício crítico de autocompreensão e reelaboração de si mesmas, a partir da interculturalidade crítica, na interlocução entre desiguais, em insurgência ao pensamento colonial de racialização (hierarquização racial) das relações humanas.

Esse trabalho se propõe a investigar em que termos se estabelece o fazer-se antirracista de pessoas brancas inseridas no mundo negro e que, por seu turno, estão direta ou indiretamente na ambiência de uma Universidade, tendo por base o uso social da memória, na processualidade desse construto identitário que é o antirracismo. Entendo por uso social da memória, o exercício cidadão no qual, as pessoas, porquanto sujeitas históricas, acessam a sua memória, conhecem-na e, a partir desse contato, conseguem olhar para si mesmas, analisando a sua realidade de forma crítica, se percebendo no

mundo e construindo os instrumentos necessários para a sua autonomia, o seu bem viver em comunidade.

A memória é acessada e é a partir desse acesso que o seu uso social se configura, ou, como prefere o professor branco Marcos Galindo “como o rio corre para o mar, à memória destina-se o acesso [...] sem o acesso, a função social da memória é nula” (Galindo, 2012, p. 38). E se entendermos que memória e identidade se retroalimentam pelo cordão umbilical da experiência, teremos presente a usabilidade social da memória como fundamental para a constituição das subjetividades.

Assim, nesses termos, tomo a memória como princípio educativo: a educação a partir da memória, pela memória, entendendo que o acesso e fruição da memória identitária também traz elementos estruturantes da educação para o antirracismo. Aqui, em diálogo com a professora e historiadora branca, Helena Araújo: para quem a memória, mediante “processos educativos” pode ser “um instrumento de empoderamento identitário” (Araújo, 2017, p.215), afirmo essa educação pela memória relacionada à construção de identidades e, falando em educação das relações étnico-raciais, penso que uma identidade racial também é atravessada (ou forjada) em uma memória construída na coletividade e que prepara as/os sujeitas/os para a vida societária - educação, do latim, *educare* - junção do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar” – significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. Que educação é essa? Uma educação cujo direcionamento é para o respeito e valorização das diferenças?

A memória é política assim como a educação e o processo de construção identitária racial é repleto de atravessamentos ambientados num “contínuo jogo da história, da cultura e do poder” como afirmam Zubaran e Gonçalves:

Um dos aspectos fundamentais da discussão sobre o pertencimento étnico-racial no Brasil parece estar vinculado ao processo de desnaturalização do conceito de raça na sociedade brasileira, especialmente nas suas instâncias formadoras, como a escola e os currículos culturais da mídia. Vários autores, entre eles Sérgio Guimarães (2002), KabengeleMunanga (2010) e Nilma Lino Gomes (2010), têm observado que diferente do que predomina o senso comum, o conceito de raça não diz respeito a fatores biológicos ou características fenotípicas, mas é uma construção social e política. No entanto, como sugere

Stuart Hall (2003), as identidades raciais, longe de naturais, estão sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder. Tais conceitos (como outros) não têm em si significado fixo e imutável, mas são marcadores sociais que fazem parte do processo de construção das diferenças e das identidades culturais (Zubaran; Gonçalves, 2012, p. 131).

A escola é um segundo espaço de formação de identidades e subjetividades. Antes do ambiente escolar, o sujeito, a sujeita tem, em casa, os seus primeiros contatos com os elementos que vão contribuir para essa estruturação. A formação básica estrutural da criança se dá no seio da família. Os primeiros anos de vida de uma criança são basilares na formação da subjetividade: é nesse espaço-tempo de internalização de princípios, de contato regramentos, de assimilação de normatizações, de éticas que serão fundamentais nos processos de construção de relacionamentos que atravessarão a dinâmica de vida da criança. Outro aspecto importante para a compreensão desse construto social é que os processos de aprendizagem - sejam eles escolares ou não escolares - se constituem a partir de afetos e referências e, nos primeiros anos de vida, esses processos de aprendizagem se dão a partir da imitação, a partir do que as crianças vão aprendendo na interação com as pessoas, até adquirirem um nível de desenvolvimento que a possibilite ampliar o seu processo de construção da consciência de si mesma. Sobre esse processo nos explica o psicólogo branco Lev Semenovich Vygotsky, que:

O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós. Reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos, isto é, desde que sejamos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes. (Vygotsky, 1996b, pp. 17-18)

Igualmente, é em casa - antes da escola - que muitas crianças vivem suas primeiras experiências de violência: discriminações, maus tratos, abusos, começam em casa, no seio da família. Uma ambiência familiar tóxica à qual é exposta e na qual se desenvolve, pode dar a criança uma dimensão distorcida do que é a normalidade, que são normais determinadas práticas, o que justifica a sua reprodução na escola. É importante entendermos que o racismo é aprendido e internalizado pelas pessoas desde a infância, nos primeiros espaços de sociabilização: a casa e a escola.

Como nos alerta a Professora Lia Schucman, “Para compreender o processo que faz com que um sujeito se torne racista é preciso entender que este é constituído nas e pelas relações sociais, sendo delas constituinte.” (Schucman, 2020, p. 186). Ela recorre aos estudos vygotskyanos sobre pensamento e linguagem para afirmar que é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades (Vygotsky, 1996a). Esse processo de construção e de realização se dá pela aquisição dos significados socioculturais e nesse sentido, para Schucman, as relações interpessoais são fundamentais na compreensão sobre como uma pessoa identifica a si mesma e como identifica uma outra pessoa e, dentro dessa abordagem, afirma que pessoas lidas como brancas, ao longo da vida passarão por um processo de carácter psicossocial de identificação com a branquitude.

Portanto, podemos pensar que eles também podem, por diversas questões, não se identificar com o lugar simbólico da branquitude e construir fissuras entre a brancura e a branquitude, proporcionando-nos, dessa forma, algumas indicações para pensarmos em propostas sobre a desconstrução do racismo na identidade racial branca. A branquitude, como visto anteriormente, tem um significado construído sócio-historicamente dentro da cultura ocidental. Ela carrega significados de norma, de beleza, de civilização etc. Porém, esses significados podem ser desconstruídos através de vivências e afetos diversos que irão produzir sentidos e tramas de significações não necessariamente coincidentes com aqueles construídos em nossa sociedade de maneira supostamente objetiva, desvinculando e separando a brancura da pele do lugar de poder dado à branquitude. (SCHUCMAN, 2020, p. 187)

A escola é o importante segundo lugar de sociabilização que pode reafirmar o racismo ou, rompendo o pacto colonial, se comprometer com o seu enfrentamento e superação, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem que paute a valorização da diferença, a convivência saudável entre desiguais e o respeito às dignidades. O letramento racial dos professores e o projeto de educação para relações étnico-raciais precisam ter o antirracismo como pressuposto ético-político. Dessa forma,

Não é somente a criança negra que sofre com o racismo, mas toda a sociedade. Ao presenciar um ato racista, discriminatório, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade. Segundo a educadora Eliane Cavalleiro (2012, p. 10), ao observar a reação diária de crianças de quatro a seis anos, identificou que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, a pesquisadora constatou que "as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e

discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele (Fiabani; Fiabani, 2020, p.639).

A pesquisa<sup>15</sup> de 2023, citada anteriormente, realizada pelo Instituto Alana e pelo Geledés Instituto da Mulher Negra sobre a implementação da lei 10.639/03 entrevistou em 1.187 gestoras/es de secretarias municipais de educação. É escandaloso sob todos os aspectos constatar que deste total de gestoras e gestores em educação, tão somente 29% se ocupavam em implementar ações sustentáveis em cumprimento à lei que determina o ensino da cultura e da história negra nas instituições de ensino brasileiras. 53% realizam ações eventuais, ocasionais, submetidas a um calendário “cívico” e não comprometidas com a processualidade de uma educação antirracista para as relações étnico-raciais. Estamos falando também dentre essas/es mesmas/os gestoras/es 18% não fazem absolutamente nada referente à observância da legislação contra o racismo: nenhuma ação, nenhuma iniciativa, ou seja, 71% das secretarias não desenvolvem qualquer atividade, ainda que elementar, em função de uma educação antirracista ou quase nunca se mobilizam para fazer o que é previsto em lei.

Assim o sistema de discriminação racista segue educando para relações étnico-raciais racistas: perpetuando injustiças, fomentando desigualdades e fortalecendo estereótipos que impactam, significativamente, na vida das pessoas, desde a infância. Embora de maneiras distintas e específicas, o racismo é nefasto para todas as pessoas, desde a infância. E, não raro, a casa e a escola são espaço-tempos nos quais estigmatizações, preconceitos e segregação racial podem ser aprendidos e internalizados desde a infância, interferindo, de forma deletéria, na qualidade de vida, na autoestima e na produção de subjetividade das pessoas.

## OBJETIVOS

Esta tese propõe como objetivo geral: compreender a etiologia do fazer-se antirracista de pessoas brancas, inseridas direta ou indiretamente na ambiência e dinâmica de vida acadêmica.

---

15 Portal Agência Brasil - Educação: “Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro”. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro> Acesso em:18/10/2023

E, para tanto, como objetivos específicos, me dispus a: investigar a relação de pessoas brancas auto nominadas antirracistas com o mundo negro no ambiente de uma universidade; auferir em que medida o contato com o mundo negro interfere nas subjetividades das pessoas brancas; observar até que ponto pessoas brancas se dispõem a abrir mão de privilégios em prol do antirracismo que afirmam defender e analisar que baliza é utilizada pelas pessoas brancas entrevistadas para sustentar sua auto identificação como antirracistas;

## METODOLOGIA

A despeito de terem sido contatadas 12 (doze) pessoas, apenas 08 (oito) aceitaram participar das entrevistas que eram semiestruturadas, com base na história oral. A pesquisa se deu por amostragem, a saber, pessoas brancas: com grau de parentesco ou que se relacionam com pessoas negras (seja relação consanguínea ou de pactuação afetiva); que são membras de religião de matriz cultural africana (relação com arquétipos, ancestralidade e simbologias afro-brasileiras), que praticam capoeira ou alguma expressão artística afro-matricial bem como pessoas que estudam questões étnico-raciais ou tem algum ativismo antirracista (aliança político-epistemológica). Todas as entrevistas foram filmadas com o propósito de, posteriormente, constituírem um mini documentário de caráter educativo-cultural a ser utilizado junto a professoras e professores em projetos extensionistas de EARER. Foram entrevistadas apenas pessoas brancas, inseridas no mundo negro e que, direta ou indiretamente, faziam (e fazem) parte da ambiência e dinâmica de vida acadêmica da UFSC como servidoras, servidores, estudantes, egressas, egressos, familiares, amigas ou amigos de integrantes dessa comunidade acadêmica.

O roteiro de entrevistas foi organizado em dois blocos. O primeiro, buscando a **caracterização das/os sujeitas/os**: com auto-apresentação, formação, de onde você vem, onde moraram, estudaram, relação com a UFSC, relações com pessoas negras. No segundo bloco as pessoas responderam a questões sobre sua **posição na luta antirracista**: Você é antirracista e o que é ser antirracista? Como você se tornou antirracista? O que é racismo? Você acha que há racismo no Brasil? Você vivenciou ou presenciou alguma situação de racismo? O que é antirracismo? Qual a responsabilidade

das pessoas brancas na luta antirracista? A escola e/ou a universidade participou na construção do seu antirracismo? Qual a relação entre a educação e o antirracismo? Você conhece alguma legislação que versa sobre questões raciais? Você conhece alguma ação para educação antirracista das relações étnico-raciais na UFSC? O que pode melhorar ou o que pode ser feito para erradicar o racismo na UFSC? Você sabe o que é o mundo negro? Qual a sua relação com o mundo negro?

As entrevistas foram feitas ao ar livre, sempre no campus trindade - excetuando, por óbvio, as duas entrevistas feitas por videoconferência - como dito e buscamos construir uma atmosfera de informalidade e leveza, inclusive, na escolha da minha vestimenta simples e despojada - vestia simples camiseta e bermuda e calçava prosaicas sandálias - intencionalmente distante do que poderia configurar o estereótipo de um “professor universitário” no “solene ambiente acadêmico” fazendo uma atividade acadêmica.

Busquei a humanização minha, das pessoas, da entrevista, em si, estabelecendo com as pessoas entrevistadas, uma pactuação baseada em cordialidade, respeito, honestidade e responsabilidade social. Nosso diálogo foi horizontal: não estávamos buscando julgar quem era ou não antirracista, muito menos estabelecer um campeonato de ativismo racial. O compromisso foi com a educação, com a valorização da vida, com uma ideia de país salubre e racialmente justo. Essa foi a tônica.

Estávamos em tempos de escalada de mortes provocadas pela pandemia da Covid-19, além do mais, eram pessoas brancas sendo partícipes de um registro audiovisual, no qual duas mulheres negras dirigiam e filmavam e um homem negro lhes fazia perguntas - algumas delas desconcertantes - sobre questões raciais. A eficácia da proposta dependia muito mais de aspectos simbólicos e subjetivos do que da cientificidade pragmática. De um modo geral, as imagens e expressões das pessoas entrevistadas atestam que obtivemos êxito nesse intento, a despeito de que, em muitos momentos, o demasiado humano rasgou o tecido fino do previsível e “pausas tcheckovianas” ou lágrimas furtivas que apareceram, disruptivas, em muitas falas das pessoas entrevistadas - especialmente quando tratavam de afetividade e quando lhes

pedia para que, olhando para a câmera, deixassem uma mensagem para as pessoas brancas do Brasil. Bem, em nome da decolonialidade do ser, devo confessar que as duas amigas cineastas e eu - que sou solúvel em lágrimas, como quase todo soteropolitano - também nos emocionamos (e nos contivemos) muitas vezes...

Das 08 (oito) pessoas entrevistadas, 03 (três) eram homens cisgênero: um (á época) mestrando em Educação, um estudante de graduação em Museologia e um professor da odontologia e 05 (cinco) eram mulheres cisgênero: uma capoeirista e acadêmica, uma professora do CED, uma professora de história e doutoranda em Educação, uma professora do CFH e uma professora da educação básica e mestra em educação.

As entrevistas foram realizadas na UFSC, em diferentes locais, sempre no Campus Trindade. Porém duas delas foram feitas por videoconferência em função das pessoas entrevistadas estarem respectivamente em Israel e no estado do Pará. Todas as entrevistas realizadas presencialmente foram feitas ao ar livre, respeitando os protocolos de segurança estabelecidos à época, em função da pandemia da Covid-19 e foram gravadas por duas cineastas negras, egressas do curso de Cinema da UFSC: a Diretora de arte, Cleo Machado Rosa (de quem, durante a sua conclusão de curso de graduação em Cinema na UFCS, tive a felicidade de compor a banca de avaliação de trabalho artístico) e a Produtora audiovisual, Beatriz Silva, também formada em Cinema pela UFSC.

O processo de escolha das pessoas a serem entrevistadas obedeceu ao seguinte critério: indicação de pessoas negras da comunidade acadêmica da UFSC. Essas pessoas eram contactadas por mim, por telefone ou e-mail e, a partir da disponibilidade e interesse destas, em participar, eram agendadas as entrevistas cuja gravação audiovisual foi devidamente autorizada pelas mesmas. É digno de nota que as pessoas entrevistadas, se mostraram visivelmente comovidas em muitos momentos da entrevista e, algumas delas, até mesmo choraram no momento em que fizemos as considerações finais durante a gravação e expressaram agradecimento por terem sido convidadas a participar. Todas as 12 (doze) pessoas concordaram, a priori, em conceder entrevistas, porém, desse total, 05 (cinco) pessoas, todas do sexo masculino, voltaram atrás, declinando do convite ou se

mostraram indisponíveis, dentre esses homens que voltaram atrás da decisão em participar 02 (dois) se mostraram muito ocupados e simplesmente silenciaram; 01 (um) alegou falta de tempo disponível para entrevista; 01(um) disse ter medo de sair de casa e adquirir Covid-19 e 01 (um) deles sequer se dirigiu a mim, para comunicar sua desistência: transferiu para a sua cômputo, uma mulher negra, a responsabilidade de me comunicar a sua negação em participar, sendo a justificativa alegada para tal desistência, a timidez. Todas essas mudanças de comportamento, aqui, desencadearam em mim o questionamento sobre o que, de fato, pessoas brancas, supostamente antirracistas, estariam dispostas a fazer em favor da luta antirracista. Fiquei refletindo sobre o que e em que medida, estariam, essas pessoas brancas, dispostas a barganhar em favor de pessoas negras. Diante da constatação de que um pesquisador negro dependia da concessão de entrevista para subsidiar a investigação proposta no temário dessa tese, qual seria a reação dessa pessoa branca tida e havida com antirracista? Estaria ou não disposta a abrir mão de algum privilégio em nome de um suposto compromisso em ajudar esse pesquisador negro? Muitas questões suscitadas pela reação dessas pessoas brancas, homens cisgênero, heterossexuais, casados, com formação superior e de classe média alta ou alta.

A tese está estruturada de forma a apresentar, no primeiro capítulo, um breve histórico da legislação sobre questões étnico-raciais em educação no Brasil e a considerando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 como conquistas da luta dos movimentos negros; No segundo capítulo, defendo a necessidade de trabalharmos política e epistemologicamente a Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais (EARER) enfatizando o caráter antirracista na construção de uma educação das relações étnico-raciais, bem como, apontando a necessidade de mecanismos que garantam uma educação que, de fato, se aplique ao cumprimento da legislação antirracista vigente e por fim, no terceiro capítulo, trago a monadologia construída pelas narrativas oriundas das entrevistas com pessoas brancas que trabalham, estudam ou desenvolvem alguma atividade na UFSC (no Campus Trindade) e que estão inseridas no mundo negro, apontando a importância do letramento racial crítico na etiologia do fazer-se antirracista de pessoas brancas.

## CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS CONSTITUINTES DO RACISMO NO BRASIL

“Tudo chegou sobrevivente num navio  
 Quem descobriu o Brasil?  
 Foi o negro que viu a crueldade bem de frente  
 E ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente”  
 (Milagres do Povo, Caetano Veloso)

No artigo *Patologia social do branco brasileiro* (1955), o sociólogo e político negro Alberto Guerreiro Ramos estabelece uma distinção entre duas leituras sobre a pessoa negra que implicaria gravemente em como a pessoa negra é lida e representada na pesquisa científica e nas relações interpessoais. Ramos afirma que:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados "antropólogos" e "sociólogos". Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida.

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (Guerreiro Ramos, 1955, p. 215).

Aqui, Ramos chama a atenção para a dimensão humana como valor central e, a partir disso, a necessidade de se buscar a dignidade e o respeito aos direitos humanos das vidas negras.

Muito antes de se falar de decolonialidade, Guerreiro Ramos já afirmava que só haveria pensamento crítico no Brasil quando os nossos intelectuais deixassem de produzir uma “ciência consular”, isto é, uma cientificidade meramente reprodutora do pensamento europeu, sem conexão com a realidade brasileira, epistemologicamente submissa a conceitos, abordagens e teorias do norte global, sem nenhum criticismo.

Primeiro eu fiz o Congresso dos Negros Brasileiros e o expliquei como um congresso do branco brasileiro, porque até aquele momento só se tinha feito congresso sobre o negro brasileiro. O sujeito analisava o sangue do negro brasileiro, o tamanho do nariz, o cabelo, etc. Era preciso, assim, analisar o sangue, o nariz e o cabelo do branco brasileiro. Há um estudo meu chamado *Patologia social do branco*, onde eu invertei o problema. Num país de negros, como o nosso, falar no problema do negro é uma cretinice. Eu esculhambeí publicamente com esse negócio. Fiz, inclusive, militância. No Congresso Eucarístico Universal fiz um concurso de pintura sobre o Cristo preto. Os padres ficaram contra mim, porque era um Cristo preto. E fiz as análises dos estudos sobre o negro brasileiro, mostrando que todos esses estudos são cretinos, são idiotas, os autores são uns pacholas que assimilam a postura do europeu perante o Brasil estou falando de postura existencial (Guerreiro Ramos, 1995, p. 171-2).

O sentipensamento decolonial pretende, numa perspectiva de educação para o empoderamento, a ampliação dos sistemas simbólicos dos sujeitos estimulando o fortalecimento das suas subjetividades ao tempo em que lhes provoca a percepção crítica de si mesmos, individual e coletivamente, no contexto em que se inserem. É uma sublevação epistemológica contra a imposição do particular como universal, que nasce da experiência de insurgência dos movimentos sociais, contra essa paz branca que é, na verdade, a política de domesticação das autonomias. O sentipensamento decolonial toma a rebeldia como ponto de partida, nas palavras de Freire (2011), para a revolução e, por conseguinte a transformação social.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denuncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2011, p.76)

O pensamento crítico decolonial, portanto, acredita na possibilidade de uma produção teórica de característica crítica, fora da Europa, que emerge dos movimentos sociais articulados na luta contra mais de 5 séculos de opressão colonial/moderna. Pelo direito de existir e de performar suas subjetividades, corporeidades e de produzir conhecimento, formas outras de organização da vida e do viver, historicamente, resistem à colonialidade do poder, do ser, do saber, do pensar, do viver e do sentir.

Destarte, eis uma proposta política outra de existir e agir no mundo a partir do uso social da memória; que desafia os sujeitos a atuar em sociedade de forma efetiva e

contínua, lançando um olhar crítico às rupturas e permanências. A decolonialidade vai instigar esse sentipensar insurgente a prestar atenção aos ecos, às ressonâncias na experiência dos sujeitos com o passado: verificar a ressonância do passado no presente, estimulando formas outras de narrar e de memória, referenciais outros, experiências outras, entendendo que memória também é ético-política. O pensamento decolonial é comprometido com a construção de um sistema-mundo outro, um sistema-mundo balizado por uma interculturalidade crítica entendida para além de uma ferramenta política da decolonialidade, mas, a sua própria essência política. A Interculturalidade crítica se ordena a:

questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros [...] a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2012, p, 244)

Nesse sentido, a educadora brasileira Vera Candau defende que, a interculturalidade crítica se consubstancia como uma proposição política voltada para a “construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” que também se disponha a anunciar propostas de enfrentamento ao “caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente” (Candau, 2016. p.21). A interculturalidade crítica está para o pensamento decolonial, assim como o racismo está para a lógica da modernidade/colonialidade.

A colonialidade do poder elabora uma perspectiva de mundo que é excludente: deslegitima e desqualifica os conhecimentos e saberes externos à Europa e estabelece uma padronização europeizante brutal que intenta invisibilizar os conhecimentos e expressões socioculturais indígenas, africanas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganas, camponeses, dentre outras não europeias. Isto nos atinge significativamente uma vez que somos imersos nessa episteme eurocêntrica, somos dissuadidos de dialogarmos ou mesmo, reconhecer o cientificismo de pensamentos outros ou mesmo os nossos próprios.

A imposição a mundividências outras, de um suposto único modelo de pensamento válido, portanto, nos permite afirmar que a colonialidade subsume a colonialidade do saber que é supressora de possibilidades, para além da Europa, que nega a pluralidade de culturas, a profusão de epistemes, a variedade de conhecimentos, o sortimento de narrativas. Sobre a imposição colonial de uma única racionalidade, Oliveira (2012, p. 50) alega que o colonizador europeu:

[...] destrói o imaginário do outro, invisibilizando e subalternizando-o enquanto reafirma seu próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento dos processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar por várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Essa razão eurocentrista moldou o mundo do conhecimento de povos como os da América Latina (Gonzalez, 1988), expostos a uniformização da aprendizagem, engessamento do ensino, cerceamento do pensar, deformando instituições de ensino e sistemas educativos de todos os países africanos. Para o sociólogo e educador Luiz Fernandes de Oliveira, precisamos agir e subverter essa colonialidade do saber que:

operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como repressão de outras formas de produção de conhecimentos não europeus que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os por sua vez a categorias de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça (Oliveira, 2012, p. 54).

Por seu turno, o pensamento hegemônico também impôs a colonialidade do ser, a partir da qual os povos subalternizados introjetam a episteme europeizante tão profundamente, que se torna difícil radicalizar e romper com essa compreensão viciada. O ser humano subalternizado pode internalizar esse controle a ponto de não conseguir exercitar uma autoconsciência; pensar sobre si mesmo. Oliveira (2012, p. 59) nos explica que intelectuais brancos de pensamento decolonial como: o sociólogo Anibal Quijano; o filósofo Santiago Castro-Gomes; o sociólogo Ramón Grosfoguel e o filósofo Nelson

Maldonado-Torres propõem que a colonialidade pode ser entendida como a experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem que, responda a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados (Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2007).

Tais quais faces de uma “mesma moeda”, a colonialidade e a modernidade estabelecem uma espécie de simbiose e o racismo exercerá a axial função de organizar a internamente as relações sociais e hierárquicas com as quais opera a modernidade. E, à luz do pensamento decolonial, podemos entender a importância do racismo para a modernidade/colonialidade como princípio organizador e estruturador das relações de poder. A decolonialidade nos oferece subsídios importantes para uma leitura crítica da modernidade/colonialidade como um projeto civilizatório e regenerador e a histórica luta de grupos que sofrem tentativas de dominação por esse projeto.

Luta, resistência e ginga contra a barbárie civilizatória como a da população negra no Brasil descendentes de pessoas brutalmente arrancadas de África pelo escravismo europeu e submetidas à toda sorte de vitupérios físicos e morais, à privação de liberdade, de subjetividade e de memória. Pessoas que por volta de 1530 tiveram suas vidas desqualificadas ao tempo em que eram relegadas à “zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida,” como nos aponta o filósofo político e psiquiatra Frantz Fanon (2008, p. 26), um lugar de sofrimento e morte historicamente desenhado pela mesma lógica necrófila do colonialismo do século XVI, a partir da qual operou o escravismo europeu calcado na necessidade de “justificação” da apropriação da vida e da destruição de um processo civilizatório milenar africano segundo a educadora negra Ana Célia da Silva (2019, p.15).

A partir do escravismo, a pessoa negra escravizada passa a ser assumida como “um ser sem alma, sem humanidade, mais próximo dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravização” seria a domesticadora do seu brutalismo, oportunizando assim, a salvação da sua alma a sua “humanização” e da sua alma a partir da sua “inserção” no inaudito “processo civilizatório europeu” (Silva, 2019, p. 15) Depois de 300 anos de escravização e com a proclamação da falsa abolição da escravatura, no Brasil, surgem mecanismos cada vez mais sofisticados e complexos de

opressão e desumanização de vidas negras. O racismo no Brasil é especialmente perverso e em que termos se constituem a sua peculiar perversidade, Carneiro (2018) nos explica:

É nisso que reside a perversidade do racismo brasileiro:

- Na negação patológica da dimensão racial das desigualdades sociais;
- Nos eufemismos que são utilizados para mascará-las; se não há negros nem brancos, como poderá haver políticas específicas para negros? Ou, o problema do Brasil não é racial e sim social ou o que há é um apartheid social!
- Na intransigente recusa de instituição de qualquer mecanismo redutor das desigualdades;
- Na defesa maníaca de propostas que postergam para as calendas o enfrentamento dessa realidade. [...]. (Carneiro, 2018, p.144)

Em tempos esvaziados de experiência (Benjamin, 1985) em que governos necrófilos fomentam a morte por negligenciar demandas sociais básicas, demonstrando descaso para com grupos à margem da cidadania plena, o colonialismo é adaptado, complexificado e segue, escandalosamente, negando a humanização e a vida às pessoas negras no Brasil e em tantos outros países vitimados pela ganância celerada do capital especulativo em nome de um suposto progresso. Nesse sentido, em seu texto intitulado *Ideologia do Embranquecimento*, Silva (2019) fala sobre o afã do pensamento colonial em promover a homogeneização para que a população negra, inclusive, não se constituísse como maioria articulada e pudesse vir a contra-atacar os administradores da opressão que lhes aflige em diferentes aspectos. Silva advoga que:

O medo de um país de maioria negra e das suas consequências para a maioria branca dominante, a visão recente da revolução negra no Haiti, a presença das formas de viver, sentir e pensar diferentes do negro, presentes na sociedade brasileira não-oficial representando o processo civilizatório africano aqui mantido pelo povo negro, determinaram, no sistema, a necessidade de destruir essa perigosas diferenças, de homogeneizá-las através do rolo compressor da ideologia do poder branco, que a partir daí deveria tornar-se hegemônico, bem como eliminar, através da miscigenação imposta e de outras estratégias, o elemento negro, tido como mancha nefasta para a nação (Silva, 2019, p.16-17)

Também aludindo a esse medo branco, o sociólogo negro Clóvis Moura (1988) afirma que em todo o período escravocrata a perspectiva de uma insurreição negra assombrava o ideário da sociedade branca da época, notadamente os senhores de engenho. Ele diz que no Brasil:

[...] quer até 1850, quer posteriormente, na época já do escravismo tardio, uma coisa é constante na classe senhorial: o medo. O receio da insurreição,

especialmente no primeiro período, criava um estado de pânico permanente. O “perigo de São Domingos” (repetidamente mencionado nos documentos da época), as possíveis ligações dos escravos brasileiros com os de outros países, a provável articulação em nível nacional de escravos rebeldes, a obsessão da violência sexual contra mulheres brancas ou outras formas de insurgência, tudo isso levou a que o senhor de escravos se transformasse em um neurótico. Uma verdadeira paranoia apoderou-se dos membros da classe senhorial e determinou o seu comportamento básico em relação às medidas repressivas contra os negros em geral. (Moura, 1988, p. 5 – 10)

Motivadas sobremaneira por esse pavor permanente dos senhores de “escravos”, lágrima e sangue conformam a história do racismo no Brasil. Humilhações, torturas, sofrimentos físicos, psíquicos são recorrentes nas páginas da atroz escravização da população negra brasileira, tais vilipêndios se relacionam a uma patologia comportamental que criaria:

[...] requintes de sadismo muito maiores do que aqueles necessários para combater a rebeldia do escravo. Convencionou-se que o negro escravo não devia ser punido por seus possíveis delitos, mas castigado, torturado, muitas vezes até inutilizado, como exemplo para que seu comportamento não fosse imitado pelos seus companheiros. Há casos extremos de senhoras que mandaram arrancar os olhos das suas escravas domésticas (mucamas) apenas porque o senhor os elogiara. De escravos emparedados vivos porque olharam mais demoradamente para a filha do senhor, num pavor de possíveis relações sexuais entre os dois. Por outro lado, como contrapartida a essa síndrome, os senhores jogavam todo seu sadismo na escrava que era seviciada, usada como fêmea descartável, violentada, finalmente usada como objeto sexual. A mulher negra, como a parte passiva do processo, mais vulnerável, terminava sendo a mais atingida. Enquanto a mulher branca era resguardada de qualquer contato com o homem negro, considerado simplesmente besta de tração, equiparado aos animais. Este tipo de relacionamento sexual unilateral, no entanto, é considerado, por muitos sociólogos, como o início da nossa chamada “democracia racial” (Moura, 1988, p. 5-6)

Operando no campo físico e no campo dos sentidos, a ideologia da democracia racial está diretamente associada, portanto, à arbitrariedade sádica materializada em vilipêndios pespegados à natureza e a cultura de negras e de negros ou, como argumentam o professor branco Marcos Tabora de Oliveira e professora branca Luisa Oscar, os regimes ditatoriais ou totalitários quando “desenvolvem uma tecnologia do terror, baseada na dor e na crueldade, não é porque capturaram justamente aquele ponto onde cultura e natureza se confundem?” (Tabora de Oliveira; Oscar, 2014, p. 177).

Pois bem, a ideia de democracia racial parte do princípio que não há nenhum obstáculo de fundo racial para que a população negra brasileira obtenha mobilidade

social. Partindo dessa premissa, o racismo só existiria nos Estados Unidos da América e na África do Sul. Isto é, aqui, em nosso país dito mestiço, todos seriam iguais, existiria uma harmonia social/racial no Brasil. Logo, nessa leitura fantástica da ideologia supremacista racial branca, já que não haveria nenhum empecilho racial, a culpa pela população negra estar nas camadas mais pobres e miseráveis da sociedade, recairia sobre ela mesma que, supostamente, não “se esforçaria”, que “não estudaria”, que seria “preguiçosa”... Os negros e as negras seriam “incompetentes” e “não lutavam para sair daquela condição e melhorar de vida”. Essa é uma argumentação criminosa e incoerente que serve de sustentáculo para o conceito de meritocracia e que perdura (até os dias atuais) estrategicamente funcional na manutenção dos privilégios e do poderio da população branca.

O debate da meritocracia, como sabemos, implica numa questão interseccional (Crenshaw, 1989), que envolve classe, gênero e, sobretudo, a questão racial. Nesse respeito, é digno de nota que, diferentemente das levas de imigrantes europeus, gentilmente convidados a vir construir uma nova vida em terras brasileiras - acolhidos como que em “sua nova casa” - a população negra, desde a abolição da escravatura em 1888, é despejada nas ruas sem lastro social, sem auxílio financeiro, sem direito a terra, sem acesso à educação, sem memória, sem nome, em condições, apenas, de reproduzir a precarização e a miséria. Essa população, além de submetida ao degredo, era também culpabilizada pelo discurso meritocrático: teriam aquilo que mereciam, isto é, aquilo pelo que lutassem para conseguir. Mas, lutar com quais armas? Em que condições de luta? Assim, durante muito tempo, a democracia racial se torna a base do capitalismo no Brasil e o Estado brasileiro se isentava de responsabilidade pela população negra e se desobrigava de promover quaisquer políticas de ação afirmativa, porquanto, alegadamente, não existia racismo na sociedade brasileira.

Inobstante o fato de que uma mesma pessoa pode ser violentada em perspectiva interseccional, ou seja, em diferentes dimensões de opressão ao mesmo tempo – por exemplo, uma pessoa pode ser discriminada por ser negra, mulher, pobre – entendo que, no caso específico do Brasil, o racismo, por ser estrutural, estruturante e sistêmico, continua sendo a principal engenharia assassina praticada pelo capitalismo em sua

colonialidade do poder. A interseccionalidade é importante, sobretudo, para nos ajudar a entender que violências não podem ser abordadas de forma desvinculada.

Professora e jurista negra, Kimberlé Williams Crenshaw se notabilizou pelo desenvolvimento de pesquisas sobre raça, gênero e direitos civis. Ela formulou o conceito interseccionalidade, apresentando-o em um artigo de 1989 intitulado *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista) (Crenshaw, 1989).

O conceito de interseccionalidade surgiu da necessidade de abordar as experiências de discriminação que afetam indivíduos que pertencem a múltiplos grupos marginalizados, como no exemplo de uma mulher estadunidense que não conseguiu processar uma empresa por dois tipos de discriminação: ser mulher e ser negra. Crenshaw argumenta que, ao lidar com questões de discriminação, as abordagens que consideram apenas um aspecto da identidade, como raça ou gênero, deixam de reconhecer e abordar outras formas específicas de discriminação que as pessoas enfrentam quando pertencem a grupos que sofrem tentativas de subalternização em várias dimensões.

Na escandalosa desigualdade societária brasileira, tanto pessoas brancas pobres, quanto as pessoas negras são expostas, guardadas as devidas desproporções, a situações nas quais são alvo da ideologia meritocrática brasileira. Fala em meritocracia a mesma sociedade colonialista que promove violência socioeconômica, dentre outras, iniquidades sociais, e que não oportuniza espaços de inserção e de cidadania para todas as pessoas. A partir de agora proponho que façamos uma reflexão sobre essa conjuntura nefasta a partir da apresentação daquilo que considero como quatro variáveis importantes para o debate sobre a questão do racismo no Brasil, a saber, (1) as colonialidades (do ser-estar, do saber e do poder); (2) a meritocracia e a desigualdade racial; (3) o mito da democracia racial (4) branquitude o privilégio branco.

## 1.1 COLONIALIDADES DO SER-ESTAR, DO SABER E DO PODER

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência social, quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano, 2007, p. 93)

**Colonialidade política:** a partir dessa reflexão do sociólogo branco Anibal Quijano (2007), que dá a dimensão do quanto a colonialidade é intrínseca à lógica de poder capitalista, podemos lançar um olhar crítico sobre as dinâmicas de poder previstas e condicionadas desde o período colonial e que seguem perpetuando uma mesma forma de organização das instituições sociais, políticas e econômicas que constituem o sistema-mundo capitalista, entendemos que há uma colonialidade do poder, caracterizada por uma maneira específica de estruturação das relações de poder, estabelecendo relações de dominação e subordinação. Inobstante, Maldonado-Torres (2007) nos chama atenção para uma particularidade dessa dinâmica de poder. Ele diz:

ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se manteve viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em todos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

A colonialidade do poder enfatiza a persistência das estruturas coloniais de poder mesmo após o fim do colonialismo político direto. Essas estruturas têm um impacto nas sociedades colonizadas, moldando as relações sociais, as classificações raciais, as formas de conhecimento e as estruturas de poder contemporâneas. Ela nos desafia a compreender como as narrativas eurocêntricas corroboram para que essas dinâmicas continuem a influenciar o mundo contemporâneo.

A colonialidade opera nesse processo estruturador do racismo, na dimensão existencial das pessoas negras, negando as condições materiais de existência desde o advento da empresa escravista com a própria supressão do direito humano à liberdade e à identidade. A imposição da religião do dominador e o batismo com nomes europeus em substituição dos seus nomes africanos, de origem, foi um estratagema de colonização do ser, na qual, as pessoas são violentadas na sua subjetividade, para poder serem adequadas àquilo que se estabeleceu como padrão e dominação. A colonialidade do poder é a performance de um autoritarismo sanguissedento sobre vidas, memórias, sobre as identidades dessas pessoas.

A colonialidade do poder engloba duas dimensões interconectadas, a saber, a Colonialidade do Saber e a Colonialidade do Ser-Estar:

**Colonialidade do Saber:** Envolver o domínio do conhecimento e do saber pela perspectiva europeia colonial. Isso significa que o conhecimento indígena e local foi subjugado em favor do conhecimento eurocêntrico, o que tem implicações significativas nas estruturas educacionais e acadêmicas.

A colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-o por sua vez a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça (Oliveira, 2012, p. 54)

Porém, insurgindo contra esse intento epistemicida da máquina moderno-colonial a população negra em aquilombamento (ou articulação) vai criando estratégias de resistência para não sucumbirem a esse ditame do autoritarismo colonial e até hoje os saberes negros de África continuam aí povoando os nossos pensamentos, constituindo nossas identidades, participando na construção do país e da sua dinâmica cultural, não só nos terreiros de religiões de matriz africana, mas no receituário da gastronomia, nas formas de ler o mundo, no próprio aprender com a ancestralidade negra, na filosofia *Ubuntu*, na concepção de aquilombamento, por exemplo.

Mesmo em um cenário onde a presença de brancos é mínimo, foi possível constatar como as frequentes ações de valorização do branco em detrimento do negro, mantém o segundo em situações de inferioridade, mostrando como a ideologia do branqueamento ganha tamanha força ao ponto de incentivar práticas racistas mesmo na ausência de brancos. Isso porque os privilégios proporcionados àqueles que possuem características somáticas brancas, dentro e fora do espaço escolar, corrobora na construção identitária negativa de estudantes negros (Jesus, 2017, p. 83)

**A Colonialidade do Ser-Estar** diz respeito à forma exploratória como a colonialidade afeta as identidades individuais, mas também as formas coletivas de ser e existir no mundo, incluindo as relações com o ambiente e a natureza. Assim, podemos compreender a maneira como as categorias raciais e étnicas, engenharia da modernidade ocidental, foram determinantes durante o período colonial e continuam a ser base importante para a estratificação social e a discriminação. Assim, esta colonialidade é exercida por meio da inferiorização, desumanização. O sociólogo e professor negro Deivison Mendes Faustino nos explica que as críticas do psiquiatra e filósofo negro Franz Fanon à modernidade ocidental:

[...] direcionam-se de fato à anunciada (e comemorada) “morte do sujeito”. Segundo esta perspectiva, a racialização colonial, anunciada por Fanon, marcaria de tal forma a constituição das sociedades modernas que o colonialismo – como regime de verdade totalizante – não se configuraria como a exceção ou a antítese ao humanismo mas, sim como expressão de sua plena efetivação (Faustino, 2018, p. 156)

A colonialidade do ser, como denuncia a pedagoga branca Catherine Walsh (2008), tenta invisibilizar a sabedoria ancestral negra. Os saberes e fazeres constituintes das identidades negras atravessaram o atlântico, mas, ao chegar nesse território brasileiro, negros e negras de África, passaram pelas experiências de sofrimento e morte, com ataques ao seu cientificismo e intelectualidade transmitidos de geração para geração, e a negação do direito de fruir e difundir a sabedoria da terra, os seus conhecimentos milenares, classificados como bruxaria, feitiçaria, demonismo.

As estruturas coloniais não se limitaram à exploração econômica, social e política das populações colonizadas, mas também impactam profundamente na forma como as pessoas veem a si mesmas, umas às outras e como entendem seu lugar no mundo, com ele se relacionam e o experienciam. Assim, a partir dessa problematização buscamos entender como a herança colonial continua a moldar a vida das pessoas em sociedades pós-coloniais.

A colonialidade do ser-estar reconhece que o colonialismo moldou as identidades, a autoestima, interferindo também em níveis cultural e epistemológico. Isso inclui a ideia de uma hierarquia racial que, a despeito de ter sido estabelecida no período colonial, mesmo após a independência das nações colonizadas, persiste em influenciar as relações sociais, econômicas, de poder e a autopercepção das pessoas.

Portanto, a "colonialidade do ser-estar" é um conceito que se concentra nas dimensões culturais e identitárias do colonialismo e se manifesta de diferentes maneiras em diferentes contextos e sociedades. O reconhecimento dessa influência é fundamental para promover o processo de decolonialidade e a proposição de um sistema-mundo biófilo.

## 1.2 MERITOCRACIA E DESIGUALDADE RACIAL

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados o perfil racial dos ocupantes reafirma o imaginário que, em geral associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cisnormatividade. Completam o conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos os meios de comunicação— com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes.(Almeida, 2014 apud Melo; Schucmann, 2022, p. 17)

A meritocracia é uma representação ideológica preconizadora de que ganhos e vantagens sociais como sucesso, posição social e recompensas devem ser distribuídos com base no merecimento individual, ou seja, nas habilidades, esforços e conquistas pessoais de cada pessoa. Falamos em ideologia, aqui, com base pensamento da Professora e filósofa branca Marilena Chauí, a saber, “Uma das formas da praxis social: aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade” (Chauí, 2004, p. 41). A ideia subjacente da ideologia da meritocracia é que: aquelas pessoas que, por assim dizer, trabalham mais duro, alcançam mais e, portanto, devem ser recompensadas com posições mais elevadas na sociedade e benefícios econômicos.

A tese de que todas as pessoas possuem iguais condições materiais de existência e acesso equânime às oportunidades e recursos para desenvolver o seu potencial é tão perversa quanto artilosa, uma vez que atribui a responsabilidade pelas desigualdades estruturais profundas - como a falta de acesso igualitário à educação, à saúde, ao mundo do trabalho, à moradia, à alimentação de qualidade sociorreferenciadas às próprias pessoas vitimadas. Essas desigualdades impedem algumas pessoas a alcançarem seu potencial máximo, independentemente dos esforços que façam ao longo de toda uma vida.

Igualmente falaciosa é a ideia de que a sociedade é imparcial e que a discriminação racial não influencia a oferta ou ausência de oportunidades, sendo que grupos contra-hegemônicos, notadamente a população negra, enfrentam discriminação sistemática em várias situações sociais, como a busca por empregabilidade ou acesso à justiça, o que limita ou anula oportunidades. A distribuição desigual de riqueza e a herança de privilégios tornam abismal o espaço que separa as condições de vida entre determinados agrupamentos raciais. Uma minoria quantitativa de pessoas, oriundas de famílias brancas, ricas e privilegiadas têm garantias atávicas ao grupo ao qual pertencem, independentemente de fazerem ou não movimentos em busca do que aspiram, enquanto que a maior parte da população, majoritariamente constituída de pessoas negras e/ou das camadas mais pobres, segue lutando para existir. A professora e antropóloga branca Suzana Moura Maia fala sobre o modelo individualista ocidental sobre o qual se debruça a ideologia da meritocracia brasileira, dizendo que esta é

uma perspectiva de acordo com a qual o indivíduo ocupa uma determinada posição na hierarquia social devido ao seu próprio mérito, ou vontade e capacidade individuais. Tal perspectiva negligencia a relação dos indivíduos com seu grupo social, e torna apenas coincidente o sucesso individual e o fato de o vencedor pertencer a camadas privilegiadas da população, com acesso a bens materiais e simbólicos que são negados à maioria da população. (Maia, 2017, p. 97).

Em um sistema meritocrático como o nosso, os recursos disponíveis não são suficientes para atender a todos os méritos e isso estimula uma competitividade voraz que, por sua vez, agrava ainda mais as desigualdades existentes. Igualmente, a estratificação racial e o ranqueamento de camadas sociais são inevitáveis, visto que aquelas pessoas mais bem sucedidas – hegemonicamente brancas - acumulam poder,

influência e riqueza, enquanto os subalternizados, majoritariamente negros, têm pouco ou nenhum acesso a vantagens sociais. Almeida, entre outras consecuições, aponta a relação causal entre a meritocracia brasileira e a desigualdade racial:

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos.

Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cishnormatividade. Completam o conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos os meios de comunicação – com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes – e o sistema carcerário, cujo pretense objetivo de contenção da criminalidade é, na verdade, controle da pobreza e, mais especificamente, controle racial da pobreza (Almeida, 2019, p. 51).

A afirmação supracitada reflete a realidade socioeconômica brasileira na qual ideologia meritocrática potencializa a segregação sociorracial, o acesso desigual (ou nenhum) a subsídios e insumos para a inclusão e inserção sociais, fomenta a perpetuação de injustiças e desigualdades estruturais que atingem, majoritariamente, a população negra. Portanto, a relação entre meritocracia e desigualdade racial é de retroalimentação, tal qual colonialidade do poder e capitalismo ou branquitude e racismo: sustentando uma retórica de progresso e desenvolvimento à expensa da exploração da mais valia de pessoas e da precarização das vidas de quem, historicamente, continua sendo alvo de um projeto de submissão.

### 1.3 BRANQUITUDE E O PRIVILÉGIO BRANCO

A branquitude é um lugar racial relacional de superioridade no qual pessoas brancas fazem parte independentemente de serem signatárias ou não desse localismo. Um sistema político de garantia de uma supremacia racial de pessoas brancas que já nascem inseridas nesse sistema pelo simples fato de serem brancas. Fanon expõe a mentira hematófaga da ideia de supremacia racial branca, para ele:

A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados, fazem com que, por uma justa inversão das coisas, o colonizado os escarneça quando se evocam na sua presença esses valores (Fanon, 1965, p. 47)

A sua branquitude oportuniza que se beneficiem de uma condição de humanização - naturalmente disponível apenas a elas, pessoas brancas. Essa condição, estabelecida pelo poder hegemônico, lhes confere, desde o nascedouro, a dignidade de fruir a vida e os estímulos para expandir a sua subjetividade e os meios para adquirirem e sofisticarem tecnologias de performances sociais. Essas pessoas, pelo prosaico fato de serem brancas, ocupam lugares de privilégios e adquirem benefícios e acessibilidades sem, muitas vezes, sequer precisarem os requerer.

Mas, quando analisamos a branquitude, é importante não perdermos de vista um aspecto estudado pela psicanálise, que está presente nas relações raciais hierarquizadas e que nos é destacado pelo cintilante pensamento negro da psicóloga e ativista negra Maria Aparecida da Silva Bento (também conhecida como Cida Bento), a saber, a projeção patológica ou falsa projeção. Cida Bento nos explica que, em psicanálise, a projeção patológica ou falsa projeção diz respeito à “transferência dos impulsos socialmente condenáveis do sujeito para o objeto”. Ela nos explica que quando alguém diz que outrem quer lhe atacar sem “nenhuma prova de que esta afirmação é verdadeira, temos boas razões para suspeitar que é ela mesma que tem intenções agressivas e procura justificá-las pela projeção” (Bento, 2002, p.15).

Bento destaca que diversos estudos desenvolvidos pelo filósofo e sociólogo branco Theodor Adorno *et. al* (1965 apud Bento, 2002) apontaram para projeção como característica do etnocentrismo e esses estudos subsidiarão, segundo afirma, uma teoria que tem por base de estudos da ideologia, a psicologia profunda, a saber, a teoria da personalidade autoritária. Ela nos explica que:

Um dos pontos de partida desse enfoque é o de que características humanas essenciais, como o medo, a rigidez, os ressentimentos, a desconfiança, a insegurança são reprimidas e projetadas sobre o Outro, o desconhecido, o diferente. Sociedades muito repressoras, que punem ou censuram a expressão de aspectos humanos fundamentais considerados negativos, favorecem a proliferação de pessoas que podem negar partes de si próprias, projetá-las no outro e dirigir sua agressividade contra o outro. (Bento, 2002, p.14)

Cida Bento acredita que na verticalização das relações raciais há um contraste objetivo entre o “amor narcísico” e o “ódio narcísico”; ela argumenta que, enquanto o

“amor narcísico” é pautado na busca pela “identificação”, o “ódio narcísico” se fundamenta na desidentificação”. Ela diz:

O objeto do nosso amor narcísico é "nosso semelhante", depositário do nosso lado bom. A escolha de objeto narcísico se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou o que se gostaria de ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si. Por outro lado, o alvo de nosso ódio narcísico é o outro, o "diferente", depositário do que consideramos nosso lado ruim (Bento, 2002, p.14).

Essa argumentação provocativa da Cida Bento nos é fundamental para compreendermos de forma plena, a razão de ser da branquitude e o próprio sistema de branqueamento, uma vez que lança luz sobre a projeção que a pessoa branca faz sobre a pessoa negra uma projeção que se origina no medo, que é “cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios.” A ideologia da supremacia racial branca brida qualquer processo de identificação com essa pessoa outra, antes, são criadas “as bases de uma intolerância generalizada contra tudo o que possa representar a diferença”. Igualmente, a branquitude educa o olhar das pessoas brancas para a não-racialização de si mesmas, mas, para a sua autocompreensão como humanas, como pessoas, “como o normal”; já a representação de racializado é construída para todas as ditas “outras” pessoas que, por não serem brancas, são consideradas como “a diferença” e é justamente essa representação do “outro como arauto do mal” que tem sido justificativa para toda sorte de violências. E quando, excepcionalmente, pessoas brancas se permitem fazer uma leitura racial de si mesmas, esta se dará na perspectiva da hierarquização racial: o negro é configurado como a diferença e essa diferença é, necessariamente, inferiorizada em um ranqueamento racial que dará lugar

para ações racistas em diferentes partes do mundo. A agressividade pôde ser dirigida contra esse inimigo comum (a outra raça), sentida como ameaça, ainda que na maioria dos lugares ela não tivesse nenhum poder. Os sujeitos perdem a capacidade de discernir entre o que é deles e o que é alheio, e então tudo vira falsa-projeção, exterioridade. (Bento, 2002, p.12, 13)

O privilégio branco, podemos afirmar, é esse conjunto de vantagens de se ocupar um determinado lugar que é a branquitude: vantagens, essas, que são disponibilizadas exclusivamente às pessoas brancas. É a partir da branquitude que uma pessoa branca tem

ao alcance da sua vontade, ou de um esforço mínimo, tecnologias sociopolíticas que corroboram para a sua dignidade humana, para a proteção e fortalecimento: da sua integridade moral e física, do seu direito de ir e vir (liberdade societária de deslocamento ou permanência); da mobilidade social; da proteção de valores morais; de oportunidades de acessos, do alcance e inserção em lugares socialmente estratégicos, do benefício da dúvida em contextos controversos, dentre outros apanágios possíveis única e exclusivamente a pessoas brancas a partir da sua fenotipia.

O privilégio branco é fruto dos episódios do racismo cotidiano, entendendo-se que vantagens são construídas e concedidas sob a égide do racismo. Por outro lado a supremacia branca refere-se a lógica de dominação, hierarquização e controle dos sistemas de poder ocupando-se então de moldar o mundo a partir dos interesses de pessoas brancas, administrando todos os recursos materiais e simbólicos e apenas distribuindo entre pessoas brancas (Melo; Schucman, 2022, p. 22)

Evidentemente, como ressalta a psicóloga e professora judia branca Lia Vainer Schucman, “a representação hegemônica da branquitude como um privilégio” não assegura uma vida de qualidade diferenciada satisfatória a todas as pessoas brancas, uma vez que a vida de todas as pessoas “é guiada não apenas pelos fatores estruturais, como as ideologias, e a representação, mas sim por uma sobreposição de fatores” (Schucman, 2020, p. 68). Sim, há pessoas que, apesar de brancas, são pobres, estão desempregadas, estão cumprindo pena no sistema carcerário, ou sofrendo outros revezes na vida, mas, ainda assim, lhes é possível ter esperança, podem acessar a solidariedade humana e o beneplácito de pessoas consideradas semelhantes, pelo menos, naquilo que as humaniza.

Podemos estabelecer um quadro imagético comparativo, apenas a título de compreensão, para nos ajudar a entender como se dá o privilégio branco: quando uma pessoa branca é presa em uma abordagem policial, mesmo nesse revés, a ela será garantido o direito de defesa e da vida, a mesma situação envolvendo uma pessoa negra, não raro, tem como consequências mortes envoltas em mistério ou o desaparecimento dos seus corpos, provocando marchas e campanhas de comoção nacional como a que, até o dia da publicação desta tese, segue em vigor, perguntado “Cadê o Amarildo?”<sup>16</sup>.

---

16 Referência ao desaparecimento do senhor Amarildo Dias de Souza, homem negro, ajudante de pedreiro que em 14 de julho de 2013 quando foi abordado e detido por policiais militares, na porta da sua casa, na Favela da Rocinha, no Rio de Janeiro/RJ, e conduzido em direção a sede da Unidade de Polícia Pacificadora do bairro e nunca mais foi visto.

Schucman (2020) nos explica que, no Brasil, as pessoas são classificadas racialmente à revelia da sua vontade e isso tem implicações importantes nas suas respectivas performances sociopolíticas.

Na sociedade brasileira, os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo ao nascerem. Nos classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é, dessa maneira, supervalorizada em relação às identidades raciais não brancas (SOVIK, 2004), o que acarreta a ideia de que a superioridade constitui um dos traços característicos da branquitude (FANON, 1980).[...] há uma parcela de brancos que obtém privilégios de sua identidade racial não por exercer conscientemente o racismo, nem tampouco por concordar com ele, mas sim por estar inserida em uma sociedade de estrutura racista, enquanto o outro grupo propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial brancas (Schucman, 2020, p. 68-9).

#### 1.4 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

A ideia de um Brasil racialmente democrático tem sua gênese atribuída ao pensamento do sociólogo branco Gilberto de Mello Freyre, mais precisamente em sua conhecida obra, *Casa Grande e Senzala*, na qual contraria as teorias do chamado racismo científico do início do século XX. Gilberto Freyre obteve o seu doutoramento em ciências sociais nos Estados Unidos, estudando com o antropólogo judeu branco Franz Uri Boas que o influenciou, inclusive, no desenvolvimento da tese sobre a organização social do Brasil colonial.

É importante ressaltar que em *Casa Grande e Senzala*, Freyre não fala em “democracia racial”, contudo, considerando biocaracterísticas bem como os aspectos sócio-histórico-culturais, apostando, assim, no processo de miscigenação como possibilitador de uma ideia positiva de povo brasileiro. A partir da mestiçagem, para Freyre, seria possível a geração de pessoas mais fortes e com maior capacidade de desenvolvimento. Ele afirma que

O problema do negro, entre nós, está simplificado pela miscigenação larga que alagou tudo, só não chegando a um ou outro resto mais só e isolado de quilombo ou a um outro grupo ou reduto de brancos mais intransigente nos seus preconceitos de casta ou de raça (Freyre, 1980, p. 649).

Gilberto Freyre (1980) conjectura que a miscigenação, oriunda do cruzo interracial entre o branco escravizador e as pessoas negras escravizadas, poria termo a preconceitos e discriminações raciais, estabelecendo a pacificação da diferença social, dirimindo conflitos, estabelecendo a harmonia entre as diferenças, conciliando as raças. Esse discurso é deletério para a luta por justiça sociorracial no Brasil uma vez que, além de negar a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil e corroborar para a fantasia de que “mestiços e negros” são os responsáveis pelas adversidades e sofrimentos que os aflige, subsidia à chamada elite branca a argumentação para “se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais” (Bento, 2002, p.21).

O mito da democracia racial ao longo da história do país, “vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial” (Bento, 2002, p.21) esse mito traz em seu bojo uma certa paz branca: o poder hegemônico mantém a ordem de um sistema de coisas que, por sua vez, corrobora para a manutenção do poder e do autoritarismo monorracial. Fanon nos mostra como é digno de nota que, quando aquela ou aquele que sofre tentativa de subalternização, internaliza a desumanização que lhe vitimiza, há a acomodação social e, desse modo, temos aí uma engenharia necrófila em perfeita operação, que fortalece a colonialidade. Tomando o exemplo a Martinica sob colonização francesa, Fanon, assim postula:

O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário (Fanon, 2008, p. 90)

A colonialidade do ser é essa força motriz que, como afirma Catherine Walsh (2008, p 138), “*es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon[...] se refiere como el trato de la «no existencia»*”. É a colonialidade do ser que estabelece a negação metodizada do outro e, portanto o esvaziamento da sua humanidade.

A falácia (no mínimo, cínica) de um Brasil onde todas as raças são humanizadas - o Brasil da mestiçagem harmoniosa, postulado por Freyre - é rechaçada objetivamente pela materialidade do racismo estrutural uma vez que, como nos explica Silvio Luiz de Almeida - que desde janeiro de 2023 assumiu o Ministério dos Direitos Humanos -, o

racismo consubstancia a política e a economia, de tal modo, que se configura como condição *sine qua non* para que possamos compreender como se estruturam (Almeida, 2019). Ele assevera que “a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro.” (idem, *ibid.*, p. 111). Almeida nos aproxima do pensamento do professor branco Antônio Sérgio Alfredo Guimarães que atua no Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP) que, por seu turno, nos explica como a ideia de democracia racial se relaciona com os aspectos estruturais da formação da nação brasileira. No que tange à população negra brasileira, Guimarães afirma que:

a democracia racial condensou um compromisso, como salientei acima, que tinha duas vertentes, uma material e outra simbólica. Materialmente, a ampliação do mercado de trabalho urbano absorveu grandes contingentes de trabalhadores pretos e pardos, incorporando-os definitivamente às classes operárias e populares urbanas. Incorporação que foi institucionalizada por leis como a de Amparo ao Trabalhador Brasileiro Nato, assinada por Vargas em 1931, que garantia que dois terços dos empregados em estabelecimentos industriais fossem brasileiros natos; ou a lei Afonso Arinos, de 1951, que transformava o preconceito racial em contravenção penal. Simbolicamente, o ideal modernista de uma nação mestiça foi absorvido pelo Estado e as manifestações artísticas, folclóricas e simbólicas dos negros brasileiros foram reconhecidas como cultura afro-brasileira. O “afro”, entretanto, designava apenas a origem de uma cultura que, antes de tudo, era definida como regional, mestiça e, como o próprio negro, crioula. A ideologia política da democracia racial, como pacto social, foi predominantemente o trabalhismo, tendência que data da Primeira República (ver, por exemplo, a ideologia de um Manoel Querino) e que foi continuada por novas lideranças, como Abdias do Nascimento (Guimarães, 2006, p. 276 apud Almeida, 2019, p.210)

Não, definitivamente, nós não somos todas/os iguais e ainda não foi pacificado o nosso direito à diferença. Nossas diferenças são desigualmente valoradas. Mais do que isso: nossas diferenças são tratadas numa perspectiva perversa e racialmente injusta, porque, para algumas pessoas - que sequer são racializadas - é garantido, peremptoriamente, o direito à vida, o estímulo à expansão do pensamento livre e as condições materiais de existência e para outras pessoas - essas, racializadas e criminalizadas a partir dessa racialização - é reservado o confinamento na subserviência, no cerceamento de sonhos, de liberdades, do exercício de expansão da subjetividades e o aniquilamento. A quem interessa a manutenção da ideologia do mito da democracia racial? Quem se beneficia dessa falácia? A professora e jurista negra Karine Souza Silva faz uma

importante reflexão sobre o tema e amplia o raio de alcance geopolítico do debate em tela dizendo que:

A tese da democracia racial é conveniente à minoria dominante porque, uma vez negado o racismo, a raça torna-se elemento supérfluo e não se discutem as estruturas raciais de poder. [...] No âmbito da ONU, o Brasil manteve-se contra as aspirações independentistas dos países africanos, foi apoiador do Apartheid na África do Sul, violando inclusive as Resoluções da ONU contra o regime de Pretória. [...] sob a regência militar que, na mesma época, perseguia negros ativistas e tipificava a luta do movimento negro contra o racismo como crime de ódio racial. (Silva, 2021, p. 48-49).

A despeito de o racismo ser esse principal elemento estruturante das relações de poder, trabalhar decolonialmente nossa pauta antirracista é pensar a interconexão entre gênero, raça, classe, idade, compleição física, desempenho mental/físico, dentre outras variáveis da condição humana, relacionando o corpo-território com memórias, patrimônios, histórias, culturas, subjetividades, e demais aspectos constitutivos do ser humano.

## CAPÍTULO 2      TODA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS É ANTIRRACISTA?

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (Freire, 1992, p.5)

Em março de 2003, o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/03-MEC, que alterou a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão lançou a luz da memória sobre a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Proponho que façamos uma reflexão decolonial sobre a ideia de educação para as relações étnico-raciais (ERER) e, a partir do pensamento decolonial, defendemos a necessidade do letramento racial e da garantia do caráter antirracista nas políticas de educação, tendo por base pressupostos teórico-metodológicos efetivamente comprometidos com o combate ao racismo.

A antropóloga negra France Winddance Twine (2006) defende que, pessoas brancas podem desaprender o racismo fazendo, pelo menos, dois importantes movimentos: antes de tudo precisam se identificar racialmente como brancas e subsequentemente precisam adquirir “*racial literacy*”, um conceito traduzido para o português por Lia Vainer Schucman como letramento racial. Vainer, que também é a principal difusora desse conceito, nos explica que, com letramento racial, Twine se refere a:

um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social. Esta prática inclui: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas

sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Twine 2006 apud Schucman, 2021, p. 182)

Entendo ser fundamental problematizar a EREER por acreditar que o antirracismo não está dado à partida do discurso da aplicação da EREER: precisamos analisar de forma crítica se, de fato, determinada proposta de EREER está sendo protagonizada por profissionais racialmente letradas/os, constituídas/os de criticismo político que lhes permita atuar com justiça racial de qualidade socioreferenciada. Observar se o exercício do conhecimento trabalhado nas escolas funciona de forma inclusiva e includente, na construção da escolarização, perpassando a dimensão racial, de modo respeitar e dignificar a corporeidade negra.

Veza por outra são veiculadas notícias sobre a retirada de circulação de livros didáticos ou paradidáticos que reproduzem lógicas preconceituosas, estigmatizadas que só reforçam o racismo. Apesar do advento da legislação antirracista, ainda é possível ver em escolas brasileiras, livros que, por exemplo, ao mostrar tipos de profissão, apresentam crianças brancas representando profissões positivamente valoradas como professora, médico, advogada enquanto crianças negras aparecem representando jogador de futebol, gari, mecânico numa evidente associação a profissões consideradas menos interessantes. Ou mesmo, casos mais explícitos de estigmatização racial como o livro "Peppa", lançado em 2009 pela Brinque-Book, o qual conta a história de uma menina de cabelos crespos que tem a resistência de fios de aço e com os quais é capaz de arrastar geladeira e outros objetos pesados. Até mesmo livros didáticos nos dão provas de que nem toda educação para as relações étnico-raciais é, de fato, antirracista. Sendo assim, precisamos pensar, sentir e operar uma Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais e a proposta de inserção do "A" na sigla, intenta justamente provocar a reflexão para essa questão bem como chamar a atenção para um exercício de ativismo antirracista. EREER não é uma intervenção meramente semântica não, antes, uma abordagem do problema político-racial, na perspectiva das subjetividades, das condições materiais e de existência das pessoas, pautando o debate da educação que tanto pode ser emancipatória, comprometida com a expansão do pensamento e da potência das pessoas, fomentadora de

vida, ou ser uma educação antecipadora de biografias, supressora de subjetividades, comprometida com a morte.

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a Legislação brasileira são energias políticas que funcionam em retroalimentação: a legislação fomenta a obrigatoriedade dos subsídios para o estado democrático de direito promova políticas públicas em favor do letramento racial societário e, por seu turno, as pessoas que passam por processos de educação sensível para as relações de qualidade sócio-racialmente balizadas, são chamadas à responsabilidade agenciar o antirracismo e fiscalizar o cumprimento da lei para a EREER. O histórico ativismo dos movimentos negros foi detonador de importantes transformações e aquisições na educação brasileira e conquistas históricas. Muito há que ser dito e feito para que o Brasil tenha a coragem ética de criar uma política nacional de erradicação do racismo estrutural, mas seria leviandade desmerecer as consecuições do ativismo de negras e negros em articulação que, reverberando o tratado do acordo da Declaração e Plano de Ação Durban (2001), organizaram a Marcha Zumbi dos Palmares, a marcha de pessoas negras que foi até Brasília para ser recebida pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Foram as negras e os negros em movimento, desse país que conseguiram fazer com que um presidente da república se tornasse o primeiro da história do Brasil a reconhecer a operação do racismo no país e, a partir desse reconhecimento, fazendo o Estado brasileiro, se assumindo como racista, dar os primeiros passos em assumir institucionalmente a sua responsabilidade para com o enfrentamento e a superação do racismo, em oposição à fantasiosa pátria da mestiçagem feliz de Gilberto Freyre (1980).

Portanto, não foi um beneplácito do Estado brasileiro: cada conquista da população negra nesse país – que direta ou indiretamente beneficia a todas as pessoas - não é uma concessão misericordiosa dos poderes constituídos no/do Estado brasileiro, antes, é resultante de muita luta negra. Para que pessoas negras chegassem a assumir pastas ministeriais como a professora, jornalista e ativista negra, Anielle Francisco da Silva, Ministra Anielle Franco, da Igualdade Racial e o Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, o supracitado jurista, filósofo e professor negro Silvio Luiz de Almeida, vidas negras pagaram um alto custo e esse custo ainda vem sendo pago porque não está pacificado pela ideologia da supremacia racial branca que pessoas negras se

neguem a ocupar o sublugar que lhes fora reservado. Foi e tem sido pelo empenho árduo desse mesmo ativismo por justiça racial, que temos, por exemplo, professoras/es universitárias/os negras/os e algumas pessoas negras conseguindo ter o direito de transitar por alguns espaços, alcançar posições e conceituações positivamente valoradas em lugares profissionais historicamente embranquecidos. Será que viveremos para ver o Estado brasileiro ter consciência histórica institucional e assumir a sua obrigação de fazer justiça sem que a população civil aquilombada tenha que reivindicar garantias óbvias, que alterar para que direitos adquiridos sejam respeitados? Quando pessoas negras sairão desse lugar de guerra, de luta e irão, tão somente, se ocupar em fazer usufruto da vida?

Como uma proposta política de insurgência e rompimento com esse paradigma moderno-colonial de entendimento de mundo que nega e/ou rouba os direitos de existir, de ser e de estar, de corpos humanos contra-hegemônicos e da natureza é que se levanta a decolonialidade.

E o que é a experiência senão aquilo que nos provoca, nos move, que se dá a partir de um processo sociocultural e que nos oportuniza - como diria o historiador branco Edward Thompson - a “exploração aberta do mundo” a partir do “diálogo entre ser e consciência social” (1978), o espanto oriundo do confronto consciente e sensível com a realidade. Benjamin (1985, p. 105) afirma que a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva”. Como nos explica a educadora branca Maria Cecília Piazza (2016), a experiência em Benjamin, “é um tipo de saber que se mantém num espaço e tempo para além do racional, ou seja, não está condicionada pelo tempo, e por isso sustenta o fazer e o saber de uma coletividade/comunidade” (2018, p.49). A experiência nos humaniza, nos faz dar-mo-nos conta de que existimos. A experiência é um espaço-tempo de produção de conhecimento afetivo, do nosso sentipensamento de vida e de produção de sentidos para/na vida.

O sociólogo branco Orlando Fals Borda (2015), assim como o professor branco Saturnino de la Torre (1995), que ministra a matéria Criatividade na Universidade de Barcelona, são polinizadores do conceito de sentipensamento. Para la Torre,

sentipensamento é um processo pelo qual ativamos, concomitantemente, nosso pensamento e o nosso sentimento, é a “fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (La Torre, 1997, p.1). A partir dessa premissa podemos dizer que a decolonialidade é uma inflexão sentipensante, um movimento provocado por um sentipensamento insurgente, concatenado com as pessoas que performam corporeidades e subjetividades negras, femininas, indígenas, LGBTQIAPN+, com deficiências, pobres, imigrantes e tantas formas outras de vida e de viver em sua luta por existir insubmissos à padronização imposta por uma monocromia de poder – i.é um poder de uma só cor - que quer apagar todas as outras.

E o que pretende esse sentipensamento decolonial? Qual seria o lugar de enunciação dessa crítica à colonialidade? Para o semiólogo branco Walter Mignolo,

Uma teoria crítica que transcenda a história da Europa em si e se situe na história colonial da América (ou da Ásia ou da África, ou inclua a perspectiva dos imigrantes que, dentro da Europa e dos Estados Unidos, tem quebrado a homogeneidade) passa a ser uma teoria decolonial (Mignolo et al., 2005, p. 25).

Com base no postulado por Mignolo (2005), se pensarmos na história da colonização brasileira e no legado da colonialidade na estrutura das relações de poder, podemos tomar a decolonialidade como uma proposta educadora de ação-reflexão-ação, uma vez que:

Todo o fazer implica uma reflexão, e toda reflexão implica um fazer, uma ação. Dentro disso, parte-se da articulação teórico-prática para construir o conhecimento. Ou seja, o primeiro movimento, antes explicitado de ação-reflexão, junta-se agora a um segundo movimento: novamente a ação, mas uma ação diferente da primeira, como uma espiral do saber e sempre em processos de avaliação dos avanços e/ou retrocessos na reflexão sobre a prática (Freitas, 2018, p. 85).

Assim, essa proposta insurgente que se consubstancia em uma produção sentipensante de característica crítica, construída fora do localismo político-epistemológico da colonialidade, é oriunda dos considerados “ninguéns” que constituem os movimentos sociais que, no Brasil, estão articulados na luta histórica contra mais de cinco séculos de opressão colonial. Como evocado pelo poema do jornalista e escritor branco Eduardo Galeano, *Los Nadies*:

[...]

*Ni enlloviznita  
caelabuenasuerte,  
por mucho que losnadies  
lallamen y lallamen.*

*Y aunqueles pique  
la mano izquierda;  
o se levanten  
conelpiéderecho,*

*O empiecenelaño  
cambiando de escoba.  
No haydía mágico  
para labuenasuerte de...*

*losNadies: loshijos de nadie, losdueños de nada;  
corriendolaliebre, muriendola vida  
losnadies: que no sonningunos, losninguneados,  
jodidos, rejodidos,  
que no sonaunque sean...*

*Que no hablan idiomas,  
sino dialectos.*

*No profesan religión,  
sino superstición.  
Que no hacen arte,  
es sólo artesanía.*

*No practican la cultura,  
sino el folklore.  
Que no tienen cara,  
sino sólo brazos.*

*Que no tienen nombre,  
sino un mero número.*

*Los nadies no figuran  
enlaHistoria universal;  
Sienla crónica roja  
de prensa local.*

*Los nadies no son...  
no son seres humanos.  
Los nadiessíson...  
son recursos humanos.*

*Que cuestan muy poco,  
que no cuestan nada,  
que cuestan mucho menos  
que la bala que los mata a los...* (Galeano, 1989, p.52)

Se a decolonialidade é um ativismo de grupos vulnerabilizados contra a padronização, em defesa dos direitos de existir e de performar suas subjetividades, corporeidades e de produzir conhecimento, formas outras de organização da vida e do viver, e que, historicamente, resistem à colonialidade do poder, do ser, do saber, do pensar, do viver, do sentir e do pensar, então, necessariamente tem base ético-política antirracista. Ou seja, podemos auferir que toda prática decolonial precisa ser, antes de tudo, uma prática antirracista.

O sistema mundo moderno-colonial não só brida as performances de corporeidades insurgentes à padronização, como as criminaliza, atentando contra as subjetividades e agenciamentos considerados fora de uma doutrinação civilizatória ancorada no capitalismo, no racismo e no liberalismo. Para além de contribuir para uma leitura de mundo mais ampla, a teoria do sistema mundo postulado pelo sociólogo e branco Immanuel Wallerstein se pretende “um movimento social, uma força de mudança social” (Wallerstein, 2012, p. 17). Ele afirma que o que caracteriza o mundo moderno é “a imaginação dos seus beneficiários e a contra afirmação dos oprimidos. A exploração e a recusa em aceitar a exploração como inevitável ou justa constituem a perene antinomia da era moderna, unidas numa dialética que está longe de alcançar seu máximo no século XX” (Wallerstein, 1974, p. 346).

Tomando como um marco socioeconômico de análise a passagem do feudalismo para o capitalismo na Europa, Wallerstein anuncia a sua conceituação o sistema mundo se constitui como

[...] um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantém unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros (Wallerstein, 1974, p. 337).

Destarte, eis uma proposta política outra de existir e agir no mundo a partir do uso social da memória: um desafio às pessoas a atuarem em sociedade de forma efetiva e contínua, lançando um olhar crítico às rupturas e permanências, com vistas ao agenciamento da transformação social e a defesa das condições materiais de existência.

A decolonialidade nos oferece subsídios importantes para uma leitura crítica da modernidade/colonialidade como um projeto alegadamente civilizatório e regenerador e a histórica luta de grupos que resistem ao aniquilamento. Insumos para fortalecer a luta, a resistência e a resiliência, a exemplo do que faz a população negra no Brasil, descendentes de pessoas que foram brutalmente arrancadas de África pelo escravismo europeu e submetidas a toda sorte de vitupérios físicos e morais, à privação de liberdade, de subjetividade e de memória e que utiliza a ginga, a mandinga, e outras tecnologias ancestrais contra a força que lhes quer matar, contra essa necrofilia - ou, nas palavras de Freire (1975, p. 50) “um amor à morte” - do poder hegemônico, um exercício de poder que se ocupa em “deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida”.

A tecnologia ancestral de sustentação da vida aprendida (herdada) de pessoas que, por volta de 1530, tiveram suas vidas desqualificadas, ao tempo em que eram relegadas à “zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida”, como nos aponta Frantz Fanon (2008, p. 26): um lugar de sofrimento e morte historicamente desenhado pela mesma lógica necrófila do colonialismo do século XVI, a partir da qual operou o escravismo europeu, calcado na necessidade de “justificação” da apropriação da vida e da destruição de um processo civilizatório milenar africano”, segundo a pedagoga negra Ana Célia da Silva (2019, p.15).

A partir do escravismo, a pessoa preta escravizada passa a ser assumida como “um ser sem alma, sem humanidade, mais próximo dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravização” seria a domesticadora do seu brutalismo, oportunizando assim, a salvação da sua alma, uma suposta “humanização” da sua alma a partir da sua “inserção” no inaudito “processo civilizatório europeu” (Silva, 2019, p.15). Depois de 300 anos de escravização e com a proclamação da falsa abolição da escravatura, no

Brasil, surgem mecanismos cada vez mais sofisticados e complexos de opressão e desumanização de vidas negras.

O Brasil, desde o período da colonização, se configura um país extremamente desigual, cuja sociedade é historicamente constituída pela criminosa concentração de renda e poder nas brancas mãos de uma burguesia herdeira do lastro socioeconômico colonial. Em nossa sociedade 1% dos mais ricos detém 25% de toda a riqueza socialmente produzida no país, ou seja, 1% das pessoas ricas detém 25% do PIB brasileiro. Apenas a título de explicitação dessa dantesca disparidade socioeconômica, no relatório anual da Riqueza Global, divulgado pelo banco *Credit Suisse*, podemos observar que a faixa populacional mais rica no Brasil, que constitui 1% da população, encerra 49,6% (quase a metade) da riqueza de todo o país. Esse percentual, por exemplo, na França, na Alemanha e na Inglaterra, varia de 7% a 8%. E essa mesma sociedade desigual, perversa e injusta tenta silenciar o debate sobre essa flagrante desigualdade socioeconômica: naturaliza a pobreza e culpabiliza pobres e miseráveis pela própria precarização das suas vidas. Culpar as pessoas pela tentativa de subalternização a que são submetidas é fundamental para a manutenção do estado perverso de coisas e é uma estratégia do capitalismo.

Em 2023 refletimos sobre os 20 anos da Lei 10.639/03, compreendendo sua importância para uma educação antirracista brasileira. Essa lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, será um marco histórico-político importante para o debate das questões raciais no Brasil, no âmbito da educação e para refletirmos sobre o que conseguimos, efetivamente aplicar, até hoje, ao longo dessas duas décadas? A erradicação do racismo está distante de ser uma realidade nesse país, todavia, recorrentemente conseguimos observar como o debate a respeito das relações étnico-raciais tem se ampliado; tem havido maior divulgação de casos de racismo e busca de responsabilização pelos seus praticantes e aumentam as projetos proponentes de enfrentamento ao racismo. O que, de fato, está sendo cumprido, passados esses 20 anos da 10.639/03 está longe, muito longe de ser o avanço que precisamos e pelos quais

trabalhamos, mas, há evidências suficientes nesse processo histórico para que possamos asseverar: há avanços!

A cultura negra, a história negra, presença civilizatória dos povos africanos e afrodescendentes na construção do Brasil, enquanto estado-nação, foram estrategicamente negligenciadas, negadas ao longo da história desse país, ou deturpadas e distorcidas nos livros didáticos dentro do projeto racista brasileiro de educação. Esse vilipêndio à representatividade e valorização da diferença étnico-racial contribuiu muito para a criação e manutenção de estereótipos, estigmatizações, preconceitos e discriminação contra a população negra no Brasil.

## 2.1 O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR

Retomando o estratagema do modelo civilizatório moderno ocidental, é digno de nota que no período de 1935 até 1995, no Brasil, o discurso oficial sustentava justamente a ideia de democracia racial. Porém, nunca houve harmonia racial no projeto de nação brasileiro e, por reivindicação dos movimentos negros no Brasil, essa ideia sem base no real passa a ser formalmente negada “pelo Estado”, em 20 de novembro de 1995, justamente no tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, talvez a maior referência histórica de liderança quilombola brasileira.

Assim, em 1995, em Brasília/DF, um ajuntamento de ativistas de movimentos negros de diferentes regiões do país, na histórica Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, entregam ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial - documento com propostas de enfrentamento e superação do racismo no Brasil.

Ainda nessa mesma ocasião, o referido presidente assina o Decreto que institui o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra e, um ano depois, é realizado o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, em Brasília, debate axial para a elaboração de políticas públicas de ação afirmativa no Brasil. Já em 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas

Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, o Brasil reconhece oficialmente em nível internacional que é um país racista e que tem uma dívida histórica com a população negra brasileira.

A despeito de o Estado brasileiro ter reconhecido o racismo e as implicações na estrutura de vida da população negra brasileira, as condições materiais de existência para o povo negro continuam sendo precarizadas, inclusive, pelas violências que, diuturnamente atinge as vidas negras. Essa violência racial tem ceifado a vida daquela parcela da população que, historicamente, além de não poder contar com a proteção do Estado, não raro, é vítima desse mesmo Estado que protege e defende corpos brancos – como grupo - mas posiciona negras e negros como corpos-alvo dos aparelhos estatais de vigilância e punibilidade. O Estado racista formula uma política de morte como nos chama a atenção Costa, Martins e Silva (2020):

Assim, a partir da perspectiva racial, o Estado passaria não somente a selecionar quem pode viver e quem pode morrer, como também viria a atuar diretamente no exercício de “fazer viver e deixar morrer”, indicando quem ou quais grupos devem ser exterminados, onde toda e qualquer ação estatal em direção ao colonizado se traduziria em políticas de morte. (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 8)

A filósofa e escritora negra Sueli Carneiro aponta a relação causal entre violência racial e a (re)produção da desigualdade, explicando que:

A violência racial no Brasil tem uma face mais sutil, porém não menos violenta, que consiste na sistemática criação e reprodução da desigualdade entre os grupos étnicos, manifestando-se em todos os aspectos da vida social. O racismo e a discriminação produzem exclusões no acesso à educação, nas possibilidades de adentrar os ciclos formais de escolaridade e concluí-los, de ver reconhecida a diversidade das contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais e de suas culturas para o patrimônio da humanidade (Carneiro, 2018, p. 120).

Dados do Atlas da Violência de 2021<sup>17</sup> dão conta de que em quase todos os estados do Brasil, uma pessoa negra tem mais chances de ser assassinada do que uma pessoa não negra. São exceção apenas dois estados: Paraná e Roraima que, em 2019,

---

17 O Atlas da Violência 2021, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) traz dados escandalosos sobre a precarização da vida da população negra. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf> Acesso 22 de dezembro de 2023.

apresentaram taxa de assassinado de negros inferior à de não negros<sup>18</sup>. Alagoas, desde de 2015, é o estado que apresenta maior disparidade racial de vitimização, com taxas de assassinato de pessoas negras 42,9 vezes maiores do que as de não negras. Também observamos uma grande disparidade da violência que vitima grupos raciais nos seguintes estados: Amapá (9,0), Paraíba (7,5), Sergipe (6,4), Rio Grande do Norte (5,9), Espírito Santo (5,4) e Ceará (5,1).

São números que representam um quadro alarmante do racismo estrutural produzindo morte em larga escala. Só em 2019, as proporções por raça/cor, entre pessoas assassinadas, nos causa espanto. Há uma brutal desigualdade racial entre os estados brasileiros, sendo Alagoas o estado emblemático na comprovação de que, quase a totalidade das vítimas de homicídio nesse país, são pessoas negras, mesmo com essa população constituindo uma proporção bem inferior a isso, 73,7% da população total. Ainda em 2019 a população negra brasileira (composta de pessoas pretas e pardas, na classificação do IBGE) constituiu 77% das pessoas assassinadas, com taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Em comparação com pessoas não negras (somatório de pessoas amarelas, brancas e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil. O que esses números revoltantes querem nos revelar? Que uma pessoa negra, pelo fato de ser negra, teve 2,6 vezes mais possibilidade de ser morta. Em 2019 o percentual de pessoas negras vítima de homicídio foi 162% maior do que pessoas não negras. E, particularmente, as mulheres negras representaram 66% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras.

A intensa concentração de um viés racial entre as mortes violentas ocorridas no Brasil não constituiu uma novidade ou mesmo um fenômeno recente. Pelo menos desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começam a crescer no país, vê-se também crescer os homicídios entre a população negra, especialmente na sua parcela mais jovem. Embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais da violência, as organizações que compõem o movimento negro há décadas tematizam essa questão, nomeando-as de diferentes modos, conforme apontado por Ramos (2021): discriminação racial (1978-1988), violência racial (1989-2006) e genocídio negro (2007-2018). Nesse sentido, a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo e parece não dar sinais de melhora, mesmo quando os números mais gerais apresentam

---

<sup>18</sup> Não defendo a utilização do conceito “não negro”. Aqui, apenas reproduzo a linguagem instrumental utilizada pelo instituto de pesquisa, tal qual se apresenta na publicação.

queda. Os números deste Atlas, mais uma vez, comprovam essa realidade (Cerqueira, 2021, p. 49)

A despeito de representarem mais da metade da população brasileiras, negras e negros, seguem vítimas do racismo que opera fisicamente, atingindo seus corpos, mas que também inside no campo psicoemocional, comprometendo a expansão da sua subjetividade, precarizando a sua saúde e autoestima, enquanto a dominação branca atua justamente no campo psicológico, como nos explica Fanon (2008), pelo viés da imposição cultural, a pessoa negra sujeita a essa imposição, muitas vezes, acaba internalizando a opressão. A ideologia do branqueamento submete subjetividades negras à opressão, como afirma Fanon (2008) e essa inferiorização é extremamente nefasta porque interfere na psique negra; um processo que acaba entrando na mente, nas subjetividades das pessoas negras e merece atenção nossa. Clóvis Moura (1988) também discorre sobre o assunto e afirma que o branqueamento é complexo porque mexe com as emoções.

Achille Mbembe, cientista político negro, sustenta que a tecnologia do racismo está a serviço do “exercício do biopoder, ‘este velho direito soberano de matar’”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (Mbembe, 2018, p. 18). Mbembe propõe o conceito de necropolítica no intuito de denunciar a existência de estruturas que, de diversas formas, atuam no aniquilamento de determinados grupos. Essas estruturas operariam a partir do “poder da morte” e dos seus respectivos “mundos de morte” – formas de existência social que submetem a vida de populações inteiras à precarização atribuindo-lhes uma condição de “mortos-vivos” (Mbembe, 2018, p. 71).

Esse alegado poder de determinar quem pode viver ou morrer é a necropolítica e se fundamenta na engenharia de dominação do biopoder normaliza a partir da racialização o “deixar morrer” de determinados corpos e outros não. Assim seria considerado “matável” o corpo “que está em risco de morte a todo instante devido ao parâmetro definidor primordial da raça”. Ao tempo em que expõe a macroestrutura racista que opera na sociedade moderno-colonizadora, a reflexão antirracista e decolonial proposta por Achille Mbembe nos oportuniza pensar de forma crítica sobre a nossa

existência, sobre a vida em sociedade, o tipo de produção de conhecimento sobre o qual nos empenhamos, sobre a ética do cientificismo que construímos. (Mbembe, 2018, p. 71 – 72).

A estrutura de dominação moderno-colonial se ancora na opressão racial. A ideia de superioridade de raça é a força motriz para a máquina esmagadora de vidas que é o racismo. Definindo papéis sociais a partir da dimensão racial, o racismo também estabelece relação direta entre raça e trabalho, atribuindo a pessoas negras os postos de trabalho baseados na exploração da mais valia, na precarização, na exaustão física, na subserviência, no silenciamento, na invisibilização e, por mais abjeto que pareça, até mesmo na reedição de condições escravagistas de exploração. Como aponta Maldonado-Torres (2007, p. 131):

El proyecto decolonial a América no tenía solamente significado local. Muy al contrario, este proveyó el modelo de poder, o la base misma sobre la cual se iba a montar la identidad moderna, la que quedaria, entonces, ineludiblemente ligada al capitalismo mundial y a un sistema de dominación, estructurado al redor de la idea de raza. El modelo de poder está no corazón mismo de la experiencia moderna. La modernidade, usualmente considerada como el producto, yase del Renacimiento europeo o de la Ilustración, tiene un lado oscuro que le es constitutivo. La modernidade como discurso y práctica no seria posible sin la colonialidad, y la colonialidad constituye una dimensión inescapable de discursos modernos.

Maldonado-Torres expõe a colonização do ser e do poder a partir do estabelecimento da hierarquização de valores humano pela racialização das relações, como reitera a filósofa brasileira Angela Cristina Borges falando sobre o racismo, “Muito provavelmente, a certeza de graus de humanidade explica as mais variadas tentativas históricas de demonstrar sua existência tanto pela história quanto pela biologia, ou mesmo pela genética” (Borges, 2018, p. 5) e a semióloga branca Zulma Palermo também discorre sobre o conceito de colonialidade do poder tal como elaborado por Aníbal Quijano (1999, [2000], 2005), igualmente destacando a ideia de raça como axial na sistematização do pensamento colonial. Ela considera a decolonialidade como uma opção, dentre muitas outras vertentes teóricas e interpretações de mundo, sem nenhuma intenção de ser universalizante, sendo assim:

E nesse contexto é centrado no conceito decolonialidade do poder, do saber e do ser que Quijano sintetiza sua cuidadosa análise da incidência da colonização

em todas as sociedades que a padecem, um eixo em torno do qual gira e se multiplica o olhar des/decolonial. Nesta proposta, entende-se por colonialidade uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer (Palermo, 2019, p. 50)

Palermo (2019) vem denunciar a universidade como um espaço de manutenção da colonialidade na contemporaneidade, como uma espécie de *lócus* reverberador de uma leitura monóloga de mundo e vê no comparatismo do campo literário latino-americano uma possibilidade de direcionar o pensamento para a “pluriversalidade”. Igualmente, se atendo ao debate racial, ela continua:

A partir disso, faz-se necessário refletir sobre essas questões na sua relação com a diferença marcada pela raça, entendida como característica fenotípica, pois, se assim for, apenas algumas dessas “raças” poderiam pensar a si mesmas como exclusivamente atravessadas pela ferida colonial. Se, pelo contrário, entendemos a racialidade como sendo uma perpetuação dos dispositivos da colonialidade que controla a todos nós, podemos olhar para além da determinação da “cor” na compreensão das diferenças. Insisto, a racialidade é uma forma de dominação enquanto dispositivo da colonialidade; portanto, trata-se de compreender como funcionam as relações de poder nesse paradigma. Por isso, os movimentos sociais nos dias atuais escapam a esse olhar, reunindo, por trás de projetos libertadores, pessoas de pertencimentos muito diversos. Ou seja, a produção do conhecimento na diferença não está, necessária e exclusivamente, marcada pela etnicidade, mas, precisamente, por ser pensada a partir de cada uma das sociedades marcadas pela diferença colonial em seus múltiplos e particulares processos de formação, embora seja verdade que, a partir da nossa localização geopolítica, encontram-se mais oprimidas as originárias e afrodescendentes, com cujas formas de fazer/conhecer comunal temos aprendido todos os que percorremos esse caminho (Palermo, 2019, p. 52)

A partir disso, faz-se necessário refletir sobre essas questões na sua relação com a diferença marcada pela raça, entendida como característica fenotípica, pois, se assim for, apenas algumas dessas “raças” poderiam pensar a si mesmas como exclusivamente atravessadas pela ferida colonial. Se, pelo contrário, entendemos a racialidade como uma perpetuação dos dispositivos da colonialidade que controla a todos nós, podemos olhar para além da determinação da “cor” na compreensão das diferenças. Insisto, a racialidade é uma forma de dominação enquanto dispositivo da colonialidade; portanto, trata-se de compreender como funcionam as relações de poder nesse paradigma. Por isso, os movimentos sociais nos dias atuais escapam a esse olhar, reunindo, por trás de projetos

libertadores, pessoas de pertencimentos muito diversos. Assim, Zulma Palermo nos explica que:

a produção do conhecimento na diferença não está, necessária e exclusivamente, marcada pela etnicidade, mas, precisamente, por ser pensada a partir de cada uma das sociedades marcadas pela diferença colonial em seus múltiplos e particulares processos de formação, embora seja verdade que, a partir da nossa localização geopolítica, encontram-se mais oprimidas as originárias e afrodescendentes, com cujas formas de fazer/conhecer comunal temos aprendido todos os que percorremos esse caminho (Palermo, 2019, p. 52).

Os estudos decoloniais nos ajudam a entender que o poder moderno-colonial (ou poder hegemônico) que opera mecanismos de exploração e predação dos corpos, da terra, dos seres vivos quer nos apresentar uma única história, aquela que é contada pelo vencedor, a história dos grandes heróis brancos e sua missão europeia de salvar o mundo e em sua pedagogia da morte ensinando aos selvagens e incautos o caminho único, europeu, que leva a redenção, a civilidade e ao progresso.

Como memória é poder, essa também teria que ser única e exclusiva dos vetustos redentores com suas espadas banhadas em sangue e medo. A afirmação de uma história única é uma afirmação de poder e a escritora negra Chimamanda Adichie (2009) advoga a indissociabilidade entre história única e poder. Ela diz:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2009, p. 2-23).

O poder hegemônico só reconhece uma memória única legítima, universal, um único lugar de produção de conhecimento, de enunciação, um único modelo de existência, uma história única (Adichie, 2009), a saber, uma ideia que serve para criar e reforçar “estereótipos, e o problema com os estereótipos é a sua incompletude, sua superficialidade. Toda estereotipização é um reducionismo, uma vez que não revela a totalidade, a complexidade.

Na contraproposta à padronização, a epistemologia decolonial, parte da diferença como potência e rompe os limites da homogeneização em favor das diferentes performances de vida e como na metafórica cena do Museu Histórico de Bacurau disponibiliza e estimula o uso das armas da memória a partir da interculturalidade crítica para que sujeitos e sujeitas de memória se insurjam, se levantem em defesa do seus direitos à existência, de exercerem a autoria da suas próprias histórias, de atuarem em suas histórias, de construírem as suas narrativas, de fortalecer as suas identidades, de defender suas subjetividades, de enfrentar as tentativas de desumanização, se insurgindo contra aquilo que ameaça o seu direito à vida, problematizando a forma como historicamente se constituem as relações de poder, propondo possibilidades outras em oposição à monocultura do poder, a essa concentração de poder em um único grupo.

O nosso posicionamento político, o nosso sentipensamento de mundo será mais uma ferramenta do poder hegemônico - do sistema-mundo moderno-colonial - à serviço das violências e da morte? Ou estaremos atuando na construção de tecnologias biófilas, efetivamente trabalhando em defesa dos direitos de existir, de narrar, de acessar as memórias no fortalecimento das identidades? Essa é também uma questão de escolha e toda escolha implica em perda, como diz a sabedoria dos povos. Essa provocação/convite à reflexão é especialmente necessária nesses tempos em que reacionários racistas, pactuados com o ex-chefe do executivo nacional, Jair Messias Bolsonaro, seguem se empenhando na materialização de um projeto racista de país.

É inaceitável, sob todos os pontos de vista, ignorarmos uma realidade tão cruel em que pessoas negras são esvaziadas da sua humanidade por não se enquadrarem em uma padronização hegemônica racista que também é patriarcal, misógina, cisnormativa, LGBTQIAPN+fóbica, cristandadista, xenofóbica cujo intuito é submeter, agredir, estuprar, incendiar, matar subjetividades, dignidades e vidas.

A abordagem das relações étnico-raciais é fundamental nesse enfrentamento do racismo estrutural, porém, não pode se circunscrever a observação de como pessoas negras são afetadas pelo racismo, mas, na busca pela compreensão de como o racismo constitui as subjetividades das pessoas negras e das pessoas brancas. O racismo é

estrutural e também estruturador, porém essa reflexão ainda não é comum em todas as famílias e em todas as instituições de ensino.

Na obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, a professora branca Eliane Cavalleiro disserta sobre como o “silêncio” a respeito das questões raciais se constituem nos lares, no seio da família quase que como um metacurrículo da escolarização. Em tempo, a despeito da autora se referir ao espaço da educação infantil, também se pode constatar esse mesmo silêncio processual em diferentes fases da escolarização até a formação acadêmica. E é notório que a ausência desse debate sobre questões étnico-raciais tem consequências deletérias, notadamente, no processo formativo, na autoestima e em muitos e diferentes aspectos da vida como um todo dessas/es sujeitas/os educandas/os.

Por exemplo, aquela/e aluna/o que aparenta não ter um bom rendimento escolar, irá se culpabilizar de forma individual pelo seu insucesso e a sua família assim também o fará, porque não percebem que há esse silenciamento e dispositivos internos que os fazem ler a realidade sem a compreensão dessa tecnologia de supressão de direitos (Cavalleiro, 1998). Também não lhes alcança a constatação de que há uma sócio-histórica configuração de educação racista, que diuturnamente cria mecanismos para bridar o acesso dessa/e sujeita/o educanda/o aos processos de ensino-aprendizagem que concorrem para o seu efetivo e pleno desenvolvimento humano.

Igualmente, o espaço acadêmico é hegemonicamente dominado pela branquitude do poder/saber e o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022) também opera, de forma estratégica, nas Instituições de Ensino Superior (IES) para construir, legitimar e reafirmar, os territórios de segurança exclusivos para as pessoas brancas performarem seus privilégios, garantindo-lhes o sucesso e, por outro lado, criando obstáculos e entraves para pessoas negras entrarem e/ou permanecerem na vida acadêmica.

Essas mensagens podem refletir determinadas ideologias, valores culturais dominantes e relações de poder. Elas moldam a forma como estudantes percebem a si mesmos, aos outros e ao mundo ao seu redor.

Tomando as IES como referência, podemos dizer que o currículo oculto seria as dinâmicas que se dão na academia, mas que não constam nos planos de ensino, não

podem ser observados nas ementas das matérias, não estão localizadas nas matrizes curriculares. São aqueles acontecimentos e as muitas situações envolvendo a/o formanda/o durante o curso e que precisam ser levados em consideração independentemente do fato de estarem ou não presentes no conteúdo oficial trabalhado nas salas de aula.

Em meio à profusão de pós-verdades, negacionismos e outros estratagemas de alienação de massas, nós, que almejamos um modelo de sociedade onde as pessoas negras tenham assegurado o seu direito de ser e estar no mundo em par e passo às pessoas brancas, a inércia é partícipe da convivência com esse estado perverso de coisas cujo delirante brilho furta-cor do poder hegemônico ofusca a visão crítica para a responsabilidade individual e societária no enfrentamento do racismo.

Nesse intento é fundamental uma educação antirracista para as relações étnico-raciais a partir da qual podemos avaliar a nossa ética científica, profissional e pessoal, para nos certificarmos de que, de fato, estamos operando nas frestas do sistema-mundo capitalista - para construirmos possibilidades outras, socialmente referenciadas, de um sistema-mundo no qual vidas negras, efetivamente, importem.

## 2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Lei nº 10.639/03 é um ponto de inflexão na histórica luta dos movimentos negros - e das negras e negros em movimento - no enfrentamento dessa conjuntura nefasta racista brasileira. Quando o poder público reconhece a necessidade de incluir no currículo escolar o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana, oportuniza projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão para a identificação e desconstrução de estereótipos e preconceitos que impedem a compreensão da diferença como emolumento. Além disso, essa iniciativa legal oportuniza debates sobre a presença negra na/da história do Brasil, sobre a valorização da dignidade humana da pessoa negra.

Ao examinarmos a história e a memória da educação em nosso país, temos presente que durante séculos imperou um projeto de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) comprometido com a inferiorização da população negra e que,

estrategicamente, se ocupou em negar o acesso e o uso social das memórias negras, tentando invisibilizar a participação dos povos africanos e afro-brasileiros na formação e expansão da vida societária brasileira. Assim, nessas duas décadas temos que refletir se a Lei nº 10.639 está sendo agenciada de modo a cumprir com eficiência, eficácia e efetividade, aquilo que se propõe.

Nilma Lino Gomes, em seu livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (Gomes, 2017), aborda a importância política e epistemológica das lutas e movimentos sociais, com destaque para o movimento negro brasileiro. É desse lugar de fala (o movimento negro educador) e com a representatividade de uma intelectual orgânica cuja produção científica é basilar para pensar a educação para as relações étnico-raciais no Brasil, que a autora discorre sobre um temário que se confunde com a sua trajetória como professora, suas pesquisas, suas produções teóricas e as ações políticas que pautam a sua compreensão da dimensão educacional do movimento negro - a despeito de todas as suas tensões, desafios e limitações.

Nilma Gomes é vitoriosa em seu esforço sentipensante de nos fazer refletir sobre algumas questões nevrálgicas que orientam o seu estudo e estão relacionadas à luta pela superação do racismo e em favor da emancipação social no Brasil e na diáspora africana, tais como, O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? Essa nos parece ser uma excelente proposta reflexiva na articulação entre a ação política e o projeto pedagógico. Mas, ainda, outras questões sudeadoras também nos são caras, tais como: O que entendem e debatem, os cursos de formação de professores e professoras sobre esse movimento social e suas demandas por educação? Há participação dos cursos de pós-graduação das Humanidades e Ciências Sociais nesse temário? Os cursos de pós-graduação têm integrado em seus corpos docente e discente, sujeitas/os negras e negros que fazem parte ou foram reeducados por esse movimento social? Que sabedorias ancestrais o Movimento Negro nos ensina? Como ele nos reeduca? (Gomes, 2017, p.13).

Aos olhos negros da autora - negros olhos atentos e cronistas do seu tempo - o movimento negro e, destacadamente, de mulheres negras, é considerado como um conjunto de espaços e lugares de saberes e aprendizagem. E é ao movimento negro, tensionando e pressionando o Estado brasileiro, que Nilma Gomes atribui conquistas históricas, a saber, a tipificação do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal do Brasil; a inserção obrigatória do estudo da história e cultura afro-brasileira na educação básica; a ocupação de espaços sociais, políticos e acadêmicos, até então, exclusivamente reservados a pessoas brancas, dentre outras. Inobstante, afirma que há ainda muito a avançar nessa luta sem trégua na qual estão envolvidos os 53% da população brasileira, constituída de negras e de negros. Todas as conquistas do Movimento Negro são fundamentais no reconhecimento do racismo no país e na superação da nossa ignorância sobre o racismo e os malefícios a ele atinentes, além disso, corroboram para o reconhecimento do protagonismo das negras e dos negros, que vivem e constroem o nosso país, mas, que ainda são alvo do projeto hegemônico que lhes quer submeter.

Mas, apesar dos reveses e dos grandes desafios que a população negra ainda enfrenta no Brasil na luta a favor da democracia e “contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado” (Gomes, 2017, p.20), Gomes advoga a importância de nos atermos às conquistas e, com esperança, seguirmos em frente, à luz do Movimento Negro a quem atribui o caráter de um dos principais atores políticos responsáveis por nossa reeducação no percurso em que seguimos e por nos estimular a seguir lutando.

A cultura, a história e as memórias africanas e afro-brasileiras são vastas e complexas demais para serem confinadas a uma ou outra prática ou expressão pontual. Por exemplo, resumir a Lei 10.639 a uma efeméride circunscrita ao 20 de novembro é tão reducionista quanto estigmatizador, ou seja, é racismo. Do mesmo modo, construir uma narrativa sobre a história de África partindo da escravização como gênese, é racismo! Então, podemos afirmar que a aplicação da Lei nº 10.639 não está dada a partir da abordagem da história e cultura afro-brasileira onde pessoas negras são representadas de forma estereotipada, negativamente valorada, ou seja, não podemos garantir que toda EREER é antirracista uma vez que a operacionalização de um projeto político-pedagógico

antirracista demanda a formação socio referenciada de professoras/es críticas/os que, de fato, compreendam a complexidade, a importância e a urgência da abordagem do antirracismo - esse tema tão caro para a construção de um Estado comprometido com a vida. Somente a partir de um letramento racial fundamentado em princípios sociorreferenciados é que podemos contar com professoras/es responsáveis em atuar na construção e agenciamento de um projeto de educação que tome por base a valorização e a dignificação humana das pessoas negras.

Portanto, enquanto a ideologia supremacista racial branca, em sua lógica moderno/colonial, quer o fim da experiência enquanto propulsora da expansão da subjetividade humana, a decolonialidade vai ao encontro do que defende bell hooks (2013), para quem experiência é tudo aquilo que, a partir da vida, produz conhecimento para a vida e que, confere as pessoas “um ponto de vista privilegiado”, que não está dado à partida de uma “autoridade da experiência” e que “não pode ser adquirido por meio de livros, tampouco pela observação distanciada e pelo estudo de uma determinada realidade”, antes, nasce da “paixão da experiência, da paixão da lembrança” (hooks, 2013, p. 123). hooks valoriza a experiência vivida como uma fonte legítima de conhecimento e um ponto de partida para a análise crítica. Ela critica a objetividade neutra e universalista encontrada nas teorias academicistas, argumentando que essas perspectivas muitas vezes ignoram as realidades e experiências específicas das pessoas marginalizadas e, portanto, precisa ser garantida como um direito humano.

Peremptoriamente, hooks (2013) nos ajuda a compreender que a experiência é o que nos humaniza, que nos faz dar-mo-nos conta que estamos no caos e que somos suscetíveis à caoticidade e que precisamos produzir mecanismos de sustentação da nossa dignidade e integridade humanas em meio a essa constatação.

Professores/as brancos/as sem letramento racial e, portanto, sem consciência negra<sup>19</sup>, ainda que, eventualmente, afirmem atuar em compromisso com uma educação

---

19 Consciência negra, aqui, se refere à capacidade, a partir do letramento racial, de compreensão crítica da presença negra em sociedade e agir contra a manutenção do estado racista de coisas, defendendo a dignidade e a vida de pessoas negras. É a consciência de que as pessoas negras tem suas vidas dificultadas e/ou ceifadas pelo racismo estrutural e que a branquitude é a operadora dos mecanismos de violências raciais que estruturam as relações de poder.

antirracista, operam uma *práxis* pedagógica de cerceamento e supressão da voz de pessoas negras, desprezando o “poder da experiência” da negritude, adquirida no viver. Como aponta bell hooks:

[...] pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. Embora me oponha a qualquer prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica exclusiva, não quero abrir mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual pode-se fazer uma análise ou formular uma teoria. (hooks, 2013, p. 122)

Seguiremos insistindo na tese que defende projetos isolados de educação antirracistas e o empreendimento de ações pontuais de combate aos (milhares de) episódios de racismo que acontecem todos os dias, nos quatro cantos desse Brasil dos absurdos, ou entenderemos o racismo em sua estruturalidade, assumindo a nossa responsabilidade de mobilizar-mo-nos, efetivamente, no ataque à estrutura que produz e mantém o racismo? Políticas de formação de professores/as são importantes, mas, defendo que a efetividade, eficiência e eficácia de uma educação antirracista, demanda a criação de uma política nacional de enfrentamento e erradicação do racismo estrutural, incluindo o estabelecimento de mecanismos jurídico-pedagógicos que dêem conta da observação, diagnóstico, avaliação e fiscalização sociorreferenciada das práticas educacionais brasileiras das instituições educativo-culturais para que, de fato, seja garantida a promoção de uma matriz curricular antirracista pautada na prevenção e no combate ao racismo, e ao tempo, essa política nacional proposta deverá se ocupar em que promover um debate para a constituição de um sistema jurídico antirracista – tratando desigualmente os desiguais – respeitando as vidas negras, principais prejudicadas pelo sistema jurídico vigente que desfavorece a população negra brasileira.

A educação tanto pode ser uma energia criadora na construção societária da igualdade e da justiça sociorracial, como pode, por outro lado, estar a serviço, justamente, de uma agenda racista de manutenção de uma conjuntura de violências e morte. O projeto político vai ser pautado pela tipologia de EREER adotada, determinando, assim, se haverá a criação e preservação de um ambiente educacional racialmente saudável, antirracista, com inserção e inclusão sociorracial ou a manutenção de um valhacouto para agentes racistas, seguirem fomentando o horror e a desgraça sob os auspícios da institucionalidade.

Veiculada em 21 de março de 2023, Dia Internacional para Eliminação da Discriminação, uma matéria publicada no site ND MAIS de autoria da repórter Amanda Santos apresenta dados alarmantes sobre práticas de racismo nas escolas em Santa Catarina, trazendo relatos de crianças catarinenses vítimas de violência, a avaliação do impacto psicológico dessas violências no desenvolvimento das crianças e, na vida adulta, a manifestação de baixa autoestima e problemas nas relações interpessoais.

Santos (2023) nos mostra que o Anuário Brasileiro 2021 coloca Santa Catarina no vergonhoso lugar de estado brasileiro que mais apresentou casos de práticas de racismo, um total de 2.865 casos de violência dessa natureza. O maior registro em todo o país, naquele ano, com uma média de 7,8 registros diários. A mesma matéria jornalística informa que, no Fórum Brasileiro foram identificados 13.830 casos de injúria racial e 6.003 casos de racismo.

A professa aplicação, per si, da legislação antirracista na educação sem uma política de letramento racial crítico, além de não coerir com a luta antirracista, reforça estereótipos, estigmatizações e, portanto, perpetuam o racismo. Os exemplos que se seguem, bem como as imagens que os acompanham, não são episódicos, antes, constituem uma constante no dia a dia de instituições de ensino e demonstram o quão nefasta pode ser uma educação para as relações étnico-raciais que não se ancora num efetivo antirracismo como um *ethos* na erradicação do racismo em nosso país. Vamos aos fatos.

Em manchete do site G1 intitulada “Polícia de SC investiga denúncia de racismo em escola; tranças de menina teriam sido cortadas”. O caso ocorreu na Unidade de Ensino localizada em Pedras Grandes e envolveu duas adolescentes. Uma estudante branca cortou algumas tranças da colega negra, sentada à sua frente. Aqui, podemos observar um exemplo de prática de racismo na ambiência escolar. Segundo relata a mãe da adolescente vítima da violência racial, a sua filha “se virou para trás e perguntou por que ela tinha cortado e a menina falou que quis cortar e que o cabelo da minha filha era de negro e que era ruim”.

Figura 2: “Polícia investiga injúria racial contra adolescente no Sul de SC”



Fonte: G1. Polícia de SC investiga denúncia de racismo em escola; tranças de menina teriam sido cortadas - Caso envolve duas alunas adolescentes. Unidade de ensino fica em Pedras Grandes. Disponível em <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/11/16/policia-de-sc-investiga-denuncia-de-racismo-em-escola-trancas-de-menina-teriam-sido-cortadas.ghtml> Acesso 16 de Novembro de 2021

Já a manchete do NSC TOTAL de 26/06/15 intitulada “Professora de Joinville fantasiada com *blackface* gera discussão nas redes sociais”<sup>20</sup>, mostra um exemplo de como a falta de letramento racial pode transformar a escola em um *lócus* de afirmação do racismo. A Professora em questão argumentou que a sua proposta era homenagear as “namoradeiras” de Minas Gerais.

---

20 Portal G1. Professora de Joinville fantasiada com *blackface* gera discussão nas redes sociais. Movimentos negros acusam colégio de racismo. Professora justifica que a fantasia era uma homenagem às namoradeiras de Minas Gerais. Redação - 24/06/2015 - 15:26

Figura 3: Professora do 4º ano, Adenise Reis, de Joinville, fantasiada com blackface



Foto: Arquivo Pessoal / Arquivo Pessoal)

Diante do exposto, parto da compreensão de que nem toda educação é comprometida com a vida. Nem toda educação é fortalecedora de subjetividades. Nem toda educação é defensora da horizontalidade das relações interraciais. Sob a égide do racismo estrutural, educação é campo de disputa e, como tal, também é utilizada para a manutenção de um estado perverso de coisas no qual as vidas negras importam apenas para serem submetidas a toda sorte de tentativa de subalternização, esvaziamento e obstrução da vida. Por exemplo, se numa sala de aula, uma professora branca, de história, ministra uma aula na qual a história negra é apresentada a partir do advento dos navios negreiros ou na chegada de pessoas negras escravizadas ao Brasil, isso não é uma proposta de educação racista? Se uma professora de religião apresenta uma expressão de fé de matriz cultural africana de forma estereotipada, estigmatizada e fetichizada, isso não é uma tecnologia pedagógica para as relações étnico-raciais? Educação é uma agência do Estado e, como tal - em se tratando de um estado racista - obviamente, essa lógica de exclusão se faz presente na operacionalidade desta agência.

Figura 4: Estudantes negros de escola municipal foram retratados como escravos em desfile



Fonte: G1. <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2022/09/19/ministerio-publico-vai-apurar-desfile-civico-em-que-criancas-negras-foram-retratadas-como-escravos.ghtml> Acesso 22 de dez 2023

Sabemos que a ideologia da supremacia racial branca é também autoritária e estrategista em seu intento de prejudicar ou, mesmo, impedir a expansão das vidas negras, inclusive criando mecanismos institucionais ou se valendo de lacunas na legislação brasileira para boicotar ou cercear a população negra no seu exercício de direito conquistados historicamente com muita disputa (uma luta desigual) e ações de enfrentamento. Se não, vejamos: o crescente número de tentativas de fraude nas bancas de heteroidentificação, espalhadas pelas universidades dos quatro cantos desse país. Talvez os movimentos negros brasileiros articulados em luta, não imaginaram que até mesmo na política de cotas raciais para ingresso no vestibular, por exemplo, haveria pessoas brancas tentando se beneficiar, por meio de fraude, de uma medida mitigadora de uma iniquidade histórica.

Assim, acredito ser necessário defender o caráter antirracista da educação para as relações étnico-raciais. Propomos uma Educação Antirracista para as Relações Étnico-raciais (EARER), com o objetivo de assegurar política e epistemologicamente uma ética e um ativismo de efetivo combate ao racismo, a partir de uma formação sensível e crítica das/os professoras/es nos seus respectivos projetos políticos de ensino e um agenciamento.

Figura 5: “Atividade “capitão do mato pega escravo” foi criticada por teor racista”



Fonte: Portal Metr p les. Aprovado pelo MEC, guia infantil tem brincadeira que encena escravidão - Publicação sugere que professor designe alunos como capitães do mato para capturar escravos e conduzi-los   senzala. Disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/aprovado-pelo-mec-guia-infantil-tem-brincadeira-que-encena-escravidao> Acesso em 06 de fev de 2019

Além disso, a EARER também pretende uma pedagogia pautada na cosmoapreens o da questão racial, com debates, reflexões e a es sociorracialmente referenciadas a respeito das iniquidades que sofrem a população negra ao longo da história do Brasil, bem como a sua luta contra o racismo, visando a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Na imagem anterior (Figura 5) o que vemos uma ilustração que alude a uma suposta atividade educativa denominada “capitão do mato pega escravo”. Trata-se de uma

“atividade” que encena escravidão aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) e que constituiria um guia infantil para professoras/es. A proposta da “brincadeira” é que a/o professora/or indique uma/um aluna/o para interpretar um capitão do mato: aquele capataz que, sob a ordem do senhor de engenho, caçava, capturava e punia pessoas os/as “escravos/as” que fugiam ou tentavam fugir das lavouras de sofrimento. As/os demais alunas/os fariam o papel de “escravos/as”. Tão escandaloso quanto o fato dessa proposta - infeliz em si mesma - ter conseguido o crivo do MEC é a pretensão de que tal despautério se configure como ferramenta pedagógica de uma educação pretensamente antirracista.

No campo educacional, é fundamental que educadoras/es estejam comprometidas/os com uma agenda política que defenda a implementação da Lei nº 10.639/03, de forma efetiva, eficaz e eficiente, utilizando recursos pedagógicos críticos e tecnologias educacionais de qualidade sociorreferenciadas, bem como, que contemplem a história, a memória e a cultura afro-brasileira e africana de forma crítica. Além disso, professoras/es antirracistas que se comprometem com o exercício eficaz do antirracismo preconizado pela legislação vigente, precisam promover espaços de diálogos e reflexões sobre as questões raciais, que corroborem para práticas antirracistas capazes de interferir, de forma positiva, na estrutura da dinâmica social com a pretensão de transformar realidades. Esse esforço sentipensante contribui para a formação de uma consciência antirracista em educadoras/es e educandas/os, desenvolvendo uma postura de respeito e valorização das diferenças, num empenho pela erradicação da desigualdade racial.

Figura 6: Jogo em que escravos são açoitados é usado em aula de história na UFPR.



Fonte: Portal Pragmatismo Político. Disponível em <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/09/professora-de-historia-jogo-escravos-sao-acoitados.html> Acesso 01 de set de 2017.

Um jogo de computador foi apresentado para alunos de história da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o objetivo de ser uma ferramenta de educação antirracista. O jogo em questão (Figura 6) recria a ambiência de uma fazenda escravagista, no período da escravidão no Brasil. A/o jogadora/os assume o papel de senhor de engenho com o poder de açoitar o “escravo” que não esteja trabalhando. Na imagem citada, uma professora de História na UFPR usa o referido jogo, em sala de aula, causando indignação em alunas/os e enquanto as/os alunas/os criticam o game, a professora defende a utilização da metodologia como recurso pedagógico importante na educação antirracista. Podemos denominar como erro uma prática como essa, oriunda de uma professora universitária de história? A professora em questão está pensando em EREER quando insiste em defender esse jogo como possibilidade de instrumental lúdico-educacional antirracista? Que razões movem um grupo de estudantes a propor esse jogo e outro, a discordar da referida professora e criticarem esse jogo? Podemos afirmar com segurança que essa iniciativa parte de um letramento racial crítico?

O debate e a proposição da EREER é consequência do histórico esforço sentipensante negro de intelectuais do quilate das professoras negras Petronília Gonçalves, Nilma Lino Gomes que, com muita luta política e produção intelectual de indubitável relevância vem defendendo a construção de uma nova perspectiva de país a partir da educação. Assim, a proposição de uma EAREER vem se somar para fortalecer o princípio ético-político que baliza o postulado da EREER.

Mais do que propor uma mera alteração nominal na consagrada EREER, o acréscimo da palavra-força “antirracista”, tem o propósito de reafirmar uma ética antirracista e defender a necessidade de agenciamento no combate às tentativas da ideologia de supremacia racial branca, de fraudar, desvirtuar e descaracterizar as políticas de educação para as relações étnico-raciais.

Assim, nos valendo de mecanismos políticos e aparatos legais, queremos nos certificar de que as propostas de ensino-aprendizagem, alegadamente pautadas na legislação antirracista brasileira, atinjam, de fato, o propósito antirracista. Entrementes, advogamos uma EAREER para a valorização do trabalho de décadas dos movimentos negros brasileiros em favor de uma EREER social e racialmente referenciada, ao tempo em que apontamos para a criação de uma política pública, nacional que fiscalize, fomente e oriente a sociedade brasileira para o cumprimento da legislação contra o racismo - que é estruturante, também, das relações interétnico-raciais.

Defendermos a ideia de uma EAREER diz respeito a agenciarmos um antirracismo pedagógico com base na sabedoria ancestral do aquilombamento cuja estrutura epistemológica coaduna com a interculturalidade crítica. Aquilombamento se refere a articulação interpessoal em favor da liberdade e da vida da coletividade, a partir de um tecnologia ancestral associativista de resistência e resiliência ao poder hegemônico. O aquilombamento surge da ideia de articulação que caracterizava os quilombos, mas, na acepção contemporânea, quilombo é um aparato de insurgência com o qual, negras e negros em conexão, se protegem e defendem:

Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico o quilombismo tem sido a adequação ao meio

brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Nem propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa, no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Liberto da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecno-capitalista, a desgraça do trabalhador deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de seus jogos e futilidades. (Nascimento, 2019, pp. 289-90)

Uma educação intercultural crítica em defesa do direito à diferença e capaz de fortalecer a produção de subjetividades, a dignidade e a liberdade de existir de pessoas negras, contra os artifícios deletérios da ideologia de supremacia racial branca - que, não raro, se vale de aparato institucional - para tentar neutralizar ou, mesmo, impedir, o usufruto das conquistas históricas dessa população negra brasileira. Essa educação intercultural crítica se dá a partir do aquilombamento de grupos sociais que promovem a articulação horizontal de culturas, numa perspectiva dialógica crítica, como advoga as professoras Delma da Silva, Michele Ferreira e o professor Janssen da Silva. E essa “Educação Intercultural Crítica”, afirmam,

[...] nasce nas lutas dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A Educação Intercultural Crítica não se restringe a incluir novos temas aos currículos ou mudar as formas de ensinar. Essa Educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais.

A Educação Intercultural Crítica estabelece-se na direção da transformação estrutural e sócio-histórica. Essa perspectiva de educação protesta as formulações que não questionam as ideologias presentes na base da construção do Estado-nação e as falsas incorporações das culturas marginalizadas que se limitam a reforçar a herança colonial (racialização/racionalização), através da incorporação dos discursos subalternizados. Observamos, então, que a Educação Intercultural tem profunda ligação com a Educação das Relações Étnico-Raciais oriunda dos Movimentos Negros (Silva; Ferreira; Silva, 2013, p. 258,)

Com a EARER estamos corroborando para a construção e a implementação de uma efetiva educação antirracista para as relações étnico-raciais, nesse país, e

reafirmando o princípio ético-político de defesa do exercício do direito a vida de qualidade sociorreferenciada de pessoas negras.

Portanto, ‘escovar a história do Brasil à contra-pelo’ parafraseando Walter Benjamin (2012), lançando um olhar crítico para o modelo de educação vigente e agir em defesa da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar são passos essenciais para combater o racismo estrutural e promover a equidade racial no Brasil. Os vinte anos da Lei nº 10.639/03 nos lembram da importância desse trabalho contínuo e reafirmam o compromisso de construir uma educação inclusiva e consciente de nossas diferenças e da necessidade de assumirmos nossa responsabilidade na luta antirracista e agirmos em função dessa consciência negra adquirida.

**CAPÍTULO 3      CONSTITUIÇÕES DOS LUGARES DE FALA: AS  
NARRATIVAS DO FAZER-SE ANTIRRACISTA E A  
CORPOREIDADE BRANCA NO MUNDO NEGRO**

Quem vai pagar a conta?  
 Quem vai contar os corpos?  
 Quem vai catar os cacos dos corações?  
 Quem vai apagar as recordações?  
 Quem vai secar cada gota  
 De suor e sangue  
 Cada gota de suor e sangue  
 (Luedji Luna, Cabô)

**3.1    MONADOLOGIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DO FAZER-SE  
ANTIRRACISTA NA SUBSTÂNCIA DA REALIDADE**

Em que medida o contato com o mundo negro interfere nas subjetividades das pessoas brancas? Até que ponto pessoas brancas se dispõem a abrir mão de privilégios em prol do antirracismo que afirmam defender? E que baliza é utilizada por estas pessoas brancas, entrevistadas, para sustentar sua autoidentificação como antirracistas? Dentre outras propostas de reflexão oriundas das entrevistas, essas três questões se destacam como importantes para compreendermos a processualidade do fazer-se antirracista, a construção do antirracismo nas perspectivas das pessoas entrevistadas.

As entrevistas foram pensadas com o intuito de reunir narrativas a partir das quais fosse possível identificar elementos consubstanciadores do fazer-se antirracista de pessoas brancas da/na universidade em que trabalhei e sigo, até então, pertencente, enquanto estudante do PPGE. Porquanto semiabertas, as entrevistas oportunizaram a digressão das pessoas entrevistadas e um fluxo livre de pensamento e ontologias que possibilitou a obtenção de expressões sentipensantes (Torre, 2001; Fals Borda, 2015) surpreendentes e que trouxeram outras cores para a paisagem de experiências narradas.

As pessoas brancas entrevistadas foram indicadas por pessoas negras da comunidade acadêmica da UFSC com as quais convivi ao longo dos anos de atuação como professor do curso de Museologia desta universidade. Essas negras indicações apontaram pessoas brancas por elas reconhecidas como aliadas da luta antirracista.

Outrossim, o percurso metodológico da pesquisa se fez mediante história oral entendida como detonadora de memórias a partir de entrevistas com pessoas brancas na ambiência da UFSC e na análise de textos e fontes documentais. As narrativas oriundas dessas entrevistas também trazem o não dito, expressões (algumas vezes sutis) do sentipensamento das pessoas que se dispuseram a ser entrevistadas que, em gestos corporais, meneios de cabeça, suspiros, olhares, também dizem e, em determinados momentos diziam mais do que o verbalizado: constrangimentos, medos, questionamentos internos, incoerências, limitações de compreensão, agudeza de espírito, esforços ontológicos para a construção de respostas e de provocações, afetações de diversas naturezas, enfim, uma floresta de idiosincrasias se fez presente na história oral o que coere a apreensão de que memória é sentimento, um sentimento que tem o seu repositório no passado, mas que é acessado no presente, no espaço-tempo do agora. O uso da memória sempre se dá no presente. A memória só existe no presente e essa presentificação se dá a partir da visita ao passado em diálogo com a nossa projeção do futuro, sendo ambos, passado e futuro, repositórios do presente constatado.

Sentimentos e pensamentos cartografam o ser-estar nos quais a linguagem, em linhas e contornos da narrativa de experiência, desenha imagens historicamente legítimas, “autênticas” (Benjamin, 2006, p. 504), portanto, apenas “as imagens dialéticas são autênticas” e o lugar de morada dessas imagens é a linguagem. Ampliando a nossa compreensão sobre a relação entre essa presentificação e as imagens que carrega, Benjamin dirá que:

Todo o presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir. (...) Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética – não de natureza temporal, mas imagética. Somente as imagens dialéticas são autenticamente históricas, isto é, imagens não arcaicas. A imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura (Benjamin, 2006, p. 505 [N 3, 1]).

Esses lampejos de imagens da memória acessados pela experiência narrada são configurados em mônadas que apresentam como se dá o uso social da memória e as experiências que traduzem o devir antirracista das pessoas entrevistadas, uma vez que as mônadas, como assinala a pedagoga e professora Patrícia Magalhães Pinheiro, tornam as narrativas “mais do que comunicáveis, experienciáveis” (Pinheiro, 2020, p. 41). As mônadas não perseguem a análise do discurso tampouco se ocupam em traduzir o dito, antes, “são como fragmentos literários encharcados de subjetividades, cristalizações das tensões inscritas nas práticas sociais, são elas fagulhas de sentidos” (Pinheiro, 2020, p. 41). Nas imagens trazidas pelas mônadas há, inclusive, aquilo que a ultrapassa, que está para além da própria imagem trazida.

Assim como uma molécula de DNA, presente num pequeno fragmento de tecido orgânico, carrega em sua minúscula espacialidade toda a memória do organismo em suas complexidades e particularidades, ou podemos dizer que as mônadas são como as lágrimas que podem ser expressão de alegria, de amor, de tristeza, de ódio... e que, por si só, transbordam o sentipensamento em liquefação. Em uma das muitas conversas “informais” com a professora e assistente social Samira Safadi Bastos, da Universidade Federal da Bahia - conversas que me são experiências pedagógicas potentes de expansão de cosmoapreensão - com a sobriedade e agudeza de espírito que lhe é peculiar, me fez convencer a mim mesmo sobre o que as mônadas, de fato, são: método e metodologia.

Considerando a relação entre método e metodologia, entendemos que o método se refere à base pela qual se dá a leitura de mundo, a concepção do real que se tem, já a metodologia diz respeito à forma como se busca entender e atuar sobre esse mundo, por quais caminhos. Então, a monadologia é método e metodologia por ensejar, simultaneamente, leitura e atuação na realidade segundo a compreensão que se tem desta realidade. Na medida em que são guia e caminho, a monadologia permite um percurso de interpretação e de experiencialidade, logo, é um contraponto à concepção de neutralidade científica.

No afã de tornarmos mais lúcida a compreensão da escolha política na qual nos valem das mônadas como método/metodologia temos a reflexão da historiadora Maria Carolina Galzerani (2013, p. 100) que nos explica as mônadas, “como miniaturas dos significados mais explosivos deste projeto de educação dos sentidos como centelhas

capazes de nos instigar a capacidade de reflexão”. Assim, temos por base a compreensão de que, nelas, as mônadas, “cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição abreviada do mundo” (Benjamin, 2006, p. 69).

É perceptível a disputa (muitas vezes desigual) de narrativas em um espaço embranquecido como as universidades. Espaços, esses, que legitimam a presença branca e se constituem como uma força monolítica atuando na tentativa de invisibilizar grupos que são interpretados pelo poder hegemônico como uma ameaça ao seu *establishment*, ou seja, a manutenção do seu controle, autoridade e influência e privilégios. Porém, quando há opressão, também há resistência e as experiências narradas a seguir, expressam o localismo de fala e de agência de pessoas brancas da/na ambiência de uma universidade federal do sul do país.

As pessoas entrevistadas, todas brancas, poderiam ser de qualquer comunidade acadêmica de uma instituição de ensino superior desse país, mas pelas razões anteriormente mencionadas, foram escolhidas aquelas que trabalham na UFSC ou são egressas desta universidade, quais sejam, 03 (três) homens cis gênero: 01 (um) museólogo e mestrando em Educação; 01 (um) estudante de graduação e DJ; 01 (um) professor pesquisador e odontólogo do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e 05 (cinco) mulheres cis gênero: 01 (uma) Mestre de Capoeira e pedagoga, 01 (uma) professora pesquisadora do ensino superior lotada no Centro de Ciências da Educação (CED) e 01 (uma) professora pesquisadora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), 01 (uma) Doutora em Educação e professora do ensino público municipal, 01 (uma) Doutoranda em Educação e professora do ensino público estadual. Serem cis gênero todas pessoas entrevistadas não foi um critério, algo proposital mas, antes, uma consequência de não haver outras identidades de gênero entre as pessoas brancas indicadas a serem entrevistadas. Todas as pessoas entrevistadas, além de serem brancas, estudam, trabalham e/ou desenvolvem alguma atividade cultural na UFSC, porém, são personalidades muito diferentes, formações pessoais diversas, trajetórias de vida distintas.

Para que possamos identificar as autorias das respectivas narrativas e tentar entender as diferentes dimensões personalísticas, já no primeiro bloco de mônadas apresento as características básicas das pessoas entrevistadas

### **1 - A respeito do contato com o mundo negro e as implicações disso nas subjetividades das pessoas brancas**

O mundo negro em questão, como dito, anteriormente, compreende o universo simbólico negro e a dinâmica de vida de pessoas negras. Isso inclui as relações interpessoais de compadrio, de trabalho, amorosas, de amizade e também as relações de pertencimento com lugares de expressões das práticas culturais identitárias negras a exemplo da religiosidade, das danças, da capoeira, ou outras práticas tradicionais de matriz africana bem como as pesquisas científicas no campo das relações étnico-raciais e o ativismo político nesse campo que oportuniza a pessoas brancas compreenderem, a partir dos estudos, as demandas históricas da população negra.

Tais pessoas brancas, em função da convivência ou por eventualmente acompanharem pessoas negras em determinadas ocasiões, invariavelmente, tomam conhecimento de alguma situação em que essas pessoas negras sofreram racismo ou, não raro, são testemunhas presenciais de racismos e discriminações contra amigas/os, colegas ou parceiras/os negras. A relação com o mundo negro se dá em diferentes possibilidades e em níveis de complexidade diversos. De que forma a inserção nas muitas possibilidades de acesso ao mundo negro impacta nas subjetividades de pessoas brancas? As mônadas a seguir dizem respeito às narrativas sobre essa relação.

As pessoas entrevistadas são parceiras da pesquisa e, como tal, são dignas da consideração e do respeito. Assim, todas são apresentadas com o uso de pseudônimos no intuito de preservar as suas identidades e privacidade, lhes garantindo, inclusive, que não sofreriam exposição pessoal ou publicização de questões particulares ou algum tipo de constrangimento público por conta da suas livres expressões de pensamento e sentimentos. Os nomes toponímicos utilizados para apresentar cada uma das 08 (oito) pessoas fazem alusão a cidades onde nasceram. Entretanto, dentre as 08 (oito), 03 (três), nasceram na cidade de Florianópolis, assim, para diferenciar as narradoras, 01 (uma) delas recebeu essa nomenclatura (“Florianópolis”) e as outras 02 (duas) receberam,

respectivamente, o nome de um bairro dessa cidade e a outra, o nome de um município da Grande Florianópolis, onde já residiu e atua há muitos anos.

1. O narrador **Campo Grande** é um homem cisgênero, na faixa etária dos 30 anos, é solteiro, nascido na cidade sul-matogrossense de Campo Grande, viveu entre essa cidade e a cidade Porto Alegre, onde mora a sua família paterna. Judeu, sem filhos, é capoeirista e quando da entrevista, era mestrando em educação, hoje já obteve o título de mestre.

**Eu sempre tinha um medo assim, de, enquanto  
branco, achar que eu poderia estar praticando  
uma apropriação cultural**

Eu lembro do Anísio Axé, que foi o professor de História que aprendi muito com ele. Comecei a gostar muito de História e ter interesse por estudar religiões por conta dele também. Foi no Colégio Dom Bosco, e ele foi o primeiro que eu me lembro de trazer questões ligadas à discussão racial, principalmente de questões ligadas às religiões de matriz afro. De corrigir o jeito de não chamar as pessoas de macumbeiro com o tom negativamente valorado, eu sempre me lembro disso. Ele foi o primeiro professor também que eu lembro de ter beijado assim, que ele era careca e tinha uma careca lustrada, que eu sempre achava bonita [risos], e um dia eu falei “professor, posso beijar a sua careca?” em um momento de empolgação que rola, que eu estava ali no nono, não, primeiro ano do Ensino Médio. [...] Acabei me aproximando da capoeira, também, e participei das rodas de capoeira, dos grupos da UFSC do Ajagunã de Palmares, do grupo Gínguerê, do grupo Africanamente também, que ocupam esses espaços de alguma forma. [...] eu acabei me aproximando da capoeira assim... Foi um amigo meu, que é o Lucas Ferreira, um amigo negro, que me convidou a participar e por isso que eu acabei participando. Porque eu sempre tinha um medo assim, de enquanto branco, achar que eu poderia estar praticando uma apropriação cultural. Enfim, ele acabou me convencendo que seria tudo bem eu praticar capoeira, enfim com todos os argumentos que ele utilizou... E daí eu..., mas era uma coisa que eu sempre admirei muito... Achava muito legal, sempre quis aprender, mas eu achava que eu poderia estar praticando algo negativamente valorado para a cultura da capoeira, assim [...] Esse meu amigo, na época, o Lucas, ele estava fazendo palestras sobre o antirracismo, em várias escolas, em várias ocupações que estavam acontecendo e

me aproximei muito dele [...] Outubro ou novembro de 2016. E aí, durante esse período, ele me contava que ele estava praticando capoeira, que seria legal, tanto para trazer mais gente para o grupo e dar mais visibilidade. E do ponto de vista filosófico, ele falava que vários mestres como, por exemplo, o Mestre Vicente Ferreira Pastinha, que dizia que a capoeira era para todo mundo, que qualquer pessoa poderia praticar, o branco, preto, mulher, homem, criança, usava esse argumento. Conforme o tempo foi passando, eu acabei fazendo algumas aulas ali, e quando vi, acabei fazendo o que eles chamam de batismo da capoeira, que acabou acontecendo em 2017, por volta de abril, maio. Desde então, não parei mais de praticar.” (narrador Campo Grande)

2. A narradora **Óbidos** é uma mulher cisgênero, na faixa etária dos 50 anos, paraense da cidade de Óbidos. Letróloga, professora do ensino médio da rede estadual no Pará, é também carimbozeira e abordou as mulheres carimbozeiras em sua pesquisa. Mãe de dois filhos: um jovem adulto e um adolescente, que mora consigo. À época, a entrevistada vivia união estável com o pai de um dos seus filhos, porém, hoje, estão separados.

### **Essa trajetória toda que foi de desconstrução**

Esse processo de ser antirracista, eu acho que começou quando eu tinha 14 para 15 anos, quando eu namorei um rapaz negro, retinto, como se fala aqui em Belém. E, para minha tristeza, ele faleceu. Faleceu na época que estávamos namorando. Ele tinha, na época, 16 anos, acho, 17..., e eu acho que eu tinha 14 pra 15. [...] E aí durante um bom tempo eu me senti culpada pela morte dele, olha que absurdo, eu não tive nenhum tratamento psicológico na hora, mas foi um sofrimento muito grande porque no dia que nós íamos nos encontrar ele ficou esperando meu..., a minha ligação. Eu não tinha telefone em casa, porque telefone, nessa época, ter telefone em casa era para quem tinha muito dinheiro. E ele tinha telefone na casa dele, e eu tinha que ligar para ele pelo orelhão. Comprar aquela ficha, colocar no orelhão e ligar. E eu não sei o que aconteceu que eu não consegui ligar para ele, e ele resolveu sair, para fazer um passeio de caiaque, com os amigos, aqui na baía do Guajará, que fica aqui, a frente da cidade de Belém, e ele sumiu. Ele sumiu e o corpo foi encontrado no dia do aniversário dele, dia seis de janeiro. Ele sumiu dia primeiro de janeiro e o foi encontrado dia seis. No dia do aniversário dele, ele foi sepultado. [...] E aí, o meu pai, racista..., - o meu pai é racista! A

minha família quase toda é sim, racista!... - e meu pai me levou até o velório. Eu pedi para ele me levar, tinha um carrinho e aí eu pedi para ele me levar. Quando ele entrou no velório, viu que a família toda era negra. Na volta para casa, ele me falou assim: *você não me falou que ele era negro*. Aí eu disse, o que eu me lembro, assim, porque eu lembro que essa cena..., foi muito forte essa cena, para mim e não dá para esquecer. Eu disse: *e tinha que falar, pai? E se eu casasse com ele?* Ele disse: *Tu ia me dar um monte de neto pretinho?* Isso, no auge do meu sofrimento né?, no auge do meu sofrimento que eu tinha perdido o Fernando. [...] A família descobriu por conta do velório. Então, aquilo ficou, ficou na minha memória. [...] Parece que, com a morte do Fernando, isso ficou mais nítido assim desse racismo mesmo, que não era velado coisa nenhuma. [...] Antes do mestrado eu tinha feito uma especialização lá na Universidade Federal do Pará, em 2011. Uma especialização para fazer valer a legislação da 10.639/2003. E para a minha felicidade eu fiz essa especialização com três categorias, com professores e professoras, com o povo de terreiro, o movimento de terreiro, e o movimento negro de Belém, representado pela Nilma Bentes, fundadora do Cedenpa [*Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará*], reconhecido nacionalmente. E para minha felicidade, a minha professora da época da especialização foi a professora Zélia Amador de Deus, uma das fundadoras do Cedenpa. [...] E foi mais uma educação antirracista que eu tive. Aí, já lendo textos, discutindo com as pessoas do movimento negro e de terreiro... Desconstruindo também o meu preconceito com as religiões de matriz africana e percebendo o tanto que somos racistas. O tanto que as nossas práticas são racistas; o quanto que a educação é racista: a educação da escola. O tanto de coisa que a gente aprende tudo errado, Vavá! Tudo errado, sabe?"[...] Voltando um pouco, lá para Marabá, quando eu estive em Marabá, eu tive a felicidade, também, de fazer um projeto lá, com as minhas turmas, em 2003. Eu tenho até documentado isso... [...]. Porque, para mim, isso é histórico. Em 2003, na época da Lei 10.639 de 2003, nós fizemos uma ação antirracista – hoje eu falo antirracista, na época eu não sabia, não tinha, não existia essa expressão. Fizemos uma ação antirracista no teatro, lá da cidade, com a galera, lá da escola, com as turmas da escola, minhas turmas do Ensino Médio. Nós tínhamos um projeto lá, que era Noite da Arte. Cada professor ficava com um tema para desenvolver com a sua turma e mostrar esse tema através de linguagens artísticas. Teatro, cinema, colagem, pintura, enfim... E aí, nós fizemos um grupo de dança, e eu me lembro que a turma dançou aquela música lá, do O Rappa... Oh, meu Deus!.. *Se o branco soubesse, se pintava de piche também*. E eles, a turma que escolheu essa música. Claro

que eu sugeri, coloquei lá, fiz um balcão de sugestões e a turma escolheu essa música e foi coreografar. Enfim, nós fizemos uma ação cultural e ficou essa ação para o PPP da escola, o Projeto Político-Pedagógico da escola. Todo ano a gente fazia alguma coisa dentro da cultura afro-brasileira, fizemos desfile da beleza negra, na escola, enfim... Fui para Marabá, voltei, fiz a especialização, fui para o mestrado. Então, essa trajetória toda que foi de desconstrução, mesmo, desse racismo: que eu fui educada para ser racista. Eu estou nessa desconstrução. Ainda tenho racismo? Com certeza! Com certeza! Reconheço os privilégios e eu penso que eu estou nessa caminhada da desconstrução; e eu acho que ainda tem bastante caminhada. Não sei se um dia acaba essa caminhada ou se essa caminhada é para sempre. Não sei, é o processo, né? Está rolando, acontecendo. E o mestrado com as mulheres do Carimbó, que foi o grupo de Carimbó Sereia do Mar, foi o momento que eu voltei lá para a minha cidade, lá para Óbidos, e me vi ribeirinha, me olhei no espelho e não vi porra nenhuma de italiana, que meu pai vivia dizendo que eu tinha traços, que eu parecia com a bisavó e tal. Porra nenhuma. E esse mestrado foi mais uma desconstrução que eu fiz agora voltando lá para a minha cidade, fazendo um retorno mesmo, sabe, buscando as minhas identidades [*gesticulando com as mãos para indicar o retorno*], porque a gente chega na “cidade grande”, na “capital” [*gestos de aspás com as mãos*] e tem que apagar as memórias do lugar de onde a gente veio, de onde a gente nasceu, de onde a gente constrói mesmo as nossas certezas, as nossas crendices, sabe, as nossas memórias mais profundas. E hoje eu tenho orgulho de dizer que eu sou obidense, que eu vim lá do interior, que eu nasci na beira do rio, que apesar de chegar aqui em Belém e muita coisa apagaram de mim, hoje eu estou tentando lembrar. Lembrar conversando com alguém de lá, pesquisando sobre a história de Óbidos. Um dia desses, eu estava tentando pesquisar, ler mais sobre a cidade de Óbidos, porque, parece que rompeu o laço, né? E agora, eu quero ver se eu dou outro laço, de outra maneira... Eu estou, eu me sinto sempre nesse processo de desconstrução mesmo. Mais de desconstrução do que construção [*risos*]. Mais desaprender do que aprender, porque é muita coisa errada que ensinam para gente e a gente reproduz, o que é pior! A gente vai reproduzindo essas inverdades e, e acaba virando verdade de tanto que a gente repete. [...] O meu segundo companheiro o Emerson, ele é negro. O meu primeiro era branco, pai do Mateus. O Mateus, com 26 anos hoje, meu primeiro filho, e o João, com 14 anos, que é do meu segundo companheiro, meu companheiro negro, que também a minha família entortou a boca para ele. Mas, logicamente que agora, com mais respeito, porque eu sou uma pessoa adulta, independente, formada, única da

família que conseguiu se formar, então, para eles, é um orgulho ter uma filha formada, professora. Então eu consegui esses privilégios aí na família, então eu consegui o respeito através disso. Eles aceitam o Emerson, com certo respeito, mas eu sei que no fundo eles não queriam. Eles não queriam, a verdade é essa. Mas respeitam. Aprenderam a respeitar. (narradora Óbidos)

3. A narradora **Coqueiros** é uma mulher cisgênero, na faixa dos 50 anos, catarinense de Florianópolis, mora no bairro Coqueiros, na Grande Florianópolis. Casada, tem uma filha e um filho. É mestra de capoeira. Formada em Educação Física, é mestra em educação e professora aposentada do ensino infantil.

### **Tem que tá nessa luta, junto, porque essa luta não é fácil!**

O meu mestre de capoeira, o mestre Nô, ele ganhou um título aqui, na UFSC, de Notório Saber, então, aí, eu me empolguei tanto de ver o meu mestre recebendo o título de doutor... Porque é doutor, né?, ele é mestre da capoeira na vida e doutor na universidade. Então, eu me empolguei tanto que eu falei pra mim, não, eu preciso deixar a vida do mestre aqui registrada, nessa universidade e depois de..., quase mais de vinte anos sem sentar na academia. Eu voltei pra fazer... pra deixar a história do mestre registrada. Aí eu fiz o mestrado aqui na Educação de 2016 a 2018 com a professora [...] Joana Célia dos Passos. [...] A minha pele é branca, eu tenho consciência de que, eu não sofro racismo, mas, eu sinto a dor dos meus camaradas. Então, eu luto, eu quero tá nessa luta, eu quero lutar contra esse racismo dessa sociedade. [...] E quando eu entrei para capoeira. Quando eu iniciei na capoeira, em oitenta e oito, a gente começa a aprender a história do oprimido, uma outra história que não foi nos contada. Até, tem o mestre Moraes que conta: “*a história nos engana*”. Não devemos comemorar o treze de maio, porque não teve... Viva o vinte de novembro! [...] Sempre participei das atividades que o movimento negro realizava, então..., e também dentro da educação, a gente acompanhou toda..., desde noventa e quatro, quando o vereador Márcio de Souza fez a lei,.. foi anterior a Lei 10.639, da EREER - da educação das relações étnico-raciais - a gente já acompanhava o mandato do vereador Márcio de Souza, então, primeiro em noventa e quatro, teve essa lei, aqui, no município de Florianópolis. Então, como educadora, eu também sempre participei desse movimento, da educação de relações étnico-raciais... Aprendendo, buscando conhecimento, A professora Jeruse Romão, que é a minha... nossa!, a minha

mestra!, minha inspiração! Eu fui aprender que o Egito ficava na África, com ela. [...] Eu sei que além da... Também por causa da capoeira, por a gente aprender um pouco mais sobre a cultura afro-brasileira,... porque, também, eu sou capoeirista, mas eu gosto muito das outras manifestações afro, então, a gente vai aprendendo com samba de roda, com maracatu,... não sou uma praticante dessas artes, mas sou uma admiradora. Ah! E outra coisa importante, é... a capoeira ou o capoeira, ele deve participar de outros movimentos, não deve ficar só na capoeira! Então, esse participar de movimentos sociais, movimentos políticos, me fez ir até as atividades do movimento negro. Aprender o movimento negro, como é... alguns camaradas meus, que são dos movimentos... Então, a gente também tem essa convivência, esse aprendizado constante, e tá nessa luta, junto! Tem que tá nessa luta, junto, porque essa luta não é fácil! [...] Eu acho que o antirracismo é um movimento, é um movimento de luta contra o racismo, é o movimento! Tanto pode tá nos grupos culturais ou na política partidária, ou lá no sindicato, onde existe luta, a luta do trabalhador, também tem que existir essa luta contra o racismo... o racismo tá em tudo, tá impregnado em tudo [...] então a gente tá lutando pra capoeira ter esse, valor pela sociedade, não só pelo poder público. Não só por políticas públicas, pra gente ter mais projetos aprovados, mas, também o valor pela sociedade. A capoeira ainda é discriminada, ela ainda é vista como coisa de negro, como coisa de vagabundo, como coisa de quem não tem o que fazer [...] O Mestre Tony Vargas, que é um grande mestre do Rio de Janeiro [...] ele falou... ele fez uma música: *Dona Isabel que história é essa? De ter feito abolição? De ser princesa boazinha, que libertou a escravidão, eu tô cansada de conversa, eu tô cansada de ilusão, a abolição se fez com sangue, que inundava esse país, que o negro transformou em luta, cansado de ser infeliz, a abolição se fez bem antes e ainda por se fazer agora, com a verdade da favela, não com a mentira da escola, dona Isabel chegou a hora de acabar com essa maldade, de ensinar pros nossos filhos o quanto custa a liberdade...* [voz embargada e lágrimas] Desculpa! Toda vez que eu canto essa música eu me emociono. Viva Zumbi, nosso rei negro, que foi herói lá em Palmares! Viva a cultura desse povo, a liberdade verdadeira, que já corria nos quilombos, que já jogava capoeira! Viva Zumbi!. Tanta música que tem na capoeira que...que ensina sabe?, as crianças sentirem orgulho de ser negra. (narradora Coqueiros).

4. Narradora **Florianópolis** é uma mulher cisgênero, catarinense da cidade de Florianópolis/SC, onde vive. Está na faixa etária dos 50 anos, é casada, tem

filhos. Pertence a religião de matriz africana, Pedagoga, professora do magistério superior e atua na educação infantil.

**Essa experiência mística, e espiritual, e religiosa, ela me conecta nessa luta por muitas e de muitas formas**

E eu brinco com ela, que é a minha amiga de 30 anos, que é a professora Joana Célia... E ela, quando ingressou na universidade, antes um pouquinho, de [a Joana] ingressar, eu disse para ela: “*Jô eu estou te esperando!*”. E eu sabia o porquê que eu esperava, também: porque eu entendia que eu também precisava dela para dar nome a isso tudo que eu não sabia muito bem... Então a Joana é um marcador para mim, as relações de afeto que se entrecruzam com o trabalho, com as nossas lutas..., e ela foi decisiva, assim, para a presença dentro do Núcleo [referência ao NUVIC], como eu fui me apropriando dessa discussão, o que ela me proporcionou e aí junto com isso, tudo aquilo que eu fui acessando através dessa pessoa. [...] O mundo negro compõe tanto a minha vida, sabe, ele acompanha a minha vida mesmo, a minha trajetória ela é feita desse lugar, que eu digo não só de acesso e de convivência, com pessoas negras, mas nas lutas e também na minha relação de vida, no acesso, e priorizar, para minha vida e também dos meus filhos, da relação com a minha família, essa cultura. [...] Eu acho que a partir daquela minha espiritualidade essa relação que me conecta, assim com essa relação de pertencimento do meu espírito dentro de uma composição que é essa sim, eu sou branca, mas eu me conecto, a minha alma tá conectada, o meu espírito com essa dimensão, essa dimensão da negritude, eu me sinto assim, eu me coloco sempre nessa relação pela minha própria experiência de vida assim com a espiritualidade sobre tudo sabe, mas, enfim esse mundo preto talvez que tu perguntas aí tenha toda uma dimensão para além dessa..., mas, também política de lutas, das formas de partilha de tudo isso talvez, eu não conheço tanto mas eu conheço muito a partir do mundo que eu vivo assim [...] É a espiritualidade e a minha religião de matriz afro, eu acho, que traz um pouco essa composição de resistência também, nessa luta, então o meu entendimento, a minha corporeidade na relação com aquilo que eu também recebo e com aquilo que eu me ligo, me coloca numa experiência também, é..., muito próxima daquilo que eu acredito, vamos dizer assim, porque é uma experiência que ela é mística, mas ela é profunda, assim no sentido daquilo que carrega mesmo a ancestralidade, uma centralidade que ela é tua, mas que ela compõem a mim na medida em que eu me vejo, e me ligo a isso no momento em que o meu espírito, muito mais liberto do que um corpo, me conecta a todos os nossos ancestrais, o espírito não

carrega o racismo, não carrega isso que é tão humano e que portanto se coloca nessa... Então, eu acho que isso me fortalece, sabe? Essa experiência mística, e espiritual, e religiosa, ela me conecta nessa luta por muitas e de muitas formas (narradora Florianópolis).

5. A narradora **Pelotas** é mulher cisgênero, na faixa dos 30 anos, nascida na cidade de Pelotas/RS. Fez teatro quando mais jovem. Faz parte de um grupo feminino de percussão, junto com sua mãe, em sua cidade natal. É de religião de matriz cultural africana. À época da entrevista vivia união estável, porém, está separada, não tem filhos, é museóloga e professora do magistério superior. Mora em Florianópolis/SC.

### **Foi um convite avassalador pra mim**

Tinha um..., tipo um toldo, assim, com vários debates e rodas de conversa e tinha uma mulher que eu não vou lembrar o nome dela agora, mas, que mexeu muito - a fala dela - comigo, que era uma mulher preta, periférica, que tinha perdido os seus três filhos pro conselho tutelar. É... várias questões que aconteceram com ela. E ela falou "*you, pessoa branca, que não concorda com o racismo, que não é racista, you, pessoa branca, you tem que tomar frente, porque you tem privilégios, you é escutada, you tem voz na sociedade, então saiba disso e se posicione!*" Eu acho que esse convite, foi um convite avassalador pra mim. Que foi aí que eu entendi que o meu posicionamento deveria ser mais marcado. E aí em diante, dentro da universidade, com ações que eu venho desenvolvendo, e eu atribuo também ao meu privilégio de ter dois colegas que são pessoas maravilhosas que eu respeito e admiro muito que eu aprendo pela vivência que a gente tem, que são o professor Vavá e a professora Thainá. São pessoas que me inspiram muito e que só de tá ali na vivência, vou me aprendendo, vou me recolocando, vou entendendo. Não num local de aprendizado porque não cabe a eles e sim a mim. Mas de fato de trocas mesmo, de compartilhamento. [...] Nasci no interior do Rio Grande do Sul, essa pessoa branca de olhos claros, loira, que vocês vêem (...) sempre questionou esse lugar (...) de olhar a figura e também, ao mesmo tempo, me ver tão conectada com a representação negra e que muitas vezes eu acho que eu não ter tanto conhecimento, fiz várias falas racistas que hoje eu entendo que não é lugar. Mas eu estudei sempre em escola pública, que me colocava num lugar com uma relação de amizade, proximidade com muitas pessoas negras, de carinho, de afeto, na vivência da

minha mãe também, profissional, uma amiga muito próxima da minha mãe é uma mulher negra que eu admiro muito ela e a família dela. Então eu acho que assim, eu sempre tive muitas referências de pessoas negras na minha vida. Então eu acho que por mais que eu não tivesse consciência que ainda assim nessa relação eu precisava ser mais enfática.[...] Mas, na minha trajetória, a cultura negra sempre foi muito forte, vivenciada... Eu sou neta de um avô que era pai de santo, então, ele tinha um terreiro e eu participava ali, quando muito pequena, quando criança - antes de meus pais se separarem - das festividades, das ações. Ele (avô) era um homem... sabe?, eu tenho dificuldade de perceber se ele era um homem negro... Eu tenho essa dificuldade de perceber, mas a minha avó era uma mulher branca - o pai dela era alemão, veio da Alemanha, então ela era uma mulher assim, os dois já falecidos, já, meus avós, toda aquela representação... - bem alta, loira, olho claro, enfim, toda representação alemã, que também participava ativamente com meu avô..., eles eram da linha da umbanda e enfim, eu tinha pouco contato. [...] Na pós graduação foi quando eu comecei a ter mais noção daquela frase "*nenhum negro?*", quando a gente percebe que assim: onde estão os negros nas salas, nos espaços? quando eu vejo muito assim ainda falar, você tá no seu lugar de trabalho, quantos negros você tem? Eu sou uma pessoa privilegiada de ter pessoas que eu admiro muito né? profissionais exemplares, professores incríveis que são negros e que estão nesse espaço, mas a maioria não é a realidade né? São poucas as pessoas negras como técnicos, como professores e nas pós-graduações também. [...] Eu acho que as minhas afetividades com as pessoas pretas e várias, que eu até já mencionei, percebem esse meu posicionamento e por isso me acolhem e quando eu ainda tenho marcadores racistas me sinalizam. Eu fico constrangida porque faz parte, eu tenho que ficar constrangida mesmo. Olho, reposiciono, e sigo, né? (narradora Pelotas)

**6.** Narradora **São José** é mulher cisgênero, na faixa etária dos 40, catarinense da cidade de Florianópolis, onde vive. Historiadora e professora do ensino público estadual de SC., Casada com homem negro, mãe de uma filha adulta branca e um filho pré-adolescente, negro. Reside em Florianópolis/SC. Era doutoranda quando da entrevista, hoje, doutora pela UFSC.

**Demorei a perceber a importância de estudar a branquitude**

Desde o meu primeiro namoradinho, na adolescência, que era negro, e aí, quando eu via a não aceitação da minha família... que eu me dei conta que bem na ingenuidade, 14 anos, e aí, vendo a quantidade de argumentos do namoro, que extrapolavam... não era só, apenas porque eu era nova, não, mas, questionando sobre a família dele, sobre o pai dele,...Eu comecei a enxergar, a perceber o racismo na minha família e acho que foi, talvez, o primeiro ponta pé e depois, os professores, os colegas de escola. E a minha família interracial [*nuclear*] que também é um aprendizado constante que de vez em quando eles te colocam assim né “*opa mas aquilo que tu falou*” esse aprendizado ou te despertando pra olhares pra observar coisas que tu não tinha observado e com os olhares deles vai contribuindo também. [...] Então.. eu tento ser antirracista, eu procuro ser antirracista e o fazer-se antirracista pra mim é um aprendizado diário, um querer um desejo de, ao mesmo tempo, me apercebendo das ciladas do dia a dia, e que às vezes você se depara falando algo ou pensando algo que você pensa: “*Poxa, mas isso fugiu do meu projeto, da minha proposta de ser antirracista*”. Eu penso que, talvez por ser filha de família trabalhadora, de ter estudado em escola pública, de ter lidado com a diversidade, desde cedo, e ter tido, então, por esse contato - da escola pública, da rede pública, com pessoas brancas e pessoas negras, - foi me constituindo, fui vivendo nesse espaço e a minha escolha de [ser] professora também, de escola pública, me manteve nesse contato com a diversidade, e então penso que isso tudo somou. [...] Quando eu cheguei na universidade, o professor que melhor me acolheu e com que me identifiquei, foi um professor negro e que, diante do meu interesse - eu tive interesse na área da arqueologia, com inscrições rupestres e aí, fui pros povos indígenas e tal..., e depois, ao conhecer esse professor de história eu entrei mais voltada pra questões étnico-raciais, pensando nas questões étnico-raciais envolvendo a população negra, mas eu demorei a perceber a importância de estudar a branquitude, penso que isso é muito recente em mim e talvez seja muito recente também na universidade, esse estudo, porque eu me lembro que eu me formei na década de 90, já faz tempo, e então, não tinha essa discussão, não tinha essa leitura, não havia chegado essa leitura, nem com esse professor que era uma referência a história da África, nem ele havia trazido essa discussão. [...] Depois, no meu trabalho, eu resolvi também ter iniciativa de começar a trabalhar com as questões étnico-raciais e aí veio a questão da lei 10.639: me interessei por estar estudando e trabalhando, tanto com estudantes, com colegas professores, e aí entrei no mestrado e entrei pensando nas questões étnico-raciais, com esse professor que foi da graduação, que foi meu orientador também no mestrado. Depois fui convidada pra trabalhar na

secretaria municipal de educação de São José, coordenando um setor étnico-racial que, depois, mais tarde, chamou étnico-racial e gêneros, mas, de início, era só questão racial, setor que eu fiquei nove anos, mas, que hoje, eu venho pensando, na verdade, sobre minha atuação no setor... Eu vejo algumas gafes que eu tomei, que eu não me dei conta, que não contribuí na luta antirracista, com determinadas posturas. Por exemplo, ao organizar eventos da consciência negra; a gente fazia formações, era o ano todo, não era só no dia da consciência negra, a gente não tinha essa visão, mas eu convidava, como eu não tinha orçamento, e aí, isso é um problema no Brasil, muito grande, tem as leis, mas não tem orçamento para cumprir as leis. Eu convidava as pessoas para fazerem parte da programação, na parceria e aí, me dando conta, e eu me dei conta depois, que eu conheci meu esposo também negro, e artista, que disse: *“Poxa, mas, bonito, né?, daí, no Dia da Consciência Negra você convida um negro pra trabalhar de graça, pra fazer arte pro outro dançar, pro outro cantar, pro outro se divertir, aí põe o negro pra trabalhar, né?”*. E, assim, eu nunca me dei conta dessa visão, que faz todo sentido! A minha intenção não era essa, era pedagogicamente proporcionar à branquitude dos espaços onde a gente tava, *“Não, você vai assistir, vai conhecer um pouco mais da cultura afro-brasileira!”*... Mas eu não havia pensado nesse ponto de vista, é claro que eu não escolhi não pagar, eu não tinha dinheiro pra pagar ninguém, mas, hoje eu não faria mais isso, por perceber que não tô contribuindo profissionalmente com o trabalho da pessoa e, logicamente, com a pessoa em si, e é uma relação realmente, cria uma hierarquia, querendo ou não, né? (narradora São José).

7. Narrador **Brasília** é um homem cisgênero, solteiro, na faixa etária dos 20, nascido em Brasília/DF, mas, mora na cidade de Florianópolis/SC, sem filhos, estudante do curso de graduando em Museologia e é DJ.

### **Eu passei a ver que talvez esse tema do racismo também fizesse parte do meu contexto familiar**

Eu vou falar do meu lugar, enquanto pessoa branca: o antirracismo para uma pessoa branca, como eu é buscar ter uma consciência histórica, em primeiro lugar, de entender como que eu vim parar aqui hoje, porque a partir do momento que eu entendo o que eu sou hoje, como é que o meu corpo reage com a cidade e com a sociedade com as outras pessoas. [...] Eu comecei a ter o mínimo de contato, mas, se aprofundou mesmo, quando eu entrei

na Museologia. Porque lá na Museologia se tem uma preocupação de construir uma Museologia decolonial. Não tem como pensar a decolonialidade sem pensar sobre esse tema... Mas, o fato de ter vindo de Brasília, onde eu convivia com muito mais pessoas negras do que eu vi aqui, quando eu vim para Florianópolis, que eu estudei em colégios religiosos, escolas privadas e nesses lugares não se falava muito [...] Mas na minha família, por exemplo, o meu irmão e eu não somos filhos do mesmo pai e o meu irmão, a pele parda, entendeu? Só que ele não se considera como negro e ele nunca falou isso em casa. Depois que eu fui passar a conviver aqui e ter contato com esse tema, eu passei a ver que talvez esse tema do racismo também fizesse parte do meu contexto familiar. [...] Ele tem a pele mais escura que a minha e ele tem ancestrais indígenas e ancestrais negros e minha mãe é branca e aí o cabelo é sempre raspado. Ele é advogado, então eu acho que ele convive no espaço de branquitude. E é um espaço de poder também (narrador Brasília).

**8. Narrador Porto Alegre:** homem cisgênero, solteiro, na faixa dos 40 anos, natural de Porto Alegre, capital sul-rio-grandense, professor do magistério superior e odontólogo, tem uma filha criança branca. Mora em Florianópolis/SC.

### **Estudo na minha vida profissional as relações entre racismo e discriminação com as condições de saúde**

Eu me envolvi com esse projeto com o Marcelo, especificamente, e aí, desde então, eu assumi isso como uma preocupação pessoal e profissional minha, tanto é que já no próprio mestrado de epidemiologia e depois no doutorado em epidemiologia o meu foco de trabalho acabou se tornando esse, os das iniquidades raciais na saúde, já que epidemiologia é uma subárea da saúde coletiva e aí comecei a trabalhar com isso e desde então eu não parei mais de trabalhar com essa questão.

[...] Ainda por influência da minha graduação, muito importante que é a dor dentária e aí eu abordei entre outras questões a frequência de dor dentária da população adulta de Pelotas o local aonde eu estava fazendo mestrado na época, em diferentes grupos étnicos raciais e na própria classificação do IBGE de cor e raça. Então abordei tangencialmente a questão, mas iniciei o tratamento dessa iniquidade racial em saúde no mestrado. [...] No doutorado propriamente dito, aí eu comecei a trabalhar com o desenvolvimento de um questionário sobre as experiências de discriminação para ser utilizado amplamente nas pesquisas de

saúde, poder abordar os entrevistados sobre essas questões e depois avaliar a relação entre o relato de discriminação das pessoas e as condições de saúde que elas tivessem avaliadas nos estudos. Então no doutorado, eu posso dizer que eu me engajei mais frontalmente com a questão e, como eu posso dizer, eu inaugurei a linha de investigação que eu tenho trabalhado até agora. Então, eu estudo na minha vida profissional as relações entre racismo e discriminação com as condições de saúde, é isso que eu faço. [...] O fato de pessoas negras, por exemplo, terem menos dentes na boca e serem mais sem dentes do que pessoas brancas, isso se deve sim a um processo de injustiça social e aí a gente chama isso de iniquidade. Então toda a desigualdade e toda a diferença entre grupos sociais, que pode ser atribuído a processos injustos, ela é uma iniquidade, certo? E a desigualdade é mais genérica, é mais ampla que a iniquidade. [...] Acho que a gente precisa trabalhar com o antirracismo de forma transversal em todos os conteúdos que a gente trabalhar na área da educação, então eu dou aula para estudantes odontologia, para estudantes de medicina, para estudante de enfermagem e eu penso que mesmo que a discussão seja extremamente técnica e voltada, por exemplo, para o procedimento cirúrgico a ser realizado em um paciente, essa discussão tem que ser atravessada pela ideia do antirracismo constantemente. Então, não existe nenhum assunto que seja suficientemente técnico que deva ser discutido e apartado na questão do antirracismo, por isso que acho que antirracismo e a educação são partes da mesma coisa (narrador Porto Alegre).

A despeito de não ser um fator determinante do alegado antirracismo ou da postura antirracista, o mundo negro, como podemos observar, exerce bastante influência na subjetivação de sujeitos, oportunizando aprofundar o olhar sobre as condições materiais de existência das pessoas negras em sociedade. O convívio com pessoas negras, no mundo negro interfere consideravelmente na relação dessas pessoas com a sua condição de brancas - e as implicações históricas disso na vida societária - e estimula uma reflexão sobre os privilégios que acessam ao longo da vida pelo simples fato de serem brancas, constatação que gera diferentes reações, traduzidas, por exemplo, em crises existenciais, constrangimentos, sentimentos de culpa ou o desenvolvimento de uma senso de responsabilidade que, de alguma forma, lhes mobiliza a agir, em seus respectivos localismos de performance societária, contra o racismo.

## **2 - Sobre a disposição em abrir mão de privilégios, sair da zona de conforto em defesa do antirracismo e/ou ter iniciativas/atitudes antirracistas**

Ainda que algumas pessoas brancas escolham não serem signatárias da branquitude, o fato objetivo de serem brancas já lhes garante esse lugar social exclusivo de privilégios: já nascem nesse lugar, sequer precisam solicitar sua inserção. Não subscrever a branquitude, implica, objetivamente, abrir mão de privilégios historicamente associados à condição de pessoa branca. Nas mônadas subsequentes, as narrativas apresentam as diferentes agências com as quais as pessoas entrevistadas mostram em que medida assumem uma escolha política de abrir mão de apanágios, regalias e liberdades tradicionalmente disponíveis apenas ao grupo racial hegemônico de que fazem parte.

### **Narrador Campo Grande**

#### **Fui chamado a rever as minhas posições racistas que eu acabava reproduzindo**

Eu me considero uma pessoa antirracista desde quando eu me dei conta de que eu fui educado para ser uma pessoa branca racista. Então, a partir desse momento que eu entendi que existia toda uma estrutura que me fazia, me condicionado a reproduzir esse sistema de opressão racial, eu vi que eu tinha que fazer alguma coisa em relação a isso. Então, a ideia de antirracismo vem e traz um monte de responsabilidade que você, enquanto pessoa branca que se considera antirracista e crítica desse sistema, pode fazer para tornar isso ou pelo um pouco menos pior, para transformar essa realidade perversa. [...] Isso gera vários incômodos, porque geralmente você vai falar sobre antirracismo e problematizar a branquitude com pessoas brancas. Você vai acabar consultando seus amigos negros e tal, conversando com outros brancos que se propõe ser antirracista, mas na prática eu acho que o que mais te incorre é gerar situações de desconforto. De tirar as pessoas que estão praticando ali na sua zona de conforto, praticando racismo, da sua zona de conforto para fazer esse exercício de reflexão que todo mundo já fez. Em várias situações, eu já, também, fui chamado a rever as minhas posições racistas que eu acabava reproduzindo. E eu acho que é uma questão assim de gerar um incômodo que é positivo, estragar, ir contra essa positividade tóxica, que eu acho que em Florianópolis ela ainda é mais acentuada em relação a várias coisas. Daí quando se trata de falar sobre temas agradáveis, em geral, não só racismo, mais falar sobre o holocausto, sobre racismo contra pessoas negras, contra

indígenas, notícias que a gente vê. Eu sempre lembro que eu estava cortando a brisa. Acho que é uma, quando você se torna um antirracista, no sentido de fazer esse exercício do antirracismo nas pequenas ações cotidianas, você acaba virando meio que um, como que chama, um corta brisa. Rouba brisa, assim, da..., esqueci agora o termo exato, mas é uma pessoa que gera algum desconforto, você refletindo assim. [...] Então, o antirracismo é fazer esse exercício constante de auto-avaliação enquanto branco, dos pares, construção de estratégias políticas e que possam ser compartilhadas entre os próprios brancos para que a gente possa, de alguma forma, mitigar esses impactos que os nossos antepassados fizeram, ou que a gente acaba desfrutando, porque a estrutura nos privilegia muito (Campo Grande).

## Narradoras Óbidos

### **Eu não sei, mas eu imagino que seja dolorido**

E toda vez que tem oportunidade de ter reunião, alguma formação, eu sempre estou colocando isso. Gente, precisamos de mais formação. Formação em tudo! Em gênero, em raça, em classe. Fazer uma discussão para que a escola faça o seu papel mesmo, que é o papel de uma educação para a liberdade, principalmente, para a liberdade de uma consciência crítica que tanto a gente fala. [...] Eu tenho um projeto que se chama roda de leitura, que eu faço aquele balcão, lá, de sugestões, acabo sugerindo alguns livros quando já li, e ainda tenho que ler para poder seduzir esses estudantes, essas estudantes. Levo para a escola um livro, eu dou duas semanas para fazer a leitura, geralmente são narrativas curtas, porque tem que começar assim. E aí a gente volta com esse livro para dentro da biblioteca, porque eu faço questão de levar à biblioteca, a gente faz aquela roda de leitura e cada um vai recontar a história que leu. Coisas simples né, mas que depois surgem coisas maravilhosas. Surgem coisas maravilhosas. Reconta a história, fala o que provocou, o que gostou, o que não gostou e tudo mais. E aí essa semana nós trabalhamos o Diário de Anne Frank, e lá na escola, na biblioteca, tem o formato em quadrinho, e aí eu trabalhei com o pessoal do sétimo ano, fundamental. E, claro que nesse momento eu aproveitei para falar da escravidão, sobre toda essa violência da escravidão do nosso país, do racismo, tal, tal e tal. Aí eles leram, alguns ficaram horrorizados com toda aquela violência, ela morreu no final no campo de concentração. Aí eu perguntei: - “você já ouviram alguma história de alguma pessoa negra, de sofrimento, parecida com essa?”.

- “Não”.

-“Já assistiram algum filme?”.

- “Não”.

- “Já assistiram algum filme sobre o Holocausto?”.

Aí eu expliquei o que era, né?, e um pouco mais...

- “Já, professora. O menino do pijama listrado”

- “Ah, muito triste, professora. Eu chorei”.

Eu disse:

- “É verdade, também chorei... Tem até o livro, eu li o livro também, realmente é uma história muito triste!. E a história dos africanos que vieram para o Brasil?” Aí eu..., né?, a gente dá uma passadinha pela história e puxa para o nosso país, para a nossa história, para a nossa realidade.

- Que tipo de violência, vocês já sofreram?,

Quando eu falo “vocês já sofreram”, todos lá, na minha frente, são negros e negras. E aí, houve um silêncio. E também não cutuquei mais, eu respeitei o silêncio.[...] Então, é uma desconstrução devagar, com cuidado, com respeito. Porque é dolorido. Eu imagino que seja dolorido. Eu não sei, mas eu imagino que seja dolorido. Então assim, toda prática que eu faço dentro da escola, eu vejo e me vejo nessa temática. Nessa temática porque é isso: eu me sinto responsável. Apesar de me ver, ainda, com algumas atitudes racistas, mas eu me vejo nessa responsabilidade da desconstrução, de falar, de conhecer [...] Eu lembro de uma professora que se incomodou com uma fala que eu fiz numa reunião na sala dos professores, lá em Marabá. Por conta desse projeto da Noite da Arte, que todo ano se fazia lá, cada um ficava com uma turma para desenvolver uma temática. Ela disse: “Professora, tu só quer fazer temática de negro! Tu nem é preta?!”. Aí eu disse: “Pois é né, professora, eu não sou, mas me incomoda isso, e eu acho que, como professora, como educadora, a gente tem uma obrigação sim. A senhora já reparou quantos negros e negras, brancos e brancas, nós temos na escola? A professora só passou a vista assim?”. Aí ela calou, ela calou. Então é isso, a gente ainda tem professor que acha que a gente quer se mostrar também. Ainda tem isso de “quer se mostrar” para ser a boazinha, porque está do lado dos fracos e dos oprimidos. A gente ainda passa por isso. Então, eu tento trabalhar com projetos para dar sentido àquilo, sabe, porque eu não consigo ir para sala de aula com um livro didático e um cuspe na boca, e o quadro ali. [...] Então, a evasão está muito grande aqui e aí, a gente tem que buscar por esse aluno e por essa aluna que nunca mais apareceram. E então, é solidariedade, empatia mesmo, é responsabilidade. É tudo isso que vem na minha cabeça, como educadora, como professora. Eu sei que eu tenho que melhorar muito ainda, nas minhas práticas, na sala de aula. Eu tenho que ler bastante ainda. Eu tenho que me “vigiar” [*gestos de aspas com a*

*mão*], às vezes, sim. Me vigiar, vigiar as minhas palavras, as minhas ações, as minhas atitudes. Não é? [...] Eu me lembro que foi muito marcante para mim, a narrativa de um aluno, que disse assim... Eu perguntei para ele, se ele já tinha sofrido alguma vez racismo e ele falou, “Professora”..., ele não respondeu diretamente, ele me contou uma historinha que respondeu. Ele disse assim, “Professora, toda vez que a minha mãe”, e ele na época tinha 17 anos, 18, se eu não me engano, um rapaz já, e ele falou assim:

- Professora, toda a vez que a minha mãe me pede para eu ir lá, na padaria, que é lá, na esquina, eu tenho que ir com todos os meus documentos. Eu tenho que ir bem preparado. Bem bonito, sabe, professora? E a minha mãe fala: “Para quê que tu vai todo bonito, menino? Tu vai ali, na padaria, comprar pão!”.

Aí, ele disse:- Então, professora, quando eu saio, eu tenho que sair com os meus documentos, eu tenho que sair bem preparado, bem apresentado, porque a polícia me para.

E, um dia desses, conversando com a turma do Ensino Médio – um dia desses, não; antes da pandemia –, a gente conversando também sobre racismo, algum material que eu levei para sala de aula e aí, um aluno falou:- Professora, a polícia passa lá na rua de casa e eu já vi ela fotografando os meninos lá. Eu disse: “Isso é muito sério!”.

Então, a polícia vai na periferia, Vavá, fotografar a galera, entendeu? Eu falei isso para a diretora, falei isso para a coordenadora. Elas não falaram nada. Eu fiquei impotente. Eu confesso para ti que fiquei impotente. Eu só escutei, Vavá. (Óbidos)

## **Narradora Coqueiros**

### **Eu voltei a estudar pra registrar a história do meu mestre**

De que lado que eu tô? Eu sou a Jô Capoeira, de que lado que eu tô? Tô do lado do opressor ou dos oprimidos? De que lado que eu... Eu vou fazer capoeira pra ter um mega grupo e ganhar dinheiro, e ficar rica da capoeira, e vender a capoeira, ou tem um trabalho social, e trabalhar lá, no morro... e trabalhar capoeira com a identidade. A identidade afro-brasileira. A capoeira é manifestação cultural afro-brasileira. E tem muita gente que... Tem até umas loucura, aí, de capoeira gospel... Nossa! Vocês não têm ideia, assim, então tira toda a riqueza da..., nos elementos afro-brasileiros da capoeira e querem transformar em outra coisa, né?, então, a gente tem que preservar os elementos afro-brasileiros da capoeira, assim como tantas manifestações culturais

que a gente tem no Brasil. [...] Aí eu voltei a estudar pra registrar a história do meu mestre, o Mestre Nô, isso porque é o único notório saber da UFSC [...] Porque eu queria deixar registrada a história do meu mestre, aqui. Quem é o Mestre Nô? Norival Moreira de Oliveira, um homem negro, baiano, filho, pobre que não estudou como é que um cara desse consegue ter um título de doutor? Ah!, teve... teve racismo aqui dentro..., teve um professor, lá, do CT... de um Centro, aí - não vou citar o...só vou falar o milagre - que questionou... não queria deixar... “Como é que pode isso? A gente estuda pra caramba pra ter os doutorados”, pra ter os “PhDeus” da vida, aí... “Como é que um cara desse vai, ganha...”, ó..., deu, tava escrito, sabe?, escrito!, o cara escreveu, não foi um artigo, foi um... protesto, né?, circulou, aí, na universidade.[...] Mas, aí, eu tive um ganho que... muito alto, porque tenho... essa formação que eu tive, dentro dos movimentos político-sociais. Quantas, quantos cursos eu fiz, com a Professora Jeruse<sup>21</sup>. Então, e aí, aqui encontrei a Professora Joana que, nossa!, foi um salto qualitativo, assim, de entender mais a fundo. Eu fiz a disciplina dela... assim..., entender um pouco mais da história. Da onde é que surgiu o racismo, alguns autores, ler mais autores negros, isso eu aprendi aqui não ler... não ler só o homem branco, colocar lá, na dissertação, autoras e autores negros, lá tá citado: Mestre Nô, os próprios, as falas dos próprios, do próprio povo. Então... eu não tinha nem metodologia pra fazer..., disseram que eu criei uma metodologia, pra fazer a minha, pra escrever o que eu escrevi. Que, eu achava que, ainda, que meu mestre merecia muito mais, mas, dentro da minha... da minha... do meu limite. Mas eu acho que meu mestre merecia um trabalho muito melhor. Do que eu fiz, mas enfim, foi o que puder fazer e é... eu fico feliz de ter deixado registrado (Coqueiros).

## **Narradora Florianópolis**

### **Você tem que denunciar: você tem que correr contra o tempo!**

Recentemente eu protagonizei a denúncia<sup>22</sup> contra uma professora dentro da universidade, a minha colega por racismo com a minha orientanda dentro do PPGE, então são muitas as relações que são perceptíveis. Aqui na universidade e fora dela são muitas as

21 Referência à Professora, ativista e escritora Jeruse Romão, autora da biografia da professora e parlamentar Antonieta de Barros.

22 A denúncia a qual a Entrevistada Florianópolis se refere, diz respeito a uma professora doutora branca do CED/UFSC que foi acusada de práticas de racismo e transfobia contra uma estudante que era orientanda dessa entrevistada, uma aluna trans, negra e nordestina. Toda a ação se deu em sala de aula, na presença de outras/os estudantes.

situações que eu já vivi e que sempre tentei... Também tem a ver com essa forma que a gente vai se colocando dentro da luta, eu sempre procurei me colocar, eu nunca na minha história me calei, por isso é que eu digo que fiquei perguntando por que você tinha escolhido a mim? [...] “Olha, vão chamar: “olha lá, as infernizadas da universidade!””, porque eu sou desse grupo, que eu vou falar..., uma coisa eu sei, eu não vou poder ficar..., eu não vou silenciar diante de uma situação onde eu identifico isso, seja onde for e em qualquer lugar e eu identificar, porque pode me faltar a leitura para isso. Mas, tudo que eu consigo, até onde eu consegui, nessa minha trajetória, eu falei. Eu nunca me calei não, porque eu acho que não pode e, a pouco tempo, aí nessa linha de construção que eu também venho fazendo, eu entendi que tem que ter pressa, eu entendi que não basta só não falar que quando, por exemplo, você tem que denunciar: você tem que correr! Eu entendi que não dá para se demorar, não dá para escrever um documento e entregar para todo mundo, como eu fiz, no caso, da denúncia escrita, e esperar mais do que uma semana por ele. Não dá para esperar esse tipo de situação, tem que correr, sabe?, contra o tempo. [...] Recentemente, na aula de sexta-feira, agora, falei para as minhas estudantes de que a gente precisa ... eu tenho muita crença de que a gente precisa, para construir uma sociedade com equidade, com justiça, social, a gente vai precisar diminuir o lugar da branquitude (Florianópolis).

## **Narrador Pelotas**

### **A gente precisa fazer com que as pessoas brancas reconheçam seu privilégio**

Eu pego muito na questão da linguagem porque sou professora de comunicação museológica e tenho entendido como a gente se reconstrói nessas estruturas normativas em que coloca a questão eurocêntrica, branca, heteronormativa em evidencia e, a partir daí, a normativa se estabelece [...] Acho que tem sim racismo no Brasil, em pleno século XXI. Muitas pessoas morrem [...] Então, inclusive no projeto que eu participo, com o Museu Afro-Brasil Sul, que é um museu virtual, de pessoas negras para pessoas negras, que eu tô auxiliando na construção da política de acervos, desse museu, o grande foco é utilizar dos acervos para as mediações nas escolas com os professores, e fazer o uso da lei a partir do patrimônio, do acervo negro do sul do Brasil. Então, eu sei que essa lei eu conheço sim, evidentemente, mas eu deveria saber um pouco mais. [...] Como as pessoas brancas são protagonistas nessa parte do antirracismo ou como elas

contribuem pro antirracismo? Acho que é por meio da educação. Acho que a gente tem que ensinar as pessoas brancas na verdade. A gente precisa fazer com que as pessoas brancas reconheçam seu privilégio, não tenham medo de reconhecer seu privilégio porque é isso, tá dado. Essa é a nossa história, a história do Brasil. É a história de mortes, de violências contra as pessoas pretas, indígenas. Então assim, eu entendo a educação como transformadora. Ela transformou a minha vida. [...] Eu tenho, hoje, na verdade tá encerrando uma bolsa de pesquisa, que eu tive dois anos a participação de uma aluna negra, de moradia estudantil, da periferia do Rio de Janeiro, que é uma pessoa que eu aprendi muito com ela. O nosso encontro aconteceu ali. Eu acho que a gente teve muitas coisas que foram importantes nesse projeto, nessa experiência e dar autonomia pra ela criar, pra ela direcionar coisas que ela considera importante, das inquietações dela, enquanto aluna de museologia, mas mulher negra periférica do Rio de Janeiro, eu acho que isso foi algo que foi legal porque transformou a pesquisa no que ela tinha ideia de ser e no que ela foi de resultado. Além disso, a gente colheu resultados incríveis em que ela participou de vários eventos, apresentando nosso trabalho, e ela era a única aluna negra em vários eventos, em várias instituições que a gente tem aqui..., USP...(Pelotas).

**Narrador São José**

**Não querer compactuar com o racismo e estar disposto a ser a mal vista**

Antirracismo é você não querer compactuar com a violência do racismo, você se perceber, no caso, eu, como fazendo parte de um grupo lido, a princípio, socialmente, como branco, porque é muito complicado ser branco... Se eu for pros Estados Unidos, pra Europa, certamente eu não vou ser lida como branca, mas, aqui no Brasil vou ser lida como branca, mas é, então, se dar conta que você tem privilégios, que você nasceu e que viveu, mas, que você não quer compactuar com esse pacto narcísico, como diz uma intelectual negra..., você considera que isso é algo injusto, que não é ético, que não é socialmente, politicamente correto, então você não quer compactuar com isso...; é você ter atitudes: penso que passa por atitudes, não apenas no teórico, você tem que demonstrar na prática, as suas intenções, então é isso, não querer compactuar com o racismo e estar disposto a ser a mal vista, a ser antipático, a ser uma pessoa que vai estragar o prazer de alguém

ou com o clima bom de uma reunião, é você saber do peso dessa escolha, mas, da certeza do que você acredita. [...] Ter consciência que, se eu faço parte desse grupo promotor do racismo, historicamente..., mesmo que eu, pessoalmente, não tenha sido a pessoa que criou a lei que criou a prática racista, mas, eu sou herdeira de uma sociedade, sou beneficiada com essa sociedade, então, eu tenho que me comprometer que eu faço parte do grupo que promove..., então, eu penso que as pessoas lidas socialmente como brancas, no Brasil, elas tem um compromisso muito maior, uma responsabilidade muito maior de se comprometer com uma luta antirracista, ela que é a causadora. (São José)

## **Narrador Porto Alegre**

### **Eu achei aquela postura racista**

Então todas as pessoas precisam estar envolvidas com essas questões de maneira unânime e sem isso a gente não vai conseguir produzir uma transformação efetiva e duradoura e permanente para a nossa sociedade. Então, as pessoas que detêm privilégios e em sua maior parte as pessoas brancas é que detêm muitos privilégios, precisa reconhecer esses privilégios e precisam lutar para diminuir a concentração desses privilégios nas mãos deles ou delas, acho que a responsabilidade é total das pessoas brancas. [...] Um colega que trabalha com iniquidades em saúde, não só com as iniquidades raciais, mas também com iniquidades raciais em saúde e ontem ele postou uma mensagem numa rede social dizendo sobre a necessidade de abordar a questão do racismo na área da saúde e falando que a gente devia levar isso para os congressos das áreas clínicas e da área saúde em especialmente trazer usuários negros para fazerem depoimentos nos eventos científicos sobre discriminação e racismo no serviço de saúde. Eu achei aquela postura racista, porque um usuário negro não pode ser tomado como objeto para ser animação de um evento científico, então isso me espantou um pouco, ainda mais de uma pessoa que se diz estudiosa e combativa das injustiças na área da saúde. Não é assim que se trata a questão na minha percepção, isso não é ser antirracista, isso é ser racista na minha percepção (Porto Alegre)

A partir dessas narrativas podemos observar que o agenciamento do antirracismo por parte das pessoas entrevistadas está diretamente relacionado à constatação da sua

branquitude e, por conseguinte, à necessidade de, efetivamente, se posicionarem em favor do antirracismo, ainda que essa ação signifique abdicar de privilégios atávicos à branquitude. A força motriz desse agenciamento parece ser esse sentimento de urgência, que se origina da tomada de consciência histórica sobre a desigualdade racial. Portanto, as narrativas nos permitem compreender o que move pessoas brancas a fazerem escolhas em suas dinâmicas de vida e a tomar iniciativas em caráter individual ou mobilizando outras pessoas a, efetivamente, agir em compromisso com a luta antirracista.

### **3 - O que baliza a sustentação da autoidentificação como antirracista.**

O que leva pessoas brancas a afirmarem sua identificação como antirracistas. Em que se baseiam para se autodenominar antirracistas e se identificarem como essa alegada postura que implica uma negação do pacto narcísico da branquitude? Mais do que trazer as variáveis que as pessoas entrevistadas lançam mão, nessa sustentação identitária, as mônadas subsequentes iluminam o *lócus* de enunciação do professo antirracismo dessas pessoas bem como apresentam, nas diferentes narrativas, a ideia de dever, de processualidade, de constância na sua suposta agência antirracista, se não, vejamos:

#### **Narrador Campo Grande**

##### **Seria muito incoerente você achar que é possível ser um judeu e não ser antirracista**

Quando eu fui para Santa Catarina esse tema se tornou ainda mais recorrente, porque eu acabei descobrindo que Santa Catarina é um lugar de neonazistas, onde eles fugiram durante a guerra. Não só Santa Catarina, mas principalmente Santa Catarina, no Brasil. Sempre eu falo sobre o incidente que aconteceu, dois na verdade. Um no CCE [*Centro de Comunicação e Expressão*] na UFSC, quando picharam “morte ao judeu gay”, que era um colega, que era gay judeu, que usava até de quipá na cabeça, sempre eu via ele assim... Isso, aparentemente causava algum incômodo e picharam isso no banheiro, por ele ser tanto judeu quanto gay. E depois disso foi por volta de 2014, logo que entrei na UFSC e daí, em 2016, picharam a sala Quilombo, que é uma sala que os negros utilizavam como um lugar ali, de socialização, onde tinham as reuniões. E picharam essa sala com duas suásticas. E vários incidentes que a gente vai sabendo que aconteceram em

Santa Catarina, sobre, principalmente, o Vale do Itajaí e esse louvor à figura do Hitler que ocorre lá, anualmente, no aniversário dele. O fato de o estado ter duas células da KuKluxKlan. Então, foram coisas que acabaram se unindo, e tanto fui me aproximando da luta do antirracismo, quanto das minhas origens judaicas [...] Enfim, uma outra cultura que eu fui construir, que eu fui assimilando, reinterpretando e acessando novamente, ressignificando, etc., junto com esse diálogo com os movimentos negros, as pessoas brancas antirracistas e tal.[...] É..., eu acho que não tem como... Eu acho que seria muito incoerente você achar que é possível ser um judeu e não ser antirracista, secundarizar essa pauta. Porque uma das primeiras, um dos grupos étnicos que eram majoritariamente brancos na Europa a serem racializados foi o povo judeu. Então, para mim, é impossível na prática tornar isso indissociável, e para qualquer pessoa que tenha o mínimo de criticismo e entenda que algumas separações não são possíveis. Senão, você está indo contra sua própria existência, eu acho. E, talvez, até para as pessoas brancas não judias em geral ou que, apesar de serem judias, não se identificam com o judaísmo de nenhuma forma, o racismo destrói a vida de todo mundo. Então, seria interessante que todo mundo se reivindicasse antirracista pelo menos até por uma razão de que isso vai melhorar a vida da própria pessoa ao fazer esse exercício de reflexão sobre o racismo de forma geral. [...]Esse ambiente privilegiado da universidade certamente está totalmente relacionado a minha construção do meu antirracismo, nesse meu exercício de tentar rever os meus racismos, tornar mais palpável a autocrítica em relação aos meus racismos inconscientes, se a gente pode chamar assim, e sempre esse diálogo com os pares brancos. Eu acho que isso é fundamental, até porque já ouvi muitas discussões sobre qual o papel da branquitude na luta antirracista. Eu acho que tem muito a ver com essas reflexões que vão sempre sendo atualizados e vão ser revistas, mas que a base é a mesma. Nós historicamente brancos criamos o racismo, portanto, não cabe às pessoas negras terem que se virar para reeducar essa branquitude acrítica. Acho que essas pessoas negras já estão tendo que gastar muito tempo delas para transformar essa realidade, para as pautas e as demandas delas mesmas (Campo Grande).

### **Narradora Óbidos**

**Eu consegui sim, ter essa formação antirracista, com esses eventos que eu fui atrás, que eu corri atrás, que eu escolhi**

**fazer. Não foi me oferecido, não foi convite, mas eu corri atrás.**

E aí eu estou lendo esse livro, O Defeito de Cor (2006) da Ana Maria Gonçalves [mostrando o livro na câmera]. [...] E eu chorei muitas vezes lendo esse livro, porque eu me sinto também responsável, eu me sinto responsável, cada vez mais quando a gente sabe das histórias, né?, das histórias dos povos africanos que chegaram aqui dessa maneira tão desumana. Eu sei que eu não vou sofrer racismo por conta da cor da minha pele, mesmo sendo amazônida, mesmo sendo daqui do Norte, mas eu não vou. Eu posso sofrer xenofobia como eu sofri em Florianópolis. Por ser nortista, por estar lá para estudar, eu fui destrutada algumas vezes na cidade. Mas racismo por conta da cor da minha pele, eu não vou sofrer. Não vou. Então, eu reconheço esse privilégio. E aí lendo esse livro, eu me senti muito mais responsável por essas ações antirracistas que eu busco fazer nas escolas. No espaço onde eu passo mais tempo da minha vida, que é na escola.

O meu companheiro..., algumas vezes eu entrava na loja, com ele, e aí eu percebia que o cara vinha atrás dele, quando eu me afastava, assim, vinha atrás dele. Quando ele via que eu estava com ele, ele deixava a gente em paz. E o meu filho, o João, que é filho do Emerson, quando nasceu a primeira coisa que a minha mãe viu foi o saco do João, o saquinho, o escroto do João, o saquinho. E aí ela falou assim: “Ele não vai ser negro”. Eu disse: “Por que a senhora está falando isso, mamãe?”. “É porque quando é negro, o saco fica roxo, nasce roxo. Ele não vai ser negro igual ao pai”. Aí eu disse: “É uma pena, é uma pena”. Então é assim, a gente... Eu tenho é que ler esse livro da Famílias Inter-Raciais da Lia, é Lia, o nome dela? Eu ainda não li, Vavá. Mas eu sei que eu preciso ler, porque eu sei que minha família, hoje, é interracial e mais, também, para me proteger da minha família racista. [silêncio] [acenando positivamente com a cabeça]

Porque a escola pública tem cor, né, Vavá?. A escola pública é negra. Mesmo sabendo que a população negra foi proibida de entrar na escola, mas a escola pública tem uma cor que prevalece e a gente não pode fechar os olhos para isso. Mesmo os livros didáticos fecham os olhos para isso, principalmente, nós aqui, do Norte, ainda recebemos livro didático vindos do Sul e Sudeste, que não tem nada a ver com a nossa cultura, com as nossas linguagens, dos nossos falares, dos nossos jeitos, nada! Nada, nada, nada. É uma violência sem tamanho. E aí nós somos obrigadas, professores, a levar esse livro para a sala de aula. Mas ele acaba sendo também uma ferramenta para discussão. Eu acabo pegando ele também como um modelo racista dentro da sala de aula, um modelo de educação racista. Então lá em Marabá, eu me

lembro que a primeira prática minha antirracista na educação foi esse momento em 2003, desde lá eu sempre busquei fazer alguma coisa para chamar atenção para o debate, para a cultura, para a questão da religiosidade. Aqui em Belém, depois também dessa especialização em 2011, eu consegui pegar muito mais material. E aí conversando com os colegas e com as colegas, lá do curso, a gente trocava o material. Hoje está tudo aí na internet, tem site, tem *blogs*, está lá. Acho que material não falta mais, acho que é vontade de correr atrás...

[...] Então, eu sempre estou desenvolvendo alguma coisa. Às vezes, claro, às vezes não, eu tenho obrigação de chegar na sala dos professores e dizer: “Olha, gente, eu estou desenvolvendo este projeto, eu quero desenvolver esse projeto tal... Quem tiver afim de entrar na roda, me procurem, tal, tal e tal.”. Só que ninguém, quase, me procura [risos]. Então, não dá para ficar esperando. Eu vou e faço! Aí, eu sou a professora que quer se mostrar, professora que... porque eu me mostro mesmo! Eu me mostro mesmo. Mando fazer *banner*, eles colocam o nome do projeto, tiro foto das ações, coloco, agora, no grupo do *Whatsapp*, e é isso que eu estou fazendo aqui. Quando a gente faz, falam, e quando a gente não faz, falam do mesmo jeito. Então, vou fazer do meu jeito. Eu faço, né? Aí, o Carimboletrando foi um desses projetos que eu desenvolvi junto com um professor branco, de Música, que é o professor Ary. Ele até é cantor e compositor aqui, na terra, o Seu Ary. E nós fizemos esse projeto, o Carimboletrando que, *a priori*, é para trabalhar letras dos mestres: mestres, somente, porque até então eu não sabia que existiam mestras, e era para trabalhar as letras dos mestres do Carimbó. Uma forma de letramento cultural, também. Conhecer os nossos mestres e tal, e tal, e tal... E aí, o Carimboletrando nos levou além do que foi proposto, foi pensado, e é isso que é legal, a surpresa. O legal do projeto que a gente desenvolve, são as surpresas que a gente vai ganhando no decorrer do processo.

Participei com ela, também. Com a professora Joana, participei em uma disciplina que foi uma outra vergonha que passei lá, com ela [coloca a mão sobre o rosto]... A Joana Passos, professora Joana Passos e foi, para mim, foi de uma potência muito grande. Então, a universidade, depois que eu saí na pós-graduação, incluindo aí a especialização e o mestrado, eu consegui sim, ter essa formação antirracista, com esses eventos que eu fui atrás, que eu corri atrás, que eu escolhi fazer. Não foi me oferecido, não foi convite, mas eu corri atrás.

Bom, nesse aspecto de nos ver como pessoas não-negras, pessoas brancas que estão lá, também, buscando essa desconstrução do racismo em si. Eu me lembro de uma conversa, uma roda de conversa, uma roda de conversa que ela fez com a gente e aí, eu

falei para ela que eu tinha dificuldade de dizer que eu era branca, que eu não me via como branca. E aí, eu joguei para ela a pergunta:

- Como é que a senhora me vê, professora?

- Branca!

E quando ela falou “branca!” eu fiquei vermelha. Aí ela disse assim:

- E não precisa você ficar vermelha, não

- Eu disse: Eu fico [risos]. Eu fico vermelha porque eu tenho vergonha disso. Eu tenho vergonha, me incomoda, Vavá, te confesso. (Óbidos)

## **Narradora Coqueiros**

### **Ninguém nasce racista. Então a educação vem primeiro da família**

A luta é de toda a sociedade, se a gente não entrar nessa luta vai ser muito mais difícil, vai demorar muito mais tempo da gente..., da gente ter essa vitória...de não...de ir contra o racismo. Então, o branco tem que tá junto nessa luta e eu aceito legal, eu sei que eu tenho meus privilégios, não me ofendo se... “Ah, pô, tu é branca!”, não me ofendo, eu sei que eu tenho meus privilégios é... E na capoeira é mais importante ainda, a gente é...o branco resgatar a cultura afro-brasileira.

[...] a criança ela é ensinada a ser racista. Ninguém nasce racista. Então a educação vem primeiro da família, então a família tem que ensinar a criança a não ser racista. Ou a gente advertir quando sei lá um cunhado faz uma piada de mau gosto a gente chega “não, isso aí não tem graça cara, sabe não tem nada a ver essa tua piada aí”, ou algum amigo que ainda ... Por incrível que pareça a gente ainda escuta, isso...e a criança ela, ela absorve tudo, ela vai aprendendo. Então ela pode aprender a ser uma racista ou pode aprender a ser antirracista, depende da condução que a família leva. [...] É difícil explicar, assim..., é uma... eu acho que, assim, nem todo mundo acredita, mas eu acho que vai além daqui, entendeu? É quando eu escuto um berimbau, quando eu escuto um tambor do maracatu, aquilo ali mexe comigo. Quando eu tô dentro da bateria, tocando a minha cuíca, lá na Coloninha, é... é uma vibração, que eu tenho que tá ali dentro... é... é a mesma coisa que eu falar o que é capoeira pra mim, eu não consigo explicar, porque parece que... é... eu faço parte daquilo, mesmo sendo branca. Mas eu faço parte daquilo, eu sinto aquilo, eu sinto aquela...ah!.. Ah... a gente diz, numa roda de capoeira, que é o axé. Eu sinto aquele axé, eu..., eu..., eutô sintonizada naquela

energia. Então eu faço parte daquilo, mesmo sendo branca. [...] Então, eu tenho que tá lá, amanhã lá na escadaria da UBRO<sup>23</sup>, junto, vendo lá, o pessoal vai fazer *hip-hop*, vai fazer o jongo. Eu gosto de tá nesses lugares, eu gosto de tá lá, [...] Eu gosto de tá num evento na..., numa periferia, num morro; é uma outra energia diferente, é a energia do povo, é uma energia diferente... do povo negro, sabe? É um... é uma outra, não sei, eu me sinto bem estando ali, é uma... eu não consigo explicar, eu não sei explicar, mas eu gosto de tá ali e eu quero tá ali... e... é isso. [...] Vamo ler poetas negros! Vamos ler Cruz e Sousa! Vamos ver quem foi Antonieta de Barros, as personalidades negras desse país, tantas que fizeram história, fizeram e fazem essa história desse país. E que são é... são, esquecida é... são invisibilizadas [...] A gente aprendeu tanta coisa ruim com a...com essa Europa, então, tá na hora da gente olhar pra gente mesmo, olhar pro povo, que o povo tem a sabedoria. O povo é sábio, não são aí os... os... como dizia o meu contramestre, Alemão, “os PhDeus” da vida. Os “PhDeus” da vida vão lá e pegam a sabedoria do povo e coloca aqui dentro. E depois aí consegue os seus títulos, honorários, as suas riquezas, né?. Então viva o povo brasileiro. Viva a cultura popular brasileira. Viva a cultura afro-brasileira. Isso é que eu..., que a gente só tem a ganhar, aprendendo com a cultura afro-brasileira, com os negros desse país, que construíram esse país, é isso (Coqueiros).

### **Narradora Florianópolis**

#### **O antirracismo, para mim, é uma luta diária, é uma conduta, uma postura**

Eu venho de algumas lutas e dos trabalhos, efetivamente, com as crianças nas ruas, eu fui educadora social, então, a minha experiência em torno dessa luta (antirracista), ela não foi nomeada assim, ao longo de uma trajetória, mas, a partir de um determinado momento eu passo a assumir esse termo que eu acho importante e tem uma dimensão política também, para o lugar onde eu estou e para o lugar que eu ocupo como professora, dentro de um Centro de Educação. [...] Para mim, o antirracismo é essa postura de não tolerar e não deixar passar absolutamente nenhuma posição de subalternização, de discriminação em torno da população negra, indígena, vou incluir, aqui, muitas outras: é que eu também entendo ser importante. Hoje eu vejo o quanto é essa fala, esse discurso, enfim, que a gente também acaba

---

<sup>23</sup>Referência à escadaria localizada em frente ao Teatro da UBRO, no centro da cidade de Florianópolis e que é palco de apresentação de grupos artísticos e eventos de expressões culturais.

assumindo, por dentro da universidade, nessa luta, o quanto isso altera também o rumo das pessoas que estão caminhando já há algum tempo: pesquisadores, pesquisadoras e pessoas que estudam as questões raciais. Eu vejo, então, que esse lugar, que é o lugar, então, de uma professora branca dentro de um Centro de Educação, também compõem uma importância, aí, embora a gente esteja muito aquém de toda essa apropriação, vamos dizer assim, desse conceito e desse lugar. Então, eu busco referendar o meu lugar como uma possibilidade também de estar aí, a partir dos meus colegas (brancos) e colegas negros e negras: eles são essenciais para mim, também, porque é com eles que eu vou e que eu faço esse caminho [...] o antirracismo, para mim, é uma luta diária, é uma conduta - uma postura, que nós precisamos assumir - vigilante, em relação ao mundo e essa produção de desigualdade que eu entendo ser estruturalmente racial [...] [*o antirracismo*] é essa vigilância..., processos pelo qual nós nos relacionamos diariamente com as pessoas, enfim, é essa atenção vigilante para os processos que às vezes são invisíveis, mas precisam ser lidos por nós. Então, acho também que o antirracismo requer a formação, ele exige de nós uma formação, por isso que hoje eu entendo ser importante fazer isso com os estudantes. E eu faço isso, Vavá, não só buscando conceitos, mas tentando também pensar em cenas cotidianas, por exemplo, dentro dos processos educativos, como com as crianças [...] Eu dou uma disciplina que trabalha com os bebês e eu fico perguntando para as minhas estudantes, então, como é que a gente observa essa relação pedagógica com as crianças bem pequenas, que são os bebês e que é cotidiana: você pegar, você tocar... Um conjunto de práticas educativas que as pessoas, até na história da docência, da educação infantil, vão questionar, um pouco, o que há de educativo? O que há de educativo no cuidar? [...] Veja, o cuidar e o educar correlacionam. Quando você pega uma criança, por exemplo, negra e ao trazer para uma troca de fralda, você diz para ela - e não diz para uma criança branca - que ela é muito pesada: nossa como você é pesado! Eu vou trocar você, nossa!... Então, o que é que a gente vem observando nas pesquisas no campo da educação infantil é como a relação pedagógica com as crianças negras, ela é construída por uma série de outros mecanismos que colocam, que acionam essa questão, mesmo, do racismo, que está ali e que estruturalmente se coloca nessa relação. [...] Então, eu discuto isso ..., porque com a criança branca você pega e não fala nada?..., as crianças, por exemplo, na educação infantil, dos bebês, sobretudo, são bem menos trocadas as crianças negras! As trocas diárias que são feitas nas crianças..., já existem muitas pesquisas que mostram que as crianças brancas são trocadas mais vezes do que as crianças negras. Então, eu tento trazer um pouco

para essa cotidianidade de como a gente também vai alimentando e reproduzindo a partir da linguagem, a partir das práticas, dos gestos, essa estrutura que é do racismo em diversas práticas. (Florianópolis)

## **Narradora Pelotas**

### **Fazer ações no meu cotidiano, na minha vida pra que de fato eu lute contra as questões estruturais do racismo**

Hoje eu sinto que as ações que eu desenvolvo e a posição política que eu me encontro, eu me declaro antirracista, mas eu acho que é uma construção. Eu considero que eu sou antirracista quando eu entro na universidade de fato e entendo que meu papel, enquanto professora, precisa ser bem posicionado, por mais que antes eu me entendia como não racista. Era confortável ficar nesse lugar por muito tempo. Mas quando eu entendo que de fato, o antirracismo ele é ação, propriamente dita, eu acredito que eu começo quando eu entro na universidade e as experiências que eu vou vivendo a partir disso [...] Então, com isso eu entendo que eu preciso fazer ações no meu cotidiano, na minha vida pra que de fato eu lute contra as questões estruturais do racismo que estão aí na universidade, que estão aí na sociedade como um todo. [...] Eu acredito que, eu também cometo vários atos racistas, porque, não é porque que a gente é antirracista que a gente não vai ainda ter eventos, ainda que a gente repercute. Mas, assim no cotidiano também quando eu vejo uma... eu tento cada vez mais me colocar nesse lugar de, na hora, falar. Eu ainda tenho muita dificuldade nisso. Uma questão pessoal minha. De me posicionar mas eu tendo a cada vez mais me colocar nesse lugar de sinalizar quando a pessoa tá sendo racista. É eu acho que a gente começa em casa. A gente começa na família, a gente começa nesses lugares pra mostrar: ó isso aqui não é assim. Então, acho que eu tenho muito ainda que evoluir nesse ponto, mais. [...] Então na verdade, esse é um lugar de escuta. Primeiro, escuta. Que é entender, porque, a gente também falar que vai imaginar, não imagina, porque a gente não vivencia! Mas é entender as dores, as dificuldades e também as vitórias. Não entender as vitórias, mas, celebrar e colocar realmente em destaque as vitórias das pessoas negras, porque não é só lugar de dor, é lugar de destaque, de auto estima, de valorização da pessoa. Então eu acho que seria o lugar das pessoas brancas na luta antirracista. Seria no lugar de escuta, no lugar de evidenciar, de dar força. [...] Acho que minha vó também, por parte de mãe, é uma mulher negra que... sabe as histórias que foram sumindo do mapa? Eu acho que a minha

família ela tem muito disso. Muito. E é uma pena, mas eu acho que em alguma medida, esse meu antirracismo ele também versa pra tentar reparar essas questões históricas da minha família, que eu não entendo que dá pra ficar velado. (Pelotas)

### Narradora São José

#### **Todos os profissionais da escola tem que assumir esse papel independente de ter formação pra professor ou não**

Outras leituras vão se abrindo e a gente vai pensando Guerreiro Ramos, por exemplo, que foi um tapa na cara de luva de pelica: o negro tema e o negro vida. Vão continuar, intelectuais brasileiros brancos, vão tá tratando negro como tema, até quando? Daí, poxa, foi um soco na barriga, pedagógico! Bom, de fato, no doutorado..., aliás, entrei com um projeto de doutorado pensando nas questões étnico-raciais, a desigualdade racial e a desigualdade de gênero na educação escolar de São José, então eu quero estudar a interseccionalidade das desigualdade na educação escolar de São José, mas antes eu havia pensado em entrevistar quem? as pessoas negras, as mulheres para ver como se dá essa desigualdade de racial e de gênero, e depois pensei: opa! Pera aí!... Não, eu vou ampliar e vou incluir os professores brancos, os homens, nessa minha pesquisa pra, nas narrativas, estar percebendo de que forma foram se constituindo essas desigualdades raciais e de gênero, ouvindo quem provocou e aí, nesse processo, a gente tá em permanente aprendizado e aí, tem um limite para branquitude ser antirracista, não sei que limite é esse, assim como o homem ser aliado ao feminismo...; então, hoje eu tenho plena consciência disso, nem sempre a tive..., achando muito mais... achando que as boas intenções, que é um aspecto da branquitude... que eu posso contribuir, que blá,blá..., eu acho que a gente realmente tem que fazer um papel de ouvir. Mas é um amadurecimento constante. [...] Isso é muito sério, na educação, porque eu vejo a educação como um lugar tão especial, tão rico e tão sério, na vida das pessoas, que penso que, às vezes - claro que o governo a sociedade e os próprios professores e professoras - às vezes, não se dão conta da importância da riqueza no seu papel ali, porque penso que todo momento é pedagógico na escola, não na minha sala de aula apenas de 45 min de história, que quando bate o sinal pro recreio eu deixo de ser educadora, eu penso que a intervenção em todos os momentos na escola esse papel ativo do educador ou educadora, que todos os profissionais da escola tem que assumir esse papel independente de ter formação pra professor ou não, tem que ter essa delicadeza essa preocupação com o tratamento com os alunos, então nesse dia a

dia da escola várias vezes situações que eu tive que intervir por entre colegas, tanto de professor com estudante quanto de estudante com o próprio colega. [...] Antirracismo é você não querer compactuar com a violência do racismo, você se perceber, no caso eu como fazendo parte de um grupo lido a princípio socialmente como branco, porque é muito complicado ser branco. São José)

## **Narrador Brasília**

### **O racismo produz morte, produz violência e produz o bloqueio de espaços**

Eu acredito que eu, não necessariamente, seja antirracista, mas eu busco ser, eu busco, entender o que que é isso porque, o antirracismo, é uma coisa muito nova, muito recente para mim e eu não sei o que que é por inteiro... Porque eu sei que o racismo, no Brasil, é muito profundo, é muito estrutural e estruturante e tá há muito tempo, então, eu não posso dizer que eu sou, [...] mas, eu busco ser. Eu busco, daí..., buscar entender o que é o antirracismo e eu acho que o antirracismo, ele..., primeiro que ele é..., é uma postura contra o racismo. Eu acho que o antirracismo se desdobra pelo menos para mim em várias dimensões, tanto a maneira com que eu sair de casa e interagir com o mundo e olhar as coisas... para mim, ele tá em alguns momentos em que eu acredito que tô na rua, mesmo já tendo ligado esse botão, essa chave... Mas, também quando, como eu reajo às coisas, assim, porque o discurso e a prática são coisas diferentes. Então, nem sempre..., às vezes o que eu fale sobre antirracismo tem a ver com o que acontece comigo, assim, e eu digo isso porque, por mais que eu tento sempre me atentar..., porque, eu tenho várias pessoas ao meu redor, que eu amo muito, e que sofrem com racismo e desde que eu me descobri, que eu sou branco... Que é isso: me tocar de que, não é porque eu tenho um cabelo cacheado que eu sou negro, sabe? Ou que eu tenho ancestrais que me deixaram o meu cabelo assim, tipo, hoje, eu sou branco e isso é um processo de se entender e acho que também tem tantos brancos, para... pessoas brancas..., eu acho que é por aí, sabe? Para mim sabendo o que é o antirracismo, para mim, e também acho que é uma coisa muito importante. [...] Como que eu percebi as questões raciais sobre racismo, branquitude, todo esse contexto? Foi quando, mesmo, que eu compreendi, com essas palavras. Foi quando eu vim para a Universidade, que é um lugar onde as pessoas discutem, está presente tanto em aulas, e acho que, ainda em aulas, menos do que nos grupos e eventos, que

acontecem, que não são eventos propriamente acadêmicos ou às vezes ligados à seminários, principalmente. Mas na Museologia eu tive bastante! Mas eu tive..., por exemplo, eu passei pela Economia - foi o primeiro curso que eu entrei - e nunca foi falado nada sobre. No design, também, nunca foi falado nada sobre. Na Museologia, é o curso que eu estudo, que está mais presente e, justamente, o meu curso, ele se preocupar, eu vejo que ele se preocupa porque... é construir uma Museologia que realmente encare isso. [...] Não tem como negar que há racismo no Brasil, mas como ele tá em todos os lugares porque eu acho que o racismo é isso, eu sinto no meu corpo, mesmo que eu me preocupe e busco entender, eu sinto no meu corpo e às vezes eu sinto racismo agindo em mim, é um canal, porque eu busco refletir isso no meu corpo, daí como eu sinto isso em mim eu vejo acontecendo fora... [...] O racismo produz morte, produz violência e produz o bloqueio de espaços e, principalmente, também produz o bloqueio do acesso ao poder, à decisão, de realmente as coisas transformarem e serem mais dignas e justas numa sociedade, porque há racismo no Brasil; porque as pessoas negras, que sofrem o racismo, e as pessoas indígenas, também sofrem o racismo, não estão nos locais de poder realmente e são agenciadas por pessoas brancas. Na Universidade Federal de Santa Catarina, quantas pessoas pretas já foram reitoras? Sei lá, sabe?... Acho que o racismo passa por aí... e também, a questão do trabalho é uma coisa que..., o jeito que o Brasil se organizou, a casa, foi a partir de um sistema que escravizava pessoas, depois, por conta da questão Mundial, as pressões, quando não era mais possível ter essa mão de obra, essas pessoas não eram mais bem-vindas - e elas nunca foram bem-vindas - então, isso tá na memória do racismo e acho que isso que é importante as pessoas brancas entenderem: que estas pessoas..., não, que estavam lá escravizadas, elas não foram convidadas a trabalhar, amplamente, dentro do orçamento público federal. Acho que tá nisso, sabe?, bloquear esses acessos. (Brasília)

### **Narrador Porto Alegre**

#### **Ser antirracista para mim é estar prestando atenção de maneira vigilante**

Eu procuro estar muito vigilante para aquilo que eu faço, para aquilo que eu falo no dia a dia e considero que isso é um princípio do antirracismo, está vigilante para as questões ligadas ao racismo e procurar combatê-las ativamente em todos os domínios da vida. Digamos que eu me considero antirracista por causa disso. [...] A

vigilância para a questão e o combate constante do problema, em qualquer dimensão, em qualquer diálogo, em qualquer atuação pessoal e profissional da pessoa. Para mim o antirracismo é isso. [...] Se houver algum segmento que ficar de fora, um segmento populacional que ficar de fora da luta antirracista, a gente não vai conseguir êxito nesse intento. [...] Então, o ser antirracista para mim é estar prestando atenção de maneira vigilante, constantemente nas questões ligadas ao racismo, a forma de como as pessoas se relacionam, com a instituições estabelecem normas, regras e regimentos, como o país se estrutura na história, nas suas relações com outros países também. Perceber que em todas essas dimensões, desde o nível mais micro até o nível mais macro, existe um sistema opressivo chamado racismo que está operando, que está dando contorno para o funcionamento dessas instituições e a relação entre as pessoas e que você precisa combater isso ativamente, cotidianamente e constantemente.[...] São dois momentos, que são bem importantes, para esse antirracismo que eu digo que assumi. O primeiro é que desde a minha infância eu fui criado com dois primos adotivos negros e presenciei muito, na minha infância, diversas circunstâncias de discriminação contra eles. Então, isso é algo que me marcou muito e a família discutia bastante esses episódios e eu fiquei impressionado com as situações e digamos assim, fui afetado por tudo que eles passaram e ainda passam no dia a dia e compartilham conosco. [...] Então a primeira questão foi importante para mim. E, a segunda foi quando eu vim para a universidade fazer a graduação em odontologia e conheci o professor Marcelo Tragtenberg e me envolvi com ele, num projeto sobre as discussões das ações afirmativas aqui. A ideia que ele tinha, na época, era de que toda a estratégia de inclusão na universidade, de ampliação do acesso com maior diversidade étnico racial, sócio econômica e de gênero, ela precisava contemplar essas diferentes dimensões simultaneamente. A gente não podia simplesmente ampliar do ponto de vista socioeconômico o acesso à universidade e pensar que automaticamente a gente teria diversidade racial no alunado da instituição (Porto Alegre).

\*\*\*

Nas mônadas aqui apresentadas, as narrativas espelham e espalham a negra luz da Educação Antirracista para as Relações Étnico-Raciais (EARER) nas resistências que se fortalecem, cada vez mais, contra o ódio racial. Contra as violências raciais brasileiras

pelas quais sofrem, negras e negros, nesse racismo cotidiano que, como nos aponta a psicóloga e artista negra Grada Kilomba,

refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca (Kilomba, 2019, p. 78).

Acredito que o enfrentamento ao racismo terá mais ativistas à medida que mais pessoas comprometidas com a defesa das vidas negras, adquiram letramento racial. E com o advento da legislação antirracista, tais pessoas vão identificando em si mesmas, em outrem, nos lugares, nas coisas, práticas de racismos<sup>24</sup> e problematizando, denunciando e confrontando essas práticas que se dão em diferentes níveis de complexidade. Ao tempo em que, em articulação com diferentes setores societários, equipamentos culturais e instituições se organizam, porquanto sociedade civil e se posicionam no exercício da luta antirracista. Estruturada na filosofia *Ubuntu*, a luta dos movimentos negros não está sozinha na defesa do propósito de que vidas negras importam: a cada tentativa de inviabilização das vidas negras, há a busca por (re)existência dentro dos espaços acadêmicos e não acadêmicos, dentro da sociedade. Nós temos a força motriz poderosíssima da nossa ancestralidade, a responsabilidade e compromisso de manter acesa a chama da luta por justiça racial nesse país - e a igualdade como consequência da justiça.

### 3.2 ENTRE MUROS, PONTES E CAMINHOS: O CORPO BRANCO E O DEVIR ANTIRRACISTA

As narrativas autobiográficas de pessoas brancas inseridas no mundo negro evidenciam diferentes sentimentos e pensamentos com relação à sua branquitude, ao racismo e ao antirracismo. Nas experiências narradas vemos algumas pessoas que expressam vergonha, culpa ou angústia por serem brancas, outras defendem a tese de que pessoas brancas precisam ouvir mais (*as pessoas negras*) para, só a partir dessa ouvira,

<sup>24</sup>Uso racismos, no plural, aqui, pelo fato de existirem diferentes espectros de expressão de sua expressão como racismo recreativo, racismo ambiental, racismo religioso, racismo institucional, dentre outros tantos tipos dessa mesma ignomínia.

desenvolverem plenamente o seu antirracismo. Por outro lado, há também aquelas pessoas que entendem que o silêncio de pessoas negras deve ser respeitado e que elas, pessoas negras, não devem ser solicitadas a falar sobre o racismo.

A monadologia em tela quer nos revelar, também, a iniciativa de pessoas brancas que, isoladamente ou em articulação com outras tantas pessoas brancas, desenvolvem projetos, movimentos, ações educativo-culturais de propósito antirracista, movidas a agenciarem o seu antirracismo nos seus respectivos lugares de convivência e/ou atuação profissional.

Narrativas são cintilantes fragmentos da alma humana e essas aqui, reunidas, expressam que há pessoas brancas que agenciam uma vontade política antirracista e assumem compromisso seja em caráter profissional: mediante projetos de ensino, de pesquisas e de extensão que envolvem as expressões culturais de matriz africana dentro da universidade, nas escolas, nas clínicas, hospitais, em espaços de lazer e entretenimento e/ou seja em caráter pessoal: nas práticas cotidianas, nas relações com a sua família, em casa, em suas vidas. Há afetações mobilizadoras, que podem fazer com que pessoas brancas se sintam chamadas à responsabilidade de apoiar a luta das pessoas negras.

Que muros estão postos no caminho de quem luta por justiça racial? Quem os constrói? Como lidamos com eles? Ou o medo, ou o ódio, ou a fetichização e/ou a infantilização: podemos afirmar que pelo menos uma (ou mais de uma, em certos casos) dessas formas de preconceito racial tem sido utilizadas pela ideologia supremacista racial branca para lidar com as subjetividades negras desde o período das invasões dos territórios africanos por parte dos Estados europeus e do advento da empresa escravagista colonial até a contemporaneidade: a ideologia de supremacia racial branca vem dificultando, violentando ou roubando a vida de pessoas negras. Seguindo a forma, no Brasil opera essa histórica prática, estigmatizadora, que tenta submeter corporeidades negras a uma padronização, antecipando biografias, suprimindo direitos e represando a expansão humana dessas pessoas.

Os/as ideólogos da supremacia racial branca são exclusivistas e só se sentem confortáveis quando há uma hegemonia branca ocupando os espaços nos quais se insere. A simples presença de pessoas negras nos lugares em que pessoas brancas estão ou

querem estar, via de regra, é tratada como ameaça à vida, à segurança, ao bem estar, à paz dessas pessoas brancas. Um incômodo que só é dirimido quando essa presença é abreviada ou inviabilizada pelos mecanismos de discriminação racial disponível ao privilégio branco, a exemplo da arquitetura hostil, da gentrificação, ou da gourmetização dos espaços. Esse, por assim dizer, mal-estar branco, tem crescimento exponencial quando a presença negra ocupa o espaço de forma autônoma, ou empoderada e/ou, mais ainda, quando essa negritude é um corpo protagonista. Esse incômodo ou, mesmo, medo branco é fruto dessa projeção patológica apontada por Bento (2002), como exposto anteriormente, e projetada na figura de negras e (sobretudo!) de negros, a violência que, não raro, é latente na própria ideologia supremacista racial branca.

Preconceito se combate com contato, assim como, podemos afirmar, o distanciamento fortalece o preconceito. A respeito do medo branco que quer o distanciamento do que consideram corpo-ameça negro, Schucman argumenta

Ainda como no pensamento de Azevedo (1987), podemos perceber que o medo aparece quando o branco encontra o negro como sujeito de autodeterminação. Quando a relação entre eles não é a de dominação do branco sobre o negro, e que portanto o negro poderia olhar para o branco não com desejo de branqueamento, mas sim com olhos analíticos que desnudam a branquitude. E aí está o medo.

As reações de medo, portanto, ficam mais claras quando as reivindicações dos movimentos negros tomam lugar na sociedade. Assim como na época das revoltas negras do período da abolição, no início do século XXI, os movimentos negros têm conseguido colocar prática algumas de suas reivindicações. Parece que os discursos conservadores que apelam para a não mudança aparecem de formas mais ferozes do que em épocas em que o poder branco está garantido. (Schucman, 2014, p.143)

## CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Peço licença às minhas mais velhas e aos meus mais velhos (*fisicamente ou em solene memória*) e a todas, todes e todos vocês, para fazer algumas considerações inconclusivas sobre temário abordado nessa tese que ajeitou a relação entre letramento racial e o fazer-se antirracista.

Meu argumento é em defesa da necessidade de uma educação antirracista para as relações étnico-raciais (EARER) como um dispositivo de saberes e fazeres insurgentes e, sendo um educador negro antirracista brasileiro, entendo que tenho uma responsabilidade ancestral de me agenciar - e provocar pessoas a se agenciarem - no empenho pela erradicação do racismo, sob a égide do esperar de um projeto biófilo de país.

Desde que iniciei minha caminhada na Museologia a minha bandeira é a do antirracismo e, para mim, mais do que um ativismo, o antirracismo é uma forma de existir, de postura no mundo e de participar educacionalmente na transformação de vidas. Entendo o antirracismo, portanto, como uma força sentipensante que gira a minha esfera ôntica, me move como professor negro e se nutre de uma sabedoria ancestral no enfrentamento do racismo em um sistema de ensino superior embranquecido, em um país racista. Essa bandeira única tem todas as diferentes cores do viver, de modo que, ser antirracista é, necessariamente, também defender o direito à vida, a liberdade e a humanidade de todos os grupos contra-hegemônicos porque o antirracismo se levanta contra o sistema-mundo moderno-capitalista que nos quer matar a todas e todos. Assim, o antirracismo contempla e se aquilomba com mulheres, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência ou neuroatípicas, com a luta antimanicomial, nações indígenas, imigrantes, com pessoas idosas e demais pessoas que sofrem invectivas da colonialidade do poder e, da mesma maneira, o antirracismo também defende os direitos humanos da natureza. O antirracismo que defendo e pelo qual vivo não é uma ação pontual, mas, um devir que se fundamenta na EARER, tem como princípio ético a filosofia ubuntu e o aquilombamento por método. Neste sentido, penso ser importante compreendermos os conceitos de filosofia ubuntu e aquilombamento.

Como nos aponta Filósofo negro Jean Bosco Kakozi Kashindi (2015)<sup>25</sup>, a filosofia ubuntu se firma em três postulados éticos, a saber,

(1º)...todas as pessoas são valiosas em si mesmas, motivo pelo qual ninguém pode ser considerado como inútil na sociedade; (2º) sendo todas intrinsecamente valiosas ... segue-se que são sujeitos, isto é, agentes que podem e devem incidir na sociedade na qual vivem e (3º) ... no horizonte do Ubuntu, os sujeitos são como tais pela relação intrínseca e imprescindível que têm com os outros *lato sensu*, daí a intersubjetividade inerente e constitutiva das pessoas.

Na perspectiva apresentada pela educadora negra Stéfane Souto com base no postulado pela historiadora negra Beatriz Nascimento (1989). Souto (2020) nos explica que “aquilombar-se é o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo. (p. 141) o que implicaria na assunção de uma “postura de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político” (p.141). Em seus estudos das relações étnico-raciais no Brasil, Beatriz Nascimento (2006) sinaliza para o caráter ideológico do quilombo, como espaço gregário e de resistência, que extrapola a ideia localizada no período colonial e assume a forma de articulações sociopolíticas de resistência e defesa da vida de qualidade sociorreferenciada para grupos que sofrem tentativa de aniquilamento por parte da colonialidade do poder que, segundo Mignolo (2007, p.63) opera em quatro domínios da experiência humana:

(1) econômico: apropriação da terra, exploração do trabalho e controle das finanças; (2) político: controle de autoridade; (3) social: controle do gênero e da sexualidade, e (4) epistêmico e subjetivo/pessoal: controle do conhecimento e subjetividade (tradução livre).

É complexa a dinâmica das relações raciais no Brasil. É um temário tão complexo quanto sinuoso, notadamente, o racismo. Falando sobre o racismo no Brasil afirma, categoricamente, o ínclito Professor negro Kabengele Munanga, com o didatismo que lhe é peculiar: “O racismo é um crime perfeito no Brasil, porque quem o comete acha que a culpa está na própria vítima, além do mais destrói a consciência dos cidadãos brasileiros sobre a questão racial. Nesse sentido é um crime perfeito”<sup>26</sup> (Revista Forum, 2013). E,

25 Metafísicas Africanas. Eu sou porque nós somos. Entrevista especial com Jean Bosco Kakozi Kashindi. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/548478-metafisicas-africanas-eu-sou-porque-nos-somos-entrevista-especial-com-jean-bosco-kakozi-kashindi#:~:text=%E2%80%9CPrimeiro%2C%20todas%20as%20pessoas%20s%C3%A3o,no%20horizonte%20do%20Ubuntu%2C%20os> Acesso em: 20/10/2023

26 Revista Fórum – Kabengele Munanga: Nosso racismo é um crime perfeito. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/blog-da-maria-fr/2011/11/20/kabengele-munanga-nosso-racismo-um-crime-perfeito-45558.html> Acesso em: 20/10/2023

para a criminosa negação do racismo, o Antropólogo e professor sentencia: “Num país onde existe discriminação antinegro, a própria discriminação é a prova de que é possível identificar os negros. Senão não teria discriminação” (ibidem). Ainda que os criminosos sejam identificáveis e as pistas evidentes, no Brasil, o racismo é, sem dúvida, um crime perfeito.

Qualquer tentativa de esgotar o debate sobre o tema racismo, nesse país, terá uma fragorosa derrota. Destarte, nós não somos incautos/as nem tampouco irresponsáveis de pretender fazê-lo, antes, o intento dessa tese é participar na ampliação do debate, propondo reflexões sobre um tema candente cuja urgência soa seu ensurdecido alarme na contemporaneidade. Com este propósito, a sistematização sentipensante sobre o tema proposto, a saber, a compreensão sobre a etiologia do fazer-se antirracista de pessoas brancas se deu a partir de três ideias-força que se entrecruzam nas esquinas do espaço-tempo dessa tese que reivindica a parte que lhe cabe na investigação sobre alguns aspectos das relações étnico-raciais que me atravessam como educador negro antirracista.

Iniciamos essa jornada argumentativa com uma reflexão sobre nossas observações sobre o racismo no Brasil e, trazendo para o quando agora, podemos constatar que, a despeito de serem identificados como deletérios para um projeto socioreferenciado de país e/ou refutados por vasta e largamente conhecida produção intelectual de referência básica (da qual lancei mãos para a pesquisa), Os 04 (quatro) elementos, elencados, no Capítulo 1, como os principais constituintes do racismo no Brasil, a saber, as colonialidades (do ser-estar, do saber e do poder), a ideologia da meritocracia, o mito da democracia racial e a branquitude (e o privilégio branco), surpreendentemente continuam sendo trazidos à baila por agentes de pós-verdades moldadas por emoções fundamentalistas e crenças pessoais infundadas em detrimento de fatos científicos estabelecidos ou eventos históricos amplamente cientificamente embasados. Buscando, a todo custo, atribuir veracidade a mentiras. Se empenhando deliberadamente em fomentar deturpações e falsidades como verdades, sem, no entanto, oferecer argumentação consistente ou apresentar evidências.

Vimos e vivenciamos sectaristas bolsonaristas insuflados/as pela sanha autoritária que - nos 04 (quatro) desditosos anos de vigência do Jair M... Bolsonaro quando chefe do

executivo nacional - instaurou o signo do horror e da instabilidade social, política e econômica no país. Assistimos, em estado de perplexidade, a institucionalização do vilipêndio a grupos contra-hegemônicos, notadamente, a população negra brasileira, cujos direitos constitucionalmente adquiridos foram negados ou convertidos em opróbrio em meio a um sem número de bravatas, divulgação de notícias inverídicas, práticas discriminatórias, preconceituosas e, mesmo depois da perda do poder tentou instaurar o caos no país reunindo uma turba de fanáticos/as que, em um domingo, no dia 08 de janeiro de 2023, munidos de paus, pedras e vilania, após confronto com a Polícia Militar na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, invadiram o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio do Planalto, intentando a abolição violenta do estado democrático de direito, crime tipificado no Código Penal introduzido pela Lei n. 14.197/21

Não se pode falar em questões raciais no Brasil sem levar em consideração que, nesse país, há uma gente saudosa de respirar a putrefata atmosfera da ditadura militar, gente que, logrou levar para o segundo turno, numa acirrada disputa que nunca se viu no país, desde a redemocratização o processo eleitoral para a presidência da república e quase, por muito pouco, uma diferença de pouco mais de 2 milhões de votos esses arautos da necropolítica não reconduziram um capitão celerado à chefia do executivo nacional.

Cumpre-nos entender, portanto, que a luta antirracista não só não é de interesse de todas as pessoas como também é alvo de tentativas de esvaziamento de sentido por parte da “subjetividade moderna neoliberal” que negligencia a alteridade e que é, como afirma a jurista e pesquisadora Maria Carolina Azevêdo “desinteressada, desligada do social, focada na busca pela felicidade pessoal, são corpos disciplinados e docilizados para servir ao mercado” (2022, p. 103). Para além de uma teoria econômica para orientar as políticas baseadas no capitalismo, o neoliberalismo também produz subjetividades, defendendo a mercantilização das vidas negras. É também uma energia de morte, a que sustenta a estrutura racista no Brasil.

É verdade que o capitalismo não inventou o racismo, mas, podemos afirmar que aquele aciona este com maestria e excelência perversas, levando a reboque algumas

mentes incautas em um país que ainda não teve a coragem de confrontar a sua torpeza pelos 388 anos de escravização de corpos e mentes de cidadão e cidadãs arrancados de sua terra natal, forçados/as a atravessar o oceano Atlântico em tumbeiros, nas mais abjetas e insalubres das condições, para serem submetidos a violências e mortes. Claro que, ao estarmos imersos/as no capitalismo, iremos, de alguma maneira reproduzi-lo, mas é possível sermos resistência, não nos deixarmos levar totalmente pela correnteza. Desse modo, a pesquisa precisa ser uma intervenção social em favor de quem está em situação de exploração, de opressão por parte do capitalismo e do racismo. Ao compreender que opressões interseccionais constituem a formação social brasileira enquanto método, as ações operativas e técnicas precisam ser planejadas para aprofundar conhecimento e promover ações que, efetivamente, guarneçam os agenciamentos contra tais desigualdades sociais.

A iniquidade do projeto moderno-capitalista se empenha na privatização de subjetividades, em esvaziar de humanidade, pessoas que não se enquadram em uma lógica “patriarcal capitalista supremacista branca”, como denuncia a educadora e ativista negra bell hooks (2018). Assim, precisamos operar nas brechas desse monólito branco, atuando nas brechas, sim, nas gretas que “desafiam, transgridem, interrompem e deslocam o sistema dominante” (Walsh, 2019, p. 106) e que “representam a resistência de sobreviver em terrenos inóspitos e mostram a capacidade de fazer germinar apesar das adversidades”. (Idem, *ibid.*) E uma educação para as relações étnico-raciais tem a potência de atacar a estrutura que sustenta e operacionaliza o racismo.

Em meio a um cenário de precarização do cumprimento da legislação sobre educação para a construção de qualitativas relações étnico-raciais, um questionamento se torna a força motriz do Capítulo 2: Toda educação das relações étnico-raciais é antirracista? É também uma questão que quer nos convidar a uma reflexão sobre a proposição de um conceito que toma a EREER e acrescenta a terminologia “Antirracista” em sua denominação. Temos assim a Educação Antirracista para as Relações Étnico-Raciais ou EARER. A EARER se apresenta como uma proposta ético-política de educação, defendendo a indissociabilidade entre teoria, técnica e ética e se pondo a serviço: (1) de fomentar um olhar crítico para as políticas educacionais de cumprimento à legislação antirracista; (2) da criação de estratégias que, efetivamente, assegurem o

caráter antirracista de projetos e ações educacionais para as relações étnico-raciais, bem como (3) de estimular o diálogo entre educação e a conjuntura sociorracial histórica da população negra, compreendendo que, olhar a realidade criticamente e de maneira interseccional (Crenshaw, 1989) é condição fundamental, básica, para a luta por uma sociabilidade racial outra, principalmente considerando que a noção de interseccionalidade nasce com essa veia da ação e não do academicismo.

A interseccionalidade enfatiza a importância de compreendermos como a lógica da Modernidade/Colonialidade (Mingolo, 2010) opera formas de discriminação que se sobrepõem e interagem, de modo que as experiências das pessoas não podem ser reduzidas a uma única dimensão de identidade. É fundamental reconhecermos como as identidades de gênero, raça, classe, orientação sexual (dentre outras) interagem e influenciam na construção de uma conjuntura societária de discriminação e desigualdade, estigmatizando corporeidades, cerceando vozes, vilipendiando representatividades.

No Capítulo 3, apresentamos as narrativas do fazer-se antirracista de pessoas brancas, observando as constituições dos lugares de fala dessas pessoas (consideradas ou autoidentificadas como) antirracistas e a relação das corporeidades brancas com o mundo negro e em que pese os diferentes localismos dessas pessoas e suas narrativas nesse mundo negro, há algo em comum a todas as narradoras e narradores que é uma predisposição para a luta contra a injustiça social.

Não estamos, aqui, nos referindo a pessoas brancas que escolhem a branquitude, ou o privilégio branco como tema de investigação em trabalhos acadêmicos, em vez de temas mais palatáveis, confortáveis de pesquisa. Tampouco acreditamos que o antirracismo se encerra em episódicas tomadas de atitude como, por exemplo, a expressa solidariedade de uma colega branca a um colega negro que é vítima de racismo em um aula ou a recusa em frequentar ambientes e pessoas que antes lhes eram apazíveis em função de uma postura consciente da injustiça racial e contrária à sua manutenção.

Pessoas brancas podem escolher abrir mão de privilégios individuais não apenas por se deixarem atravessar por questões que não lhes alcançariam, se escolhessem permanecer envoltas na sebe do privilégio branco. Trata-se de, sobretudo, de uma educação dos sentidos, do agenciamento de uma ética antirracista a partir de uma

consciência negra: a compreensão da histórica injustiça racial que separa vidas negras e brancas. A partir da decolonialidade do ser/estar, pessoas brancas podem internalizar que o racismo é estrutural e que ao passo que elas, pessoas brancas, são amparadas e protegidas pela ideologia supremacista branca, pessoas negras são vítimas de violências e mortes pelo simples fato de serem quem são: negras.

As narrativas das pessoas brancas apresentadas nas entrevistas mostram que as respectivas relações destas com o mundo negro provocam afetações mobilizadoras e em algum nível de influência em suas leituras de mundo, em seus criticismos com respeito às relações raciais (incluindo o pensar a branquitude e suas implicações, bem como o racismo e seus espectros), suas escolhas de posicionamento político ou a interferência de disso em seus quefazeres profissionais e sociabilidades.

Mas, não podemos falar em causa e efeito. Não há, aqui, elementos para nos convencer de que as diferentes tipologias de relacionamento com pessoas negras ou mesmo a relação consanguínea com elas, determinaria que pessoas brancas, por essas razões, peremptoriamente, se “tornariam”, antirracistas. Também não podemos afirmar que pessoas brancas se constituem antirracistas por se inserirem - em alguns casos, por anos - em práticas de expressões culturais de matriz africana/afro-brasileira. E o antirracismo não está dado à partida da observação e/ou da escuta sensível dos relatos de pessoas negras sobre situações de racismo vivenciadas. Antes, defendemos o antirracismo como processual, um devir, um fazer-se relacional.

As experiências narradas nos querem revelar que tais narradoras/es são detentoras/es de uma propensão ou pendor para o combate a injustiças e desigualdades sociais, de modo geral, e o contato dessas pessoas entrevistadas com o mundo negro as faz agenciar o seu antirracismo que vai se estruturando, se conformando, à medida que acessam uma EARER, e desenvolvem (ou começam a desenvolver) uma consciência negra, por sua vez, oriunda da constituição de um letramento racial crítico. Estou convencido que é essa consciência negra que pode mover pessoas brancas a romper com o pacto narcísico da branquitude e agenciarem o seu antirracismo como forma estrutural de vida.

Em debate organizado pelo Instituto Ibirapitanga, em 27 de outubro de 2020<sup>27</sup>, a professora Lia Schucman nos apresenta o ponto fulcral da questão, ela afirma que

O brasileiro se pensa como não racista. Nós, os brasileiros brancos, estamos vinculados à ideia de democracia racial. Logo, nós brancos, que falamos que não somos signatários, em grande parte, não é que não somos signatários, não nos consideramos racistas. E para poder existir um movimento de branco antirracista é preciso considerar que os brancos são racistas e que eles estão em um lugar de privilégio para se movimentar contra (Carneiro; Schucman; Lisboa, 2020, p. 40)

Falar de letramento racial é falar de consciência dos lugares de privilégios nos quais pessoas brancas problematizam, enxergam e debatem em causa do momento antirracista com vistas à transformação da realidade, a favor de reacender memórias, subjetividades e identidades de pessoas negras e o seu empoderamento.

Sentimentos de culpa por ser branca ou de vergonha de ser branca; demonstrações públicas de autoflagelação moral, discursos grandiloquentes excogitando sobre o ser negro no Brasil ou manifestações de empatia sobre a dor e o sofrimento de pessoas negras em nada representam antirracismo. O que podemos auferir, a partir dos subsídios que nos são disponibilizados é que um antirracismo só se constitui quando há um letramento racial crítico o que implica, sobretudo, o conhecimento, a apreensão e a internalização das questões históricas, sociais e políticas atinentes à branquitude entendida como um *locus* de identidade racial, de representatividade, partindo da assunção consciente de que (pessoas brancas) são racistas e que o racismo não deve ser lido como um atributo de moral, mas, sim, uma aprendizagem sociocultural adquirida na condição de nascerem brancas em uma sociedade estruturalmente racista.

---

<sup>27</sup>Branquitude: racismo e antirracismo. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial. Sueli Carneiro; Lia Vainer Schucman; Ana Paula Lisboa (MEDIADORA). Diálogos do encontro de 26 a 28 de outubro de 2020. Série Cadernos do Ibirapitanga 5, 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Ibirapitanga, 2021.

Pessoas brancas podem ser aliadas<sup>28</sup> da luta negra de resistência e resiliência ao racismo e em favor das vidas negras, quando entendem que, por mais sério e probo que seja o antirracismo que afirmam defender, não deixarão de ser racistas pelo fato de (terem a coragem de) sair de uma determinada zona de conforto social (privilégio) para combaterem uma ação racista (ou várias) ou por manifestarem abertamente sua posição - muitas vezes com algum prejuízo pessoal/profissional. Para serem aliadas na luta negra, as pessoas brancas precisam compreender o antirracismo, não como um lugar que chegam a partir de um movimento de rejeição, por assim dizer, da sua branquitude, mas, antes como uma iniquidade estrutural estruturante das relações de poder que, como tal, precisa ser atacado na estrutura, combatido estruturalmente. Mais do que sustentar uma retórica antirracista, conseguem agenciar o antirracismo afirmado.

É a sabedoria ancestral dos povos originários que nos ensinam a inteligência da terra: a nos enxergarmos como natureza e não como extrativistas. Para o pensamento antirracista a natureza não é recurso, natureza é expansão do corpo com direito à integridade e dignidade e temos a responsabilidade do cuidado com a memória socioambiental que nos diz sobre o nosso passado-presente e nos ajuda a entendermos quem somos e o que precisamos fazer para construirmos uma perspectiva de futuro, nos ajuda a criar estratégias para o bem-viver em sociedade. Essa sabedoria insurgente se opõe à lógica neoliberal, capitalista que coloca a natureza como um entrave para o desenvolvimento, quando na verdade não há desenvolvimento sem a preservação ambiental.

Assim, no centro dessa roda sentipensante que ambienta o nosso insurgente debate, está a decolonialidade pautando o antirracismo como uma urgência de vida e nesses termos, conduzindo nossa abordagem sobre educação, patrimônio e memória, em um país que estrutura as relações de poder a partir do racismo. E a decolonialidade como ativismo, por sua vez, lança mão da interculturalidade crítica porquanto tecnologia

<sup>28</sup> Ressalto que aliada ou aliado da luta negra (luta protagonizada por pessoas negras) não é um título honorífico, muito menos uma atribuição de distinção que pessoas brancas dão a si mesmas e/ou se autolegitimam a adotar. Ser um branco aliado ou uma branca aliada é um reconhecimento de pessoas negras em movimento ou de movimentos negros ao empenho de pessoas brancas em cumprirem sua obrigação, não sendo signatárias da branquitude, compreendendo o quanto a estrutura racista as beneficia e fazendo do antirracismo uma prática de vida em seus respectivos *locus* de enunciação. Pessoas brancas que se autodenominam aliadas, não raro, são as mesmas que querem ser protagonistas inclusive na luta negra e prestam um serviço, apenas, à sua vaidade e à sua ideia branco-valorada de beneméritos cidadãos/ãos de bem.

epistemológica para a transformação social, reafirmando o seu comprometimento político-pedagógico antirracista em defesa e em apoio às vidas negras e suas estratégias de resistência, resiliência e de luta pelo direito humano de ser e estar no mundo. Segundo a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 1º, a Educação diz respeito aos

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Em seu texto *Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*, o educador Paulo Freire afirma que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (2003, p.40), sendo o conhecimento, aqui, compreendido como processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. Freire afirma que há uma educação geral e uma educação específica. Como nos explica o também educador José Junio da Costa, Freire define educação geral como “[...] uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática”; já a educação específica seria “[...] o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana” (Costa, 2015, p.85). Com base em tais postulados entendemos que Educação é um conjunto de diferentes espaços de convívio social para a inserção e inclusão da/o sujeita/o educanda/o na vida em sociedade.

Entendo o antirracismo como projeto humanizador, uma pulsão de vida e, assim como a interculturalidade crítica está para a decolonialidade, a EARER está para o antirracismo: se retroalimentam, se constituem em dialética, se ressignificam pelo uso social, pela experimentação operacional em diálogo. Sim, acredito, sinceramente, no antirracismo como forma de nos reordenarmos neste mundo ora em desencanto após a operação nefasta do capitalismo que promove o aniquilamento do corpo a partir da universalidade, objetividade e neutralidade do saber. Para além da valorização das vidas negras (que sim, importam!), da instalação de uma sociabilidade outra, da salvaguarda dos direitos humanos da natureza, no fazer-se antirracista, aposto, mora a derrocada do sistema-mundo moderno capitalista e, a partir de então, o reencantamento do mundo.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de Uma História Única**. 1ª Ed, Companhia das Letras, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019
- AZEVÊDO, Maria Carolina Braz da Silva. Crítica Psicanalítica à Colonização Neoliberal das Subjetividades. Uma proposta de reflexão. **Astrolábio Revista Internacional de Filosofia**. Núm.26 (diciembre) 2022. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/download/413770/508630> Acesso em: 19/10/2023
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução e coordenação: Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012. P. 7-20
- BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Orgs.). BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL In: **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)
- BORGES, Angela Cristina. Colonialidade do Ser e Sustentação do Racismo: entendimento à luz de Néelson Maldonado-Torres. **Desafio à Democracia, Desenvolvimento e Bens Culturais**. VI Congresso em Desenvolvimento Social. 14, 14e16 de agosto de 2018. PPGDS/Universidade Estadual de Montes Claros. Minas Gerais, 2018
- BRASIL. **Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso 23 dez de 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 que Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 2003. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm) Acesso 23 dezembro de 2023.
- CAMPIOLLO, Francielli. **O que faz pensar, o que faz sentir** – A retórica de Eduardo Galeano na revista brasileira Atenção! (1995-1997). 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado

em Jornalismo) - Programa de Pós-Graduação em Jornalismo. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “**Ideias-força**” do Pensamento de Boaventura Sousa Santose a Educação Intercultural. Educação em RevistaBelo Horizontev.32|n.01|p. 15-34 |Janeiro-Março 2016. Disponível em:<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/2466/2132>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13/10/2023

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.  
 CARNEIRO, Sueli; SCHUC,AM, Lia V.; LISBOA, Ana Paula (MEDIADORA). Branquitude: racismo e antirracismo. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial. . **Diálogos do encontro de 26 a 28 de outubro de 2020**. Série Cadernos do Ibirapitanga 5, 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Ibirapitanga, 2021.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. [S.l.], n. 68, **Revista USP**, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998

CERQUEIRA, Daniel. Atlas da Violência 2021. (Daniel Cerqueira et al.). São Paulo: FBSP, 2021.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. 2004 Disponível em: [http://www.sergiofreire.pro.br/ad/CHAUÍ\\_OQI.pdf](http://www.sergiofreire.pro.br/ad/CHAUÍ_OQI.pdf) . Acesso em: 10/10/2023

COSTA, José Junio Souza da. A Educação Segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria** - Revista Eletrônica de Filosofia. Volume VII – Número 18 – Faculdade Católica de Pouso Alegre. 2015.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 25, Rio de Janeiro, 2020.

CRENSHAW, Kimberle Williams. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **Hein Online** -Fórum Legal da Universidade de Chicago, 1989. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf> Acesso em 20/10/2023

- FALS BORDA, Orlando. **Una Sociologia sentipensante para a América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. Editora Zahar, Rio Janeiro, 1965
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Edufba. Salvador, 2008
- FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. **SER Social**, v. 20, n. 42, p. 148-163, jan.-jun./ Brasília, 2018
- FIABANI, Adelmir; FIABANI Tainá. A dor do inocente: implicações do racismo para a criança negra. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.628-647, Jul/Dez, 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** /Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50<sup>a</sup> ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011
- FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: FREIRE, Paulo **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003
- FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens. **Revista Com Censo** n.14, volume 5. 2018
- FREITAS, Gildásio. Lero-Lero 70 anos de existência. **Blog do Rio Vermelho** <https://blogdoriorovermelho.blogspot.com/2010/01/lero-lero-70-anos-de-existencia.html>, Salvador, 2010.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro/Brasília: INL/ MEC, 1980.
- GALZERANI, Maria Carolina Boverio. Memória, História e (Re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: **Educação, memória, história: possibilidades, leituras** / Maria Cristina Menezes(Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004
- GALEANO, E. El libro de los abrazos. Disponível em: [http://resistir.info/livros/galeano\\_el\\_libro\\_de\\_los\\_abrazos.pdf](http://resistir.info/livros/galeano_el_libro_de_los_abrazos.pdf). Acesso em 31 de julho de 2020. 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. "O negro no Brasil e um exame de consciência". In: NASCIMENTO, Abdias *et al.* **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro, Quilombo. 1950

GUERREIRO RAMOS, Alberto. "O problema do negro na sociologia brasileira". **Cadernos do Nosso Tempo**, 2, jan./jun. 1954

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do branco brasileiro. **Jornal do Commercio**, jan. Rio de Janeiro, RJ: 1955.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO. **História Geral da África**. Vol. II. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, p. 181 -218.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins fontes, 2019, disponível em <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/146/144>. Acesso em: 24 de julho de 2021, às 04h46

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Informativo Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil**. 2022. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf), acesso em 19, ago. 2023.

JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedroso. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris Editora, 2017, 335 p.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. **Ubuntu: filosofia africana confronta poder autodestrutivo do pensamento ocidental**. Acesso em 11/11/2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-confronta-poder-autodestrutivo-do-pensamento-ocidental-avalia-filosofo/>

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

MAIA, Suzana Moura, A branquitude das classes médias: discurso moral e segregação social. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (orgs). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 91- 104. MCNA

MALDONALDO-TORRES, Nelson Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre) vivência da supremacia branca à brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. Edição Especial. Fevereiro de 2022, Ano 21, p. 14 – 23.

MIGNOLO, Walter. (org.). et. al. **Descolonización del ser y del saber**. (vídeos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). 1ª Ed. – Buenos Aires: Del Signo, 2005

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOURA, Clóvis. **Cem Anos de Abolição do Escravismo no Brasil**. Revista Princípios nº 15, maio, 1988, p. 5-10. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/cultura/67546/clovis-moura-da-exploracao-a-libertacao-legado-de-zumbi-e-de-autonomia-do-povo-preto>. Acessado em 08/06/21, às 03h31

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. SP: Instituto Kuanza, 2006

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, 320 p.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PALERMO, Zulma. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. Entrevista a Tereza Spyer, Henrique Rodrigues Leroy e Leo Name. **Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia.** Dossiê: Giro decolonial, Parte 2: Gênero, raça, classe e geopolítica do conhecimento. Volume 3, número 2, 2019.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019.

PIAZZA, Maria Cecília Paladini. **O ensaio como forma em Walter Benjamin : contribuições do gênero ensaístico para a educação.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC.** Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, S. Catarina, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, Ann Arbor, v. 24, n. 51, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón.(Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica, mas allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidade Javeriana- Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO – Siglo del hombre editores, 2007. pp. 93 -126.

REVISTA FORUM. **Kabengele Munanga: Nosso racismo é um crime perfeito.** Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/blog-da-maria-fr/2011/11/20/kabengele-munanga-nosso-racismo-um-crime-perfeito-45558.html> Acesso em: 20/10/2023

SANTOS, Amanda. **Crianças de SC relatam experiências de discriminação racial; psicóloga avalia impactos.** ND Mais. 21 de março de 2023. Disponível em: <https://ndmais.com.br/direitos/criancas-de-sc-relatam-experiencias-de-discriminacao-racial-psicologa-avalia-impactos/> . Acesso em 10/10/2023

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** 1. ed. São Paulo: Veneta, 2020

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. In: *The Open Veins of the Postcolonial. Afrodescendants and*

Racisms. (MATA, Inocência; ÉVORA, Iolanda, Editors). PortugueseLiterary& Cultural Studies 33/35. Lisboa, 2021

SCHUCMAN, Lia Vainer; CARDOSO, Lourenço. Apresentação Dossiê Branquitude. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 6, ed. 13, p. 05-07, mar/jun 2014.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do Embranquecimento. In: **As ideias Racistas, os Negros e a Educação**. Série Pensamentos Negro em Educação. V.1, Editora Atilénde. Florianópolis, 2019

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesse em 02/10/23

SILVA, Karine de Souza. “Esse silêncio todo me atordoia”: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 37-55, jan./mar. 2021. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril\\_v58\\_n229\\_p37](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p37)

SOUTO, Stéfane Silva de S. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Metamorfose Revista Interdisciplinar de Arte, Ciência e Tecnologia** vol. 4, n.º4. Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/34426>

SOVIK, Liv Rebecca. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In V. Ware (Org.), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**(V. Ribeiro, trad., pp. 363-386.). Rio de Janeiro: Garamond. 2004

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; OSCAR, Luisa Belotti. Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 171-193, ago. 2014.

THOMPSON, Edward. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TORRE, Saturnino de la. **Creatividad aplicada**. Madrid: Escuela Española,1995

TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: estrategias para um aprendizajecreativo**. Barcelona: Mimeo, 2001.

TWINE, F. W. e A. STEINBUGLER. The Gap BetweenWhitesandWhiteness: Interracial Intimacyand Racial Literacy. **Du Bois Review** 3(2): 341-363. Cambridge University Press 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes.1996

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, P. A., LIMA VIEIRA, R., & FILOMENO, F. A. (org.). **O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo**. São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 2012. pp.17-28.

WALLERSTEIN, Immanuel. O sistema mundial moderno. **Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI**. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974

WALSH, Catherine. Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político- epistêmicas de re-fundar o Estado. **Tabula Rasa**. nº.9, p 131-152, julho-diciembre. Bogotá - Colombia, 2008

ZUBARAN, Maria Angélica.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnicorracial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012