



02 COLEÇÃO CAEduca 2023

#### ORGANIZADORES

Antônio Cícero de Andrade Pereira, Carmen Lúcia Capra,  
Danielle Ferreira Medeiro da Silva De Araújo, Rose Mari Ferreira

# REPRESENTATIVIDADE, MISCIGENAÇÃO E BRANQUITUDE EM ARTES E NA EDUCAÇÃO

#### AUTORES

Antônio Cícero de Andrade Pereira  
Camila Ferreira Nunes  
Carla Adriana Batista da Silva  
Carmelitha Aguiar Carlos Pereira  
Daniel Amâncio de Oliveira  
Fátima Regina Ferreira  
Gustavo Vicente Fuenzalida Palacios  
Iury de Mello Araujo

Marcelisa Monteiro  
Paula Souza Ferreira Müller  
Priscila Ferreira Medeiro da Silva Ramos  
Rafael Dantas de Oliveira  
Raquel Aparecida Batista  
Rose Mari Ferreira  
Sandra Márcia Ferreira  
Sônia Maria Ferreira da Cruz

PEMBROKE  
COLLINS

FGB GROUP

  
**CAEduca**  
CONSELHO DE ALTOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTATIVIDADE, MISCIGENAÇÃO  
E BRANQUITUDE EM ARTES E NA  
EDUCAÇÃO**

## PEMBROKE COLLINS

### EDITORIAL BOARD

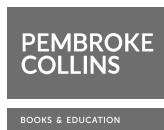
PRESIDENT Felipe Dutra Asensi

MEMBERS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, Brazil)  
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Brazil)  
Adriano Rosa (USU, Brazil)  
Alberto Shinji Higa (Procuradoria Geral de Jundiaí, Brazil)  
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Brazil)  
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, Brazil)  
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colombia)  
Carlos Mourão (PGM, Brazil)  
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)  
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, Brazil)  
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Brazil)  
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Brazil)  
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Brazil)  
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Brazil)  
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, United States)  
Elaine Teixeira Rabello (KIT, Netherlands)  
Glaucia Ribeiro (UEA, Brazil)  
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Brazil)  
Jonathan Regis (UNIVALI, Brazil)  
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Spain)  
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, Brazil)  
Luciano Nascimento (UEPB, Brazil)  
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Brazil)  
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Brazil)  
Marcia Cavalcanti (USU, Brazil)  
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Brazil)  
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)  
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)  
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Brazil)  
Rogério Borba (UVA, Brazil)  
Rosângela Tremel (JusCibernética, Brazil)  
Roseni Pinheiro (UERJ, Brazil)  
Sergio de Souza Salles (UCP, Brazil)  
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brazil)  
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)  
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Brazil)

ORGANIZAÇÃO:

ANTÔNIO CÍCERO DE ANDRADE PEREIRA, CARMEN LÚCIA CAPRA,  
DANIELLE FERREIRA MEDEIRO DA SILVA DE ARAÚJO,  
ROSE MARI FERREIRA

# **REPRESENTATIVIDADE, MISCIGENAÇÃO E BRANQUITUDE EM ARTES E NA EDUCAÇÃO**



DEERFIELD BEACH, FL – UNITED STATES  
PEMBROKE COLLINS  
2024

Copyright © 2024

Antônio Cícero de Andrade Pereira, Carmen Lúcia Capra,  
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Rose Mari Ferreira (orgs.)

EDITORIAL PRESIDENCY Felipe Asensi

PUBLISHING Felipe Asensi

EDITORIAL COORDINATION Lucas Manoel da Silva Cabral

PROOFREADING Pembroke Collins' Team

GRAPHIC PROJECT AND COVER Diniz Gomes

FORMATTING Diniz Gomes

## PEMBROKE COLLINS

1191 E Newport Center Dr #103 - Deerfield Beach

FL 33442 - United States

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

ALL RIGHTS RESERVED

No part of this book can be used or reproduced by any means without this Publisher's written permission.

FINANCING

This book was financed by the International Council for Higher Studies in Law (CAED-Jus), by the International Council for Higher Studies in Education (CAEduca) and by Pembroke Collins.

All books are submitted to the peer view process in double blind format by the Publisher and, in the case Collection, also by the Editors.

R425

Representatividade, miscigenação e branquitude em artes e na educação / Antônio Cícero de Andrade Pereira, Carmen Lúcia Capra, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Rose Mari Ferreira (org.). – Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2024.

244 p.

ISBN 979-8-88670-107-4

1. Educação. 2. Arte. 3. Miscigenação. 4. Branquitude. I. Pereira, Antônio Cícero de Andrade (org.). II. Capra, Carmen Lúcia (org.). III. Araújo, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de (org.). IV. Ferreira, Rose Mari (org.).

CDD 370

Librarian: Aneli Beloni  
CRB7-7454

# SUMÁRIO

<b>ARTIGOS.....</b>	<b>13</b>
CAFÉ COM PAULO FREIRE EM ALVORADA E SUAS CONEXÕES COM O TERRITÓRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	15
<i>Marcelisa Monteiro</i>	
PERCEBER-SE RACISTA: UM CAMINHO SINUOSO E ESPINHOSO E MECANISMOS PARA CONTRIBUIR A ESSA AUTOCRÍTICA.....	32
<i>Iury de Mello Araujo</i>	
QUANDO FALEI E FUI OUVIDO: ENTRE A FRAGILIDADE BRANCA E O DIÁLOGO SINCERO.....	51
<i>Rafael Dantas de Oliveira</i>	
ARTE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: A EXPERIÊNCIA DO “GRUPO DE ESTUDOS SOBRE REPRESENTATIVIDADE, MISCIGENAÇÃO E BRANQUITUDE” MARGS – UERGS.....	79
<i>Carla Adriana Batista da Silva</i>	
CAIS DO VALONGO: MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E NOVOS ATRAVESSAMENTOS CULTURAIS.....	98
<i>Priscila Ferreira Medeiro da Silva Ramos</i>	
REFERENCIAL TEÓRICO AFRO CENTRADO COMO ESCOLHA POLÍTICA PARA UMA TESE DE DOUTORADO EM SAÚDE COLETIVA.....	116
<i>Rose Mari Ferreira</i>	

CARTAS PEDAGÓGICAS ENTRE BICHAS PRETAS PERIFÉRICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO.....131

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*

*Daniel Amâncio de Oliveira*

**RESUMOS.....153**

DOCILIDADE E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS SOCIAIS SOBRE A DÓCIL MULHER BRANCA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....155

*Carmelitha Aguilar Carlos Pereira*

MULHER NEGRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A IMPORTÂNCIA DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO COMO GARANTIA DE RESERVA DE VAGAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....159

*Marcelisa Monteiro*

A BRANQUITUDE A PARTIR DAS OBRAS DE FLÁVIO CERQUEIRA: ESTUDOS INICIAIS.....164

*Rafael Dantas de Oliveira*

CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAR A TEMÁTICA RACIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....171

*Sandra Márcia Ferreira*

O RACISMO (NEM TÃO) VELADO NA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....175

*Sonia Maria Ferreira Cruz*

OS DESAFIOS ENCONTRADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UM MUNICÍPIO GAÚCHO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....179

*Sônia Maria Ferreira da Cruz*

KARINGANA UA KARINGANA? ERA UMA VEZ... ORALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....183

*Gustavo Vicente Fuenzalida Palacios*

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA EM UM MUNICÍPIO GAÚCHO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	190
<i>Paula Souza Ferreira Müller</i>	
REAFIRMAR-SE COMO NEGRA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	195
<i>Paula Souza Ferreira Müller</i>	
NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NEGRA EM SUA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO E A LUTA ANTIRRACISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	201
<i>Fátima Regina Ferreira</i>	
ENTRE CROCHÊS E PINTURAS ARTESANAIS: ARTE AFRO CENTRADA COMO UMA ESCOLHA ARTÍSTICA E POLÍTICA.....	205
<i>Fátima Regina Ferreira</i>	
POR ONDE FOR QUERO SER SEU PAR: UMA CARTA (DE AMOR) PEDAGÓGICA E A NOSSA VERSÃO DE FAMÍLIA INTERRACIAL.....	210
<i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i>	
CARTA PARA DANDARA: O GIRO QUE LIBERTA.....	216
<i>Raquel Aparecida Batista</i>	
IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DE ACESSO DE PESSOAS NEGRAS AO MESTRADO E DOUTORADO.....	222
<i>Rose Mari Ferreira</i>	
ENTRE O HOMEM NEGRO, NOVOS HUMANISMOS E O MUNDO: ENSAIO REFLEXIVO À LUZ DA PSICOLOGIA SOCIAL.....	230
<i>Daniel Amâncio de Oliveira</i>	
UM ALUJÁ PARA O REI DA MINHA VIDA: UMA CARTA PEDAGÓGICA COM TONS DE BRANQUITUDE CRÍTICA .....	234
<i>Gustavo Vicente Fuenzalida Palacios</i>	
É SOBRE PESSOA... UM EVENTO TECNOLÓGICO QUE NÃO SE PREOCUPA COM A LINGUAGEM COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO .....	240
<i>Camila Ferreira Nunes</i>	





## CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa (USU)

Antonio Gasparetto (IFSMG)

Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (UEA)

Fabiana Eckhardt (UCP)

Felipe Asensi (UERJ)

Glaucia Ribeiro (UEA)

Jardelino Menegat (UniLassale)

Jose Miranda (UNIMB)

Marcelo Mocarzel (UniLassale)

Marcia Cavalcanti (USU)

Rafael Bastos de Oliveira (UCP)

Robert Segal (Unirio)

Rosangela Tremel (Unisul)

Sergio Salles (UCP)

Thiago Mazucato (FUNPEPE)



## APRESENTAÇÃO — SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso nos Estados Unidos (com ISBN Americano) e distribuição mundial, com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio CAEduca de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes;
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados.

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo da educação em nível nacional e internacional.

Em 2023, o **CAEduca** organizou o seu tradicional **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2023)**, que ocorreu entre os dias 29 de novembro a 01 de dezembro de 2023 e contou com 19 Grupos de Trabalho com mais de 260 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 19 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 05 livros do evento.

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital específico.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2023. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Daniela Lacerda Santos (Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto - UNIFASE), Renata Ferreira dos Santos (Universidade do Estado do Amazonas - UEA) e Lucas Manoel da Silva Cabral (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ). O trabalho premiado foi de autoria de Gabriel Cardoso Candido sob o título “Educação e direitos humanos em período de pandemia: a experiência da montagem teatral “cotidiano: racismo e seletividade penal””.

Esta publicação americana é financiada por recursos do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica internacionais.

# ARTIGOS



# CAFÉ COM PAULO FREIRE EM ALVORADA E SUAS CONEXÕES COM O TERRITÓRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marcelisa Monteiro*

## INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Café com Paulo Freire desenvolve-se no *campus* Alvorada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O município de Alvorada está localizado na região metropolitana de Porto Alegre e conta com uma população de 206 mil habitantes, em uma área de 71.311 km<sup>2</sup>. Cabe pontuar que, a cidade é bastante estigmatizada pela violência, sendo a 11<sup>a</sup> cidade em população no Rio Grande do Sul, mas tendo o penúltimo PIB per capita do estado, com um IDH muito baixo, o que influencia nos índices de violência, colocando-a como a sexta cidade mais violenta do Brasil (Ferreira, 2020). Faço este destaque para reforçar a importância e o simbolismo de ter um Instituto Federal, com vários Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de Graduação e Pós-Graduação nesse espaço.

O IFRS/Alvorada passou a funcionar na sede própria, localizada na Rua Professor Darcy Ribeiro, 121, bairro Campos Verde, a partir de 2016, pois funcionava de forma provisória, desde 2013, no Centro



de Educação Profissional Professor Florestan Fernandes. Mesmo sendo relativamente novo no território, apresenta uma boa integração com a comunidade, haja vista sua expressiva participação nos diferentes eventos promovidos pelo IFRS/Alvorada.

O projeto liga-se à Rede Internacional Café com Paulo Freire, a qual desenvolve ações educativas com vistas a reinventar o pensamento de Paulo Freire a partir de uma metodologia que se pauta pela autogestão, pelo diálogo, pela troca de experiências, pela sistematização e circulação das aprendizagens. Organizado através de Cafés Locais, de Cafés Nacionais e Cafés Internacionais, a rede atualmente está presente em 10 estados brasileiros e no Distrito Federal (em 32 cidades), e em cinco países - dois na América Latina e três na Europa. (Borges, 2022)

Segundo Borges (2021), fundadora e curadora da Rede Interacional Café com Paulo Freire, o primeiro Café nasceu numa noite de inverno no ano de 2018, em Porto Alegre/RS, quando ao lado de Ana Felícia Trindade, buscaram reunir estudiosas e estudiosos da Educação Popular à luz de Freire, com o propósito de resistir aos ataques às lutas populares, à criminalização dos movimentos sociais e, em especial, à defesa legítima e imprescindível do legado de Paulo Freire, num contexto em que o autor estava no centro da desconstituição dos debates e propostas para Educação.

Foi com este mesmo propósito de resistência e insurgência frente ao período marcado por retrocessos políticos, sociais e culturais que o IFRS/Alvorada se une ao coletivo dos cafés em 2020. Inicialmente, como um projeto de ensino voltado à leitura da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Porém, o Café do *campus* Alvorada supera as adversidades causadas pela pandemia da Covid-19 que restringiu os encontros ao formato virtual e seguiu como projeto de extensão a partir de 2021. Em 2022, iniciou a fase dos encontros presenciais, adotando a metodologia de Círculos de Cultura e tomando o livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* como instrumento para problematizar e dialogar com os participantes, construindo, coletivamente, uma visão crítica da realidade. (Marçal; Gomes; Silva, 2023).

Nas palavras de Fábio Marçal (2023, sp.), curador do Café com Paulo Freire em Alvorada, “tivemos o nosso embrião em 2020 (projeto direcionado ao público interno do IFRS *campus* Alvorada), o nascimento em 2021 e o florescer em 2022 (projetos de extensão)”.

Ingressei no projeto, quando o Café já encontrava-se no seu “florescer”, fortalecendo o legado do autor e reinventando seu pensamento para além do campus. Então, no primeiro semestre de 2023, iniciamos o planejamento das ações a serem desenvolvidas junto à comunidade, entre elas, buscar conexões com as escolas da rede pública de Alvorada.

## 1. O CAFÉ NAS ESCOLAS

Minha inserção ao Projeto Café com Paulo Freire coincidiu com o meu ingresso como professora substituta no Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia do IFRS/Alvorada. O campus oferece cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio (Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Produção de Áudio e Vídeo), Educação de Jovens e Adultos/Proeja (Técnico em Cuidado de Idosos Integrado ao Ensino Médio), Técnicos Concomitantes (Técnico em Processos Fotográficos), Técnicos Subsequentes (Técnico em Tradução e Interpretação de Libras), Superior (Superior de Tecnologia em Produção de Multimídia e Licenciatura em Pedagogia) e Pós-Graduação (Especialização em Saúde Coletiva).

Por estar situado em um território de periferia, alguns estudantes encontram-se em situação de vulnerabilidade e outros, em sua maioria, precisam conciliar os estudos com uma extensa jornada de trabalho. Pensando na realidade desses estudantes e da comunidade como um todo, os projetos de extensão desenvolvidos no campus tem uma perspectiva dialógica, integradora e que busca diferentes formas de estabelecer conexões com o território.

Logo na primeira reunião com a equipe do Projeto de Extensão Café com Paulo Freire, o professor Fábio Marçal nos apresentou a trajetória desse projeto e enfatizou a importância da articulação do Café

com os demais projetos desenvolvidos no campus, bem como sua conexão junto às escolas públicas parceiras do IFRS/Alvorada.

Nossa equipe é coordenada por Felipe Bragagnolo, professor substituto no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e conta com a participação de professores/as e estudantes ligados aos diferentes cursos do IFRS/Alvorada, incluindo o Proeja. Faço esse destaque para marcar a diversidade que configura nossa formação. Já, sobre o recorte racial, sou a única professora autodeclarada negra no Projeto. No *campus* Alvorada, somos apenas 4 professoras negras e, no Curso de Pedagogia, sou a primeira pedagoga negra. O número reduzido de professores e professoras negros e negras nos Campi do IFRS de maneira geral e, em particular, no campus Alvorada, reflete a desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior no Brasil, fruto do racismo estrutural.

O fato de pessoas negras sempre estarem em número ínfimo, geralmente sendo presenças únicas nos espaços de poder e as instituições de ensino são um locus privilegiado para a produção e reprodução das relações de poder, ainda é uma realidade que precisamos transformar. Por isso, avalio como fundamental a representatividade da minha presença, como professora e pedagoga negra, realizando pessoalmente essa articulação entre as escolas e o IFRS, uma vez que muitos estudantes negros e negras não acreditam na possibilidade de avançar seus estudos em direção ao ensino superior.

Nos organizamos através de reuniões semanais, em formato presencial e híbrido, uma vez por semana. O primeiro encontro do mês, destinamos ao planejamento das ações; o segundo, à leitura do livro “Cartas à Cristina: Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis” de Paulo Freire, realizada pela equipe interna do projeto; o terceiro, às saídas de campo e no último encontro do mês, realizamos leituras e debates abertos à comunidade interna e externa ao IFRS/Alvorada.

A primeira escola que entramos em contato foi o Instituto Estadual de Educação Júlio César Ribeiro de Souza, não por uma escolha aleatória, mas por fazer parte do território, já ser uma escola parceira do IFRS/Alvorada e porque eu havia sido professora nesta instituição,

atuando com o Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Ensino Médio/Curso Normal. Optamos, primeiramente, por convidar as estudantes do 3º ano do Curso Normal para participarem desse diálogo com o Projeto.

No meu primeiro contato com as estudantes, obtive a informação de que elas haviam iniciado leituras sobre o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996). Então, recolhi suas perguntas sobre o autor, elas tinham curiosidades diversas em relação a ele. Trouxeram questões sobre o contexto da ditadura, queriam saber: o que a época tinha contra ele? Como ele era visto no mundo? Por que ele era visto por uma perspectiva polarizada como bom ou mau? Como conseguiu alfabetizar tantas pessoas em tão pouco tempo? Como constituiu sua metodologia? Como aplicar, na prática, seu método? Qual a sua intenção com a obra *Pedagogia da Autonomia*?

O grupo ficou maturando as questões das estudantes enquanto organizava uma agenda de encontros com elas, a fim de que a equipe conhecesse as suas realidades e também pudéssemos apresentar o Projeto com mais detalhes.

Para além de defender o legado de Paulo Freire e reinventá-lo através da leitura e debate em torno da sua obra, intencionamos também contribuir com o exercício da práxis na formação da prática pedagógica.

Nesse sentido, partir das curiosidades das estudantes do Curso Normal da escola Júlio César vai ao encontro da metodologia dialógica freireana. Alguns aspectos da prática dialógica, numa perspectiva libertadora e democrática proposta por Freire, incidem sobre a necessidade de ensinar a perguntar juntamente à valorização da curiosidade do educando.

Freire em diálogo com Antonio Faundez, que deu origem ao livro *Por uma Pedagogia da Pergunta*, ambos insistem que um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora seria a necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, ao invés de reprimi-lo.

Antonio: Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar. No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta! (Freire; Faundez, 2021)

Freire, continua o diálogo com Faundez, dando pistas sobre sua preocupação com a “reflexão crítica sobre prática” (Freire; Faundez 1996, p. 38) e com a “rigorosidade metódica” (Freire, 1996, p. 26) no ato de ensinar:

Paulo: De acordo. Estou certo, porém, de que é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas no nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou que podem vir a ser praticadas ou refeitas. (...) o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação sobre um fato e não a descrição pura das palavras ligadas a um fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. (Freire; Faundez, 2021, p. 72)

Cabe enfatizar que não se trata somente de realizar perguntas, mas de pensarmos qual “tratamento” metodológico daríamos às mesmas em nossa ação com as estudantes. Nesse sentido, após toda a equipe do grupo de extensão já ter ido à escola Júlio César, conhecido a realidade das estudantes, suas experiências e vivências, inclusive, sobre seus estágios no Curso Normal, propomos uma ação conjunta no *campus* Alvorada.

Recepcionei e apresentei os espaços do *campus* às estudantes. Não era um grupo muito grande, mas chama a atenção o fato de só ter uma estudante negra entre elas. Nesse sentido, podemos inferir que seja muito significativo que esta instituição federal com diversos cursos, in-

clusive de nível superior, seja apresentada às estudantes por uma professora negra, em especial, para esta única estudante negra. Em minha trajetória escolar nunca tive uma professora ou um professor negro, e em minha formação acadêmica, tive apenas um professor negro, por isso sei como é difícil para uma estudante negra sentir-se sozinha num ambiente de ensino marcado pela branquitude.

A seguir, realizamos uma dinâmica que intitulamos de “Dinâmica das Tarjetas”, em que dispomos as perguntas das estudantes e as respostas sistematizadas pelos integrantes da equipe, em tarjetas numeradas. Ao mesmo tempo em que as estudantes associavam perguntas e respostas, fazíamos perguntas mediadoras que envolviam o contexto histórico, conceitos e práticas, de tal forma que houvesse um espaço para que as estudantes pudessem reformular tanto as suas próprias perguntas quanto as respostas que lhes foram dadas, com base na realidade de cada uma e de todos/as nós. Contamos com a contribuição fundamental da profa. Fernanda Paulo, integrante da equipe e com vasta experiência na perspectiva da Educação Popular, tanto na fase de sistematização das respostas quanto na condução da dinâmica. Assim como, com a participação do prof. Christian Silva de Castro que veio acompanhando as estudantes da escola Júlio César e, a partir de então, tem sido um parceiro das ações do Café com Paulo Freire.

Ainda sobre o tratamento dado às perguntas, os autores insistem sobre o fato de que não se exerça com elas nenhum “jogo intelectualista”, nem tão pouco se estabeleça uma relação direta entre pergunta e ação, pois “há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se deve responder.” (Freire, 2021, p.72). Explicam:

Porque estamos acostumados ao fato de que essa cadeia de perguntas e respostas, que no fundo não é senão o conhecimento, rompe-se, interrompe-se, não alcança a realidade. O que exigimos é que, havendo perguntas mediadoras, elas sejam sempre uma ponte entre a pergunta primeira e a realidade concreta. (Freire, 2021, p. 72-73)

Sendo assim, nossa metodologia inspirada nos Círculos de Cultura, formulados por Paulo Freire, priorizou a reinvenção do autor através de um conhecimento que estava sendo revisitado a partir de sua obra, mas também construído, coletivamente, a partir das nossas reflexões mediatizadas pela análise da cotidianidade e pela leitura do mundo. Conforme Faundez (2021),

A dificuldade, Paulo, em entender a importância da análise da cotidianidade está no fato de que nós, intelectuais, estamos acostumados a trabalhar com ideias-modelo. Sem dúvida, nós homens, mulheres, e sobretudo os intelectuais, precisamos de ideias para compreender o mundo. Mas, se estas ideias se transformam em modelos, ou seja, se não são aplicadas criativamente à realidade, corremos o risco de considerá-las como a realidade. (Freire, 2021, p. 58)

Dentre os retornos avaliativos que as estudantes nos deram, preciso dar voz a uma delas:

Minha experiência hoje foi repleta de um sentimento de “renovação”, no sentido de que a constante retomada aos conhecimentos de Paulo Freire sempre traz algo novo ao indivíduo. Particularmente, acho incrível como, não importa quantas vezes se estude esse autor, sempre há uma nova camada a ser descoberta.

As avaliações realizadas pelas alunas foram positivas, incluindo a da nossa única aluna negra no evento; mesmo assim, ela nunca mais retornou. Um indício de que faltou mais atenção ao recorte racial nessa dinâmica de perguntas e respostas. Estudantes negros e negras precisam ser olhados mais atentamente, pois passam por processos de adoecimento causados pelo racismo estrutural que, na maioria das vezes, não são analisados e muito menos verbalizados, fazendo com que eles sejam excluídos de diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, somente as estudantes do 3º ano do Curso Normal, da escola Júlio César, haviam participado da ação do Café com Paulo Freire. Porém, numa segunda visita, todas as estudantes dos três anos do curso vieram ao campus, a fim de participarem da II Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia do IFRS/Alvorada. Foi muito significativa essa ação, pela integração que ocorreu entre as estudantes do Curso Normal e os/as estudantes do Curso de Pedagogia. As estudantes do Curso Normal participaram de palestras e oficinas organizadas pelos/as estudantes do Curso de Pedagogia, o que despertou a curiosidade sobre as formas de ingresso no Curso de Pedagogia do IFRS/Alvorada, evidenciando um forte desejo de seguir os estudos.

As ações junto ao Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE) transcorreram num formato diferente, pois logo após o primeiro encontro com a diretora e vice-diretora para apresentação da proposta do projeto de extensão, fui surpreendida com um convite da vice-diretora Eliane Alberche para participar de encontros de leitura sobre o livro Pedagogia da Autonomia a realizar-se na escola todas às terças-feiras. Sendo assim, passei a integrar o grupo de leituras antes mesmo de realizarmos o encontro entre a equipe do Café e os/as estudantes do IE, o que contribuiu para o estabelecimento de vínculos.

Outra particularidade foi o fato de que, logo na primeira visita da equipe de extensão à escola, em meio às apresentações e esclarecimentos sobre o projeto, o diálogo foi permeado por perguntas em relação a Paulo Freire. Surgiram questões sobre: quais os rótulos são atribuídos ao autor? Ele desenvolveu um “método”? Ele era professor? Como ficou conhecido?

Nesse sentido, no próprio encontro, estabelecemos um diálogo sobre as perguntas elencadas pelos/as estudantes de tal forma que não nos recusamos a responder, mas também não tratamos as respostas como encerradas em si mesmas. Já, neste momento, surgiram demandas dos estudantes, como por exemplo, a necessidade de oficinas e atividades de formação sobre a prática docente numa perspectiva freireana.



A ação realizada com os/as estudantes do IE no *campus* ocorreu quase dois meses depois da nossa visita à escola, porém enquanto a equipe de extensão estava planejando a vinda desses estudantes ao *campus*, eu seguia participando, semanalmente, do grupo de leitura no IE.

A vinda das estudantes do IE ao *campus* Alvorada foi um acontecimento, pois conseguimos envolver a equipe do projeto de extensão, a Direção Geral, a coordenação e os estudantes do Curso de Pedagogia. Além das estudantes do IE conhecerem as instalações do IFRS/Alvorada, realizarem a atividade formativa demandada por elas, ainda tiveram a oportunidade de ouvirem os relatos da técnica Ademilde Prado, recém-eleita Diretora Geral do *campus*, sobre a história do IFRS/Alvorada e da professora Caroline de Castro, Coordenadora do Curso, sobre o Curso de Pedagogia e seus projetos, em especial, o Projeto de Extensão Brinquedoteca. É a primeira vez que não foi eleito um docente para assumir a Direção Geral de um *campi*, sendo também a primeira vez que elegem uma mulher. Já a professora Caroline de Castro foi a primeira professora negra do *campus* Alvorada. Chamo a atenção para esses fatos pela relevância social e pela representatividade que contribuem com o aumento da autoestima dos estudantes que moram nesse território, estigmatizado pelos altos índices de violência. A saber, dentre as estudantes do IE que estiveram presentes neste dia, duas residem em Alvorada e uma delas é negra.

Considerando os limites deste relato de experiência, optei por destacar algumas questões pontuais extraídas dos encontros realizados no IE, dedicados à leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*.

A atividade de leitura que acontece no IE é coordenada pela professora Eliane Alberche, também vice-diretora da escola. Mesmo sendo aberta à comunidade escolar, quem participa, efetivamente, é o grupo de estudantes do Curso Normal/Aproveitamento de Estudos. São estudantes que já concluíram o Ensino Médio e realizam o Curso Normal como continuidade/aproveitamento de estudos. O grupo que participa tem alunos/as dos 1º, 2º e 3º anos do Curso Normal.

No primeiro dia de leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, havia 22 participantes. Dentre os participantes, somente 2 homens e 1 deles

é negro, sendo esse o único estudante que permaneceu no grupo. Por isso, passarei a referir-me ao grupo no feminino.

Uma das questões que atravessou, de forma recorrente, o nosso debate a partir da leitura, foi a questão do racismo. Um dos tópicos do primeiro capítulo do livro que ganhou um tempo significativo de análise e discussão foi o 1.6 “ Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Desta parte, as estudantes destacaram a seguinte posição freireana:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (Freire, 1996, p.36)

Nesse momento do debate, como professora negra, provoquei o grupo a pensar sobre as situações específicas de racismo sob as quais meninas, meninos, mulheres e homens negros enfrentam diariamente e que variam de violências simbólicas até àquelas que resultam na morte de muitos de nós. São situações limites que precisam ser levadas em consideração na formação de professores e professoras, a fim de que tenhamos práticas educativas antirracistas que sejam verdadeiras estratégias de formação pela e para a cidadania com justiça social.

Muitas situações em sala de aula violentam estudantes negros e negras todos os dias nas escolas, uma delas é a intolerância religiosa, a qual configura-se como um reflexo da impunidade em relação às violações dos direitos sociais de parcela da sociedade. Buscando exemplificar as especificidades que sofrem a população negra e referenciar a atenção dada por Paulo Freire, complementei o trecho supracitado que as estudantes haviam destacado:

Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia. (Freire, 1996, p. 36)

Cabe aqui destacar que a professora Eliane Alberch, coordenadora da atividade de leitura é competente, atenta às questões sociais e a urgência de condenarmos posturas e falas preconceituosas que vão de encontro à tendência progressista da educação. No entanto, ela é uma mulher branca e, por mais sensível que seja quanto às questões raciais, não consegue abarcar, em sua fala, a real vivência de tais violações sofridas pelas pessoas negras.

Nesse sentido, a espontaneidade com o qual alguns estudantes negros e negras descreveram, com riqueza de detalhes, situações de racismo que enfrentam diariamente, pode ser atribuída à representatividade marcada pela minha presença, enquanto uma professora negra, que aborda questões mais específicas sobre práticas racistas. Ocupando meu lugar de fala (Ribeiro, 2019), pude protagonizar o debate sobre os obstáculos que nós negras e negros sofremos em decorrência dos privilégios da branquitude em nossa sociedade.

O racismo é uma problemática branca, provoca Grada Kilomba. Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. (Ribeiro, 2019, p.35-36)

Assim sendo, a responsabilidade da professora Eliane com a temática é fundamental no processo de enfrentamento ao racismo estrutural, ao questionar a política injusta da branquitude. Então, juntas, como

professoras filiadas à tendência progressista de perspectiva libertadora, democrática e dialógica, fundamentada por Paulo Freire, buscamos alternativas dentre as possibilidades concretas, ou melhor, buscamos criar com esse grupo de futuras professoras os “inéditos viáveis”.

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 279).

Avançamos da “denúncia” para o “anúncio” (Freire 1997), enquanto professoras comprometidas com a transformação da sociedade através de mudanças estruturais.

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (Freire, 1996, p. 79)

Quando chegamos no tópico 1.9 “Ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, as estudantes levantaram questões sobre a constituição da identidade brasileira ser permeada por contradições entre a diversidade da nossa sociedade e o viés ideológico eurocêntrico. Estávamos ainda no primeiro capítulo do livro e a temática sobre o racismo, enquanto uma estrutura que (de)forma nossa identidade, atravessou novamente o debate. Neste dia, fomos tomados por depoimentos marcantes que nos emocionaram, como por exemplo, uma aluna que afirmou somente ter constituído sua identidade como pessoa negra, após os 40 anos de idade ao ingressar em um movimento social. E um aluno que relatou uma história da sua infância, quando ouviu de

um adulto que ele seguiria a ocupação da sua mãe, à época, auxiliar de serviços gerais.

Gomes (2017, p. 43), nos instiga a realizar junto com ela um “exercício de imaginação pedagógica em busca de respostas a perguntas simples que talvez o campo da educação, nos últimos anos, tenha colocado em segundo plano. ”

A educação entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazidos para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI?

Há um consenso sobre a educação ter como compromisso o processo de humanização, porém as escolas costumam não debater muito sobre os processos de desumanização pelos quais passam as crianças negras antes mesmo de chegarem às salas de aula. Esses relatos mostram algumas dessas violências, ditas simbólicas, pois não há condenação para quem castre os sonhos de uma criança, nem para os que apagam histórias e memórias de povos inteiros a fim de garantir a hegemonia da branquitude em nossa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão Café com Paulo Freire no campus Alvorada, em suas conexões com o território, vem ampliando o debate em defesa do legado desse autor, tão fortemente atacado por grupos antidemocráticos. Promovendo diferentes formas de utilização dos seus referenciais, reinventando sua produção e provocando a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto aos estudantes de escolas públicas.

As estudantes da escola Júlio César seguem realizando leituras com o auxílio de seus professores e professoras, entre eles, o professor Christian Silva de Castro que organizou uma mostra de trabalhos produzidos pelos estudantes, a partir da leitura de várias obras de Freire. Nosso grupo de extensão sente-se participe dessa iniciativa, uma vez que incentivamos as estudantes a estudarem esse autor e também por minha presença, representando a equipe, na abertura do evento, realizada no Sindicato dos Servidores Municipais de Alvorada, no início do mês de outubro.

Já temos organizado o II Ciclo de Cultura Café com Paulo Freire Alvorada, que reúne os diferentes membros da comunidade escolar do território. Esse ciclo foi idealizado pela equipe desse projeto, em parceria com o prof. Christian Silva de Castro, do Instituto Estadual de Educação Básica Júlio César Ribeiro e da professora Eliane Alberche do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Atualizamos o pensamento de Paulo Freire através das análises da realidade realizadas pelo grupo de leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*. Tais análises sobre o cotidiano, contribuem com a formação desses futuros educadores/as, oportunizando uma nova perspectiva crítica sobre a educação.

Visamos, também, que esses estudantes se apropriarem das relações entre a educação e os movimentos sociais, em especial, sobre as contribuições do Movimento Negro, “que tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade” (Gomes, 2017, p. 42). Principalmente, no atual contexto em que se intensificam as políticas educacionais com enfoque gerencialista, voltadas ao atendimento das demandas do mercado e que se materializam nas práticas pedagógicas adotadas nas escolas públicas. Sendo assim, “o reconhecimento dos saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e grupos não hegemônicos” (Gomes, 2017, p.42) configura uma forma de enfrentamento ao processo de desumanização pelo qual são submetidos os alunos e estudantes das escolas públicas dentro desse recorte de classe, raça e gênero.

## REFERÊNCIAS:

- BORGES, Liana; BIBIANO, Priscilla. Andarilhando com Paulo Freire – Voa, Café! Paulo Freire, hoje e sempre. **Revista 3 - v. 2**, n.1 (2022). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/529573848.pdf>. Acesso em 18 de out de 2023.
- BORGES, Liana; TRINDADE, Ana Felícia. Andarilhando com Paulo Freire – Voa, Café! **Revista 1 - v. 1**, n. 1 (2021). Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/CPF/article/view/1760/1304>. Acesso em 18 de out de 2023.
- FERREIRA, Moreira. **Alvorada: a cidade que queremos conversar com Stela Farias e Tiano Caduri**. **Brasil de Fato** [Online], Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 18/09/2020. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/09/18/alvorada-a-cidade-que-queremos-conversa-com-stela-farias-e-tiano-caduri>. Acesso em 24 de out de 2023.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília: Coleção Senado, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 30º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MARÇAL, Fábio Azambuja; GOMES, Bruno Gabriel; SILVA, Tainá Nunes da. Café com Paulo Freire Alvorada: um voo para além dos

muros do Instituto Federal - Amar e Esperançar. **Revista Café com Paulo Freire n. 6**, setembro/2023. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/529573848.pdf>. Acesso em 24 de out de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.



# PERCEBER-SE RACISTA: UM CAMINHO SINUOSO E ESPINHOSO E MECANISMOS PARA CONTRIBUIR A ESSA AUTOCRÍTICA

*Iury de Mello Araujo<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este artigo é desenvolvido a partir de uma constatação, a de que o racismo está em todos os lugares do Brasil, e de uma incoerência, a de que não nos consideramos racistas, os outros é que o são. Também leva em conta um percurso de estudos realizados em 2021 e 2022, envolvendo miscigenação, representatividade e branquitude, em uma ação de extensão promovida pelo Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), no âmbito do Programa Público “Presença Negra no MARGS<sup>2</sup>”.

---

1 Graduado em Artes Visuais Licenciatura (UERGS), especialista em Ensino de Filosofia (UFPEL). Dedicar-se a estudos decoloniais, de in/exclusão, de encobrimentos históricos e maiorias minorizadas. Atua como pesquisador voluntário vinculado ao Grupo Flume (Uergs/CNPq). email: iurydemelloaraujo@gmail.com.

2 Este artigo contou com trocas de ideias e descobrimentos feitos com a parceira desde a graduação e amiga Prof<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia Capra.

O texto envolve-se com a necessidade de desnaturalizar a estrutura (cultural, política, simbólica, econômica) previamente racializada pela norma identitária branca. Além disso, busca caminhos para evidenciar e exercer o pensamento crítico sobre a branquitude, engajando-se na causa antirracista. Daí a dedicação aos desafios e às complexidades que se apresentam no sinuoso caminho de pessoas não negras<sup>3</sup> perceberem-se racistas, identificando alguns mecanismos que podem contribuir na necessária autocrítica.

## 1. DESAFIOS E COMPLEXIDADES NO CAMINHO DE PERCEBER-SE RACISTA

Lia Vainer Schucman (2017) considera que todos sabemos o que é o racismo e que ele é atrelado a uma ideia de superioridade. Talvez não haja resistências em concordar com isso, porém, dois efeitos importantes podem surgir daí: o primeiro é delimitar o racismo à dificuldade de mobilidade social ou à exclusão de pessoas dos lugares de poder exclusivamente por conta de a cor da pele ser escura. O segundo efeito é que associar o racismo à condição social, econômica e simbólica das pessoas negras tende a fechar o debate para o rompimento do que está posto, pois deixa de localizar quem ocupa a posição superior nessa distribuição, os porquês dessa ocupação e a urgência de repensar essa estrutura.

Lélia Gonzales (1982) torna ainda mais complexa a questão, pois mulheres e homens negros podem adotar o jogo da classe dominante, prioritariamente branca, perpetuando os privilégios dela ao mesmo tempo em que participam dos mesmos privilégios. Desse modo, alterar as estruturas racistas não se resume a permitir que pessoas racializadas

---

3 Neste texto, “pessoas não negras” abrange as que se consideram brancas tendo ou não a pele clara, formando o grupo que acessa direitos e benefícios sociais maiores ou possibilidades maiores de acessá-los. O texto dirige-se com mais ênfase aos grupos raciais de negros e não negros (ou brancos) com consciência das violências dirigidas a indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, dissidentes de gênero, além dos sujeitos racializados como amarelos.

como negras ocupem lugares de poder, como se isso propiciasse alguma condição para acabar com o sistema de opressão que está posto. Ainda que a representatividade seja importante para romper a defasagem de negras e negros na imagética das relações étnico-raciais, ela não é tudo, tendo em vista o risco de incutir a realidade em uma inclusão simbólica e superficial de grupos minorizados em espaços de poder, o que Martin Luther King (1962) chama de *tokenismo*.

Além disso, Silvio Almeida (2018b) destaca que pessoas pertencentes a um grupo podem não representar aquele grupo. Então, por não representar os interesses do grupo ao qual pertence, entende-se que “a questão racial **não se resume a questões biológicas** e que basta ter representantes desses grupos racializados no poder institucional para mudar as instituições e acabar com o racismo” (ALMEIDA, 2018b, grifo meu). Para Silvio Almeida, o racismo institucional é apenas uma das manifestações do racismo anterior, que é estrutural. Então,

não há uma essência branca impressa na alma de indivíduos de pele clara que os levaria a arquitetar sistemas de dominação racial. Pensar desse modo simplista e essencialista a questão racial pode conduzir-nos a uma série de equívocos que só tornam ainda mais difícil a desconstrução do racismo. (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Para trabalhar essa desconstrução, é fundamental uma investigação estrutural que evidencie a discrepância entre pessoas negras e brancas em relação ao poder econômico, ao poder político e ao poder de decisão. Se as pessoas negras não ocupam proporcionalmente os lugares de decisão, é porque a maioria branca possui os meios de exploração e exerce a maior parte do poder político. Como salienta Schucman (2017), só os brancos tiveram o poder político e econômico resultantes da exploração, da colonização, então o racismo e o preconceito que foram construídos pela sociedade branca é o que estrutura toda nossa sociedade.

Diante disso, pode-se argumentar que uma pessoa negra, nesse cenário, tem que se esforçar muito mais que uma pessoa branca para alcançar o mesmo lugar em nossa sociedade. Porém, quando o foco é dirigido à margem social, na qual há menor poder aquisitivo, ausência de saneamento básico, falta de recursos eletrônicos ou de internet e também é difícil a mobilidade social, dilui-se a discrepância entre negros e não negros ante as possibilidades de ascensão social. A pobreza atinge a todos.

Os graves problemas sociais de nosso tempo são uma trama do capital. Por um lado, colocar a racialização do corpo negro como impeditivo *a priori* da melhoria social – devendo esforçar-se muito mais – implicaria assumir que pessoas não negras “sem sucesso” não se esforçaram o suficiente, daí por que serem pobres. Por outro, dificulta a percepção do racismo pelo pobre não negro, pois existem negros em postos sociais de prestígio, como professores universitários, advogados, etc., de modo que o acesso de pessoas negras a mecanismos de ascensão social pode produzir uma falsa certeza para indivíduos não negros e pobres, a de que o racismo ficou no passado.

É comum que pessoas bem-sucedidas considerem que isso ocorre graças a si mesmos, por mérito individual. Michael J. Sandel (2020), contudo, considera que o sucesso deve ser pensado em um âmbito cultural, de atitudes, não de políticas. Ademais,

Os bem-sucedidos devem se perguntar se é verdade que seu sucesso é atribuível inteiramente a eles, ou se isso esquece [faz esquecer] até que ponto estão em dívida com sua comunidade, seus professores, seu país, as circunstâncias de sua vida e, em suma, a sorte que os ajudou em seu caminho. Apreciar o valor da sorte na vida pode dar lugar a uma necessária humildade. Parte do problema é que as elites meritocráticas de hoje em dia sofrem uma falta de humildade. É o que chamo de arrogância meritocrática, e desafiá-la é um primeiro passo importante. (SANDEL, 2020).

O discurso da meritocracia e da ideologia da democracia racial surge como impeditivo aos não negros pobres que não ascendem – e que por isso não acreditam em racismo como proibitivo de ascensão – a adesão à causa antirracista. Esses mecanismos que servem de instrumentos para repulsa às discussões raciais também dão espaço para a produção de ideias absurdas, como o racismo reverso, ou para que discussões sobre raça sejam vistas como identitarismos.

Quando o cenário é de mesma posição hierárquica, as ideias de superioridade e de cor da pele tendem a se desfazer, de modo que a pobreza que acomete negros e não negros é um recorte que traz duas dificuldades: a primeira é mostrar que o racismo atua sobre a pele escura, e a segunda é fazer com que as pessoas não negras movam-se em causas antirracistas, percebendo que, ainda que estejam em situação de marginalidade, de exclusão social e pobreza, ainda há racismo, pois há situações nas quais sujeitos brancos e não negros detêm privilégios em relação aos sujeitos negros.

Entende-se que existem pessoas não negras que também tiveram e terão toda a sua existência limitada à lógica excludente e exploratória do capitalismo, não tendo acesso aos diferentes bens de consumo, às universidades, ao lazer, mesmo que em equipamentos públicos. As dificuldades são muitas e abrangem o empobrecimento geral da população, indo da distância em relação aos centros urbanos e aos bens e serviços localizados neles à impossibilidade de ascensão financeira, o que continua a reproduzir o que foi apontado por Darcy Ribeiro (1988), de que “a raça no Brasil agora não é preto e branco, é quem comeu e quem não comeu”.

William E. B. Du Bois (apud SCHUCMAN, 2020, p. 52), entretanto, acrescenta um elemento muito importante:

[...] [um] salário público e psicológico, que resultaram em acessos a bens materiais e simbólicos, que os negros não podiam compartilhar. Ou seja, os brancos trabalhadores, ao aceitarem a raça como um divisor, dessa classe, se aproximavam dos brancos

de todas as outras classes sociais, dividindo com estes os mesmos acessos a lugares públicos, o mesmo direito a voto e, portanto, o *status* dado à branquitude.

Mesmo entre os indivíduos pobres, os brancos são levados a se sentirem superiores aos negros, e, no mesmo sentido, estudiosos e ativistas do Brasil, como Cida Bento (2020) e Casé Angatu Xukuru Tupinambá, apontam a diferença para mais que os brancos recebem nos âmbitos cultural, simbólico, econômico e histórico, constituindo toda uma herança branca. Ao mesmo tempo, esse bônus e a sua naturalização vêm com a falta de consciência sobre isso, conforme Bento (2022), fundando na branquitude uma suposta superioridade que permite todo tipo humilhações por parte de quem considera-se melhor (ANGATU, 2020).

As formas de exploração e discriminação, portanto, são exímias no exercício de poder sobre o outro. A partir da formulação sobre o bônus em ser branco, pode-se inferir que há um “salário psicológico” dos homens negros ou não sobre as mulheres, das mulheres brancas e negras sobre os gays, de todos esses sobre os que têm deficiência e desses sobre os que têm deficiência aparente e ou intelectual, etc.<sup>4</sup> Dessa forma, e adotando termos condizentes com a exploração capitalista, as relações sociais *fragmentam-se* em *hiperindividualidades*. *Separado* em seu respectivo *nicho* ou *condomínio*, cada grupo coloca-se como o mais prejudicado, assim como os abonados permanecem invisíveis e garantidos, mantendo inalterado o desequilíbrio da estrutura que está posta. Almeida (2018b) complementa a questão, indicando que

---

4 Em 2022, a população com 14 anos ou mais de idade dedicava, em média, 17 horas semanais aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, sendo 21,3 horas semanais para as mulheres e 11,7 horas para os homens, conforme dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023). Também cabe lembrar que é somente a partir de 1988, com a constituição cidadã, que as questões das pessoas com deficiência passam a ser discutidas como necessidade social em âmbito nacional e ter leis que visam assegurar garantias para que essas pessoas exerçam os seus deveres e direitos, sendo sua deficiência apenas uma das suas características.

[...] isso não pode estar descolado, também, de uma reflexão e de uma ação sobre as mazelas que faz com que, esses grupos socialmente minoritários, estejam reivindicando também uma participação política e também uma redistribuição, uma divisão social do produto do trabalho que é feito por todos.

Dessa maneira, não haverá transformação e nem mesmo possibilidade de transformação se não formos capazes de envolver nessa luta as pessoas que, por um motivo ou por outro, são também atingidas pelo funcionamento do sistema econômico e do sistema político.

## 2. ALGUNS MECANISMOS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA UMA AUTOCRÍTICA ANTIRRACISTA

Para algumas pessoas de identificação branca, apontar situações de racismo ou comportamentos racistas nos outros, em uma espécie de inquisição sedenta por justiça, parece ter-se tornado algo comum, ainda que essa atitude exija a ruptura de um pacto robusto. Contudo, ser apontado como racista ou acusado de ter uma postura racista em determinada situação tende a provocar um tal incômodo que logo é repellido em uma atitude de autodefesa: “Eu, racista? Não. Tenho parentes negros”; “Tenho amigos negros”; “Me relaciono com negros”. Porém, a tentativa de repelir uma acusação não se limita apenas ao racismo, haja vista que ninguém se assume como reprodutor de posturas capacitistas, misóginas, homofóbicas, etaristas, sexistas, de violência política de gênero, de discriminação religiosa, entre outras.

Schucman compreende que existem preconceitos de todos os grupos contra os outros, em processos de discriminação (2017). De tal modo que, em atuações cotidianas de poder, quantos abusos psicológicos cometemos até que sejamos confrontados pelo apontamento de um comportamento que está na condição de moralmente não aceito, em um grupo, em um lugar ou em um tempo histórico? Pertencemos a determinados grupos e, quando somos mostrados como os agentes do crime, somos colocados diante da situação que nos desloca do lugar

conveniente, confortável, então a negação é o primeiro movimento. Negar pode até pode ser o único e veemente movimento ante a possibilidade de punição legal. São convenções e costumes que sustentam a rejeição da crueldade exercida, porém, combater o racismo implica exceder as questões meramente morais para trabalhar também nas questões políticas e econômicas.

Essa é uma questão política que toca no contexto histórico, lembremo-nos que o “branco” é branco no Brasil, pois quando está nos Estados Unidos ou na Europa, ainda que faça parte da “elite” brasileira, a situação muda. Filhos de famílias historicamente ricas vão ao exterior para estudar, para administrar multinacionais etc., contudo, lá esses indivíduos tornam-se “latinos” ou “xicanos”, em uma evidente subalternização que os racializa no sentido mais pejorativo possível. Portanto, em nosso país existe uma codificação fenotípica específica que permite um “livre trânsito branco” e que não pode ser comparada a outros contextos.

Para Almeida (2018a), os efeitos são devastadores, pois

[...] esse é o grande fardo do homem branco da periferia da capital do subdesenvolvimento. O grande fardo que ele carrega é por ele ser branco, ele precisa a todo momento afirmar sua branquitude sobre outras pessoas, porque seu pior medo é ser negro, e não ser aceito por aqueles que de fato são brancos. Aqueles que moram em países centrais. Ele não é norte-americano, ele não é estadunidense, ele não é canadense, e se for canadense da parte francesa ele também está meio complicado, porque os canadenses da parte francesa são chamados de “noirs” negros canadenses, porque são latinos. Então vejam que raça é uma questão, absolutamente vinculada ao contexto histórico.

O brasileiro padrão considera vexatória sua condição racial, como demonstra Alberto Guerreiro Ramos. O branco não quer se integrar, diz o sociólogo, indicando uma das questões fundantes da patologia social do homem branco brasileiro. E segue:



Deve-se lembrar que num país, como o Brasil, onde não existe uma “linha de cor” intransponível como a que ainda se encontra nos Estados Unidos, toda delimitação verbal das diversas cores torna-se extremamente difícil. Pessoas com 1/16 ou 1/8 de sangue preto, que na República norte-americana seriam classificados como “colored”, aqui se consideram, e são universalmente consideradas, “brancas”. E, por motivos evidentes, mesmo pessoas de tez nitidamente morena, quando atingem certo grau de bem-estar ou de instrução, tendem a se inserir no grupo que inclui a maior parte da aristocracia econômica e intelectual, o dos brancos. (RAMOS, 1995, p. 178).

Entretanto, a lógica patológica do desejo de ser branco não se projeta apenas em morar em países ditos centrais. A necessidade de aprovação social replica-se também em termos de regionalização do Brasil: ser branco no centro de Porto Alegre é uma coisa, em Frederico Westphalen, no interior do Rio Grande do Sul, é outra, assim como ser branco na Bahia é, também, outra vivência. Isso permite entender que raça é uma tecnologia que envolve diversas ferramentas e que o racismo não se limita a uma única ideia de superioridade, pois ser branco implica ter poder político e econômico, na maioria das vezes, e isso é atrelado ao fenótipo, embora só o fenótipo não seja a garantia de privilégios.

Com Almeida (2019, p. 49), entendemos a raça como

Esse monumental delírio promovido pela modernidade, essa “loucura codificada” responsável por “devastações psíquicas assombrosas e de incalculáveis crimes e massacres” que é a raça, sempre opera no campo da ambiguidade, da obscuridade, do mal-entendido e da contradição.

Assim, os indivíduos-branco-periféricos ou não negros estariam em constante estado de dúvida e necessidade de afirmar sua branquitude.

Ser branco, nas regiões mais ao sul do país, consiste em ter ascendência europeia, e todo aquele que possui algum nível de mestiçagem é definido como “pelo duro” ou “cor de cuia”. Quem não possui ascendência europeia, dentro da lógica dessas cidades ao sul do Brasil, é relegado à condição de cidadão de segunda categoria, mesmo que ocupe um lugar de prestígio financeiro/social em relação aos que se leem como brancos, o dito grupo dos “brasileiros”, ainda que, em um censo demográfico, estes podem se autodeclarar como brancos. Assim, quanto menos diferença entre as pessoas, seja ela atribuída cultural, verbal ou numericamente, maior a afirmação do branco e maior a reiteração dessa estrutura narcísica.

Assim, o rompimento do ressentimento branco torna-se desafiador, ainda mais porque um indivíduo ou um grupo pode ocupar um lugar de centralidade em uma região do Brasil e ainda assim não ser lido como branco, dando a entender que não existem vantagens por pertencimento étnico-racial. Dessa forma, é necessário perceber que o privilégio transpõe as desvantagens políticas e econômicas e a necessidade de certo grau de bem-estar ou de instrução, inserindo outras camadas no desafio aos não negros de entenderem que é o racismo que mantém das desvantagens dos negros e dos privilégios materiais e simbólicos aderidos – pelos brancos – na vantagem estrutural em uma sociedade racista.

Nesse sentido, pensar o racismo implica necessariamente desmembrar a encruzilhada de interseções que constroem o enunciado racista, e, embora haja uma estrutura que sustenta e dá manutenção a práticas discriminatórias, estas se apresentam em maior ou menor consistência conforme a região do país. Isso ocorre porque os sujeitos “são diversos, com diferentes posições ideológicas e de identificação com a branquitude, as [suas] manifestações e ações diferem, desde atitudes sutis até aquelas abertamente racistas” (SCHUCMAN, 2012, p. 75).

A partir do sul do Brasil, que abrange os estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, a população negra tende a ser minoria<sup>5</sup>, enquanto que, no país, ela é a maioria numérica. Não coin-

---

5 De acordo com o PNAD Contínua (IBGE, 2022), a Bahia e o Rio de Janeiro são os estados

cidamente, no território conhecido pela colonização europeia nos séculos XIX e XX, existem locais que foram celeiro para a maior representação do partido nazista fora da Alemanha (DIETRICH, 2007). Nessas áreas, esse tipo de postura naturaliza-se ainda mais, a exemplo do que ocorre em cidades do interior gaúcho, nas quais o racismo não se dá de forma velada ou tampouco é visto como um problema. Em uma discriminação aberta e sistemática, presente em expressões racistas e de desprezo, como “negrada” (Cf. VÃO COMER PICANHA..., 2023), as pessoas negras são definidas em uma colagem forçada e moralmente perversa entre cor da pele e trabalhos malfeitos, mal-empregados, feitos com desleixo. Trazer isso importa para lançar luz à atitude de desprezo que força essa relação, aí expondo o gesto da branquitude e a completa falta de consciência dessa herança branca, discriminatória e violenta, novamente ecoando o entendimento de Cida Bento (2022).

“ Fizemos realmente um trabalho de gente branca, vamos dizer, um trabalho perfeito”, declarou o prefeito de Erval Seco (RS), Leonir Koche (PSDB), em entrevista à Rádio Avenida (PREFEITO..., 2023). Como outro dos tantos exemplos públicos da naturalização do racismo, aponta-se também a fala do vereador Sandro Fantinel (Patriota), na Câmara Municipal de Caxias do Sul (RS), neste ano, diante da descoberta de mais de 200 pessoas em situação análoga à escravidão em três grandes vinícolas — Aurora, Salton e Garibaldi —, na cidade de Bento Gonçalves:

[...] [Os argentinos] São limpos, trabalhadores, corretos, cumprem o horário, mantêm a casa limpa e, no dia de ir embora, ainda agradecem o patrão pelo serviço prestado e pelo dinheiro recebido. [...] Em nenhum lugar do estado, na agricultura, teve

---

com maior concentração de pessoas pretas, respectivamente 21,5% e 14,2%. Em relação às regiões, o Nordeste tem a maior proporção (11,4%), seguido do Sudeste (9,6%) e Centro-Oeste (8,7%). Já os pardos se concentram mais no Norte (73,4%), onde fica também a menor participação das pessoas que se declaram como brancos (17,7%). O predomínio da população branca está no Sul (75,1%), seguido do Sudeste (50,7%).

um problema com um argentino ou com um grupo de argentinos. Agora, com os baianos, que a única cultura que eles têm é viver na praia tocando tambor, era normal que se fosse ter esse tipo de problema. (BRAMBILA; SCHROEDER, 2023).

Posicionamentos racistas exercidos pela fala, mas também por gestos ou por outras expressões, que são naturalizados nessas regiões do país, ganham pouca conotação negativa e raramente recebem alguma punição, pois quem os profere são figuras que ocupam cargos públicos. Entretanto, compõem o imaginário da população que se entende como a permanente e pujante colonizadora.

No Brasil, os subsídios governamentais foram dados a imigrantes brancos, o que demonstra que cor de pele e nacionalidade foram e ainda são marcadores do projeto eugenista brasileiro. Dados de grande importância para compreender isso podem ser recuperados voltando ao início de 2010, com a chegada de imigrantes de países africanos à serra gaúcha. Por meio de uma reportagem de alguns anos depois, conforme Vasconcellos (2015), podemos saber que, até a década de 1930, as indústrias de tecelagem não admitiam funcionários negros, apenas alemães e italianos.

Entre depoimentos fortes, ditos com extrema naturalidade, vai sendo demonstrada, na reportagem, uma personalidade autoritária que se arroga uma posição contrária e violenta ao princípio de humanidade. Misturam-se argumentos como: “isso aí é preto, moreno, *brutta razza*”<sup>6</sup>; “meu avô é Cardoso da Silva, brasileiro”; as pessoas negras são “muito bonitas e gente muito boa”, mas “sendo muito sincero, em princípio, não sou a favor do casamento com uma pessoa negra”, e não se considera “justa a convivência deles aqui no meio da gente” (REPORTAGEM..., 2014).

Ao analisar o pacto da branquitude, Bento (2022, p. 44) discorre sobre a personalidade autoritária e também convicta de que a visão etnocêntrica que a espelha é o centro de tudo, tendo seu funcionamento

---

6 *Brutta razza*, em tradução livre do italiano, pode ser raça ruim ou coisa ruim.

na produção de um inimigo “porque precisa sempre projetar ‘para fora’, em grupos considerados ‘minoritários’ e periféricos, a raiva e o ressentimento sociais”. Bruta sinceridade, brutalidade: por onde começar a reparação dos efeitos racistas, mas também a reparação de uma subjetividade tão violenta e amedrontada que aniquila quem não tem a mesma aparência que a sua?

### 3. ENGAJAMENTO DE BRANCOS E NÃO NEGROS EM UM PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO HISTÓRICA

É preciso romper o elo de submissão por meio da demonstração de que as hierarquias e as possibilidades de ascensão ou ainda de acesso a bens e serviços, em nada têm a ver com competência, mas, sim, com as desigualdades raciais arquitetadas com e desde a escravização negra. Hoje, elas são sistêmicas, conforme o que foi apresentado ao longo do artigo.

Com isso em vista, é preciso destruir o mito positivista do indivíduo com ascendência europeia, que encontra sua representação na figura do “colono”, que, por meio do próprio esforço, faz a “roda econômica” girar. Esse mito se sustenta no seu oposto, a imagem também mitificada do indígena que não gosta de trabalhar e do negro que não se esforça. Com intenção pedagógica, reforça-se: a destruição é para os mitos, não para as pessoas. Além disso, também precisa ser desarmada a cultura que racializa existências e brutaliza as relações, a fim de que se entenda que o branco também é uma construção que precisa ser reconhecida e tratada para que assuma uma outra posição nas relações étnico-raciais brasileiras.

Por meio de informação, é relevante colocar esse arquétipo (imigrante, europeu, branco) na condição de um sujeito que não tem nada de especial, até porque, muitas vezes, veio fugido de alguma guerra em seu país de origem, onde vivia em situação de pobreza. No Brasil, por meio das políticas de branqueamento, conforme Dávila (2006), e de europeização da população, somadas à necessidade maciça de mão

de obra que visava a expansão rápida de um dos principais setores da agroexportação nacional, tal sujeito encontrou a possibilidade de assentamento e as ferramentas políticas para o deslocamento social que foram negadas aos negros.

O Brasil “independente” de Portugal, portanto, continuou escravagista e, no primeiro indício de abolição, cuidou, por meio de leis, para que os negros não tivessem como prosperar em terras brasileiras, negando-lhes a educação e a terra. Só em 1930 é que algumas políticas começaram a serem implementadas para a integração dos negros na sociedade brasileira, pois concretamente foram destinados à margem social, sendo que a proletarianização dos negros começa tardia e subalternamente a partir do Estado Novo (a fase ditatorial da Era Vargas, entre 1937 e 1945). Um exercício reflexivo precisa ser feito com seriedade: que lugar ocuparia todo indivíduo negro nessa sociedade se tivesse uma reparação financeira desde o primeiro ancestral que foi sequestrado, explorado, usado, coisificado?

Novamente pensando com Almeida (2018a), “se não fosse a educação o racismo não teria como se reproduzir”, tendo em vista que “a escola é um sistema educacional racista de reprodução de condições, objetivas e subjetivas”. Cabe-nos questionar, então, até onde todos aqueles que, em alguma medida, trabalham com educação e se consideram antirracistas estão dispostos a usar de suas condições e privilégios específicos para produzir e provocar práticas que desacomodem esse sistema erroneamente consolidado para descobrir histórias que foram ocultadas. Afinal, desmistificar o que está posto é o que pode promover aberturas para o que está encoberto (no caso, os comportamentos racistas de brancos para com negros), atuando para repensar a estrutura desigual.

Para reconstruir a estrutura que está posta e educar indivíduos não negros como antirracistas, é fundamental contar as outras histórias que estão encobertas na escravidão, dar identidade aos protagonistas, conhecer a história de luta dos povos oprimidos, estudar e procurar entender a visão de mundo das populações negras. São urgências constantes

que devem ser acompanhadas por uma autocrítica de pessoas identificadas com a brancura sobre os efeitos perniciosos da branquitude.

Aponta-se, ao longo deste texto, que nem todo branco, por ser branco, consegue ocupar lugar de superioridade, mas que, ainda assim, ocupa lugares de privilégios. Schucman (2020) orienta, porém, que “o centro do debate não pode ser o branco em desconstrução. Esse é só o processo primário para que se engaje uma responsabilização histórica”. Daí o desafio de fazer com que indivíduos não negros percebam as vantagens que têm ao seu alcance e usem desses privilégios como uma ferramenta, não para se distanciarem em uma nova posição de destaque, mas para promover equidade e, assim, serem antirracistas.

Antes de tudo é necessário ter em mente que o racismo e o preconceito contra os negros foi construído junto com a sociedade branca. Por isso, debater o racismo com brancos e/ou não negros parece implicar, necessariamente, no complexo exercício de desmembrar os elementos que compõem a estrutura de toda nossa sociedade, incitando a percepção de como um indivíduo é construído por convenções que reproduzem estruturas sociais e pactos históricos. É preciso evitar a mera permanência no campo moral para visualizar o que lhes possibilita, no dia a dia, transitar e ter autoridade no poder político, no sistema econômico e cultural, em uma estrutura social firmada em relações sociais de exploração e de colonização.

Mesmo tendo conhecimento e a pretensão de estar em um estado de branquitude crítica, conforme Cardoso (2010), é necessário manter-se aberto para a possibilidade de que, quando se está tendo uma determinada atitude, pode-se estar sendo racista e usando de vantagens e privilégios socialmente dados aos brancos, mantendo o que já está injustamente posto.

Colocar-se como branco antirracista implica estar no contínuo exercício de questionar de que forma usar o privilégio que se tem, dentro de determinada situação, para promover igualdade ou, ao menos, deflagrar a desigualdade, com ciência de que, ainda que esteja em desvantagem na sociedade, um branco detém privilégios em

relação aos negros, e usar essas garantias para promover equidade é ser antirracista.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

\_\_\_\_\_. Palestra “História da discriminação racial na educação brasileira” proferida no Centro de Formação da Vida (São Paulo), jul. 2018. **Escola da Vila**, 2018a. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPL\\_Yw&t=1749s](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPL_Yw&t=1749s) Acesso em: 12 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Vídeo (6’ 57”): Racismo e ressentimento dos brancos pobres. **TV Boitempo**, fev. 2018b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FiUwQawuHmM> Acesso em: 12 out. 2023.

ANGATU, Casé. Entrevista concedida a Lia Van Schucman. Quem é o homem branco? **Globoplay**, 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9081648/?s=0s> Acesso em 28 out. 2023.

BENTO, Cida. Entrevista concedida a Lia Van Schucman. O que é o Pacto Narcísico da Branquitude? **Globoplay**, 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9081632/?s=0s> Acesso em: 28 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, Jan. 2010. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 29 out. 2023.



BRAMBILA, Bárbara; SCHROEDER, Lucas. Vereador gaúcho pede que vinícolas contratem argentinos, e não baianos. *In: CNN Brasil*. São Paulo, 1º mar. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/vereador-gaucho-pede-que-vinicolas-contratem-argentinos-e-nao-baianos/> Acesso em: 30 out. 2023.

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

DIETRICH, Ana Maria. **Nazismo tropical?** O partido nazista no Brasil. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2013/historia\\_artigos/dietrich\\_t.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2013/historia_artigos/dietrich_t.pdf) Acesso em: 30 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021> Acesso em: 30 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas> Acesso em: 30 out. 2023.

GONZALES, Lélia. Na dança das eleições, caímos no samba da política feminina. **Mulherio**, Ano II, n. 9, set/out., 1982. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/II\\_9\\_1982menor.pdf](https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/II_9_1982menor.pdf) Acesso em: 12 out. 2023.

PREFEITO é criticado por fala racista no RS: ‘Trabalho de gente branca’. In: **UOL**. São Paulo, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/08/23/prefeito-e-criticado-por-fala-racista-no-rs-trabalho-de-gente-branca.htm> Acesso em: 30 out. 2023.

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

\_\_\_\_\_. Porque queremos olhos azuis? **TEDx São Paulo**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-IywB3dEA> Acesso em: 12 out. 2023.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

REPORTAGEM do Fantástico expõe preconceito de moradores de Caxias sobre a migração de africanos. In: **Pioneiro Geral**, Caxias do Sul, 18 ago. 2014. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2014/08/reportagem-do-fantastico-expoe-preconceito-de-moradores-de-caxias-sobre-a-migracao-de-africanos-4577773.html> Acesso em: 30 out. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Roda viva**. Retrô/jornalismo. 1988. Disponível em: [https://cultura.uol.com.br/videos/13184\\_darcy-ribeiro-20-06-1988.html](https://cultura.uol.com.br/videos/13184_darcy-ribeiro-20-06-1988.html). Acesso em: 9 out. 2023.

SANDEL, Michael J. 2020. **Quem faz sucesso tende a achar que é graças a si mesmo**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-12/michael-j-sandel-quem-faz-sucesso-tende-a-achar-que-e-gracas-a-si-mesmo.html> Acesso em: 12 out. 2023.

‘VÃO COMER PICANHA, negra da’, diz vereador do RS ao criticar governo Lula; parlamentar prestou queixa. In: **G1 RS**. Porto

Alegre, 31 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/05/31/vereador-e-suspeito-de-injuria-racial-em-manifestacao-durante-sessao-na-camara-de-vacaria-video.ghtml> Acesso em: 30 out. 2023.

VASCONCELLOS, Bianca. Adivinhe quem veio para morar. **TV Brasil**, Caminhos da Reportagem, 2015. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/adivinhe-quem-veio-para-morar?fbclid=IwAR3e4bDA76jOmR-mAMlg78754RDRtyvobjofE56rWphyU43hngivTE-aMnNY> Acesso em: 20 out. 2023.

# QUANDO FALEI E FUI OUVIDO: ENTRE A FRAGILIDADE BRANCA E O DIÁLOGO SINCERO

*Rafael Dantas de Oliveira*<sup>7</sup>

## O QUE ACONTECE QUANDO NÓS FALAMOS NO CENTRO [AO BRANCO]?<sup>8</sup>

*Ambos estão intrincados em uma relação recíproca de causa e efeito, e a transformação de apenas um dos lados não trará o efeito desejado. Ambos precisam mudar, caso contrário nenhum dos dois conseguirá ir muito longe (2021, p. 204).*

W.E.B. Du Bois

É possível um diálogo genuíno entre negros e brancos? Qual o cenário necessário para que as palavras não se tornem instrumentos

---

7 Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e graduado em Artes Visuais – UFMS. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: rafaeldantasdeoliveira02@gmail.com

8 O subtítulo da “introdução” é uma citação direta dos escritos de Grada Kilomba (2019, p. 30).

brancos de opressão? É possível que os brancos não nos ouçam como objetos de estudo de suas pesquisas, mas que tomem nossas palavras como ferramentas para matar sua própria branquitude? Embora as questões levantadas pareçam ser recentes no Brasil, elas não são necessariamente inéditas. Vários autores têm se dedicado a respondê-las e buscado elaborar manuais, cartilhas, passo a passo, de como os brancos podem se tornar “antirracista”. Lourenço Cardoso (2020b) argumenta que essa é uma característica salvacionista de estudos sobre a branquitude, em especial, aqueles de autoria branca, nos quais os próprios autores espiam sua branquitude, descrevem como se “descobriram” brancos, e ao final, a partir de suas próprias experiências, produzem manuais a serem seguidos pelos seus iguais. Não descarto a necessidade desses manuais e cartilhas para os brancos, mas acredito que ainda carecemos de maiores pesquisas que analisem a efetividade ou não destes nos mais variados cenários.

Vendo a falência do termo “antirracista” ao ser adotado pelos brancos, assim como George Yancy (2022), tenho argumentado a favor da morte da branquitude e a partir de Raymond Williams a compreendido como uma semente de vida (Oliveira, 2023). Segundo o George Yancy:

Qualquer tipo de morte é difícil de suportar [...] Perder algo tão querido como a própria identidade, e aqui queremos dizer a identidade branca, gera muita ansiedade. Há muito a perder. No entanto, por que não deixar essas ficções para trás? A ficção da “superioridade” branca, da “divindade” branca, da “inocência” branca, da “segurança” branca, do “destino manifesto” branco – deixe tudo ir. [...] Perder aquilo que nunca se teve realmente, aquilo que era um mito para começar, é enfrentar-se a si mesmo e descobrir ali o que nunca se teve para começar. Doloroso? Sim. E branco, não prevejo quando ou mesmo se os brancos terão a ousadia de morrer desta forma, e não sou de forma alguma otimista, existem algumas formas de mentira e criação de mitos cujo odor de morte é bem-vindo (tradução livre) (Yancy, 2022, p. 196).

Por ora, tenho compreendido que um dos modos de matar a branquitude é justamente desvelá-la, evidenciar quem são e como agem (Oliveira, 2023), e um dos cenários onde isso tem sido possível é o *Grupo de Estudos sobre Representatividade, Miscigenação e Branquitude*<sup>9</sup>. Com coordenação geral da Dra. Carmen Lúcia Capra e Ma. Carla Adriana Batista da Silva, duas mulheres brancas, e equipe composta inicialmente por Iury de Mello Araújo, homem branco, Daniele de Souza Barbosa Fogaça Reis e Pamela Zorn Vianna, duas mulheres negras, o grupo de estudo foi criado em 2021 enquanto uma parceria entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, e compôs a programação de atividades da exposição *Presença Negra no MARGS*<sup>10</sup>.

No primeiro ano de encontros online e síncronos, participei do grupo como inscrito externo. Formado por pessoas negras e brancas, tanto em sua organização quanto os demais integrantes, e de diferentes regiões do Brasil, desde o início o grupo se colocou a questionar a neutralidade racial do branco e sua suposta invisibilidade (Miranda, 2020). A partir de textos do campo dos Estudos Críticos da Branquitude, Arte Brasileira e relações raciais no Brasil, discutíamos os temas dos encontros em conjunto com nossas histórias pessoais, relatos de experiências e percepções. Por exemplo, no encontro do dia 22 de setembro de 2021, uma das participantes, mulher branca, em crítica à branquitude comentou: “desumanizamos porque somos desumanos enquanto brancos [...] é um constrangimento ler essa história [...] a gente tem que assumir isso, a nossa crueldade, a nossa ruindade, a nossa desumanização”, ou seja, encarar sua monstruosidade e desumanização, ou como nas palavras de Aimé Césaire, “Seria preciso, antes, estudar como a colonização funciona para descivilizar o colonizador [branco], para brutalizá-lo no sentido apropriado da palavra, degradá-lo, despertá-lo

---

9 Maiores informações disponível em: <https://www.margs.rs.gov.br/noticia/presenca-negra-no-margs-da-inicio-ao-grupo-de-estudos-sobre-representatividade-miscigenacao-e-branquitude/>. Acesso em: 15 out. 2023.

10 Idem.

para instintos soterrados, cobiça, violência, ódio racial, relativismo moral [...]” (2020, p.17).

Aos poucos, os encontros foram se tornando um espaço seguro para compartilharmos nossas experiências como negros e brancos, porém, às vezes, com constrangimentos. Em alguns momentos sensíveis, quando os brancos precisavam lidar com a sua branquitude em suas formas mais profundas, o silêncio se fazia ouvir e aquilo que Robin DiAngelo (2018) nomeia como “fragilidade branca” se apresentava. Parte dos integrantes já eram iniciados nos debates sobre racialização, e alguns ainda não. E enquanto que para a maioria dos negros presentes, os temas dos debates já eram de costume em suas mais diversas experiências anteriores, parte dos brancos assumiam que o espaço do grupo era o primeiro lugar que tiveram para discutir sobre sua própria racialização. Assim como bell hooks (2017), compreendíamos esses momentos de “conflito”, por vezes, consigo mesmos, como oportunidades de os brancos olharem-se. Nas palavras da autora:

Para nos confrontarmos mutuamente de um lado e do outro das nossas diferenças, temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento (hooks, 2017, p. 154)

Além disso,

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

Em síntese, nos diversos encontros em que tomamos a branquitude como assunto/tema, a compreensão desse conceito/categoria se aproximava da definição de Ruth Frankenberg:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas” em vez de especificamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam.
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irrealistas em seus efeitos materiais e discursivos (Frankenberg, 2004, p. 312 apud Schucman, 2020, p. 73-74).



Próximo ao fim dos nossos encontros em 2021, alguns dos integrantes – Amália Ferreira Meneghetti, Priscila Ferreira Medeiro da Silva, Antônio Cícero de Andrade Pereira –, ao qual me incluo, propuseram às coordenadoras gerais a continuação do grupo no ano de 2022. Acolhida a proposta, os participantes citados integraram a organização do grupo e nos reuníamos no ano seguinte para organizar o plano de estudo e os encontros. Na ocasião, Antônio Cícero sugeriu que adotássemos a metodologia de “carta-memória” – por ele já utilizada em outros momentos e que toma como exemplo as cartas de Paulo Freire (Pereira, 2023) –, e que os mediadores a utilizasse como disparador para cada um dos encontros. Em suas palavras, “[...] venho anunciar as cartas como modo de narrar experiências de pesquisa-vida-formação, bem como escolha enquanto dispositivo de documentação narrativa, mais especificamente uma carta-memória” (Pereira, 2023, p. 145).

Assim como na edição do ano anterior, o grupo abriu inscrições online e novos participantes compuseram os encontros<sup>11</sup>. Enquanto um dos mediadores, ao observar as reações dos sujeitos brancos na edição anterior, propus que o tema “fragilidade branca” fosse abordado (DiAngelo, 2018). A seguir, apresento a “carta-memória” (Pereira, 2023) que escrevi para o encontro do dia 19 de outubro de 2022 sobre o referido tema, a fim de argumentar que grupos de estudos interraciais podem ser espaços seguros e de diálogo sincero, mas para tal, os sujeitos brancos precisam lidar de forma construtiva com sua “fragilidade branca” e esses grupos não podem se tornar espaços onde a branquitude espie as dores de sujeitos negros, muito menos espaços de afago da branquitude.

Na ocasião da escrita, estava em período de mobilidade acadêmica internacional no Mestrado em História da Arte, Patrimônio e Cultura Visual da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Portugal, e nesta carta apresentei parte da discussão que desenvolvi na minha pesquisa de mestrado em Estudos Culturais (Oliveira, 2023), na época, ainda em elaboração. Portanto, os resultados alcançados e aqui apresen-

---

11 Maiores informações disponível em: <http://grupoflume.com.br/index.php/2022/12/19/1646/>. Acesso em: 15 ou. 2023.

tados são frutos da minha dissertação – em específico, parte do item “1.6. Ferramentas e mecanismos de preservação, defesa e ampliação” (Oliveira, 2023, p. 131-149) –, ao mesmo tempo em que são frutos das minhas observações e experiências nesse grupo de estudos. Cabe observar que lhes apresento agora uma versão ampliada, onde explico alguns conceitos que à época não foram necessários, tendo em vista que já eram comuns aos integrantes do grupo de estudos. Com isso, a carta que “começa” a ser escrita há um ano atrás em Portugal, “termina” de ser escrita no Mato Grosso do Sul, interior do Brasil.

## 1. CARTA AOS BRANCOS – O “SILÊNCIO” NÃO AJUDA

17 de outubro de 2022, biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Estou na biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sentado em uma das mesas de estudo no térreo, e há alguns dias me questiono como falar aos brancos do nosso grupo de estudos. As palavras ainda vagueiam na minha mente e dificilmente ancoram. O silêncio não ajuda. Faz frio lá fora e o vento traz a brisa gelada para dentro. Outro estudante se levanta, caminha até a janela e a fecha. O barulho rompe o silêncio do ambiente, chama a atenção. Sigo-o com o olhar, e ao voltar para o lugar aonde estava sentado ele passa pela minha frente e meu olhar se fixa em uma estante de livros, que até então não havia percebido. Nela estão organizados os “Dicionário da Língua Portuguesa”, vários. No canto inferior, à direita, há um “Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa”. Sou tomado por um sorriso de canto de boca. Curioso pensar em um dicionário da antiga colônia sobre a língua da antiga metrópole. Lembro do texto de Fanon (2020) sobre o negro e a linguagem. Talvez seja esse o caminho a seguir. Acredito que as palavras que apresento adiante são um pouco disso, as palavras de um negro, um “dicionário negro”, de um mundo ainda tão branco.

Como temos feito ao longo dos encontros desse grupo, desde 2021, nos quais não discutimos o racismo e seus desdobramentos apenas nas experiências negras, mas também o mesmo nas experiências brancas, hoje, em específico, proponho um deslocamento um pouco maior. Proponho que enfoquemos apenas os brancos e suas experiências, a fim de inverter a lógica de como o racismo tem sido tradicionalmente pensado na academia, aquilo que Lourenço Cardoso chama de “epistemologia do negro”:

A epistemologia do negro possui uma abordagem unilateral, logo, não relacional. O termo “relação racial” não condiz com a produção científica relativa ao tema, porque trata do problema do negro (Bento, 2002a, p. 44), esquecendo, invisibilizando o branco. Em síntese, isso tudo significa que o modo de pensar da razão dual racial [branco e negro] produz uma epistemologia do negro. Isto é, a objetividade da racionalidade dual racial é a epistemologia do negro. Portanto o ato de produzir teoria racial significa invisibilizar o branco e pensar somente a respeito do negro de forma geral (Cardoso, 2020a, p.76).

Não se trata aqui de uma defesa do protagonismo branco nas discussões raciais, mas que no dia de hoje não tomemos o racismo como “problema do negro” (Ramos, 1995), e que o deslocamento proposto oportunize olharmos especificamente àqueles que na maioria dos debates raciais se colocam como invisíveis, neutros, universais, à parte do “problema do negro”. De antemão, assim como aconselha Cida Bento (2014), aviso que ao fazermos esse deslocamento alguns sentimentos, ações, posturas e falas podem aflorar nos brancos, e é justamente esses aspectos que quero abordar no dia de hoje, a “fragilidade branca” (DiAngelo, 2018).

No contexto norte-americano, a socióloga Robin DiAngelo observa que em uma sociedade dividida e desigual por conta da raça, “Consequentemente, estamos [os brancos] protegidos do estresse racial, ao mesmo tempo que nos sentimos merecedores e dignos de nossas

vantagens” (2018, p. 23). Raros são os momentos em que os brancos são confrontados abertamente a partir da raça. Quando confrontados, os brancos experimentam o estresse racial, o desconforto e o constrangimento de terem sua branquitude visibilizada. Esse estresse aciona a “fragilidade branca”, que está diretamente associada ao modo como os brancos compreendem o racismo. De modo geral, os brancos, quando visualizam o racismo como algo negativo, tendem a associá-lo à moralidade, como algo “ruim”, e não como uma opressão estrutural. Nesse sentido, o racismo dependeria da índole de cada branco, que quando é “mau”, irá proferir ofensas racista ao Outro.

DiAngelo (2018) chama a atenção para a armadilha de compreender o racismo como algo “ruim/mau”, pois mesmo que em um primeiro momento possa parecer benéfico, essa visão fortalece a “[...] crença de que só as pessoas más [são] racistas” (DiAngelo, 2018, p. 25). Para Silvio Almeida, esse modo de ver nada mais é do que uma concepção individualista do racismo, e “Sob este ângulo, *não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo*” (Almeida, 2020, p. 36). Almeida argumenta que a concepção individualista do racismo:

É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Almeida, 2020, p. 37).

Essa concepção busca desmobilizar a compreensão do racismo enquanto estrutura e joga para o sujeito, enquanto indivíduo isolado,

a “culpa” e a responsabilidade. Enquanto branca, Robin DiAngelo relata que:

Pude ver a forma como nos ensinam a pensar sobre o racismo apenas como atos discretos isolados cometidos por indivíduos e não como um sistema complexo e interligado. [...] entendi que vemos a nós mesmos como merecedores, e até mesmo dignos, de ter muito mais do que as pessoas de cor [...] Vi também como trabalhamos duro para negar tudo isso e como nos tornamos defensivos quando essas dinâmicas são mencionadas. Por outro lado, vi como nossas atitudes de defesa mantinham o *status quo* racial (DiAngelo, 2018, p. 26).

Para DiAngelo (2018) o desafio é encarar essa definição de “racista”. É compreender o racismo como estrutural e como ele produz a branquitude. Romper com a crença de que os brancos são sujeitos individuais, isolados, produto apenas de suas crenças igualmente individuais, e encarar que, assim como os negros, eles também são criação do racismo e educados formal e informalmente por ele. Suas crenças, ideologias, ideias, ações, e tudo que os compõe, são resultados e atravessados pelo racismo. Por isso, é possível identificarmos padrões característicos e de organização, porque os brancos são um grupo racial, são a branquitude. Para a socióloga:

Um dos maiores temores sociais de uma pessoa branca é ouvir que algo dito ou feito por nós é racialmente problemático. Mesmo quando alguém nos faz ver que acabamos de fazer algo assim, em vez de responder com gratidão e alívio (afinal, agora que estamos informados, não o faremos de novo), quase sempre reagimos com raiva e negatividade (DiAngelo, 2018, p. 26).

E acrescenta que:

De fato, quando tentamos falar aberta e honestamente sobre raça, a fragilidade branca emerge imediatamente, na mesma medida em que frequentemente topamos com silêncio, atitudes defensivas, polêmica, certeza e outras formas de contra-ataque. Essas não são respostas naturais; elas são forças sociais que nos impedem de atingir o conhecimento racial de que precisamos para nos envolver mais produtivamente e funcionam para sustentar poderosamente a hierarquia racial no lugar em que ela se encontra (DiAngelo, 2018, p. 30-31).

A branquitude não aceita ser criticada, acredita estar acima de qualquer crítica. É a branquitude que observa e analisa, não o contrário. Criticá-los é romper o silêncio, “Na rara situação na qual a posição branca é contestada, o desequilíbrio se apresenta” (DiAngelo, 2018, p. 130). Diante da crítica, a negam, negam inclusive a existência da branquitude. Para Michael Eric Dyson, “A branquitude encarna a advertência de Charles Baudelaire: “O truque mais esperto do diabo é convencer-nos de que ele não existe” (2018, p. 13-14).

Ao analisar essas reações “emocionadas” e dissimuladas, porém muito bem articuladas e firmadas em seus propósitos, Robin DiAngelo propõe a seguinte definição de fragilidade branca:

Socializados em um sentimento de superioridade profundamente internalizado do qual não nos damos conta ou que nunca admitimos para nós mesmos, nós nos tornamos muito frágeis quando falamos sobre raça [...] percebemos toda tentativa de nos vincular ao sistema racista como uma ofensa moral perturbadora e injusta. A menor dose de estresse racial é intolerável – frequentemente, a simples sugestão de que ser branco tem um significado faz disparar uma gama de respostas defensivas. Isso inclui emoções como raiva, medo e culpa, além de comportamentos tais como alteração, silêncio e retração da situação indutora de estresse. Essas respostas trabalham para restaurar o equilíbrio branco, na medida em que repelem o desafio, reins-

talam nosso conforto racial e mantêm nosso domínio no interior da hierarquia racial. Classifico esse processo como *fragilidade branca*. Embora seja acionada pelo desconforto e pela ansiedade, a fragilidade branca nasce da superioridade e do “direito”. Ela não é fraqueza *per se*. Na realidade, **é um meio poderoso de controle racial branco e de proteção das vantagens brancas** (grifo meu) (DiAngelo, 2018, p. 24).

De frágil, ela não tem nada. Ela estrategicamente protege os brancos diante dos conflitos e os recola no lugar de prestígio. Com isso:

[...] os efeitos de nossas respostas não são nada frágeis; são, na realidade, muito poderosos porque tomam vantagem do poder e do controle históricos e institucionais [...] Se precisarmos chorar para que todos os recursos voltem para nós e a atenção seja desviada de uma discussão sobre nosso racismo, então choraremos (estratégia mais comumente usada por mulheres brancas de classe média). Se necessitarmos nos sentir ofendidos e responder como se se tratasse de justo desrespeito, nós nos sentiremos. Se precisarmos discutir, minimizar, explicar, fazer as vezes de advogados do diabo, ficar amuados, nos desligar ou recuar para fazer cessar o desafio, nós o faremos (DiAngelo, 2018, p. 138-139).

De forma enfática, Michael Dyson ao prefaciar o livro de Robin DiAngelo, argumenta que “A fragilidade branca é uma ideia que vem à tona e registra os sentimentos feridos, os egos destruídos, as almas desesperadas, os corpos envergonhados e as emoções esgotadas dos brancos” (Dyson, 2018, p. 16). Está associada ao reconhecimento de sua branquitude, e que os seus privilégios e “frutos” não são resultados apenas do seu mérito, mas consequência da opressão racial.

Robin DiAngelo (2018) aponta que o modo como os brancos são socializados produz padrões raciais, e que esses padrões são o alicerce da fragilidade branca:

- Adesão à segregação racial e falta de senso de perda diante dela.
- Falta de compreensão do que é racismo.
- Ver-nos a nós mesmos como indivíduos imunes às forças de socialização racial.
- Fracasso em entender o que a história de nosso grupo nos traz e que a história importa.
- Pensar que todas as outras pessoas têm ou podem vir a ter nossa experiência.
- Falta de humildade racial e indisponibilidade para a escuta.
- Rejeição do que não entendemos.
- Ausência de interesse autêntico nas perspectivas das pessoas de cor.
- Vontade de pular o trabalho difícil, pessoal, para chegar às “soluções”.
- Confundir desacordo com desentendimento.
- Necessidade de manter a solidariedade branca, de salvar as aparências, de aparecer bem na fita.
- Culpa que paralisa ou promove a inação.
- Atitude defensiva diante da menor sugestão de que estamos ligados ao racismo.
- Foco na intenção, não no impacto (DiAngelo, 2018, p. 94-95).

Quando têm suas falas e obras criticadas por pessoas negras ao se sentirem ofendidas, é comum os brancos alegarem que “essa não foi a intenção”. Eles compreendem que o racismo só se dá quando há a intenção explícita de discriminar e desumanizar. Portanto, nessa lógica, se não há intenção explícita, não há racismo. Essa e outras falas servem para invalidar a crítica e o modo como a vítima se sentiu, responsabilizando a própria vítima que teria interpretado mal, visto racismo onde não há, se sentido ofendida porque já é complexada e por ser muito sensível, o que resulta em “[...] um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia [...], uma vez que eles [negros] vivem e sentem um problema que ninguém reconhece” (Carneiro, 2023, p. 110). Focam na intenção,



e não no impacto causado; ‘Eu fui racista, mas não tive a intenção, então você – vítima – não pode me criticar e se sentir discriminada’.

DiAngelo aponta que “a fragilidade branca é um estado no qual até mesmo a menor quantidade de estresse racial no *habitus* se mostra intolerável [...] O estresse racial resulta da interrupção do racialmente familiar” (2018, p. 130). Essas interrupções podem ser:

- Sugerir que o ponto de vista de uma pessoa branca provém de um quadro de referência racializado (desafio à objetividade).
- Pessoas de cor falando diretamente sobre suas próprias perspectivas raciais (desafia aos tabus brancos sobre falar abertamente a respeito de raça).
- Pessoas de cor decidindo não proteger os sentimentos raciais dos brancos (enfrentamento com as expectativas raciais brancas e com a necessidade ou a sensação de eles terem direito ao conforto racial).
- Pessoas de cor se recusando a contar suas histórias ou a responder a perguntas sobre suas experiências raciais (desafio à expectativa de que as pessoas de cor estão à disposição).
- Um companheiro branco em discordância com nossas crenças raciais (desafio à solidariedade branca).
- Receber algum retorno a respeito do impacto racista de nosso comportamento (desafio à inocência branca).
- Sugerir que o pertencimento grupal é significativo (desafio ao individualismo).
- Reconhecer que o acesso dos grupos raciais é desigual (desafio à meritocracia).
- Ser apresentado a uma pessoa de cor em posição de liderança (desafio à autoridade branca).
- Ter acesso à informação sobre outros grupos raciais por meio, por exemplo, de filmes em que pessoas de cor conduzam a ação, não em papéis estereotipados, ou da educação multicultural (desafio à centralidade branca).

- Sugerir que os brancos não representam nem falam por toda a humanidade (desafio ao universalismo) (DiAngelo, 2018, p. 130-131).

Apontar que a branquitude é um lugar de fala, e que as produções acadêmicas de pesquisadores brancos são atravessadas pela branquitude, ou seja, que seus trabalhos não são tão “objetivos” quanto creem ser, desperta o estresse racial. Não ficar de “melindre” ou medir as palavras para falar à branquitude, desperta o estresse racial. Não querer contar minhas histórias e sofrimentos causados pelo racismo e assim permitir que os brancos espiem minha dor, quando lhes convém, desperta o estresse racial. Quando na intimidade branca acessada apenas por outros brancos, algum dos brancos se posiciona contrário ao se deparar com falas racistas dos outros, ele despertará o estresse racial (Schucman, 2020). Pontuar que este ou aquele branco é ou teve uma atitude racista, despertará o estresse racial, dele e dos que se levantarem em sua defesa. O simples ato de observar que um branco é branco, desperta o estresse racial. Ser subordinado a uma liderança negra, despertará o estresse racial no branco. Robin DiAngelo observa que:

A fragilidade branca atua como uma forma de assédio. Farei com que seja tão deplorável você me confrontar – não importa o quão diplomaticamente tente fazê-lo – que simplesmente abrirá mão, desistirá e nunca mais voltará ao assunto. A fragilidade branca mantém as pessoas de cor na linha, “em seu lugar”. Essa é um modo poderoso de controle racial branco (DiAngelo, 2018, p. 139).

O medo branco diante da onda negra (Azevedo, 2004), fará com que os brancos imponham e exerçam o medo sobre os Outros. Aqueles que os criticarem, que ousarem olhá-los não em admiração, mas de forma analítica, sofrerão com o assédio, a perseguição, o boicote, o ostracismo e toda e qualquer forma de retaliação. A experiência negra, como a vivida por Fanon (2020), Sueli Carneiro (2023) e tantos outros,

nos mostra que a branquitude não mede esforços para proteger-se, podendo inclusive investir no assassinato de reputações (Carneiro, 2023).

Quando acionado a fragilidade branca, algumas reações emocionais e sentimentos são comuns aos brancos, entre eles:

- Apontado
- Atacado
- Silenciado
- Envergonhado
- Culpado
- Acusado
- Insultado
- Julgado
- Raivoso
- Amedrontado
- Ultrajado (DiAngelo, 2018, p. 145).

Robin DiAngelo (2018) também observa que esses sentimentos podem levar aos seguintes comportamentos:

- Chorar
- Ausentar-se fisicamente
- Recuar emocionalmente
- Disputar
- Negar
- Focar nas intenções
- Buscar perdão
- Evitar (DiAngelo, 2018, p. 145).

Em sua defesa, os brancos irão fazer uma série de alegações na tentativa de justificar suas falas, ações e obras, inclusive, irão apontar que aquele que os observa está acusando-os falsa e injustamente. Essas alegações podem se intercruzar e produzir novas alegações, mas o princípio será o mesmo, o “culpado” é “Você!” que os acusa:

- Eu conheço pessoas de cor.
- Participei das marchas dos anos 1960 [contexto norte-americano].
- Já sei disso tudo.
- Você está me julgando.
- Você não me conhece.
- Você está generalizando.
- Essa é a sua opinião.
- Eu não concordo.
- Você não está fazendo isso do jeito certo.
- Você está usando argumento de raça.
- Isso não é acolhedor para mim.
- Você está sendo racista comigo.
- Você está me fazendo sentir culpado.
- Você está magoando meus sentimentos.
- A opressão real é a classe [ou gênero, ou de qualquer outra coisa que não seja raça].
- Você é elitista.
- Falei apenas uma coisinha inocente.
- Tem gente que vê ofensa até onde não existe.
- Você está me interpretando mal.
- Não me sinto seguro.
- O problema é seu tom.
- Não posso nem abrir a boca.
- Não foi essa a minha intenção.
- Eu também já sofri. (DiAngelo, 2018, p. 146).

Por fim, Robin DiAngelo elenca as funções da fragilidade branca:

- Manter a solidariedade branca.
- Bloquear a autorreflexão.
- Trivializar a realidade do racismo.
- Silenciar a discussão.
- Fazer os brancos de vítimas.

- Sequestrar a conversa.
- Defender uma visão de mundo limitada.
- Tirar de cena o tema da raça.
- Proteger o privilégio branco.
- Focar no mensageiro, não na mensagem.
- Mobilizar mais recursos para os brancos. (Diangelo, 2018, p. 148-149).

No Brasil, a pesquisadora Cida Bento (2014b), com base nas discussões da psicóloga Beverly Tatum, também identificou padrões raciais similares ao longo dos anos ministrando cursos, oficinas e palestras em instituições que buscavam discutir as questões raciais:

[...] um curso de formação sobre relações raciais obriga as pessoas a entrarem e/ou aprofundarem o contato com sua condição de negro e de branco. Esse contato obriga-as a rever seu passado e a refletir sobre seu presente nas relações raciais. Raiva, culpa, impotência, agressividade podem surgir dentro e/ou fora da sala de aula, dificultando a continuidade do curso ou gerando a desistência (Bento, 2014b, p. 156).

Cida Bento observa que “[...] apesar de se inscreverem voluntariamente no curso, ansiedade e resistência sempre acabam aparecendo” (2014b, p. 156). Para lidar com esses sentimentos, a psicóloga e pesquisadora (Bento, 2014b) argumenta que logo no início de um curso, o racismo precisa ser tratado como um problema de todos, que não se pode responsabilizar as pessoas pela educação e valores racistas que lhes foram passados, mas que a partir da reflexão e do conhecimento eles podem ser agentes da mudança, e que a mudança é um processo e que se dará ao longo da vida. Cida Bento (2014b) também identifica as fontes de desistência daqueles que participaram dos cursos:

Embora a realidade mostre exatamente o contrário, muitos trabalhadores – independentemente do grupo racial a que per-

tenham – foram socializados para pensar a sociedade como desracializada e procuram agarrar-se a essa crença; A maioria, principalmente os brancos, nega inicialmente qualquer preconceito pessoal, reconhecendo o impacto do racismo sobre a vida de outras pessoas, mas evitando reconhecer o impacto sobre as suas próprias vidas (Bento, 2014b, p. 156-157).

Além disso, por serem ensinados a pensar a sociedade desracializada, alguns negros podem atribuir as opressões que sofrem “[...] a outros fatores, menos dolorosos que o fator racial” (Bento, 2014b, p. 157), e outros podem se entusiasmar por tais discussões estarem sendo realizadas nas instituições. Ao tomarem conhecimento do racismo e do impacto em suas vidas, negros podem sentir raiva diante da dor, e “Para brancos beneficiados pelo racismo, uma consciência ampliada disto gera raiva ou sentimento de culpa. Evitar a questão racial é uma maneira de evitar estes sentimentos de desconforto” (Bento, 2014b, p. 158). Ainda, “Uma terceira fonte de resistência (particularmente entre brancos) destacada por Tatum é a negação inicial de qualquer conexão pessoal com o racismo. “*Eu não sou racista, mas sei que as pessoas são, e eu quero entendê-las melhor*” (Bento, 2014b, p. 158). Soma-se que, ao compreender a existência do racismo, os brancos podem culpar a própria vítima (Bento, 2014a, p. 43).

Em outro contexto, em países como Portugal e Alemanha, Grada Kilomba, assim como DiAngelo (2018) e Cida Bento (2014b), também identificou padrões raciais dos brancos quando confrontados pela discussão racial. Kilomba argumenta que ao denunciar e falar sobre o racismo, o negro é malvisto pelo branco, ao abrir a boca “Fantasia-se que o *sujeito negro* quer possuir algo que pertence ao senhor *branco*” e que “No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão” (2019, p. 34). O negro que fala, torna-se o inimigo, ousado, negrinho malcriado, petulante, arrogante. E mais uma vez (Bento, 2014b; DiAngelo, 2018), o branco irá se colocar como a vítima de “falsas” acusações e críticas; “Enquanto o *sujeito negro* se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja,

o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano” (Kilomba, 2019, p. 34). Conforme observa Grada Kilomba, os mesmos sentimentos e ações foram constatados por Paul Gilroy:

Durante um discurso público Paul Gilroy descreve cinco mecanismo distintos de defesa do ego pelo quais o *sujeito branco* passa a fim de ser capaz de “ouvir”, isto é, para que possa se tornar consciente de sua própria branquitude e de si própria/o como perpetradora/perpetrador do racismo: *negação*; culpa; vergonha; reconhecimento; reparação (Kilomba, 2019, p. 43).

Sobre eles, Grada Kilomba acrescenta que:

Os padrões infantis de comportamento como ficar mal-humorado, irritada, ofendida ou chorar permanecem disponíveis como defesa para não lidar com a informação. Então, quando o *sujeito negro* denuncia o racismo, o *sujeito branco*, como uma criança, regride a um comportamento imaturo, tornando-se novamente o personagem central que precisa de atenção, enquanto o *sujeito negro* é colocado como secundário. A dinâmica entre ambos é virada de cabeça para baixo. Na psicanálise clássica isso é chamado de regressão (Kilomba, 2019, p. 123).

Embora pareçam repetitivas tais observações e constatações, é produtivo observá-las em paralelo. Em contextos distintos, Brasil, Estados Unidos, Alemanha e Portugal, tanto pela perspectiva da sociologia quanto da psicologia, as pesquisadoras identificaram padrões raciais dos brancos em defesa da branquitude. Não só a hipervalorização dos brancos é uma característica comum da supremacia branca que se faz presente em países com histórico de colonização e escravidão – tanto as antigas colônias quanto as antigas metrópoles –, mas também as ferramentas e os mecanismos de defesa da branquitude. Por isso, os sentimentos, alegações, vitimização, comportamentos – e mesmo o modo como as frases de defesa são construídas – apresentados por Ro-

bin DiAngelo (2018), não soam estranhos aos nossos ouvidos brasileiros. Portanto, compreendo que a fragilidade branca é uma característica também da branquitude brasileira, e neste contexto somam-se a ela as especificidades do racismo brasileiro, entre eles, o mito da democracia racial e o embranquecimento (Schucman, 2020).

Além disso, Cida Bento (2014b, 2022) e Robin DiAngelo (2018) também argumentam que há entre a branquitude acordos tácitos que visam protegê-la e ampliar seus privilégios. Entre os brancos, DiAngelo observa que há uma solidariedade, um acordo de silêncio sobre o racismo. Para ela:

A solidariedade branca é o acordo tácito entre os brancos para protegerem a vantagem branca e não causar desconforto racial a outro branco se eles forem confrontados quando dizem ou fazem algo racialmente problemático [...] A solidariedade branca exige tanto o silêncio acerca de tudo o que exponha as vantagens da posição branca quanto o acordo tácito de permanecer racialmente unido na proteção da supremacia branca. Romper a solidariedade branca é sair da ordem (DiAngelo, 2018, p. 83).

A solidariedade branca se manifesta quando, entre brancos, há falas e ações racistas e nenhum deles se manifesta contrário. Isso não quer dizer que eles não tenham a compreensão do que é o racismo, mas que diante dele, para não constranger os outros brancos e não se comprometer, os brancos “conscientes”, “antirracistas”, se calam. É o famoso “Eu não vou comprar essa briga, me comprometer, não vale a pena”. Como nessas situações não há pessoas negras, o branco antirracista não vê a necessidade de provar ser antirracista, então não se posiciona, “deixa passar”. Evitar o constrangimento, conseqüentemente evita que laços sejam rompidos, e de que ele seja encarado como um “traidor da raça”, um desertor (Memmi, 2021). Daniel Blight, pesquisador branco europeu, constata que esse “silêncio branco relativo” (2022, p. 14) confere ao branco o status de “moderado” e que o silêncio sobre a sua própria branquitude faz com que os demais brancos a sua volta se sintam



confortáveis, pois se ele criticar a própria branquitude, indicaria que os demais poderiam fazer o mesmo (Blight, 2022, p. 16). Em alguns casos, há a solidariedade branca porque o branco “antirracista” ou consciente se encontra em posições subordinadas ao/aos branco/s racistas, por exemplo, “Em ambientes corporativos, evitamos dar nome ao racismo pelas mesmas razões, além de querer ser visto como integrados à equipe e evitar algo que possa comprometer nossa ascensão profissional” (DiAngelo, 2018, p. 83-84). DiAngelo conclui que:

Realmente corremos o risco de ser censurados e de sofrer outras penalidades de nossos companheiros brancos. Podemos ser acusados de politicamente corretos ou percebidos como raivosos, mal-humorados, combativos e inadequados para crescer em uma empresa. Em minha própria vida, essas penalidades atuaram como uma forma de coerção social. Por tentar evitar conflitos e querer que gostassem de mim, muitas vezes, optei por silenciar [...] Perceba que dentro de uma sociedade supremacista branca, sou premiada por não interromper o racismo e punida de várias formas – grandes e pequenas – quando o faço (DiAngelo, 2018, p. 84).

Independentemente da posição em que se encontre, o branco que não se posiciona contrário ao racismo, especialmente quando está apenas entre brancos, se torna branco omissivo (Miranda, 2020), possibilita a propagação do racismo, e se beneficia com isso, direto e indiretamente.

Outro acordo tácito, identificado por Cida Bento (2022), são os pactos narcísicos. Ao analisar o funcionamento e os discursos raciais de gestores de pessoal, responsáveis pela seleção de trabalhadores, promoção, treinamento, demissão e resolução de conflitos em instituições (2002), Cida Bento constatou que há um acordo silencioso entre a branquitude, que garante aos brancos terem maiores oportunidades de contratação e ascensão profissional, “[...] em todas as esferas sociais, temos, ao que parece, uma cota não explicitada de 100% para brancos.

Esses lugares de alta liderança são quase que exclusivamente masculinos e brancos” (Bento, 2022, p. 10). Cida Bento argumenta que:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais” (Bento, 2022, p. 18).

Além disso:

[...] as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18).

Para a pesquisadora, “O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo [...] O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão” (Bento, 2022, p. 25). O pacto tem alto componente narcísico e opera sob o silêncio, Cida Bento o compreende como pacto não verbalizado (2022, p. 120). Se preciso for, a branquitude irá interferir na História e produzir narrati-

vas que justifiquem seu *status* (Bento, 2022; Memmi, 2021), principalmente através da ideia de meritocracia, e através da história e do capital material e simbólico transmitirá às próximas gerações essa herança. Essa é uma das suas características que mais se destaca:

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar do privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos (Bento, 2022, p. 25).

O herdeiro, aquele que “nasceu com o sobrenome certo”, “filho de fulano”, “neto de tal pessoa”, “integrante da família X”, recebe não só o capital material como herança, o que já é algo significativo, mas recebe, pelo sobrenome, por ser herdeiro, pela brancura, maiores oportunidades de ocupar cargos de prestígio e poder. Para justificar seu *status*, produzem narrativas de excelência, algo que não necessariamente condiz com a realidade. A branquitude pode ocupar o poder e os lugares de destaque, ao mesmo tempo em que é medíocre, no sentido próprio da palavra.

Parte da função do pacto narcísico é excluir os “não iguais”, os Outros, e assim como a solidariedade branca, proteger os brancos do estresse racial. Nas palavras de Robin DiAngelo,

Os brancos raramente se veem sem essa proteção. Ou, se se veem, é porque decidiram andar temporariamente fora dessa área de segurança. Mas dentro do seu ambiente de privilégio racial isolado, os brancos têm a expectativa de conforto racial

e se tornam menos tolerantes à tensão racial (DiAngelo, 2018, p. 126).

...

Sou interrompido novamente. Os alunos e pesquisares das demais mesas começam a se levantar e guardar seus cadernos, notebooks e livros. Olho de novo para a janela. Já é noite, e assim como todos os dias nessa época do ano, está a chover. Uma mulher branca, já mais velha, se aproxima e diz que deu por encerrado o horário da biblioteca. Não tinha me atentando em como as horas passaram rápido. Enquanto ela fala, olho em volta, sou um dos poucos negros presentes nesse lugar. Será que no Brasil seria diferente?

Por fim, encerro essa carta assim, pois já “deu” o meu tempo nesse “lugar”, e para não cair em arranjos salvacionistas e lhes apresentar respostas prontas (Cardoso, 2020b), gostaria que iniciámos a conversa desse encontro a partir dos argumentos aqui apresentados e que respondêssemos os seguintes questionamentos:

- 1- Para você, o que é uma pessoa racista? Como você definiria se uma pessoa é ou não racista?
- 2- Quando você se descobriu branca/o (negro)?
- 3- Como tem sido a sua experiência com outras pessoas brancas? Quando você está apenas na companhia de pessoas brancas, vocês conversam sobre racismo? Se sim, qual o teor da conversa?
- 4- Você já testemunhou alguma ação/atitude racista? Se sim, qual foi a sua reação? O que você fez?
- 5- Caso já tenha visto ou testemunhado uma situação de racismo, como você se sentiu? Você se comove, chora?
- 6- Caso alguém lhe diga que você é ou teve uma ação/atitude/fala racista, como você reagiu/reagirá?

7- Você se sentiria desconfortável caso alguém lhe chamasse de racista? Se sim, por quê?

8- Você sente que o racismo lhe beneficiou, de alguma forma, ao longo de sua trajetória e história pessoal?

9- Como você se sentiu ao responder este questionário?

17 de outubro de 2023, em casa, Campo Grande, MS, Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a, p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b, p. 147-162.

BLIGHT, Daniel C. **The Image of Whiteness: Contemporary Photography and Racialization**. New York: SPBH Editions, 2022.

- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. Curitiba: Appris, 2020a.
- CARDOSO, Lourenço. Prefácio 1. *In*: MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Branquitude, Música Rap e Educação**: Compreenda de uma vez o racismo no Brasil a partir da visão de rappers brancos. Salvador: Sandile Editora, 2020b, p. 7-9.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DU BOIS, W.E.B. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.
- DYSON, Michael Eric. Keyser Söze, Beyoncé, e o Programa de Proteção a testemunhas. *In*: DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. São Paulo: Faro Editorial, 2018, 13-21.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Branquitude, música rap e educação**: compreenda de uma vez o racismo no Brasil a partir da visão de rappers brancos. Salvador: Sandile Editora, 2020.

OLIVEIRA, Rafael Dantas de. **ONDE ESTÃO OS BRANCOS?** Desvelando a branquitude na Arte Brasileira. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. Modo de narrar experiências de pesquisa-vida-formação: carta-memória como dispositivo de documentação narrativa. In: ASENSI, Felipe (org.). **Olhares plurais da educação**. Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2023, p. 144- 158.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

YANCY, George. Symbolic White Death. In: BLIGHT, Daniel C. **The Image of Whiteness**: Contemporary Photography and Racialization. New York: SPBH Editions, 2022, p. 190-200.

# ARTE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: A EXPERIÊNCIA DO “GRUPO DE ESTUDOS SOBRE REPRESENTATIVIDADE, MISCIGENAÇÃO E BRANQUITUDE” MARGS – UERGS

*Carla Adriana Batista da Silva*<sup>12</sup>

## INTRODUÇÃO

Por aproximadamente três anos o arquivo PDF com a tese de doutorado “Entre o ‘encardido’, o ‘branco’ e o ‘branquíssimo’: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana” (2012), da professora, psicóloga e pesquisadora das relações étnico-raciais Lia Vainer Schucman, ficou salvo na área de trabalho do meu computador, esperando pelo momento oportuno no qual eu poderia me dedicar a ele

---

<sup>12</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Graduada em História – Licenciatura pela mesma Universidade. Analista de assuntos culturais na Secretaria de Estado da Cultura do RS, desenvolvendo suas funções junto ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS, desde 2012, onde coordenou o Núcleo Educativo e de Programa Público entre 2016 e 2022. [carla.margs@gmail.com](mailto:carla.margs@gmail.com)



com a devida atenção. Meu interesse nesse título estava relacionado a minha trajetória de pesquisa sobre educação e relações raciais, iniciada na graduação em História e continuada no Mestrado em Educação em uma linha de pesquisa intitulada “Identidade e diferença na educação”<sup>13</sup> e também a minha atuação profissional frente ao Núcleo Educativo e de Programa Público do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS ao longo dos últimos anos<sup>14</sup>.

O encontro com o texto finalmente ocorreu no final de 2020, no contexto da organização das ações que comporiam o Programa Público da exposição “Presença Negra no MARGS”, quando Carmen Capra, professora do Curso em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, propôs a criação de um grupo de estudos sobre branquitude. E, assim, com uma aproximação mais efetiva com este e com outros textos e pesquisas que tratavam sobre branquitude e seus estudos críticos (Cida Bento, 2002; Lourenço Cardoso, 2008) foi se criando as condições para que pessoas brancas como eu e Carmen pudéssemos nos localizar melhor dentro de um grande projeto institucional, que tinha como objetivo principal trazer a público o premente debate sobre a presença e a representatividade de artistas racializados/as como negros/as no Acervo do MARGS e no sistema da arte da região Sul do Brasil.

---

13 Durante a minha trajetória acadêmica, graduação e mestrado na UNISC tive bolsas FAPERGS, CNPQ e CAPES e trabalhei em projetos de pesquisas relacionados à educação e raça, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos, sob orientação do Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, que possui extensa produção sobre o assunto.

14 O MARGS é um museu público, localizado no centro de Porto Alegre, vinculado à Secretaria de Estado da Cultura do RS (SEDAC), voltado à história da arte e à memória artística, assim como à produção contemporânea em artes visuais. O MARGS tem como missão preservar, pesquisar e difundir a história da arte e a memória visual artística, assim como as linguagens, investigações e produções contemporâneas em artes visuais, visando contribuir para o desenvolvimento sociocultural a partir da experiência e da produção de conhecimento com a arte.

“Presença Negra” foi um amplo e extenso projeto realizado entre os anos de 2021 e 2022. Além de apresentar a exposição “Presença Negra no MARGS”, entre 14/05 e 21/08/2022, com curadoria de Igor Simões e Izis Abreu e assistência curatorial de Caroline Ferreira, o projeto também contou com um Programa Público, iniciado um ano antes da mostra, que apresentou uma série de ações, onlines e presenciais, como conferências, palestras, curso sobre pensamento negro, encontros sobre história, teoria e crítica da arte, oficinas, workshops, residência artística e um grupo de estudos sobre representatividade, miscigenação e branquitude. Por meio desse conjunto de atividades, que envolveu centena de pessoas, procuramos refletir sobre: as intersecções entre relações sistêmicas da arte e raça; os processos de discussão decolonial em instituições culturais brasileiras; os mecanismos e estratégias para uma educação antirracista a partir da arte; e o papel dos museus e das instituições na implementação de políticas e ações, sobretudo desde o Sul do Brasil.

Com a realização do projeto “Presença Negra no MARGS” ao longo de dois anos, o Museu manteve em evidência — e para os seus diferentes públicos — um processo de educação pela arte por meio da discussão e da reflexão sobre apagamentos e invisibilização da produção artística de autoria negra, bem como a implicação histórica do seu papel enquanto instituição museal e pública. E a existência do “Grupo de estudos sobre Representatividade, Miscigenação e Branquitude” cumpriu um papel importante nesse contexto, especialmente por ter surgido da compreensão de que quando tratamos de relações raciais além de focar as questões relativas à negritude, devemos também discutir a norma identitária branca, problematizando sua pretensa neutralidade e entendendo como o seu funcionamento produz efeitos racistas.

Um Programa Público como esse, extenso, complexo e composto por diferentes camadas e abordagens, é efeito de um caminho que vem sendo trilhado pelo MARGS nos últimos anos e que está relacionado ao amadurecimento das práticas e das concepções teóricas sobre educa-

ção, em sua relação com a arte e com práticas de educação antirracista. E no cerne da construção e consolidação desses entendimentos, destaco a importância das ações desenvolvidas a partir do estabelecimento de um convênio entre o MARGS e a UERGS, através do setor educativo do Museu e do colegiado de professores da graduação em artes visuais, nomeadamente Carmen Capra, Igor Simões, Mariane Rotter e Mariana Silva da Silva. Essa junção de forças em prol da educação a partir da arte, celebrada por duas instituições estaduais em 2012, tem movimentado pensamentos e promovido fricções e deslocamentos educativos desde então<sup>15</sup>.

Da mesma forma, saliento a contribuição de Izis Abreu, servidora do MARGS entre os anos de 2018 e 2022, período em que desenvolveu sua pesquisa de mestrado em História da Arte que resultou na dissertação “Repositório memorial da diferença racial: representações de sujeitos racializados como negros no acervo do MARGS” (2022). A pesquisa de Izis foi o ponto de partida do projeto “Presença Negra no MARGS” e também o lastro para as diferentes ações desenvolvidas, que culminaram na grande exposição que reuniu mais de cento e cinquenta obras de arte de cerca de setenta artistas e que contou com sua curadoria, junto com Igor Simões e Caroline Ferreira.

---

15 Já em 2018 promovemos a primeira ação que colocava a questão racial no centro do debate. Com proposição de Igor Simões e Carmen Capra foi realizado o evento “Arte, política e educação”, que vinculava as concepções de arte, política e educação buscando não apenas conectá-las, mas pensá-las juntas, por meio de um programa composto por três ações: “Vozes negras no cubo branco”, que discutiu a presença negra na escrita da História da Arte no Brasil; “Leituras vinculares”, que propôs reuniões de leitura conjunta de textos a partir da questão “o que se diz/disse sobre a arte produzida por mulheres e homens racializados como negras e negros no Brasil?; e “Projeto Vincular: pesquisa e docência, arte e educação”, no qual foram construídas proposições educativas a partir das questões trabalhadas em “Vozes negras no cubo branco” e “Leituras vinculares”.

## 1- O MUSEU COMO ESPAÇO DE ENCONTROS CRÍTICOS

Nos últimos anos, procuramos construir no MARGS uma ação educativa orientada pela perspectiva do encontro e do compartilhamento de saberes. O Núcleo Educativo e de Programa Público é o setor responsável por articular ações e estratégias que estabeleçam diálogos entre o Museu, os públicos visitantes e as artes visuais. Por meio de visitas mediadas e de seus programas públicos, a equipe desenvolve um conjunto de ações que buscam despertar o interesse crítico pela arte e a construção colaborativa de conhecimentos, através da convivência com seus públicos.

A ação educativa, portanto, compreende processos de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, sempre considerando o Museu como um espaço de partilhas, de trocas de ideias, de diálogos. Um lugar para se pensar o presente, reconhecer e lidar com os conflitos, desafios e mudanças do nosso tempo, refletindo e dialogando sobre nossos modos de vida em sociedade. Entendendo o Museu, sobretudo, como um espaço de construção de conhecimentos, onde todos os saberes são bem-vindos, “onde todo mundo pode aprender e ensinar alguma coisa”<sup>16</sup>.

Para tanto, precisamos compreender o público como sujeito ativo, que constrói conhecimento em sua experiência estética, espacial e relacional. Logo, essa concepção não se baseia na lógica simplificada de uma comunicação de via única emissor-receptor, na qual cabe ao receptor/visitante a posição passiva de “absorver” ou ser atingido por uma mensagem, mas tem como premissa a ideia de troca, de compartilhamento, de pensamento crítico ou, como define Marília Xavier Cury, “o emissor e o receptor existem, mas ambos são enunciadores e enunciatários, indivíduos e sujeitos, posto que cada uma das partes, a seu tempo, apropria-se de discursos que circulam em seu meio, reelabora-os e, então, cria os seus próprios discursos” (2005, p. 370).

---

16 Segundo compreensão sobre processos de educação em arte de Carmen Capra.

Como defende a autora, o espaço de encontro é também território de negociação e estruturação de significados e valores, assim como de questionamentos, dissensos e conflitos.

Para pensarmos essa dimensão em que arestas não só não são aparadas, mas são acolhidas, tomemos como referência o texto “Numa encruzilhada de quatro discursos – Mediação e educação na documentação 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação”, de 2016, de Carmen Morsch. Nesse artigo, a autora trata sobre quatro tipos distintos de discursos próprios da mediação e da educação em museus que são encontrados em instituições. O primeiro deles é o discurso afirmativo, que está relacionado à função de comunicação externa da missão do museu, à aquisição e transmissão de conhecimento sobre as obras de arte e estaria voltado a um público já existente, muitas vezes composto por agentes do campo artístico. O segundo é o discurso reprodutivo, que tem uma ligação mais forte com a formação de novos públicos, via concessão de acesso a um público mais amplo e mediante a reprodução dos discursos institucionais. O terceiro é o discurso desconstrutivo, em que o objetivo é examinar criticamente o museu e a arte, bem como os processos educativos e canônicos que têm lugar dentro deste contexto. Nele a mediação e a educação seriam pensadas *a partir* da arte. O quarto e último é o discurso transformador e, também, o mais incomum, pois requer a mudança institucional. Nele a mediação e a educação atuariam como ferramentas de crítica institucional com potencial de expandir as instituições, entendendo-as como agentes de mudanças sociais “nas quais o imperativo é menos a incorporação de determinados segmentos de público e mais a introdução das instituições – devido ao seu longo isolamento e déficits auto-referenciais – ao mundo ao redor, isto é, ao meio local” (MORSCH, 2016, p. 4).

Embora os quatro tipos de discursos elencados por Morsch possam coexistir e operar simultaneamente em uma mesma instituição, eles estão relacionados a diferentes concepções do que seja a educação em museus, como ela funciona e a quem ela se dirige. No MARGS, procuramos planejar processos educativos de forma que não sejam apenas

informativos e reprodutivos, mas que incentivem a participação ativa e promovam o engajamento crítico com a arte e suas instituições. Nesse sentido, buscamos nos aproximar das dimensões desconstrutivas e transformadoras conforme enunciadas por Morsch:

Isto significa que a educação ela mesma se torna sujeito de desconstrução e transformação. As relações de poder inscritas em seus conteúdos, endereçamentos e métodos são analisadas criticamente, e esta crítica é incorporada de volta no trabalho educativo com o público. Nesta prática de trabalho, aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados intercambiam posições; o processo educativo é compreendido como um ato recíproco, embora seja estruturado pelas relações de poder. (2016, p. 6)

Tal compreensão implica em uma postura atenta às dinâmicas de saber e poder presentes nas instituições culturais, assim como na história e no sistema da arte. Há que se reconhecer as bases coloniais nas quais os museus, enquanto instituições modernas, estão assentados e que pelas quais ainda operam através da constituição e do reforço de narrativas hegemônicas e canônicas, pretensamente neutras e objetivas. E, assim, compreender os mecanismos de visibilidade do que é ou deixa de ser colecionado, exibido e estudado.

Ao analisar a representação visual a partir das obras figurativas de pessoas negras no acervo artístico do MARGS, Izis Abreu chama a atenção para a relação entre arte, raça e práticas sociais, observando que em uma sociedade em que o racismo é elemento estruturante, a arte também é regulada pelos enunciados e práticas de naturalização sobre o “outro”, podendo ser considerada uma prática discursiva por meio da qual a branquitude mantém seu status quo, de forma que a “arte corresponde, portanto, a um eficaz instrumento de dominação capaz de produzir enunciados imagético/pictóricos racializados” (ABREU, 2022, p. 136).

No campo de estudos sobre decolonialidade em museus, uma questão que se discute é que talvez seja impossível descolonizá-los de

forma ampla e radical sem que isso ocasione na dissolução e até mesmo na extinção da instituição museal, uma vez que ela é fruto e dispositivo do colonialismo. No texto “Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea”, de 2019, Brenda Cocotle reflete que mais efetivo do que se dizer decolonial, seria o museu “partir das contradições do presente, situar-se nos limites, pensá-lo em crise consigo mesmo. O que não significa renunciar às possibilidades críticas do museu, mas afirmar que são factíveis desde que se reconheçam suas próprias zonas de conflito e se trabalhe a partir delas” (2019, p. 10).

Para pensarmos em possibilidades de autocrítica dos museus, a partir da educação, retomamos novamente Carmen Morsch e sua dimensão de discurso desconstrutivo, quando ela diz que este é concebido como partindo da arte. Tal movimento, convém destacar, não implica na eliminação dos elementos dos discursos afirmativo e reprodutivo. Não anula a apreciação das obras por meio de seus elementos formais, como cores, ritmo, composição. Ou por meio de informações sobre o processo da/do artista ou sua intenção ao produzir aquele trabalho, o que pode ofertar uma série de reflexões. Mas opera por outra lógica, compreendendo que também se pode construir uma série de relações com os trabalhos artísticos a partir da obra em si, como uma possibilidade da ampliação das nossas relações com a vida e com o mundo. Ou, nas palavras de Luciana Loponte, quando esta reflete sobre a relação entre estética, ética e arte:

O que está em jogo é a relação da estética com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos (2017, p. 432).

Nessa compreensão, operando por meio da estreita relação entre estética e ética, em uma aproximação com o pensamento de filósofos

como Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, *parte-se* da arte e da relação com o sensível para pensar de outros modos sobre nossas formas de ser e estar no mundo.

Da mesma forma, Igor Simões ao pensar a História da Arte, reivindica que essa disciplina, essa velha senhora, como ele a denomina, que sempre operou selecionando, escolhendo e montando a partir de discursos daqueles que eram autorizados a operá-la, possa ser pensada contemporaneamente como lugar de fala:

Ou seja, lugar de onde se pode fazer emergir falas que a própria noção unidimensional de história subsumiu em laborioso trabalho de silenciamento. Se o lugar de onde falo é a história da arte, é desde esse lugar que posso fazer minhas alterações possíveis no sensível, como diz Jacques Rancière. Alterar aquilo que aí está e contribuir com investigações como essa, que possam em seu conjunto produzir narrativas diversas para a arte produzida no Brasil e, em especial, a partir de seus cidadãos negros e suas cidadãs negras (Simões, 2019, p. 25).

Inspirados pelas abordagens de Morsch, Loponte e Simões, nos perguntamos como alargar os sentidos e os significados de práticas educativas em um museu de arte? Como pensar de outros modos? Talvez possamos encontrar uma indicação de resposta na conclusão de Cocotle (2019, p. 10), de que “talvez o museu não consiga se descolonizar, mas pelo menos poderia encontrar um caminho para outra ética institucional e de trabalho”.

## 2. O “GRUPO DE ESTUDOS SOBRE REPRESENTATIVIDADE, MISCIGENAÇÃO E BRANQUITUDE” NO PROGRAMA PÚBLICO “PRESENÇA NEGRA NO MARGS”

A necessidade da existência de um “Grupo de estudos sobre Representatividade, Miscigenação e Branquitude” se manifestou já nos



primeiros encontros realizados entre a equipe do Educativo MARGS-UERGS para discutir e organizar o que viria a ser o Programa Público “Presença Negra”, indo ao encontro de interesses prévios da professora Carmen Capra, que já estava realizando, junto ao seu orientando Iury de Mello Araujo, movimentos de aproximação com o campo dos estudos críticos da branquitude. Assim, nesse momento, entendemos que não poderíamos iniciar um projeto que pretendia abordar as relações raciais na arte e na educação, sem considerar um espaço para pensar e problematizar a branquitude, compreendendo que ela não é neutra e deve ser desnormalizada, associando-nos a compreensão de Schucman (2012, p. 22) de que “o intuito dos trabalhos sobre branquitude é preencher a lacuna nos estudos sobre as relações raciais que por muito tempo ajudou a naturalizar a ideia de que quem tem raça é apenas o negro”.

Estudar sobre branquitude requer investigar as complexas relações de poder que ali estão subjacentes, entendendo aqui poder por uma perspectiva foucaultiana em que não é algo dado por si só, mas algo relacional. Nas palavras de Schucman (2012, p. 23) é preciso pensar o poder da branquitude “como uma rede na qual os sujeitos brancos estão consciente ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais”.

E entre as relações de poder que a branquitude agencia, um dos primeiros artifícios com que tivemos que lidar já se apresentou no momento da concepção do grupo de estudos e disse respeito a quando e como ele seria lançado, qual seria o lugar de fala e o espaço que o grupo poderia ocupar dentro de um programa que tinha como objetivo máximo afirmar a presença e o protagonismo negro nas artes e na educação. Ao mesmo tempo em que tínhamos o entendimento de que a discussão sobre branquitude era necessária ao projeto, também tínhamos a compreensão de que essa temática não poderia se sobrepor em nenhuma escala às urgências que o restante da programação enunciava. Outro ponto que nos pareceu condição fundamental para dar início ao grupo de estudos foi ter a maior diversidade possível entre as pessoas participantes

dessa formação. Assim, formamos uma equipe organizadora interracial composta por membros das duas instituições, museu e universidade.

Assim chegou a público, em julho de 2021, a 1ª edição do Grupo de estudos, sob coordenação da Prof. Carmen Capra e com a colaboração de Iury de Mello Araujo, Carla Batista, Daniele Barbosa e Pamela Zorn. A ação se constituiu em um processo de fala, escuta e estudo que abrangeu nove encontros entre o período de março e junho de 2021. Desenvolvido de forma virtual, em razão da pandemia de Covid-19, o grupo tinha como objetivo geral reunir pessoas interessadas em pensar, por meio de leituras e conversas coletivas, como a norma identitária branca e o seu funcionamento produzem efeitos racistas. Ao mesmo tempo, procurava-se acionar movimentos que se colocassem como contra narrativas a discursos históricos e socialmente construídos.

Figura 1 – Print de tela da sala virtual do primeiro encontro do Grupo de estudos sobre Representatividade, Miscigenação e Branquitude - 1ª edição



A ação foi organizada em torno de três blocos de estudos. No primeiro, intitulado “Representatividade”, a discussão foi dirigida por Daniele Barbosa e girou em torno da problemática da (re)produção da hegemonia branca nas mídias e a importância de ver outros corpos e outras narrativas, pensando a representatividade como contraposição à hegemonia. O estudo e a reflexão sobre “Representatividade” deu-se a

partir de recursos que reuniram as vozes de Lélia Gonzales, bell hooks, Lia Vainer Schucman, Lázaro Ramos, Taís Araújo, Ma Rainey, Poetas Vivos e Siganus, além de cineastas brasileiras.

O segundo bloco foi conduzido por mim, e tinha como objetivo refletir sobre como historicamente a miscigenação, no âmbito dos discursos de formação de identidade nacional, atuou e atua para a indefinição e negação do racismo. Nele, trabalhamos a partir de um conjunto de recursos composto por intelectuais, docentes e artistas como Kabengele Munanga, Rosana Paulino, Lilia Schwarcz, Cida Bento, Fernanda Bastos, Igor Simões e Renata Sampaio. As obras “A redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos, e “Amnésia” (2015), do artista Flávio Cerqueira, aprofundaram as discussões e reflexões sobre o tema.

O terceiro e último bloco, denominado “Branquitude” foi coordenado por Carmen Capra e tinha como objetivo identificar a estrutura previamente racializada pela norma identitária branca, incentivando caminhos para o pensamento crítico sobre a branquitude e para um engajamento na causa antirracista. Para tanto, partimos de recursos provenientes das mentes de Cida Bento, Lia Vainer Schucman, Casé Angatu, Ricardo Aleixo, Triscila Oliveira e Leandro Assis, Lourenço Cardoso, Denise Carreira, Silvio Almeida, Virgínia Rodrigues, Emicida, Muniz Sodré, Adelaide Maria de Estorvo Alencar da Silva, Bru Pereira e Luiz Rufino. Como movimento de esperança, no último encontro, discutimos a imaginação política necessária para criar outra coisa a partir da indagação “O que leva à ação?”

Essa primeira edição do Grupo de estudos contou, ainda, com a relatoria de Pamela Zorn e Iury de Mello Araujo, que criaram uma síntese artística, expressando por meio de imagens uma profusão de palavras, ideias e enunciados que iam emergindo a cada encontro.

Figura 2 – Imagem produzida pela relatoria de Pamela Zorn  
e Iury de Mello Araujo



Figura 3 – Imagem produzida pela relatoria de Pamela Zorn  
e Iury de Mello Araujo

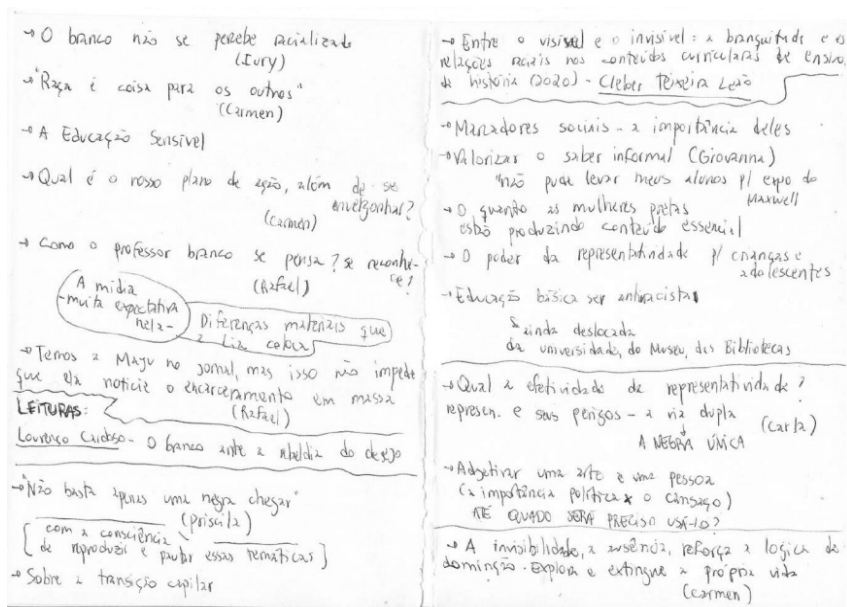


Figura 4 – Imagem produzida pela relatoria de Pamela Zorn e Iury de Mello Araujo

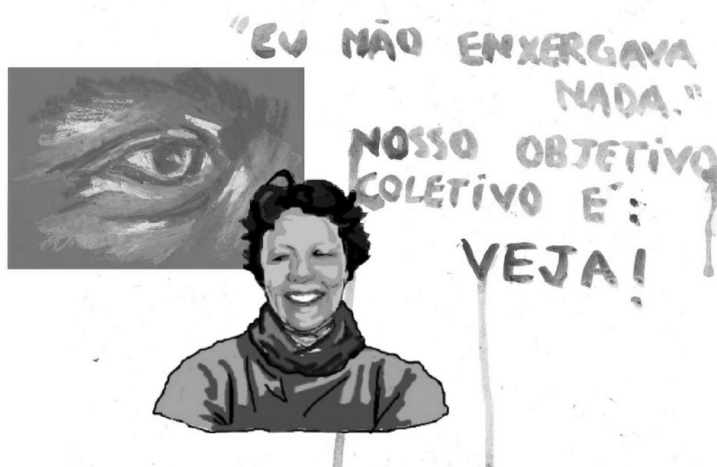


Figura 5 – Imagem produzida pela relatoria de Pamela Zorn e Iury de Mello Araujo



Finalizada a primeira edição, ficamos com a percepção que ainda tínhamos fôlego e interesse em dar continuidade às discussões que permearam a nossa agenda ao longo de 2021. Soma-se a isso uma potente

relação que foi sendo construída ao longo dos encontros com alguns participantes que se inscreveram na ação, o que fez com que, Carmen e eu, fizéssemos a proposição de uma segunda edição, desta vez contando com a colaboração de Cícero Andrade, Amália Meneghetti, Priscila Medeiro e Rafael Dantas enquanto propositores e mediadores dos encontros.

Essa nova edição do Grupo de estudos foi realizada entre 20/07 e 16/11/2022 e foi composta por cinco encontros, mantendo algumas características da edição de 2021: a reunião de pessoas negras e não negras na sua concepção, a oferta de uma “mesa farta” de recursos para os estudos e a conversa aberta nos encontros, a fim de acionar coletivamente movimentos de esperança que se colocam como contra-narrativas a discursos construídos histórica e socialmente.

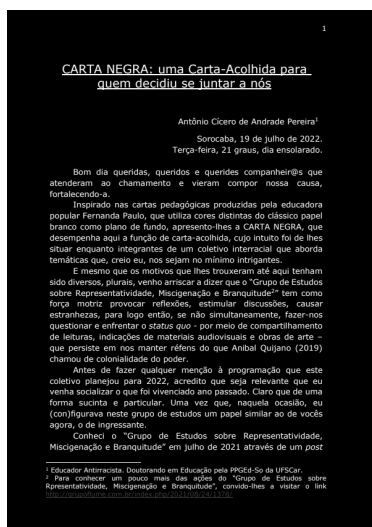
Figura 6 – Card de divulgação do Grupo de estudos sobre Representatividade, Miscigenação e Branquitude - 2ª edição



O primeiro encontro foi conduzido por Antônio Cícero de Andrade Pereira e se propôs a compreender as nuances que distinguem os conceitos de representação social, representatividade e identidade negra por meio das contribuições de Abdias do Nascimento. Nesse

encontro Cícero, inspirado na ideia de cartas pedagógicas a partir de Paulo Freire, escreveu sua “Carta negra”, como uma forma de dar as boas-vindas a quem estava ingressando no grupo de estudos naquele ano, mas também como uma maneira de enunciar seu lugar de fala na discussão que se re-iniciava.

Figura 7 – Imagem da “Carta negra”, de Cícero Andrade



A partir de sua carta, Cícero incentivou os demais integrantes a usarem a mesma ferramenta metodológica, o que alterou de forma significativa o andamento da 2ª edição do Grupo de estudos, uma vez que modificou o tom dos encontros, que ficaram mais subjetivos e compostos por uma série de narrativas em primeira pessoa que manifestavam e davam a ver mecanismos operados pela branquitude na constituição dos sujeitos ali envolvidos.

O segundo encontro teve condução de Priscila Medeiro e contou com a participação de Leandro Santana, Diretor do Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira – MUHCAB como convidado. A

ênfase do dia foi a história do Cais do Valongo no Rio de Janeiro e a discussão sobre movimentos de resistência e de esperança.

O terceiro encontro foi organizado conjuntamente por Amália Meneghetti e Cícero Andrade, tendo como mote as constituições plurais de famílias inter-raciais, visando (re)conhecer a pluralidade na constituição de famílias inter-raciais, sobretudo no contexto brasileiro, bem como o papel da miscigenação na tentativa de branqueamento nacional, como também o lugar de pessoas oriundas de famílias inter-raciais frente às políticas afirmativas.

Já o quarto encontro tratou sobre a fragilidade branca e foi dirigido por Rafael Dantas, partindo de um questionário composto de questões como: Quando você se descobriu branca/o (negro)? Como tem sido a sua experiência com outras pessoas brancas? Quando você está apenas na companhia de pessoas brancas, vocês conversam sobre racismo? Se sim, qual o teor da conversa? Você sente que o racismo lhe beneficiou, de alguma forma, ao longo de sua trajetória e história pessoal?

O quinto e último encontro contou com a organização de Carmen Capra e Cícero Andrade e teve como tema “doses e medidas no controle do corpo negro”, partindo de interrogações sobre como podemos refinar nossa atenção e combate em relação à objetificação e regulamentação do corpo de pessoas negras a partir de obras de artes visuais e de outras imagens que controlam os corpos negros; e sobre que atitudes podemos adotar para reposicionar o imaginário branco formado na base colonial racista sobre o corpo negro, incentivando uma compreensão humanizada e não tipificante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas duas edições, o “Grupo de estudos sobre Representatividade, Miscigenação e Branquitude”, atrelado ao Programa Público Presença Negra no MARGS, propiciou uma série de debates, mobilizando participantes de várias áreas de atuação e de diferentes regiões do país em torno de questões referentes às relações raciais. Em um contex-



to mais amplo, esse tipo de proposição está associado a um movimento que instituições museais brasileiras de tipologia artística vêm operando na medida em que procuram se alinhar, em maior ou menor escala, a práticas decoloniais.

Para as pessoas que se conheceram através do Grupo de estudos, construíram nele um espaço seguro para discussões difíceis e necessárias, criaram vínculos e compartilharam sobre seus processos de subjetivação e resistência, certamente as questões ali debatidas seguirão ecoando e mobilizando outras frentes de ação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Izis Tamara Mineiro de. **Repositório memorial da diferença racial: representações de sujeitos racializados como negros no acervo do MARGS**. 2022. 315 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- COCOTLE, Brenda. Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea. In: MASP-Afterall (org.). **Arte e descolonização**. São Paulo, MASP, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a1s0ahKuQghS3VJ4D.pdf>. Acesso em 01/11/2023.

CURY, Marília Xavier. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 365-80, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 22, p. 429-452, 2017.

MÖRSCH, Carmen. Numa encruzilhada de quatro discursos – Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. São Paulo: **Periódico Permanente**, n. 6, fev. 2016, 32 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SIMÕES, Igor Moraes. **Montagem Fílmica e Exposição: Vozes Negras no Cubo**.

**Branco da Arte Brasileira**. 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

# CAIS DO VALONGO: MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E NOVOS ATRAVESSAMENTOS CULTURAIS

*Priscila Ferreira Medeiro da Silva Ramos*

## INTRODUÇÃO

O Cais do Valongo foi o principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas, localizado no Rio de Janeiro (RJ), passou a integrar Lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1º de março de 2017<sup>17</sup>.

A história do Cais do Valongo esteve no noticiário nacional após ser desenterrado, em 2011, durante as obras do Porto Maravilha para a revitalização da zona portuária do Rio de Janeiro. O local abrange uma área de cinco milhões de metros quadrados, o Cais foi construído em 1811 pela Intendência Geral de Polícia da Corte do Rio de Janeiro<sup>18</sup>.

No período de funcionamento do Cais do Valongo, ocorrido entre 1811 e 1831, passou cerca de um milhão de africanos escravizados, loca-

---

17 Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/#:~:text=Principal%20porto%20de%20entrada%20de,1%C2%BA%20de%20mar%C3%A7o%20de%202017>. Acesso em: 11 out. 2023.

18 Ibid.

lizado na zona portuária do Rio de Janeiro, entre as atuais ruas Coelho e Castro e Sacadura Cabral, foi o principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas.

Desde 2012 o Ministério Público Federal (MPF/RJ) acompanha a adequada destinação do material arqueológico escavado durante a primeira fase das obras. O projeto foi abandonado após o consórcio responsável pelas obras não renovar o contrato. A situação fez com que o material recolhido ficasse, durante quase dois anos, abandonado em um canteiro de obras e em um galpão vazio. Em agosto de 2016, o MPF assinou um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com a Prefeitura do Rio de Janeiro, e o material foi recolhido e levado para um antigo galpão para ser peneirado, limpo, selecionado e catalogado, como parte da memória da população negra e da história brasileira<sup>19</sup>.

O número total de peças catalogadas chega a quase 1.200,000. Entre as peças encontradas estão cerâmicas de contato indígena-europeia, dos séculos 16 e 17; amuletos em osso da tradição banto; colares; anéis; pulseiras em piaçava; jogos de búzios; e outras peças usadas em rituais religiosos e confeccionadas pelos negros<sup>20</sup>.

Esse acervo é de grande relevância, pois a população negra não teve direito à memória (Carneiro e Pinheiro, 2015). Não teve conhecimento de sua árvore genealógica e ancestralidade. Não sabe, ao certo, de que lugar do continente africano vieram seus antepassados. Esses materiais representam pedaços desse quebra-cabeça para formação da identidade negra brasileira.

---

19 Essas informações fazem parte de relatório interno do MPF/RJ, e tive acesso a elas quando servidora da instituição. Recordo-me do impacto desta notícia quando recebi o relatório sobre os achados arqueológicos do Cais do Valongo, no gabinete do Patrimônio Histórico e Cultural e do Meio Ambiente na Procuradoria da República no Rio de Janeiro, onde atuava como servidora pública. Tratava-se de parte da minha história, como mulher negra, sendo “desenterrada” e reconhecida como um dos maiores genocídios da história da humanidade.

20 <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/818/> e [https://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/pr-rj/tac\\_valongo.pdf](https://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/pr-rj/tac_valongo.pdf)

Além disso, a questão que envolve o reconhecimento e patrimonialização do Cais do Valongo suscita uma discussão dentro do campo da museologia, a saber, a descolonização dos museus e o comprometimento com a valorização cultural afro-indígena.

O presente artigo tem como objetivo apresentar os processos que envolveram a patrimonialização do Cais do Valongo no Rio de Janeiro, e as discussões e desconstrução que vem ocorrendo no campo museológico, com intuito de se descolonizar os museus.

No primeiro capítulo se aborda a importância da história e memória dos percursos dos grupos historicamente excluídos, mais especificamente da população negra no Brasil, evidenciando o necessário processo de valorização de suas vivências, saberes e engenhosidades.

No capítulo dois se discute o marco da nova definição de museus, aprovada em 24 de agosto de 2022 durante a Conferência Geral do ICOM em Praga, e que tem como propósito o fomento à diversidade.

## 1. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS VIVÊNCIAS, RIQUEZAS E ENGENHOSIDADES NA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

É de fundamental importância para a sociedade preservar ou invisibilizar a memória, pois a mesma encontra-se em um espaço social de luta simbólica (Araújo, *et. al*, 2022). De acordo com Rossi, “o discurso sobre a memória é muito antigo”, tradicionalmente o conceito de memória refere-se a “uma persistência, a uma realidade de alguma forma intacta e contínua”, e relaciona-se com outro conceito, de reminiscência que “remete a capacidade de recuperar algo que se possuía antes, mas que foi esquecido” (Rossi, 2010, p.17). O autor discute como o esquecimento suscita a memória e permite voltar-se para o esquecido.

Para Le Goff (1990), a memória é um instrumento de identidade e a luta pela dominação da recordação expressa como esta é um objeto de poder. Para tanto, trata-se de fundamental importância

se revisitar a história da população negra no Brasil a partir da lente dos sujeitos, homens e mulheres escravizados (Araújo, *et. al*, 2022).

Para não deixar vestígios sobre esse passado, o Brasil precisou “enterrar” seu regime escravocrata, mas que não foi capaz de desarticular o racismo estrutural presente na sociedade (Almeida, 2018). Sendo assim, em 1843 o Cais do Valongo foi aterrado para receber a Princesa das Duas Sicílias e Princesa de Bourbon-Anjou, Teresa Cristina, esposa do Imperador Dom Pedro II, recebendo o nome de Cais da Imperatriz. E em 1911, com as reformas urbanísticas da cidade, o Cais da Imperatriz foi, igualmente, aterrado (Fase, 2017).

Numa análise cronológica, atenta-se que em 1831, pela Lei Feijó, houve a proibição do tráfico transatlântico de escravos (para inglês ver); e em 1850 foi promulgada a Lei Euzébio de Queiroz, por pressão da Inglaterra, que proibia o tráfico de africanos escravizados no Brasil. Somente em 13 de maio de 1888 foi sancionada a abolição da escravatura no Brasil, com a assinatura da princesa Isabel; dando início ao Período Republicano no ano seguinte (Carneiro e Pinheiro, 2015).

Registra-se que, em 1843 o tráfico de escravos no Brasil ainda atuava com toda a chancela do Estado brasileiro e a abolição só ocorreu em 1888, de modo que se mantivesse o mesmo status quo ao povo recém liberto. Não foi garantido aos ex-escravos o direito à propriedade, ao estudo, à saúde, à humanidade (Abreu e Matos, 2014; Mattos, 2004; Araújo, 2017). Além disso, apesar de todos os avanços legislativos na promoção da dignidade da pessoa humana, a política de morte se mantém contra a população negra cotidianamente, uma maioria minorizada (Santos, 2020), que tem seu corpo ainda atrelado a uma representação social de marginalidade (Araújo, 2019; Araújo e Santos, 2019a, 2019b, 2020).

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a inclusão nessa Lista da Unesco representa o reconhecimento do seu valor universal excepcional, como memória da violência contra a Humanidade representada pela escravidão, e de resistência, liberdade e herança, fortalecendo as responsabilidades histó-

ricas, não só do Estado brasileiro, como de todos os países membros da Unesco. É, ainda, o reconhecimento da inestimável contribuição dos africanos e seus descendentes à formação e desenvolvimento cultural, econômico e social do Brasil e do continente americano<sup>21</sup>.

Em 2012, o Cais do Valongo passou a integrar o Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana, que estabelece marcos da cultura afro-brasileira na região portuária, ao lado do Jardim Suspenso do Valongo, Largo do Depósito, Pedra do Sal, Centro Cultural José Bonifácio (MUHCAB) e Cemitério dos Pretos Novos - DECRETO N.º 34803 DE 29 DE NOVEMBRO DE 2011<sup>22</sup>.

A mobilização do movimento negro para preservação do acervo arqueológico do Cais do Valongo e o reconhecimento como patrimônio cultural da humanidade pela UNESCO (2017) gerou inúmeras ações educativas e culturais no território da pequena África, assim denominado pelo artista Heitor dos Prazeres<sup>23</sup> (Carneiro e Pinheiro, 2015).

Inicia-se, então, um forte movimento de esperança e resistência para dar visibilidade à cultura afro-brasileira (história, dança, religião, gastronomia, arte e outros) não somente na Pequena África, mas de modo a refletir sobre os apagamentos históricos sofridos na história do Brasil.

Atualmente, encontra-se em andamento ações dos Ministérios da Igualdade Racial, e do Ministério da Cultura, com investimentos do

---

21 Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/#:~:text=Principal%20porto%20de%20entrada%20de,1%C2%BA%20de%20mar%C3%A7o%20de%202017>. Acesso em: 11 out. 2023.

22 Decreto nº 34.803, de 29 de novembro de 2011. Criado Circuito histórico e arqueológico da celebração da herança africana e o Grupo de Trabalho Curatorial do Projeto Urbanístico, Arquitetônico e Museológico do circuito Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2011/3481/34803/decreto-n-34803-2011-dispoe-sobre-a-criacao-do-circuito-historico-e-arqueologico-de-celebracao-da-heranca-africana-e-o-grupo-de-trabalho-curatorial-do-projeto-urbanistico-arquitetonico-e-museologico-do-circuito>. Acesso em: 28 set. 2023.

23 Informações sobre a vida e obra do artista disponível em: <https://www.escritorio-dearte.com/artista/heitor-dos-prazeres> Acesso em: 11 out. 2023.

BNDES, para a criação do Museu do Cais do Valongo, com inauguração prevista para 2026<sup>24</sup>.

O tema Cais do Valongo integrou um dos tópicos de estudo do Grupo Representatividade, Miscigenação e branquitude do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS (2021–2022), no Projeto “Presença Negra no MARGS”, e na ocasião, tivemos a honra da participação do ex- Diretor do Museu da História e Cultura Afro-brasileira (MUHCAB), Leandro Santanna, para compartilhar sobre o papel desse museu na reafirmação e valorização da identidade e cultura negra, bem como na pauta antirracista para igualdade racial<sup>25</sup>.

O MUHCAB, integrante do comitê gestor do Valongo junto à Unesco, é um museu de território, situado na Pequena África, tendo como o marco zero o Cais do Valongo, Patrimônio Mundial e pretende contar a história da região que testemunhou o maior desembarque de africano no mundo, de importantes marcos de afirmação negra no Brasil e do desenvolvimento da cultura afro-brasileira, bem como debater conceitos que emana desta narrativa e a situação do negro no Brasil hoje<sup>26</sup>.

Os caminhos vislumbrados para a concretização da cidadania da população negra passam pelo reconhecimento da valorização de sua cultura, religião, literatura e saberes no processo formativo brasileiro; pelo revisitar da memória de luta alicerçada pela trajetória de vidas de seus heróis e heroínas; e, pelo reconhecimentos dos ressentimentos históricos que reverberam na inviabilização das múltiplas violências a esta população permanece sujeita, acobertada pela silenciamento do racismo no país (Araujo, *et. al*, 2022).

---

24 Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/imprensa/noticias/conteudo/coordenador-da-iniciativa-valongo-bndes-mobiliza-rs-20-mi-para-acoes-na-pequena-africa-no-rio> Acesso em: 11 out. 2023.

25 Disponível em: <https://www.margs.rs.gov.br/noticia/presenca-negra-no-margs-da-inicio-ao-grupo-de-estudos-sobre-representatividade-miscigenacao-e-branquitude/> Acesso em: 11 out. 2023.

26 Disponível em: <https://museuafrobrasileiro.com.br/> Acesso em: 11 out. 2023.



## 2. O CAIS DO VALONGO E OS DEBATES ATUAIS: UMA PERSPECTIVA MUSEOLÓGICA EM MUDANÇA

Atuar para uma reparação histórica é um dever das instituições democráticas. O Estado possui uma responsabilidade positiva de garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais (art.25 da CF/1988), o que perpassa pelo enfrentamento de problemáticas estruturais de nossa sociedade, como o racismo (Almeida, 2018).

A previsão de proteção das manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e populares é um marco fundamental para a desconstrução de um histórico de silenciamento desses saberes (art. 215, §1º da CF/1988), todavia, a constitucionalização não deve se constituir como ação única em prol desse propósito, tornando a sociedade cidadãos-servos do positivismo (Capella, 1998). A força social, base do Estado Democrático de Direito (Araújo e Santos, 2023), se constitui como controle contínuo de possíveis violações a esse direito fundamental.

Cabe aos museus, reconhecendo-se como parte dessa engrenagem colonial, assumir sua responsabilidade social e atuar para a propagação de narrativas decoloniais sobre a escravidão no Brasil, as consequências desse passado nos dias atuais, as invisibilidades e apagamentos perpetuados, bem como atuar para reparações históricas junto a população negra, destacando-se a importância da educação museal nesse processo e o papel do museu como agente de transformação social, a começar pelo cerne dessas instituições de cultura e arte e seus acervos (Cabral, 2019; Castro, 2020).

É preciso refletir sobre as reais possibilidades de se desenvolver estratégias para a concretização dos eixos dos museus do século XXI, que vão além da exibição de acervos, mas que buscam consolidar o papel dos museus para a transformação da sociedade (Brulon, 2017). Uma nova definição de museu foi proposta pela nova definição de museu aprovada em 24 de agosto de 2022 durante a Conferência Geral do ICOM em Praga<sup>27</sup>.

---

27 Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2756> Acesso em: 11 out. 2023.

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos” (ICOM, 2022).

Sobre as disputas de narrativas para a definição do conceito de museu, o museólogo Bruno Burlon (2021), no seu texto *Decolonising the Museum? Community Experiences in the Periphery of the ICOM Museum*, faz uma reflexão pós-colonial considerando a definição de Museus do ICOM: “ As discussões que se desencadeiam são: quem são os sujeitos com direito à memória e quem são os que estão privados desse direito, considerando as disputas para a nova definição de museus? Por exemplo, os museus de base comunitária desafiam constantemente práticas hegemônicas e os conceitos que as sustentam, como: nação, civilização, desenvolvimento e progresso.

Nesta discussão sobre direito à memória e apagamentos históricos, é preciso repensar “Onde estão os negros nos museus brasileiros? ”. A historiadora e ex-diretora do Museu Histórico Nacional, Dra Aline Montenegro Magalhães, em seu artigo “Notas sobre a Diáspora Africana na exposição e nas ações educativas do Museu Histórico Nacional, discorre que Passados quase cem anos da fundação do MHN, que histórias contam suas exposições de longa duração? Que discursos divulga na aquisição, descarte, seleção e disposição de objetos ao público? E que outros discursos possibilitam construir em ações educativas? É possível identificar vestígios de um tratamento “ergológico” aos referenciais históricos e culturais dos negros, por exemplo? Em que medida esses atores sociais e sujeitos históricos são considerados pelo museu contemporaneamente? Essas perguntas mobilizam este estudo, que é desenvolvido pelas equipes da área de pesquisa e educação, num diálogo há tempos necessário e que precisa ser mais constante e sistemático. Nosso

foco está na identificação da presença/ausência da Diáspora Africana no circuito expositivo e nos diferentes discursos e significados que sobre ela. (Magalhães, *et. al.*, 2019, p.47).

Muito embora, atualmente, vejamos uma presença negra maior nos museus, sem dúvida estamos diante de uma disputa de narrativas para dar visibilidade à cultura afro-brasileira, para aumentar a participação de artistas negros, curadores, gestores e exposições que retratem a história, cultura e religião do povo negro.

Nota-se que embora o termo antirracista não tenha sido inserido na nova definição de museu, a consulta pública para definição dos conceitos escolhidos pela comunidade museal brasileira incluiu o termo antirracista, definindo-o como “Postura que visa combater e romper o racismo estrutural e o seu processo histórico institucional por meio de práticas e valores a superar a colonialidade”<sup>28</sup>. Como os museus brasileiros têm atuado frente a este desafio?

Por longos anos, as instituições museais serviram apenas à elite branca do país, voltando-se para uma visão eurocentrada de patrimônio, preservando apenas suas memórias, seus heróis, suas histórias, sem direito ao contraditório (Navas, *et. al.*, 2013). Mas agora a população negra exige esse contraditório, seu lugar de fala, seu protagonismo.

De acordo com o professor e pesquisador Bruno Brulon (2020), do curso de Museologia da Universidade Federal Unirio, desde a criação do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, em 1818, iniciou-se a implantação desse projeto de apagamento:

“A objetividade científica, preconizada pelos museus e pela museologia acadêmica, reifica e reitera esse sujeito sem corpo, engendrando uma retórica específica, voltada para persuadir atores sociais de que o conhecimento produzido por alguns é o único caminho possível para alcançar a verdade. Assim, a ciência que os museus produzem e legitimam serve, ela mesma, para legitimar e produzir a materialidade dos museus - daí advém a sua relevância política no presente. A soberania do sujeito dessa ciência hegemônica, reificada nos regimes museais e

---

28 Disponível em: [https://www.icom.org.br/?page\\_id=2249](https://www.icom.org.br/?page_id=2249) Acesso em: 11 out. 2023.

patrimoniais no Brasil, levou à implantação progressiva de uma máquina de apagamentos simbólicos cujos efeitos materiais se aproximam daquilo que alguns autores decoloniais definiram como epistemicídio.

Ao mesmo tempo em que os indígenas eram colocados à margem da sociedade brasileira, o racismo estrutural removia dos seus objetos musealizados os traços da experiência indígena antes da musealização. Nesse processo, a materialidade reificada dos museus e do patrimônio, de acordo com o paradigma do conhecimento não localizado, cria a equivalência ontológica entre artefatos e fatos e relega aos sujeitos dissidentes o lugar de um “exterior necessário” que serve para a manutenção do jogo que produz a hegemonia. A musealização nesses museus nacionais herdeiros de nosso passado colonial realiza a assepsia dos fatos históricos que, como narrado por Oliveira, inviabilizava a produção de contradiscursos mais fiéis à própria experiência dos indígenas. A ação museal é, portanto, temível, pois exerce o poder de classificar os vivos e docilizar a experiência vivente. (Brulon, 2020, p. 16-17).

Em síntese, epistemicídio é o termo criado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo europeu (Santos e Menezes, 2008).

Sobre o colonialismo, o Relatório Parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil (OAB/RJ) relata que,

Não entendemos a colonização como um fato pertencente apenas ao passado histórico. Ela produziu o seu próprio redesenho do globo terrestre. A rede de linhas geográficas, que ficou como seu legado, não deve ser entendida como uma decorrência natural da História. À luz do Direito Internacional as gerações presentes não poderão se furtar de corrigir erros e distorções das gerações passadas que tenham forte repercussão no presente. Em razão disso é que olhamos para essa estrada, ainda hoje, sem fim, sob as luzes do Regime Internacional de Combate ao Racismo Sob essas luzes também estamos produzindo este Relatório (OAB, 2016, p. 6).

Sobre essa responsabilidade social das instituições brasileiras, o Ministério Público Federal realizou, em 2023, a abertura de inquérito civil público em face do Banco do Brasil para investigar o envolvimento da instituição na escravidão e no tráfico de africanos durante o século 19.

O inquérito foi proposto por um grupo de 14 historiadores de 11 universidades, que pesquisaram sobre a relação do Banco do Brasil com a economia escravista e seus negociantes.

De acordo com o Ministério Público Federal, em reportagem realizada pela BBC News em 29 de setembro de 2023, O debate sobre reparação está acontecendo no mundo inteiro. Da nossa parte (MPF), queremos aprofundar a discussão com o Banco do Brasil (fundado em 1808) e com a sociedade para que essa história não seja mais silenciada”, diz Julio Araujo, procurador regional dos direitos do cidadão do MPF, que assina o despacho com outros dois colegas, Jaime Mitropoulos e Aline Caixeta. O que existe hoje é uma naturalização do papel de várias instituições brasileiras nesse período. Essa é uma discussão importantíssima a ser encarada: até que ponto cabe a reparação histórica e qual é a melhor maneira de fazê-la?”, questiona o procurador. A escravidão é considerada um crime contra a humanidade. Por isso, não prescreve e permite que ações relacionadas ao período ainda possam correr na Justiça. Instituições de alguns países, como universidades e bancos nos Estados Unidos e Inglaterra, têm reconhecido seu papel na escravidão e criado medidas de reparação, que vão de fomento a pesquisas acadêmicas e indenizações<sup>29</sup>.

O Direito à memória diáspora africana é garantido pela Lei nº 10639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, com a complementação pela Lei nº 11645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

De acordo com a Lei nº 11645/2008<sup>30</sup>,

---

29 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c89w05408pjo> Acesso em: 11 out. 2023.

30 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/)

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

Numa correlação com a Educação Museal, regida pela Política Nacional de Educação Museal – Portaria IBRAM nº 605, de 10 de agosto de 2021c/c Estatuto de Museus – instituído pela Lei nº 11.904/2019 e regulamentado pelo Decreto nº 8124/2013 – podemos inferir que compete aos museus apresentarem aos seus públicos, ações educativas e culturais, acervos e exposições que atendam ao propósito de uma educação antirracista e de valorização da cultura afro-brasileira.

E como os museus podem trabalhar o conceito de descolonização? De acordo com Brulon

Descolonizar museus e patrimônios é desnaturalizar a matéria sedimentada nas reservas técnicas dos séculos anteriores para imaginar outras materializações possíveis, para além dos regimes

normativos que engendraram a museologia que nos foi legada. Descolonizar o pensamento sobre os museus e a museologia implica reimaginar os sujeitos dos museus, bem como os corpos passíveis à musealização. Isto é, num trabalho de arqueologia de nós mesmos e dos vestígios que escolhemos valorar, reimaginar as materializações possíveis em regimes museais descolonizados. A revisão do pensamento aqui proposta não prevê um abandono do dispositivo museu ou sua extinção para as sociedades do presente, mas a sua reinterpretação nos contextos tocados pela colonização, visando configurar novos regimes de valor para produzir patrimônios. Tal revisão, como demonstramos, compreende repensar o próprio pensamento para se imaginar materialidades outras, patrimônios outros, vidas outras passíveis de serem valoradas. (Brulon, 2020, p.26).

Para defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro, importante é que novas produções/valorações sejam construídas a partir do lugar de fala (Ribeiro, 2017) dos seus sujeitos historicamente silenciados (Araújo e Santos, 2020), evidenciando assim os novos sentidos e saberes apagados ao longo do tempo (Araújo e Santos, 2021), isso dentro e fora dos museus. Desta forma, a representação social dos grupos historicamente marginalizados não remeterá a uma noção de ausência, falta, pobreza cultural, mas de riqueza, pluralidade e grandeza (IFBA, 2023).

O processo de formação de gestores culturais pautados em uma nova epistemologia é fundamental para que o processo de valorização das múltiplas manifestações culturais presentes em nosso território. Trata-se de uma articulação necessária entre educação e cultura (Oh-take, 2018), ponto necessário para que aconteça o processo de desconstrução e descolonização dos conhecimentos em cultura, pautados em uma noção única comparativa e valorativa dos países do Norte Global.

Para tanto, as ações formativas culturais deverão ter como referência a identidade singular de cada sujeito como cidadão, com suas múltiplas leituras de mundo, dentro de uma perspectiva de reconhecimento de diferentes saberes (Santos, 1997) e formas de interpretação dos con-

textos (Freire, 1996), que vai muito além do conhecimento legitimado por terceiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso do Cais do Valongo é um exemplo da dramática questão racial brasileira que envolve história, memória e esquecimento. Sempre vivos na luta, os movimentos sociais desempenharam papel fundamental de não deixar apagar a memória da ancestralidade negra que adentrou o Cais, com dor, mas também com muitos saberes e engenhosidades.

A batalha simbólica e também institucional de atores públicos pela valorização e patrimonialização dos Cais do Valongo revela que a memória é um campo de disputas por sentidos, e que ainda precisamos avançar no processo de reconhecimento do legado afro-indígena para a formação social e cultural brasileira.

Nesse ínterim, em meio às problemáticas que envolvem o Cais, outra discussão se coloca, a necessidade de se pensar a nova conceituação de museu (ICOM, 2022), não na teoria, mas na prática. Diante dessa realidade de mudanças, a diversidade passa a integrar as bases epistemológicas do que se considera museu, avançando para a descolonização dos saberes e fazeres culturais em nosso território.

Como sujeitos integrantes desse processo, seja como pesquisadora ou como gestora cultural, entendemos que esse movimento se constitui como um marco para que novos sentidos e saberes possam emergir na sua grandeza e reconhecimento, além disso, gerenciados, orquestrados e pesquisados pelos próprios atores outrora excluídos desse lugar de fala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; GURAN, Milton; MATTOS, Hebe. **Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.27, n° 54, 2014.

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



ARAÚJO, D. F. F. M. da S. de; SANTOS, W. C. da S.; FERNANDES, A. de O.; CAMPOS, L. L. História, memória e ressentimento: revisitando a trajetória de exclusão da população negra no Brasil. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S.l.], v. 6, n. 6, 2022. DOI: 10.23899/relacult.v6i6.1807 Disponível em: <https://periodicos.clac.org/index.php/relacult/article/view/1807>. Acesso em: 11 out. 2023.

ARAÚJO, D. F. M. DA S. DE .; SANTOS, W. C. DA S.. Raça como elemento central da política de morte no Brasil: visitando os ensinamentos de Roberto Esposito e Achille Mbembe. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 4, p. 3024–3055, out. 2019b.

ARAÚJO, Danielle Ferreira M.S; SANTOS, Walkyria Chagas S. Novos sujeitos, novos direitos e cidadania: pluralismos e perspectivas do Sul – aspectos iniciais. **Revista de Ciências Sociais**, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/re-vcienso/article/view/42268>. <https://doi.org/10.36517/rcs.50.3.d01>.

ARAÚJO, Danielle Ferreira M.S; SANTOS, Walkyria Chagas S. **Repensando o Estado Democrático de Direito, a ação comunicativa e os direitos humanos a partir de um olhar decolonial e racializado**. In: Defesa da Democracia e das liberdades. Org: José Alberto Simonetti; Marcos Vinicius Furtado, Coêlho. Brasília: OAB Editora, 2023.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de. **Juventude negra no Brasil: para uma desconstrução de um corpo marginal e descartável**. Caderno Sisterhood. Vol. 3, n. 1 (março, 2019).

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de. O problema da inclusão: um olhar sobre a realidade brasileira. **Revista Científica do Curso de Direito**, [S.l.], n. 01, p. 147 - 164, dez. 2017.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. **Constituição de 1988 e juventude negra: para**

**a desconstrução de um dispositivo tanatológico.** In: FILPO, Klever; MIRANDA, Maria Geralda; SILVA, Rogerio Borba da; PEREIRA, Thiago Rodrigues (Org.). *Direitos humanos e fundamentais em perspectiva.* Rio de Janeiro: Ágora21, 2019a.

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. **Camino de los derechos humanos en “Pre-tuguês”.** In: NUNES, César Augusto R. et al. (Orgs.). *Temas de direitos humanos do VI CIDHCoimbra.* Campinas; Jundiá: Brasília; Edições Brasil, 2021.

BRULON, B. **Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus.** *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 28, p. e1, 2020.

BRULON, B. **Decolonising the Museum? Community Experiences in the Periphery of the ICOM Museum Definition.** Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cura.12436> Acesso em: 20 de Out de 2023.

BRULON, Bruno. **Provocando a Museologia: o pensamento geminal de Zbyněk Z. Stránský.** *Anais do Museu Paulista*, v. 25, n. 1, p. 403-425, 2017.

CABRAL, Magaly. In: **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco-Organizado por e Marcus Vinícius Macri Rodrigues.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

CAPELLA, Juan Ramón. **Os Cidadãos Servos. Tradução de Lédio Rosa de Andrade e. Têmis Correia Soares.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998.

Carneiro, Sandra de Sá & Pinheiro, Márcia Leitão. (2015). **Cais do Valongo: patrimonialização de locais, objetos e herança africana.** *Religião & Sociedade*, 35/2, p. 384-401.

CASTRO, Fernanda. **Educação Museal: conceitos, história e políticas. Museu Histórico Nacional, Volume I.** Organizadores: Fernanda Castro, Ozias Soares, Andrea Costa. 2020. Disponível em: [https://mhn.museus.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Vol\\_1\\_Educacao\\_Museal\\_PrimaveraMuseus2020\\_MHN.pdf?fbclid=IwAR3nNiZ2FNz484GYgOt8Jh4lYJW4nWp2GnntVlx-VXkG7PUnJBrVZE7UemtU](https://mhn.museus.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Vol_1_Educacao_Museal_PrimaveraMuseus2020_MHN.pdf?fbclid=IwAR3nNiZ2FNz484GYgOt8Jh4lYJW4nWp2GnntVlx-VXkG7PUnJBrVZE7UemtU) Acesso: 05 fev. 2023.

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. (2014). **Cartografia social urbana: transformações e resistências na região portuária do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Fase.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ICOM. **ICOM aprova Nova Definição de Museu.** 2022. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2756> Acesso em: 11 out. 2023.

IFBA, Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos estudantis. **Movimentos negros contemporâneos e movimentos sociais indígenas.** Texto de Danielle Ferreira Medeiros da Silva de Araújo/ DPAAE. Salvador: EDIFBA, 2023. 65 p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Ricardo Leitão, Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

MAGALHÃES, Aline Montenegro; AZEVEDO, Erica; CASTRO, Fernanda; SANTANA, Stephanie. **Notas sobre a Diáspora Africana na exposição e nas ações educativas do Museu Histórico Nacional.** Disponível em: <https://anaismhn.museus.gov.br/index.php/amhn/article/download/142/93/600> Acesso em 20 de Out. de 2023.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

- NAVAS, A.M; CONTIER.D; SOUZA, M.P.C. **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais.** Luciana Conrado Martins...[et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Percebe, 2013.
- OAB. **Relatório Parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil.** Rio de Janeiro: Mavi, 2016.
- OHTAKE. **Educação e Cultura/ Instituto Tomie Ohtake.** São Paulo: Instituto Tomie 2018, p. 42-45.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: Seis ensaios da história das ideias.** São Paulo: Editora Unesp. 2010.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Novos Estudos**, n. 79, novembro, 2007.
- SANTOS, B; MENEZES. M.P. MENEZES. Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.
- SANTOS, Richard. **Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade.** Rio de Janeiro: Telha, 2020.

# REFERENCIAL TEÓRICO AFRO CENTRADO COMO ESCOLHA POLÍTICA PARA UMA TESE DE DOUTORADO EM SAÚDE COLETIVA

*Rose Mari Ferreira* <sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

O referencial teórico utilizado em pesquisas, seja em nível de Mestrado ou em nível de Doutorado evidencia as escolhas de pesquisadoras/pesquisadores ao decidirem quais serão os ombros dos gigantes do conhecimento que assumirão como amparo de seus pressupostos ou de suas hipóteses, na construção dos projetos e escritas das dissertações e teses.

Ao assumir a condição de mulher negra, militante das causas antirracistas, sanitarista, atuando na assistência odontológica do Sistema Único de Saúde - SUS, realizando pesquisa encarnada (Bispo; Gherardi,2019) fazer a escolha de trabalhar com autoras negras e autores

---

31 Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Professora substituta na área de saúde coletiva do IFRS-campos Alvorada; bolsista CAPES/PROSUC. Email: rosemariferreira344@gmail.com

negros foi fundamental para o projeto e conseqüentemente, para a realização da pesquisa.

A pesquisa que ainda se encontra em andamento, tem como objetivo geral analisar as trajetórias de mulheres negras doutoras, considerando suas posições no espaço acadêmico e científico da saúde coletiva. E como objetivos específicos mapear os desafios encontrados por mulheres doutoras negras para se legitimarem no espaço acadêmico e científico e quais estratégias por elas elaboradas a fim de manter sua permanência nesse campo; identificar como operaram o sexismo/ machismo presente no percurso de vida pessoal e acadêmica dessas mulheres doutoras em saúde coletiva e identificar como operaram as ações afirmativas na trajetória dessas mulheres, da graduação aos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

A partir dessa escolha afro centrada, resolvi incluir outras/os autoras/es brancas/os que estudam racismo e as relações raciais, sexismo e branquitude. Dessa forma, construí um quadro de referencial teórico que poderá ilustrar essas escolhas e auxiliar na compreensão da estrutura das referências que serão abordadas.

Quadro 01: Referencial teórico

<b>CONCEITO</b>	<b>DIMENSÃO</b>	<b>AUTORAS/AUTORES</b>
Racismo	Estrutural	Kabengele Munanga Silvio Luís de Almeida Jurema Werneck
	Institucional	
Raça	Social	Kabengele Munanga Lia Weiner Schucman Antonio Sergio Alfredo Guimarães
Sexismo	Gênero	Lélia Gonzalez Sueli Carneiro Raewyn Connell Guacira Lopes Louro
	Mulherismo	

CONCEITO	DIMENSÃO	AUTORAS/AUTORES
Branquitude	Estudada por autoras/ autores negros	Guerreiro Ramos Cida Bento Lourenço Cardoso
	Estudada por autoras/ autores brancos	Lia Weiner Schuchmann Robin DiAngelo
Saúde coletiva	Interdisciplinar	Madel Luz Fran Demétrio

Fonte: Própria autora, 2022.

O conceito de racismo, considerando sua dinâmica peculiar, é essencialmente um conceito em construção, dada a especificidade com que opera nas relações sociais, no Brasil e em outros países. Nesse texto, trataremos de racismo estrutural a partir do que nos trazem intelectuais negros e negras, considerando a importância dos estudos por eles/as produzidos. Iniciando por Silvio Almeida, o autor nos dirá que o racismo estrutural “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. 32).

O antropólogo congolês Kabengele Munanga traz que o racismo, como todas as formas de ideologia, seria

teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 2003, [p. 17].).

Kabengele Munanga, em conferência a docentes de uma Instituição de Ensino Superior, declara que todas as formas de racismo são detestáveis, mas que no Brasil, “o racismo é um crime perfeito”(Dantas;Ferreira;Véras, 2017.p.40). Munanga contextualiza a declaração baseada em uma fala de um Prêmio Nobel que versava sobre o carrasco que mata duas vezes, sendo a segunda vez pelo silêncio. No Brasil, de acordo com Munanga, ninguém se assume como racista, entretanto o racismo e a discriminação, ambos existem e estão presentes nas relações sociais (Dantas;Ferreira;Véras, 2017).

Em relação ao conceito de Racismo Institucional, trago aqui os ativistas do grupo Panteras Negras, Stokely Standiford Churchill Carmichael e Charles Hamilton, que cunharam o termo, e consideram que é um tipo de racismo

menos aberto, mais sutil, menos identificado em termos dos indivíduos específicos que cometem os atos, mas não menos destrutivo para a vida humana. Trata-se da operação geral de forças aceitas e respeitadas na sociedade e, assim, não recebe a condenação aplicada ao primeiro tipo (CARMICHAEL, 2018, p.17).

A intelectual negra, com formação em medicina Jurema Werneck, com base nos escritos dos ativistas dos Panteras Negras supracitados, conceitua que o racismo institucional “garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nesses grupos” (Werneck, 2016, p. 541-542). A autora ainda considera que racismo institucional poderia ter a equivalência com ações e políticas institucionais que teriam a capacidade de manter a vulnerabilidade de grupos sociais que são vitimados pelo racismo (Werneck, 2016).

Kabengele Munanga (2003), apresenta em seu texto intitulado “Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” uma contextualização histórica sobre o conceito de raça. Munanga inicia a discussão trazendo que o conceito de raça foi primeiramente usado na Botânica e na Zoologia com o objetivo de classificar os



vegetais e as espécies animais e que em 1684, François Bernier usou o termo raças para classificar a diversidade apresentada pelos grupos que apresentavam contrastes físicos. Dessa maneira, Munanga aponta

que o conceito de raça foi transportado da Zoologia e da Botânica para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2003, p.1).

Na sequência da contextualização histórica, Kabengele Munanga apresentará que com os progressos da genética humana, os estudiosos desse campo concluíram que tanto biologicamente, como cientificamente as raças não existem. E que a classificação da humanidade em hierarquias raciais, uma teoria pseudocientífica, resultou nos conceitos de indivíduos como brancos, negros e amarelos. Esse conceito de raça, carregado de ideologia (e como todas as ideologias) serve para esconder, não revelar, aquilo que não pode ser proclamado, a relação de dominação e poder exercida sobre pessoas classificadas como inferiores, conceito ideológico que serve, portanto, para justificar a dominação e exclusão. Munanga nos aponta que o conceito de raça é etno-semântico e político ideológico e não biológico (Munanga, 2003).

De estrutura semelhante à apresentada por Kabengele Munanga (2003), Lia Weiner Schucman em texto intitulado Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão (2010), faz uma contextualização histórica sobre o conceito de raça e aponta que com os avanços das ciências biológicas e genéticas, os cientistas dessa área chegaram à conclusão que não existe raça como realidade biológica. E a autora traz em seu texto que raça é um conceito social, que não se trata de um conceito biológico. Explica que a categoria raça como categoria biológica, continua funcional e operante no imaginário daqueles que utilizam esse conceito para produzir discursos racistas (Schucmann, 2010).

Tecendo importantes contribuições sobre o conceito de raça, Antonio Sergio Alfredo Guimarães (2009, p.11) defende a tese de que

“Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural”. E ainda de acordo com o autor, o conceito de raça “denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado” (GUIMARÃES, 2009, p.11). Em relação ao conceito de raça, outras autoras e autores já exaustivamente exploraram o conceito e definiram-no como uma construção social. Esse fato, entretanto, não invalidou que antropólogos, sociólogos e cientistas de diversas áreas das ciências continuassem a afirmar as desigualdades da espécie humana baseadas na classificação de determinantes biológicos.

Considero importante ressaltar que, ao escolher filiar-me aos conceitos de autoras e autores que foram trazidos nesse texto, não torno excludente o diálogo com outras autoras e autores que igualmente realizaram importantes discussões a respeito do assunto. Dessa forma, em que pese a importância das/os autoras/es escolhidos, outras vozes poderão contribuir para fortalecer o desenvolvimento do projeto e mais tarde, da tese.

Em relação ao gênero, a antropóloga Lélia Gonzalez, ao analisar os diversos lugares em que mulheres negras foram colocadas ao longo da escrita desde o período de escravização até os tempos atuais, nos traz a reflexão contextualizando as três classificações em que foram inseridas: a dupla imagem de mulata e doméstica e a imagem da mãe preta. Gonzalez fundamenta suas argumentações trazendo que desde no período de colonização, as pessoas negras, em especial a mulher negra, eram consideradas mercadorias. A escrava de cor que cozinhava, passava a ferro, esfregava de joelhos todo o chão da casa grande, colocava a mulher branca em situação de conforto absoluto. Essa escrava cuidava dos filhos da mulher branca e ainda satisfazia as exigências do senhor branco. A mucama se transformou na empregada doméstica e na mãe preta, de quem os brancos sempre esperam a obrigação da maternagem e do cuidado. O mito da democracia racial, que como todo mito, mantém velado aspectos que não poder ser visualizados, apresenta a mulata

como resultado da hipersexualização da mulher negra, faz evidenciar que ““mulata” e “doméstica” são atribuições de um mesmo sujeito” (Gonzalez, 2020, p.80).

Sueli Carneiro apresenta importante análise quando faz emergir o questionamento sobre quais mulheres estão sendo faladas quando o feminismo (originado das mulheres brancas europeias) faz reivindicação quanto ao direito de mulheres (brancas) poderem trabalhar fora de suas casas. Nas palavras da autora” nós mulheres negras fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto”(Carneiro, 2020, p.2).

Raewyn Connell, cientista social australiana e Rebecca Pearse, em seu livro denominado “Gênero, uma perspectiva Global, nos dirão que “o gênero é uma estrutura social de um tipo particular - envolve uma relação específica com os corpos”. As autoras continuam em suas análises pontuando que “Acima de tudo, o gênero é uma questão de relações sociais dentro das quais indivíduos e grupos atuam” (Connell; Pearse, 2015, p. 47).

Dentre outras autoras que se debruçaram em estudos sobre gênero, apresento algumas das contribuições de Guacira Lopes Louro (1997). Nas palavras da autora, “admitindo que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história” (Louro, 1997 p.21) enfatiza que o conceito de gênero está conectado à história do movimento feminista e no Brasil, no final dos anos 80, o termo “gênero” passará a ser utilizado pelas feministas. A autora considera que “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p.21).

Em contextualização sobre as palavras do livro “O segundo Sexo” de Simone de Beauvoir(1980), Louro apresenta que a construção do gênero, tal qual a construção da sexualidade, ambas ocorrem ao longo de uma vida toda, de forma infundável e continuamente. Ressalta que essa construção “consiste em um processo pormenorizado, detalhado em que instituições médicas e legais como a família, a igreja e a escola

asseguram-se como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (Louro, 2008, p.18).

Falarei agora sobre os conceitos de branquitude, apresentado por intelectuais negras e negros e por autoras brancas que se dedicaram aos estudos da branquitude. Para iniciar essa conversa, ancore-me no intelectual negro Guerreiro Ramos (1995), sociólogo, precursor nos estudos que tratavam sobre a identidade racial no mundo. Em que pese o sociólogo não tenha usado o termo branquitude, em *Patologia Social do “Branco” brasileiro*, no capítulo do livro intitulado *Introdução Crítica à sociologia Brasileira* (Ramos, 1995) encontramos o termo brancura, quando o autor explicita que os temas das relações de raça no Brasil são falados como antropologia e sociologia do negro. Nesse sentido, Guerreiro Ramos explica que “no plano ideológico, é dominante ainda a brancura como critério de estética social” (Ramos, 1995, p.216).

E Guerreiro Ramos discute a maneira como os estudos realizados tratavam sobre os assuntos relacionados aos negros, classificando-os como “negro-tema” e “negro-vida”. O autor explica que como tema, diversos sociólogos e antropólogos têm dedicado tempo exaustivo para produzir textos sobre o negro. Entretanto, o negro-vida é despistador, impossibilitando tecer uma versão concludente, pois o negro-vida “é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje” (Ramos, 1995, p.215).

Prosseguindo nos estudos sobre a branquitude, Maria Aparecida da Silva Bento (também conhecida por Cida Bento), em artigo denominado “Branqueamento e branquitude no Brasil”, argumenta que o branco não ser discutido é uma das dimensões do privilégio. O branco tem “o privilégio simbólico da brancura” (Bento, 2014, p.27). É apontado pela autora que um dos primeiros sintomas da branquitude formada por pessoas ditas progressistas é o não reconhecimento de que as desigualdades raciais estão associadas à discriminação, embora essas mesmas pessoas brancas reconheçam que existem desigualdades raciais (Bento, 2014).

Cida Bento (2014) descreve que os benefícios simbólicos garantidos pelos brancos são insistentemente mantidos e repassados por ge-

rações, e que as pessoas brancas mantêm uma espécie de acordo entre elas, de não se reconhecerem como componentes essenciais na manutenção das desigualdades raciais no Brasil, ao que denominou “pacto narcísico da branquitude”.

A autora explica que pessoas brancas não se reúnem secretamente na madrugada para tecerem combinações sobre como manter seus privilégios, mas que o fazem através de reiteradas atitudes que perpetuam as relações desiguais, como por exemplo, pessoas brancas responsáveis por setores de recrutamento e seleção de pessoal nas empresas somente contratarem pessoas brancas, por entenderem que seus semelhantes são mais confiáveis, mais capazes de executar as tarefas relativas ao cargo em contratação (Bento, 2022).

O intelectual negro Lourenço Cardoso define a branquitude como “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (Cardoso, 2010, p.50). O autor utiliza os termos branquitude crítica e branquitude acrítica para explicar as relações raciais a partir da identidade branca racializada. Dessa forma, Lourenço Cardoso (2008, p.170) denomina de “branquitude crítica” àquela pertencente ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprova publicamente o racismo e de “branquitude acrítica” a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade racial”. Para o autor, a branquitude crítica não tem a preocupação de se pensar como um grupo racial; entretanto, a branquitude acrítica difunde, divulga a superioridade racial branca (Cardoso, 2008).

Lia Vainer Schucmann (2012, p.7) traz o conceito de branquitude “como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca”. A autora realizou entrevistas e conversas com pessoas de diferentes classes sociais, diferentes idades e sexo, que se identificavam como pessoas brancas, moradoras em São Paulo. A pesquisadora considera que

[...] sobre as características demarcadoras entre brancos e não brancos, compreendi que os indivíduos querendo ou não são marcados racialmente ao nascerem: àqueles classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos associados a identidade racial a que pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso, moralidade, etc. Esse traço de superioridade contido na construção social da branquitude, produz significados compartilhados dos quais os sujeitos se apropriam, singularizam, produzem sentidos e atuam sobre eles, de alguma forma, reproduzindo-os (Schucmann, 2012, p.109).

Dessa forma, chega à conclusão de que nas sociedades estruturadas pelo racismo, esses sujeitos identificados como brancos serão os detentores dos privilégios materiais e/ou simbólicos, adquiridos a partir da opressão daqueles sujeitos identificados pela cor da pele como não branco (Schucmann, 2012).

A socióloga americana Robin J. Diangelo, mulher branca, que discute as relações raciais e tece importantes considerações sobre o lugar confortável em que brancos estão colocados e do qual alguns não demonstram interesse em fazer descolamentos, aponta que

A branquitude se baseia em uma premissa fundadora: a definição dos brancos como a norma ou o padrão do humano e das pessoas de cor como um desvio dessa norma. A branquitude não é reconhecida pelos brancos, e o ponto de referência branco é presumido como universal e imposto a todos. Gente branca acha muito difícil pensar na branquitude como um estado específico de ser que poderia produzir algum impacto sobre a vida e as percepções de alguém (Diangelo, 2018, p. 49).

Robin Diangelo segue nas considerações sobre a branquitude e apresenta que a solidariedade branca é um acordo oculto entre pessoas brancas, usado como meio de proteção da vantagem branca que carre-

gam e sustentam. Esse acordo protege pessoas brancas no caso de um possível desconforto racial, como é o caso de uma pessoa branca ser confrontada quando fala ou produz algo que pode ser considerado racialmente problemático (Diangelo, 2018).

Em relação ao conceito de saúde coletiva, Madel Terezinha Luz, doutora em ciência política, nos aponta que “adotando-se como guia analítico o conceito de campo torna-se menos difícil a compreensão da multiplicidade e da coexistência (por vezes conflituosa) dos saberes e práticas na saúde coletiva” (Luz, 2009, p.306). E a autora prossegue em seu texto, ao fazer uma análise da saúde coletiva pela lente de Pierre Bourdieu (1989), “a disputa por “espaços discursivos” gera conflitos, pois a busca do poder simbólico está presente nos campos das ciências e das artes (Luz, 2009, p. 306).

De acordo com Joel Birman (2005, p.12-13), “a multidisciplinaridade é a marca do campo da saúde coletiva já que suas problemáticas demandam diferentes leituras e permite a construção de diferentes objetos teóricos”. Dessa maneira, trabalhar com a diversidade de autoras e autores que realizam pesquisas no campo da saúde coletiva, trará contribuição importante para esse estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentei nesse texto o quadro de referencial teórico, abordando conceitos com base em diversas autoras e autores negras e negros, considerando também as referências de autoras e autores brancos que se debruçam em pesquisas sobre racismo, branquitude, sexismo e outras variáveis que estão sendo estudadas nessa pesquisa de doutorado.

De acordo com a ideia de que a produção de conhecimento deve estar alinhada com a vivência da pesquisadora, Emanuelle Góes vai nos dizer que em uma sociedade marcada pela hierarquia de raça e suas intersecções, os estudos precisam evidenciar as realidades vividas por mais da metade da população, no sentido de assegurar a superação das

iniquidades em saúde. Faz-se necessário o enfrentamento ao racismo institucional (Goés, 2022).

A escrita de mulheres negras é um ato político. Considero a escolha do referencial afro centrado para realização de um projeto de pesquisa como escolha política, de quem realiza pesquisa encarnada, pesquisa militante e que traz em seu percurso de pesquisadora, a história de mulheres negras .

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BENTO, Cida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. Ed. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

BENTO, Cida. **O pacto narcísico da Branquitude**. São Paulo: companhia das Letras, 2022.

BIRMAN, Joel. A Physis da Saúde Coletiva. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 15(Suplemento):11-16, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/MGJKwBxGS4gZjRMt-NMFQ8md/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 jul 2023.

BISPO, Marcelo de Souza; GHERARDI, Silvia. (Flesh-and-blood knowing: Interpreting qualitative data through embodied practice-based research. **RAUSP Management Journal**, 54(4), 371-383. 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/RAUSP-04-2019-0066/full/pdf?title=flesh-and-blood-knowing-interpreting-qualitative-data-through-embodied-practice-based-research>. Acesso em 02 set 2021.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão E Ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1108/RAUSP-04-2019-0066>



org/10.17058/rea.v18i1.1279. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1279>. Acesso em: 25 de maio 2023.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHARMICAEL, Stokely. O poder negro. *In*: Pereira, Amauri Mendes (org.). **O poder Negro**. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva Global**. NVersos. 2015.

DANTAS, Silvia; FERREIRA, Lígia; VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Um intérprete africano do Brasil: Kabengele Munanga. **Revista USP**, (114), 31-44. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142366>. Acesso em 02 ago 2023.

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

GÓES, Emanuelle Freitas. **Racismo, aborto e atenção à saúde: uma perspectiva interseccional**. 2018. 163f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Salvador/Ba. 2017. Disponível em: <https://repositorio-dev.ufba.br/bitstream/ri/29007/1/TESE%20Emanuelle%20Freitas%20Goes.%202018.pdf>. Acesso em: 02 ago 2023

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARAES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, 1997. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/e-books/secao-1-10-32-de-de-finibus-bonorum-et-malorum-escrita-por-cicero-em-45-ac>. Acesso em: 01 de jun 2023.
- LUZ, Madel T. Complexidade do Campo da Saúde coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde Soc.**, São Paulo, v.18, n.2, p. 304-311, 2009. Disponível em: <https://www.SCIELO.br/j/sausoc/a/MkLhKM-vH4KqDSJNgSG48VqG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set 2020.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 12 ago 2019.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- SCHUCMANN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, v. 10, n 19, p. 41-55. jan./ jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>. Acesso em 29 jan 2023.
- SCHUCMANN, Lia Veiner. **Entre o”encardido, o “branco” e o branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf). Acesso em: 01 de fev de 2023.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3w-V54qW7vm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 de jan 2023.

# CARTAS PEDAGÓGICAS ENTRE BICHAS PRETAS PERIFÉRICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*<sup>32</sup>

*Daniel Amâncio de Oliveira*<sup>33</sup>

## INTRODUÇÃO

Nesta produção, nós, pessoas que aqui se apresentam como autores/atores/narradores de suas histórias de vida, escolhemos contar através de um compilado epistolar constituído por três pares de cartas pedagógicas (Freire, 2021) não somente experiências acadêmicas como estudantes de Pós-Graduação *Stricto sensu* da UFSCar, mas também como estas nos atravessam enquanto sujeitos que assumem as identidades interseccionais bichas pretas periféricas (Oliveira, 2017).

---

32 Aluno regular de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEd-So/UFSCar) e no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGES/UFSE). Bolsista FAPEPI pelo Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado. Professor Assistente IV da UESPI. E-mail: antoniocicero@frn.uespi.br

33 Aluno regular de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana pela Universidade Federal de São Carlos (PPGECH/UFSCar). Psicólogo clínico. E-mail: psi.amanciodaniel@gmail.com

Para tanto, resolvemos nomear as cartas em três categorias, sendo elas: Carta Identitária; Cartas Insurgente e Carta Emancipatória, partindo da premissa de que Cartas Pedagógicas têm considerável potencial como dispositivos de documentação narrativa (Nakayama et al., 2021) enquanto registro biográfico-narrativo de pesquisa-formação.

Mesmo cientes que nossas cartas discorram aspectos singulares, estas podem ressoar enquanto plurais no que tangem nossa tentativa de romper com o embargo ao acesso e permanência de corpos periféricos e subalternizados à Academia, sobretudo como alunos regulares de Mestrado ou Doutorado em Universidades públicas.

## 1ª CARTA: IDENTITÁRIA

Terça-feira, 06 de dezembro de 2022.

Sorocaba/SP, 24 graus.

Querido Daniel Amâncio,

Sei que nos conhecemos recentemente enquanto colegas de turma da disciplina Educação, Comunicação e Feminismos, ofertada pelo PPGECH/UFSCar e ministrada por Cláudia Regina Lahni e Daniela Auad, mas sabe aquela sensação estranha de quando somos apresentados a alguém e sentimos logo de cara que aquela pessoa poderia ser nossa amiga há anos? Pois é, foi exatamente isso que senti ao te ouvir durante a rodada de apresentação daquela aula inaugural. Esta estranha sensação só aumentou após perceber que falamos de lugares muito próximos, lugares estes que ocupam pessoas negras LGBTQIAPN+.

Quando nos foi explicado pelas professoras que deveríamos nos reunir em duplas ou trios para produzir um texto ensaístico como avaliação da disciplina, imediatamente busquei sua aprovação para compormos tal produção acadêmica juntos. Acredite, fiquei feliz demais com seu aceite e logo pensei: Quero conhecer melhor o Daniel, como também quero que ele me conheça. Acho que sei como fazer isso. Vou escrever-lhe uma Carta Pedagógica (Vieira, 2019), fazendo assim um convite ao diálogo, provocando-o ao compromisso de resposta.

Neste primeiro movimento de escrita, faço uso de palavras da intelectual Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) para descrever o lugar que nos foi imposto e que hoje declaro como o lugar que ocupo enquanto escolha. Em sua tese de Doutorado, a autora buscou anunciar e denunciar o que dizem as bichas pretas sobre suas formas de (r)existências enquanto profissionais da Educação. Faço tal referência, pois, assim como você, querido Daniel, apresento-me como pessoa negra e homossexual. Não sei ao certo qual seria o seu pensar sobre a expressão adotada por Megg Rayara, mas abraço fortemente as identidades interseccionais por ela contempladas em suas produções intelectuais. Dito de outro modo: sim, sou bicha preta e periférica.

Muitas foram as situações que me fizeram refletir sobre quem eu sou e como eu poderia me encaixar na Sociedade. Poderia eu ser bicha preta e ser “alguém na vida”? Lembro-me muito bem do episódio que resultou no meu “sair do armário” em que falei sobre minha sexualidade para meu pai e quais foram suas palavras que ainda hoje reverberam em meus ouvidos como marteladas em uma bigorna (Nossa, como acho irritante o som produzido quando colidem fortemente com dois metais. Acho que eu jamais seria ferreiro). Naquela ocasião, papai me falou o seguinte: “Ahhh meu filho, só te peço uma coisa, não vá se vestir de mulher não. Travesti sofre tanto nessa vida...”

Não que eu tivesse dúvidas, atualmente ou àquela época em ser homem cisgênero, mas confesso que suas palavras surtiram um efeito similar a um soco no estômago. Tal “golpe” reverberou intensamente, pois parte do meu ciclo de amizades se compunha por adolescentes de minha idade que se encontravam em processo de transição de gênero, as quais se apresentavam mediante por seus nomes sociais enquanto pessoas travestis. Por terem vivenciado suas infâncias ao meu lado, fazendo parte de várias memórias felizes que possuo, eu as amava muito e queria tê-las próximas a mim, por isso as palavras de papai me incomoda(ra) m tanto. Hoje em dia, ao interpretar as palavras de meu pai, reconheço sua intenção de me alertar sobre os estigmas advindos de preconceitos e discriminações sofridos por pessoas travestis e transgênero pelo simples

fato de serem diferentes daquilo dito como “o normal” por grande parcela da Sociedade. Todavia, querido Daniel, mesmo que não “me vista de mulher” e que minha condição Identitária se apresente como sendo eu um homem cisgênero, trago a inquietação que possa quiçá ser também sua: Para os olhos que julgam e condenam, seria eu (re)conhecido como modelo de representação de Masculinidade?

Passei boa parte de minha juventude ouvindo piadinhas com a finalidade de me constranger, do tipo: Além de preto é bicha? Como se ser negro ou homossexual fossem coisas ruins. Agora imagine quando ambas as adjetivações apresentavam-se na mesma pessoa? É como se tal sinergia tornasse aquela pessoa em algo ainda pior, muito pior.

Amigo amado Amâncio, (adoro brincar com palavras e fonemas... rrsrs) espero que reconheça na presente epístola as provocações (Freitas, 2021) que vim anunciar, visando sobretudo, conhecer algumas de suas memórias e saber o que mais poderemos ter em comum.

Estou ansioso para saber mais sobre você, pois sei que ainda temos muito a aprender um com o outro. E lembre-se que esta Carta Identitária é apenas a primeira. Já que acredito que muitas outras ainda virão, podendo este movimento que aqui início tornar-se, quiçá, um verdadeiro ateliê terapêutico para nós e por aquelas/aqueles que se sintam atravessados por nossos futuros escritos colaborativos. Despeço-me de você, querido Dani, com um forte abraço deste seu irmão de causa e luta enquanto bicha preta e eterno estudante. Até breve.



Antônio Cícero de Andrade Pereira

## 2. CARTA-RESPOSTA À CARTA IDENTITÁRIA

Sexta-feira, 09 de dezembro de 2022.

Campinas-SP, 25° graus.

Noite tranquila (intervalo entre um atendimento clínico e outro).

Querido Cícero Andrade,

Recebo sua carta com um largo sorriso, pois é de um carinho gratuito imenso, quase como um abraço afetuoso. Desde a nossa primeira interação virtual na disciplina citada, senti como um estender de mãos (como quem diz “vem comigo”, você não está só). Foi logo após uma fala pessoal minha, sobre a experiência desafiadora de estar em espaço embranquecido sendo um corpo periférico, negro e gay (já demarcando: sim, sou bicha preta também). Identidade esta, que nos aproxima na melhor potência de seu significado.

Me pensar neste lugar que é a Pós-Graduação de uma Universidade como a UFSCar, não representa apenas uma futura titulação, é um romper com um ciclo, tal qual conta as vozes das mulheres negras no poema intitulado “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo (2017) (Vozes-Mulheres), quais me sinto fruto sendo bisneto, neto e filho de mulheres negras que foram empregadas domésticas e que também sequer sonhavam com este lugar. A última vez que estive em Sorocaba-SP, muitos anos antes de ingressar como mestrando, foi fazendo um bico de garçom em um evento de inauguração de um condomínio de luxo. Voltar à cidade (não mais com o meu Ford Ka de cor verde que fervia o motor, modelo besourinho... rrsr), mas desta vez para me tornar mestre, é como contrariar a vida que pensaram para mim.

Resgato esta memória para dizer que ser periférico, é mais um marcador de interseccionalidade (classe) que forjou minha identidade bicha preta. O que torna mais alto os muros sociais que precisamos transpor, e o muro da educação é um deles. Chegar até aqui significa que chegamos “longe” (chegamos?), quando pensamos nos moldes do capitalismo carregado de normatividades sociais em que nossos corpos e formas de



existir não são assimilados. Onde estão os outros como nós? Eu não os vi quando passei pelos portões, não os vi nos corredores, você viu?

Quando fui ao Restaurante Universitário (RU) pela primeira vez, giro a catraca e caminho em direção a uma fila, nesse momento me deparo com centenas (talvez) de pessoas brancas sentadas almoçando, e eu corro os olhares procurando pessoas pretas, quase não as encontro. Senti um aperto no peito, como um peso. Tendo a pensar que esse peso é o mesmo citado por Nkweto Simmonds (1997 apud Grada Kilomba, 2019, p. 64) “Neste mundo branco eu sou um peixe de água doce nadando na água do mar. Eu sinto o peso da água... no meu corpo”.

Eu sinto a densidade deste mar todos os dias, em cada aula, em cada reunião de orientação, em cada encontro de grupo de estudos, mas isto não me paralisa, eu aprendi andar de cabeça erguida, segurei e seguro na mão de amigos, amigas e amigues como você e assim meus passos se tornam mais firmes, mais fortes.

Sobre minha identidade de ser um homem gay, me recordo do meu pai perguntar: você sabe que vai queimar no inferno, né? Isso ecoou por um tempo, mas não faz mais ressonância em quem eu me tornei. Hoje me preocupo muito mais com as barreiras estruturais que nos impedem de viver dias melhores. Carrego comigo indignação, fogo, raiva, tristeza, cansaço, desejo de revolução, quando vejo tudo o que nos assola, e ainda carrego também um jeito amável, uma calma na fala, fé e um molejo para dançar sempre que a música me chama.

Por falar em música, evoco aqui um trecho da canção interpretada pelo artista Rico Dalasan: Não deito pra nada/ Não deito pra nada/ Cicatriz de bala/ Tatu de mandala/ Não deito pra nada/ Não deito pra nada/ Vida me fez flor/ No meu corpo fez granada.

Eu faço uma leitura de que ser flor e granada no mesmo corpo, significa o quanto nossos corpos seguem firmes implodindo e explodindo normas, regras, espaços, dogmas, protocolos que tentam tombar nossos corpos e silenciar nossas vozes. Acho que isso merece marcar minha pele (risos), farei uma tatuagem.

Despeço-me de você meu irmão Cí, com um sentimento de gratidão pela generosidade que você carrega. Que venham mais e mais cartas com nossos escritos subversivos e (im)pertinentes. **Bicha-preta puxa Bicha-preta!**



Daniel Amâncio de Oliveira

### 3. 2ª CARTA: INSURGENTE

Sábado, 31 de dezembro de 2022.

Sorocaba/SP, 25 graus.

Manhã ensoladara.

Querido Daniel Amâncio,

Decidi chamar a presente Carta Pedagógica, a segunda que te envio nesta jornada que aceitamos percorrer juntos enquanto parceiros de produção intelectual, de **Insurgente** por ter sido arrebatado (mais uma vez) pelos ruídos que insistem em ecoar através de questões que já me assolam há tempos. Questões estas levantadas por você em sua **Carta-resposta à Carta Identitária**. Ao trazer as seguintes interrogativas: “Onde estão os outros como nós? Eu não os vi quando passei pelos portões, não os vi nos corredores, você viu?”. Você me provoca a também (porque sei que será importante para ambos fazê-lo) querer compartilhar experiências de vida, sejam elas pessoais, acadêmicas e/ou profissionais, para assim anunciar e denunciar como nós, **bichas pretas periféricas** (sem negligenciar a pluralidade da nossa gente, realçada pela diversidade de vozes, por diferenças que se apresentam pelos seus corpos, que constituem significados e sentidos outros), somos perce-

bidos quando conseguimos adentrar em espaços de poder que selecionam rigorosamente aquelas e aqueles que poderão passar pelos portões. Refiro-me à Universidade pública no contexto dos cursos *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Dito isso, reitero que nosso ingresso como alunos regulares em PPG da UFSCar ou de qualquer outra Instituição de Ensino Superior, é por si só um ato de insurgência.

Acho que seria interessante falar um pouco sobre o itinerário por mim percorrido para obtenção do Diploma de Graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena). Isso mesmo amigo Dani, sou biólogo, professor de Ciências e Biologia. Para tanto, compartilho contigo fragmentos narrativos (Meihy; Ribeiro, 2019) que hoje sinto serem reveladores para minha constituição considero relevantes entre 1999 e 2004. Pode deixar que tentarei ser sucinto, tá certo?

Lembro-me bem da época em que concluí o Ensino Médio no Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPMCe). Hoje em dia, venho revelar sem medo o que no passado guardei somente para mim: “Como eu detestava estudar naquele lugar!” Imagine só, Dani: *eu, um garoto que gostava de garotos, fazendo disso um segredo por estudar em um espaço educacional cívico-militar, isso no final da década de 1990*. Nossa! Como eu tinha medo deste segredo vir à tona. O medo de ser julgado, rejeitado, publicamente humilhado caso descobrissem minha predileção sexual... E sei que muitos jovens daquela geração também vivenciaram situações tão angustiantes como a minha. Ser um adolescente homossexual. Sempre que me deparava com tal angústia, vinha como resposta o seguinte pensamento: *Quando eu passar no vestibular e entrar na Universidade, tudo será diferente*. E realmente seria. Mas também foi bem diferente daquilo que eu esperava.

Fiz as provas do vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em julho de 2000 e semanas depois saiu o resultado. Não fui aprovado dentre as vagas, ficando na lista de espera como 4º colocado. Passado o prazo de matrícula dos alunos aprovados, publicaram a lista de 2ª chamada. Adivinha, Dani? Aconteceu justamente isso que suspeito ser seu pensamento neste momento: *sobraram quatro vagas*. O

resultado? Preenchi a última vaga da lista de espera para ingresso no curso de Ciências Biológicas no turno noite e assim me tornei estudante universitário. Quando lembro daquela sensação, quase como um sabor adocicado... o gostinho de vitória.

Como eu fiquei feliz com aquela conquista. Para mim, era algo novo e excitante. Estava louco para conhecer gente nova. Estudar. Sempre amei estudar, sabe Dani... Estava ansioso para aprender mais sobre o que é ser um Biólogo. Quais caminhos eu iria seguir? Ser professor era algo certo para mim, mas eu ainda tinha tantas perguntas... portanto, só precisaria deixar de lado minhas inseguranças e fazer o meu melhor. Mas será que esse melhor vindo de bicha preta periférica seria o suficiente?

Querido amigo Daniel, saiba que sempre fui um dos melhores alunos durante a educação básica por onde estudei, mas na UECE eu senti o impacto que era ser o único estudante negro oriundo de escola pública. Claro que eu não tinha sido preparado para tamanha carga de estudos, sendo que muito dessa carga era depositada por docentes que estavam aquém de minhas expectativas. Professores que, em sua maioria homens brancos, pareciam priorizar suas pesquisas e/ou funções administrativas, ou mesmo seus assuntos familiares/pessoais (tive um professor que faltava quase toda semana para ir em velório de algum parente...), deixando o ensino de seus estudantes à deriva, comprometendo nossa aprendizagem.

Quem sabe, em outra oportunidade, eu possa te contar algumas das inesquecíveis histórias que marcaram minha experiência como graduando na UECE. Mas agora, apresento as indagações a seguir enquanto provocações: “O que é ser bicha preta periférica na Universidade? Como o “eu” (bicha preta periférica) ao ser visto como “outro” por quem estranha nossa presença na Universidade deveria ser/agir/reagir sabendo que estamos ocupando um dos espaço de poder mais relevantes do país? De que modo podemos resistir para assim reexistir ao racismo, LGBTfobia e classismo, sendo que racistas, LGBTfóbicos e classistas podem estar sentados ao nosso lado, ou mesmo ser um de nossos professores?”

Como havia dito, nossa presença na Universidade já é por si só um ato de insurgência. Agora me diga você, querido Dani, como foi sua jornada escolar-acadêmica? Quais percursos/percalços o jovem Daniel Amâncio experienciou na época em que estava terminando o ensino médio e como foi sua jornada para o tornar-se Psicólogo? Acredito piamente que esse exercício de escuta de si para a escrita e troca de Cartas Pedagógicas irá nos fortalecer ainda mais enquanto intelectuais e parceiros de publicação. Sei que juntos somos muito mais fortes. Somos uma potência.

Encerro aqui a *Carta Insurgente* te desejando um Feliz Ano-No-vo repleto de saúde, sucesso e felicidades. Forte abraço desse teu irmão de causa e luta enquanto bicha preta periférica e eterno estudante. Até breve.



Antônio Cícero de Andrade Pereira

#### 4. CARTA-RESPOSTA À CARTA INSURGENTE

Segunda-feira, 02 de janeiro de 2023.

Campinas-SP, 23° graus.

Dia lindo e ensolarado.

Retorno de viagem. Estava em Brasília naquela “posse” maravilhosa.

Querido Cícero Andrade,

Amigo, sua *Carta Insurgente*, resgata dezenas de memórias acerca desta verdadeira corrida que traçamos (nós pessoas pretas, e ainda bichas) em busca de um lugar, não sei se ao sol (para brilhar e ser visto) ou a sombra (descanso e conforto), mas talvez o lugar que vai nos garantir a

escolha, além da humanização e cidadania dos nossos corpos. O fato de você ter sido o melhor aluno da sala, faz coro com dezenas de narrativas que ouço diariamente de tantos homens negros e gays de várias partes do Brasil em meu consultório, que por acaso também se destacaram desde os primeiros anos escolares. Que por acaso, também me encontro neste mesmo mar de histórias.

Imediatamente me vem à mente a brilhante e cirúrgica análise de Neusa Santos Souza (2021), discorrendo seu pensamento sobre estratégias de ascensão de pessoas negras em *ser o melhor*, na fantasia de minimizar ou compensar o “defeito”, para ser aceito em uma sociedade racista como a nossa. Agora imagine essa tentativa inconsciente muitas vezes, somada a uma tripla carga sendo negro, gay e periférico, tentando existir sem sofrer tantas violências? É um peso que carregamos por um longo tempo até que consigamos nos emancipar desta carga do peso da excelência negra.

Eu arrisco dizer que entendemos muito cedo, desde tenra idade (veja que perverso o funcionamento do racismo estrutural), que “ser o melhor” é o que vai facilitar nossa passagem por alguns espaços. Já nascemos em uma corrida contra o tempo, é terrível chegar nesta conclusão. Eu fui melhor aluno de classe em muitas séries do ensino fundamental, me destacava, mas nunca me dei conta ser algo deliberado, até compreender que essa alta performance foi se repetindo na minha história. Quando eu tinha 14 anos, estava me formando como patrulheiro (um programa de formação profissional para jovens de baixa renda), para me tornar um menor aprendiz, eu fiquei em primeiro lugar e levei uma medalha de ouro para casa, isso me possibilitou a vantagem de conseguir um emprego rápido e em um lugar considerado bom de se trabalhar. E mesmo assim, lá estava o racismo velado (ou não). Lembro-me de ter sido questionado em minha primeira entrevista de emprego (na vida) se eu usava maconha, pela minha futura chefe, uma mulher branca, loira, mais velha. ***Se eu usava maconha? Oi?*** Eu contei por muitos anos essa história como algo engraçado, até de fato entender o que essa interpelação significava. O que fazia aquela mulher branca que

acabara de me conhecer, supor que eu usava maconha? No imaginário racista, classista e colonial dela, meu corpo carregava marginalização.

Como se não bastasse, o viés religioso cristão e os valores que aquela empresa familiar carregava, me fizeram sair de lá após dois anos, em decorrência de um processo de constrangimento no qual eu fui arrancado do armário: **É verdade que você namora um cara?** Não tinha mais lugar para mim lá.

Essas e outras experiências, foram me apequenando, me tornando bonzinho, quietinho, permissivo, legal com todo mundo, agradável, muito educado, por que? Para quem? São tantas camadas, que até hoje é difícil saber se ainda há resquícios destas incansáveis tentativas de me provar digno, bom e merecedor. Estar no mestrado, é para mim? Ou apenas me legitima nesta sociedade que tenta me enterrar física e simbolicamente todos os dias? Parte de mim sabe que eu amo estudar, sou um eterno aprendiz também, mas quem tira essa pulga atrás da orelha? O fato é que cheguei aqui e daqui eu não saio (risos). Eu acredito que “eles” surtam ao ver que ocupamos cada vez mais as universidades ao invés das celas aos quais nos empurram.

Concordo com você amigo Cí, que seja na verdade muito interessante contarmos como se deu nosso ingresso no ensino superior. Lendo seu relato, fico feliz em saber que você não sucumbiu aos desejos de seus pais ou da sociedade, optando por seguir sua vocação de ser professor. Que diferença faria ter encontrado pelo caminho de formação, professores bichas pretas insurgentes como você.

Meu ingresso ao ensino superior foi um caminho torto e longo. Fui o primeiro em pelo menos cinco gerações da minha família a entrar na faculdade. Sem incentivo, sem orientação de professores, sem exemplos familiares ou de amigos, algo improvável... mas eu fui atrás e consegui o que era possível (para mim) com a bagagem de quem já trabalhava de dia e estudava a noite e no ensino público. Uma primeira bolsa de “Logística”, um tecnólogo superior, que graduei e nunca exerci, mas logo também percebi este diploma era diminuído e interpelado muitas vezes. Me diziam: *Ah, é aquela faculdade de dois anos, né?* Para “eles” pouco

significava, para mim era a coisa mais extraordinária na minha vida até então. Jamais esquecerei a sensação de girar aquela catraca da faculdade pela primeira vez, um orgulho gigante.

Depois fui atrás de pagar pelo curso de Administração (graduei por 2 anos), pois era o que aumentava as chances de conseguir empregos melhores, e assim fui fazendo o que “dava”, até que 7 anos depois da minha primeira tentativa em Psicologia (que sempre foi meu desejo desde os 16 anos), eu finalmente consegui um emprego em um grupo de universidades privadas, e lá tive uma bolsa de estudos por ser funcionário. Ufa! Também improvável, não é mesmo? Eu agarrei essa oportunidade com todo amor e empenho e fui ser psicólogo (outra vez um dos melhores da turma, primeiro lugar com o melhor TCC). Mas desta vez tinha algo diferente, eu já não era mais aquele rapaz quietinho que se quer levantava a mão para fazer uma pergunta na frente de todos (pois já havia sofrido homofobia apresentando trabalho por causa da minha voz afeminada e meus trejeitos). O curso me empoderou de mim mesmo, me tornei um ativista que já questionava aquele próprio espaço, as ausências, os métodos de ensino, a branquitude do corpo docente, até a branquitude dos pensadores que sempre nos eram apresentados. Acho que os professores (alguns) queriam me esganar: ***Quem aquele “neguinho” pensa que é?*** (risos).

Insurgente e subversivo. Fui hackeando os espaços, mas não foi fácil permanecer neles. Lembro-me de dormir de cansaço em algumas aulas, de faltar porque tinha que trabalhar mais e fazer horas extras, chegar em casa quase meia noite (cozinhar e cuidar dos meus cachorros), fazer estágios aos finais de semana, e eu ainda inventava de participar de grupos de estudo. Imagina a fome meu amigo... a fome de conquistar aquele diploma. Vi muitos amigos (inclusive outras pretas bichas) ficando pelo caminho, endividando-se até o pescoço. Não suportando o cansaço. Desistindo. Parecia a vida acadêmica brincando daquele jogo **“resta um”**.

Fico por aqui meu amigo, irmão e parceiro de produção intelectual, ansiando para saber mais e mais sobre suas vivências que permiti-



ram que você chegasse até aqui com orgulho de ser você mesmo, emancipado das amarras cruéis desta sociedade que insiste na tentativa de aniquilar nossas existências.

Com muito amor, carinho e mais um sorriso no rosto, desejo também um feliz ano novo, melhor e mais leve do que o último sob aquele desgoverno. Grande beijo e abraço. Até breve.



Daniel Amâncio de Oliveira

## 5. 3ª CARTA: EMANCIPATÓRIA

Terça-feira, 17 de janeiro de 2023.

Sorocaba/SP, 27 graus.

Querido Daniel Amâncio,

Quando decidimos nos aliar para juntos fazermos a atividade final da disciplina *Educação, Comunicação e Feminismos*, eu já imaginava que muita potência estaria por vir, uma vez que desde as primeiras aulas pude enxergar muitas similaridades entre nós, principalmente no que consiste nossos interesses acadêmicos enquanto intelectuais **bichas pretas periféricas**. Só não vislumbrava que, ao escolher este modo outro de escrita que se iniciou em 06 de dezembro de 2022, quando te enviei a primeira Carta Pedagógica, não tardou para eu perceber que este se tornaria um exercício de **(trans)formação contínua** para lá de significativo. Pelo menos está sendo para mim e acredito que esteja sendo para você também. Estou certo? Espero que sim.

Vou supor que você esteja agora inclinado a me perguntar: *Mas, Cícero, porque você inventou de pôr o prefixo **trans** entre parênteses precedendo a expressão já conhecida no âmbito acadêmico, **formação contínua**, seu louco?* (risos!!!) Essa suposta pergunta enquanto reflexão, caro amigo, que aqui compartilho contigo como provocação, vem me acompanhado desde meu ingresso no PPGEd-So, desdobando-se em problemática daquilo que creio ser o que pretendo investigar como Tese de Doutorado: Será que uma ação formativa que se caracteriza como formação contínua pode reverberar na transformação do sujeito que dela participou?

Esse exercício de (trans)formação contínua, amigo Dani, venho praticando desde novembro de 2012, período que corresponde a minha nomeação como Coordenador de Área do Subprojetos de Biologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Piauí (Pibid-UESPI). Acontecimentos desta magnitude são popularmente chamados de “*divisores de águas*” (como acho brega esta expressão), podendo também receber a alcunha de *momentos-charneira* (Josso, 2014) por serem reveladores, culminando numa verdadeira transformação de vida para os sujeito que os vivenciaram.

E é sobre isso que se trata esta terceira Carta Pedagógica, amado amigo Amâncio, revelar para ti o que decidi fazer com as experiências por mim vividas, bem como os aprendizados que me foram proporcionados durante os sete anos que dediquei ao Pibid-UESPI enquanto Coordenador de Área. Não posso esquecer que mencionar também dos dezoito meses que exerci a função de Docente-Orientador do subprojeto denominado “Práxis pedagógica no ensino de Ciências” que integrou o Programa Residência Pedagógica (PRP-UESPI). Para tanto, buscarei narrar nesta que escolhi nomear de *Carta Emancipatória*, mesmo que sucintamente, algumas dessas experiências (trans)formadoras. Todavia, gostaria de antes recapitular alguns apontamentos presentes nas cartas anteriores.

Modéstias à parte, considero as escolhas assertivas no que tange os títulos das duas primeiras Cartas Pedagógicas, uma vez que: 1<sup>ª</sup>) Iniciar nossa parceria por meio de uma **Carta Identitária** demonstra que

acreditamos no processo de busca pelo autoconhecimento no/para o constituir-se sujeito reflexivo e crítico, respeitando assim nossas subjetividades, provenientes de nossas experiências de vida e formação que foram/são singulares e ao mesmo tempo plurais, decorrentes dos mais diversos espaços/tempos que nos atravessam e 2º) Redigir uma **Carta Insurgente**, colocando-nos em diálogo com nosso “rebelde interior” e assim nos amotinarmos, visando confrontar, agora juntos, o Cis-tema (Nascimento, 2021) imposto pelo grupo hegemônico detentor da masculinidade dominante que historicamente nos aponta como “escória social”, mesmo sendo nós integrantes de uma maioria minorizada (Santos, 2020). Ser bicha preta periférica é agir contra esse Cis-tema que não poupa esforços para nos exterminar, como bem nos ensina Sueli Carneiro (2005) quando nos apresenta o conceito de epistemi-cídio.

Sabemos, querido Dani, que nossos saberes enquanto intelectuais em (trans)formação contínua são bem demarcados e encontram-se presentes nas cartas que estamos a cambiar, sendo elas um modo outro por nós escolhido para transmitir nossas vozes ao mundo, firmando-nos como agentes sociais que resistem e reexistem na luta pela **Liberdade** e pela **Emancipação**.

Dirijo-me agora a você, querido Daniel, como agente social que abraça a identidade profissional de Professor-Formador enquanto docente Universitário, que defende a Educação como modo legítimo de luta por Liberdade e Emancipação. Acredito no poder da Educação como prática da Liberdade, levando-nos quiçá à Emancipação.

Retomo neste momento à inquietação levantada no início desta 3ª carta: *Como saber se o que estamos vivenciando nessa experiência de escrita colaborativa, que começou como uma encomenda de uma disciplina da Pós-Graduação, será mesmo um ato (trans)formador?* Deixarei essa questão para te fazer refletir e te inspirar a escrever uma carta-resposta para essa Carta Pedagógica que se aproxima do seu desfecho. Só não se esqueça: não existem respostas certas ou erradas, somente respostas que podem se apresentar por meio de novas questões.

Deixo aqui meu mais poderoso abraço de urso (prometo medir a força para não machucá-lo) e um beijo respeitoso na sua testa, querido amigo-irmão. Como dizem por aqui em Sorocaba: Deus abençoe (hehehe). Até amanhã, no nosso encontro marcado.



Antônio Cícero de Andrade Pereira

## 6. CARTA-RESPOSTA À CARTA EMANCIPATÓRIA

Segunda-feira, 22 de janeiro de 2023.

Campinas-SP, 28° graus.

Domingo preguiçoso e quente.

Querido Cícero Andrade,

Achei de tamanha perspicácia e sensibilidade a percepção deste nosso exercício por meio de troca de Cartas Pedagógicas como sendo de **(trans)formação contínua**. Ora, que potente perspectiva, é uma confluência de fatores e circunstâncias em que já estamos imersos e que poder falar destas experiências destranca muitas portas. O que será que pretas bichas periféricas (estou gostando do trocadilho) têm a dizer? O que será que espaços de pós-graduação como o que participamos, podem oferecer que nos alimente um processo de transformação? E nós, oferecemos o que em troca? São questões que tem me visitado a partir deste nosso diálogo, e que sim, tem sido muito significativo para mim também.

Olhando para cada uma das Cartas Pedagógicas por nós trocadas até aqui, gostaria de compartilhar contigo, querido Cí, o que entendo pelo verbete “**Emancipar-se**” segundo a filosofia adotada por Paulo Freire: *O direito que todo cidadão tem de fazer suas escolhas epistêmicas e políticas*. Vejo nossa escolha de cambiar cartas para as-

sim nos balizar na produção do artigo que estamos por escrever enquanto atividade final da disciplina da Pós-Graduação que cursamos juntos, como um grande exemplo concreto deste exercício de escolha epistemopolítica (Passeggi; Souza, 2017) e de nossa (trans) formação contínua enquanto sujeitos (acadêmicos, políticos, cidadãos, bichas pretas periféricas).

Agora, atendo-me à proposta desta carta intitulada **Emancipatória**, me sinto honrado em poder saber um pouco mais da sua história e de como foi um dos seus **momentos-charneira** (conceito generosamente explicado por você na carta anterior). Me alegro em saber que você pôde ocupar espaços e exercer cargos como o de Coordenador de Área do Pibid-UESPI, são lugares não pensados para assimilar corpos de bichas pretas. O lugar da intelectualidade, de poder de decisão, de produção de conhecimento, quando ocupado pelos nossos, principalmente quando acompanhados de consciência de raça e classe, na minha visão é um ato revolucionário.

Na minha trajetória, meu momento-charneira, em que o processo de **(trans)formação** é bastante demarcado, foi de fato a minha entrada para o curso de graduação na psicologia, o que como eu já havia dito, era improvável pelas minhas possibilidades. Depois, adentrar em uma Universidade Federal, a UFSCar, foi (na minha história) um novo momento-charneira, um romper de muros e barreiras enorme pelo simples fato do meu nome sair na lista de aprovados. Outra vez pioneiro na história da minha família. Passado um ano desde a minha entrada no mestrado, no PPGECH, não teve um dia em que passar pelas cancelas da entrada não deram um frio na barriga, uma rápida dialética interna de pensamentos questionamento se eu realmente estava ali, e também uma afirmação de que sim, estou e isso é real.

Me orgulho dos passos dados até aqui, que a pós-graduação tem me proporcionado enquanto mestrando, ainda faminto de conhecimento. Topar esta troca de Cartas Pedagógicas com você, faz parte deste momento-charneira em que me encontro, rompendo com silêncios, produzindo conhecimento, ocupando um novo espaço.

Atualmente como psicólogo, tenho me dedicado às pesquisas acerca das experiências do racismo e da saúde mental, o que me ajuda com o aporte teórico enquanto profissional para atender dezenas de outros homens negros e gays do país que também estão nesta corrida pela ascensão social e intelectual, com suas formas plurais de existir, sofrendo com as mazelas deste mundo que insiste em nos jogar para à margem, apagar nossa existência, tombar nossos corpos e nossas formas de amar.

Uma reflexão me ocorreu sobre este caminho, em pensar que este não possa ser o único caminho para que nossos irmãos pretos possam se emancipar, digo o caminho de ingressar na universidade e na pós-graduação para que sejam humanizados, para que tenham voz, relevância social, para que suas vidas e modos de existir importem. A academia ainda é uma grande peneira social, distante de muitos dos nossos, principalmente porque ainda estamos lutando por formas de sobrevivência, comer, amar, ter acesso mínimo a bens e serviços. Que possamos democratizar e proporcionar mais e mais formas epistemopolíticas de emancipações. Faz sentido, amigo?

Recebo seu abraço poderoso (de urso) como um afeto capaz de fazer carinho na alma, também deixando um beijo respeitoso em sua testa, querido amigo-irmão. Espero ter respondido de forma satisfatória a maioria de suas perguntas, desejo um ótimo finalzinho de domingo e até nosso próximo encontro marcado.



Daniel Amâncio de Oliveira

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283> Acesso em: 19 nov. 2021.

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

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. 2ª ed. Natal, RN: UFRN, 2014. p. 57-76.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto: 2019.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; FREITAS, Ana Lúcia Souza de; BATISTA, Raquel Aparecida da.; BRITO, Solange Aparecida da Silva. A potencialidade da escrita de Cartas Pedagógicas na disciplina didática em tempos de pandemia covid-19: do legado freireano à documentação narrativa para a pesquisa-formação docente. *In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França. (Org.). Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/narrativas-e-formacao-dialogos-universidade-e-escola/> Acesso em: 16 ago. 2023.

**Não Deito Pra Nada.** Intérprete: Rico Dalasan; Dinho Souza. In: Balanga Raba - EP. São Paulo: Independente, 2017. EP, faixa 1 (3 min, 29 seg).

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo.** São Paulo, Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa.** 2(1), pp. 6-26. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032> Acesso em: 06 jan. 2022.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada:** um dispositivo da racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 75-76.





# RESUMOS



# DOCILIDADE E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS SOCIAIS SOBRE A DÓCIL MULHER BRANCA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*Carmelitha Aguilar Carlos Pereira*<sup>34</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo investigar e analisar a dinâmica das expectativas sociais que recai sobre as mulheres brancas em relação à sua docilidade. A perspectiva teórica de docilidade de Michel Foucault (1987) será utilizada como base conceitual para compreender como a sociedade impõe normas de comportamento às mulheres, especialmente às brancas, e como as mulheres que desafiam essas normas enfrentam uma sobrecarga de expectativas e estereótipos. O estudo se mostra relevante, pois a docilidade, como conceito foucaultiano, refere-se à capacidade da sociedade de moldar e controlar os indivíduos, tornando-os dóceis e conformes às normas condicionais. Essa dinâmica impacta de maneira significa-

---

34 Universidade Federal do Maranhão, Mestranda em Sociologia. e-mail: carmelitha.advogada@gmail.com.

tiva a vida das mulheres, especialmente as mulheres brancas, das quais esperam-se um conformismo com estereótipos de feminilidade que as desfavorecem. Além disso, quando não se conformam com a docilidade imposta, essas mulheres se tornam alvos de estereótipos e preconceitos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa encontra-se em andamento e utilizará uma revisão bibliográfica abrangente que abarcará estudos sobre gênero, docilidade e resistência, utilizando as obras de Michel Foucault, além de outros autores que abordam esses temas, como Lélia Gonzalez (2020), Heleieth Saffioti (2015) e Judith Butler (2015). Além disso, pretende-se com base na literatura revisada, apontar como as mulheres brancas são frequentemente incentivadas a adotar padrões de docilidade que restringem sua autonomia e expressão pessoal, e diante disso desenvolvem estratégias diversas para lidar com essas expectativas de docilidade. Ademais, pretende-se ainda demonstrar como também as mulheres que desafiam as expectativas de docilidade, enfrentam preconceitos adicionais, sendo frequentemente apontadas como “agressivas” ou “rebeldes”. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão das complexas dinâmicas de docilidade e resistência nas vidas das mulheres brancas, bem como para a identificação de estratégias de enfrentamento e empoderamento das mulheres diante da sobrecarga na resistência.

## METODOLOGIA

A coleta de dados se concentrará em fontes de mídia, literatura e comunicação que discutem a docilidade e resistência das mulheres brancas, incluindo textos jornalísticos, revistas, publicações online, programas de televisão, filmes, romances e outros tipos de conteúdo que refletem as representações sociais. Os dados encontrados consistirão em exemplos de como a docilidade das mulheres brancas é

construída e nos estereótipos associados àqueles que desafiam essa construção. A análise de discurso será a principal abordagem metodológica para examinar os dados encontrados. Ela envolverá a identidade de discursos, narrativas e representações que moldam a docilidade das mulheres brancas na sociedade contemporânea. A análise do discurso também se concentrará nos estereótipos atribuídos às mulheres que resistem a essas normas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise, os resultados serão interpretados e explicados em relação à literatura teórica e aos objetivos da pesquisa. Isso incluirá a exploração das implicações sociais da docilidade e resistência das mulheres brancas e como esses conceitos se relacionam com os estereótipos. A análise de discurso permitirá uma compreensão mais aprofundada de como a mídia, a literatura e outras formas de comunicação comentadas para essas representações e expectativas, bem como como as mulheres brancas respondem a elas.

## CONCLUSÕES

Espera-se que esse estudo possa culminar com conclusões que resumem os achados da pesquisa e oferecem insights sobre as dinâmicas de docilidade e resistência nas vidas das mulheres brancas. Além disso, as recomendações podem ser fornecidas para informar discussões futuras e estratégias de empoderamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judite. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONZALEZ, Lélia. **“Boné. 5. Racismo e sexismo na cultura brasileira”**. In: Rios, Flávia; LIMA, Márcia. Por um feminismo afrolatinoamericano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Pág. 75-93.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

# MULHER NEGRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A IMPORTÂNCIA DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO COMO GARANTIA DE RESERVA DE VAGAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marcelisa Monteiro*<sup>35</sup>

## INTRODUÇÃO

É nítido o avanço, no âmbito legal, das políticas públicas de cotas na contratação de professores/as negros/as e indígenas nas instituições públicas de ensino, assim como, da incorporação das temáticas étnico-raciais junto aos diferentes componentes curriculares da Educação. Em que pese a Lei 12.990/2014 que garante a reserva de 20% de vagas em concurso públicos aos negros no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e

---

35 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Graduada em Pedagogia e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora Substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Alvorada.



das sociedades de economia mista controladas pela União, na prática, a realidade aponta para a pouca presença de docentes negros, sobretudo, mulheres negras docentes.

A autora desse relato de experiência foi aprovada em edital de processo seletivo para professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS – Campus Alvorada, em área específica. Nos editais citados, a autora foi avaliada pela banca de heteroidentificação. E a imensa satisfação da autora de ser avaliada por uma banca formada por pessoas negras, que ao avaliar o fenótipo da candidata, foi unânime em identificá-la como preta. O objetivo desse texto é relatar a experiência de ingressar como docente em uma instituição pública de ensino superior, validada pela comissão de heteroidentificação.

## 1. COMO MUDAR A REALIDADE DA DOCÊNCIA SUPERIOR EM INSTITUIÇÕES QUE SÃO MAJORITARIAMENTE FORMADA POR DOCENTES BRANCOS?

Refletir sobre a experiência de ingressar numa instituição pública de ensino técnico, tecnológico e superior passa pelo questionamento sobre como podemos alterar, de forma positiva, a presença de professores negros e professoras negras em espaços marcados pela hegemonia da branquitude. A validação pela comissão de heteroidentificação, assim como a constituição de bancas de avaliação para o processo seletivo que sejam mais representativas em relação à diversidade étnico-racial e também de gênero, são fatores que revelam indícios de mudanças na docência em instituições públicas de ensino superior.

Assumi o cargo de professora substituta para o curso de pedagogia no IFRS, *campus* Alvorada, em maio de 2023. Já havia passado por outros processos seletivos para professora em instituições de ensino superior e me chamou a atenção o fato de ter sido a primeira vez que fui avaliada por uma banca constituída por professores com diversidade

étnica-racial e de gênero, assim como foi minha primeira experiência com a comissão de heteroidentificação.

De imediato, pensei que não teria muito a relatar, por ser nova na instituição. Porém, ao tomar ciência de que sou a primeira pedagoga negra no Curso de Pedagogia do *campus*, me senti convocada a refletir sobre a importância da minha presença como professora neste espaço.

Importante salientar que, na prática, as relações educacionais contradizem a formalidade jurídico-legal, uma vez que ao ingressar na instituição me deparei com apenas outras três professoras negras. Da mesma forma, as turmas são constituídas, majoritariamente, por alunos/as brancos/as, tanto em nível médio/técnico quanto em nível superior, mesmo o com o *campus* localizando-se em um território de periferia.

A partir desta realidade, busco promover uma prática pedagógica, junto aos estudantes, que questione os lugares instituídos e legitimados socialmente. Em se tratando do nível médio, ministro o componente curricular Mundo do Trabalho e Direitos Humanos no Curso de Áudio e Vídeo, turma composta por alunos/as oriundos/as da classe trabalhadora, em que chama a atenção o fato da baixa presença de estudantes negros/as. Busco construir com eles uma prática educativa com base no estranhamento e na desnaturalização das desigualdades sociais: de gênero, de raça e de classe. Prática fundamentada a partir da interface entre a Pedagogia e as Ciências Sociais, áreas que constituem a minha formação.

Como exemplo, destaco um acontecimento que serviu de pano de fundo para o exercício de tomada de consciência sobre o racismo estrutural que atravessa nossas relações sociais. Tratou-se da análise e problematizar sobre o episódio de racismo e xenofobia, sofrido pelo jogador brasileiro Vinicius Junior, na partida de futebol entre o Valencia e o Real Madrid, válida pelo campeonato espanhol, o qual teve grande repercussão internacional. Para tal, foi utilizado como referencial tantos autores do campo da Sociologia quanto autoras negras, como Djamila Ribeiro (2019).

Já sobre as turmas que atuo na Pedagogia, são compostas na sua maioria por mulheres, com um número muito reduzido de negras entre elas. A partir de uma perspectiva dialógica, incentivo as alunas ao exercício constante de reflexão sobre as suas práticas no que concerne aos aspectos cognitivos do ensino-aprendizagem, mas também aos que dizem respeito ao papel das futuras professoras na educação de crianças, jovens e adultos com vistas a construção de uma sociedade antirracista.

Principalmente, nas disciplinas de Práticas Docentes na Educação Infantil, incentivo a formulação de planejamentos que contemplem a realidade de meninos e meninas negras, pensando em propostas que valorizem a diversidade cultural que essas futuras professoras irão encontrar nas escolas, em especial, nas redes públicas de ensino. Propondo uma fundamentação às práticas das estudantes, alinhada à perspectiva freireana por considerar que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” Freire (1996, p. 36). Assim como, inspirada nas interseções de Hooks (2013) com Paulo Freire.

Quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos muitos professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) – que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à sua supremacia branca – que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte e da prática de ensinar. (Hooks, 2013, p.74)

As atividades desenvolvidas na Pedagogia foram baseadas na importância de discutir a formação de pedagogas pautadas nas Relações Étnico Raciais. Para tal, foi trabalhado a interseção entre Paulo Freire e autoras negras com perspectivas de uma educação como prática da liberdade. Precisamos erguer a voz ! (HOOKS ,2019).

Nós, professoras negras, movimentamos espaços de educação hegemonicamente brancos, seguindo ensinamentos de Angela Davis (2017) sobre a movimentação que mulheres negras produzem na sociedade.

Assim sendo, nesse relato de experiência enfatizamos o olhar atento e necessário que uma professora negra exerce nas práticas educativas, em especial, às formativas para futuros/as professores/as. Bem como, reafirmamos a importância das Comissões de heteroidentificação como garantia de vagas para pessoas pretas e reiteramos a necessidade de reserva de vagas para pessoas negras em concursos públicos, como estratégia de mudar a branquitude da academia, garantindo a presença de docentes negras, alterando o cenário sexista e racista representado nas instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS:

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

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

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir**: educação como prática para liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

# A BRANQUITUDE A PARTIR DAS OBRAS DE FLÁVIO CERQUEIRA: ESTUDOS INICIAIS

*Rafael Dantas de Oliveira*<sup>36</sup>

## BRASIL, CHEGOU A VEZ DE OUVIR...

Eles nos tiravam do nosso país e das nossas propriedades, faziam nossos batismos na religião deles, mudavam nossos nomes e diziam que precisávamos honrar outros deuses (2021, p. 541).

Ana Maria Gonçalves

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as obras *Amnésia* (Fig. 1) e *Antes que eu me esqueça* (Fig. 2) do artista paulista e afro-brasileiro Flávio Cerqueira, a fim de compreender como este artista tem abordado os debates sobre as políticas e ideologias de embranquecimento do Brasil e a branquitude. Para tal, recorro ao campo dos Es-

---

36 Mestre em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e graduado em Artes Visuais – UFMS. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: rafaeldantasdeoliveira02@gmail.com

tudos Críticos da Branquitude (Carone, 2014. Schucman, 2020) e aos estudos da arte e racialização (Fanon, 2020).

Aqui, faz-se necessário situar o artista em questão. Nascido em São Paulo em 1983, Flávio Cerqueira é doutorando em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, mestre em Processos e Procedimentos, também pela UNESP, e licenciado em Artes Plásticas pela Faculdade Paulista de Arte – FPA. Ao longo de sua formação, Cerqueira foi aluno do escultor Cícero D’ávila, e o acompanhou em viagem à Itália, onde pode ter contato com obras de Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) e diversos outros artistas, e com isso, aprofundou seu conhecimento no manuseio do bronze na produção de esculturas através da técnica de fundição clássica, processo conhecido como “cera perdida”. Para Giancarlo Hannud, Flávio Cerqueira “inadvertidamente dá continuidade a essa mesma tradição, repotencializando-a com uma linguagem e máximas visuais contemporâneas, em nada arcaizantes ou saudosistas” (2015, n.p.).

Desde então, embora não tão numerosa, segundo o artista devido ao alto valor investido na produção e a demora no processo de criação das obras em razão da técnica (Menezes; Cerqueira, 2020), suas obras vêm ganhando destaque no cenário da arte contemporânea, sendo aclamadas por críticos de destaque no circuito de arte como Tadeu Chiarelli, Dan Cameron e Hélio Menezes, e integrado mostras expressivas, entre elas, a exposição *Histórias Afro-atlânticas* realizada em 2018 pelo Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand- MASP e pelo Instituto Tomie Ohtake. Além disso, algumas de suas obras integram acervos de instituições renomadas, no Brasil e no exterior.

Em síntese, para Flávio Cerqueira seus trabalhos:

Se constituem em três pilares, [I] as narrativas históricas que já existem e eu tento trazer uma nova interpretação para elas da nossa história oficial... [II] tem as narrativas pessoais que são as que eu experimento, seja tendo aquele momento ou seja ouvindo histórias, [III] e as narrativas que são ficcionais, que eu junto coisas com a história (Menezes; Cerqueira, 2020, n.p.).

Ou seja, seus trabalhos não apenas contam histórias, como também disputam narrativas. Nos voltemos a eles.

## A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA

Em *Amnésia* (Fig. 1), escultura inteiramente em bronze, somos apresentados à figura de um menino negro, em pé, descalço, vestido apenas de bermuda, peito nu e com uma postura ereta. Seus braços se levantam e seguram um balde de tinta branca que lhe cai sobre a cabeça e escorre pelo seu corpo.

Figura 1. Flávio Cerqueira, *Amnésia*, escultura em bronze e látex, 137 x 30 x 26 cm, 2015.



Fonte: <http://flaviocerqueira.com/trabalhos/920-2/>. Acesso em: 10 out. 2023.

Segundo o próprio artista (Menezes; Cerqueira, 2018), este trabalho faz referência à prática adotada durante o período da colonização e da diáspora africana rumo às Américas, na qual os indivíduos capturados eram obrigados pelos seus raptadores a darem voltas no sentido anti-horário em árvores da espécie baobá. Por serem tidas como árvores ancestrais, ao fazer esse ato, os sujeitos estariam renunciando e apagando a sua história e cultura, e logo depois eram batizados e recebiam novos nomes, seguindo a tradição cristã.

Penso que a obra de Flávio Cerqueira transita no tempo e suscita diversos contextos: o período colonial e as imposições brancas representadas pelo batismo, as políticas e ideologias de embranquecimento do Brasil na primeira metade do século XX, propagadas sob o mito da democracia racial, e a permanência dessas ideologias ainda hoje. Como bem observado por Iray Carone:

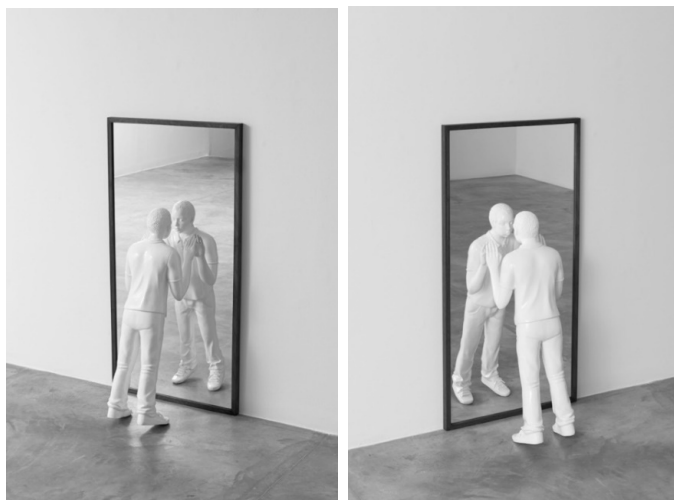
O branqueamento, todavia, não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social (Carone, 2014, p. 14).

Não à toa, na escultura de Cerqueira, a tinta branca lhe cobre primeiro a cabeça. Carone ainda destaca que a ideologia do branqueamento mantém seu cerne, mas passou por diversas alterações e funções ao longo dos anos. Aproximando-se da realidade atual, Iray Carone aponta que tal ideologia “[...] hoje ganhou outras conotações – é um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva” (2014, p. 17).

Em outra escultura de Cerqueira, *Antes que eu me esqueça* (Fig. 2), a tinta cobre o menino negro por completo. Inteiramente vestido e com calcanhares levantados, o jovem se apoia nas pontas dos pés e se inclina para a frente em direção ao espelho. Ele se olha, toca as duas mãos no reflexo e parece querer mergulhar em si mesmo. O jovem buscar sentir-se, reconhecer-se. Dialeticamente, o título se faz presente e é constitutivo da obra, nos sugerindo o questionamento: se esquecer do que e/ou de quem? De si?



Figura 2. Flávio Cerqueira, *Antes que eu me esqueça*, pintura eletrostática sobre bronze, madeira e espelho, 123 x 35 x 20 cm, 2013.



Fonte: <http://flaviocerqueira.com/trabalhos/antes-que-eu-me-esqueca-2013/>. Acesso em: 10 out.2023.

Ao analisar os efeitos psicológicos do colonialismo e racismo, Fanon conclui que, “O que quer o homem negro?/ Por mais que exponha ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem”(2020, p. 21-22). Fanon compreende que a universalidade do gênero humano foi alienada pelos brancos, e, dessa forma, o branco se projetou como expressão única e universal de humanidade. Consequentemente, ele é o humano porque ele é branco, e como ele é branco, ele é o humano. Com isso, Fanon afirma que há apenas um destino ao negro, ser branco. Se ser humano é ser branco, o negro, ao almejar a humanidade, precisa se tornar também branco. Entretanto, por mais que tente ser branco, isso constantemente lhe será negado, ele é enclausurado em sua negrura, assim como o branco em sua branquitude (Fanon, 2020).

Nessa perspectiva, o jovem negro na escultura se depara com a questão analisada por Fanon. Vestiu a “máscara branca” (Fanon, 2020), porém, ao mergulhar em si através do espelho busca reconhecer a si

mesmo. Seria esse o mergulho na negritude descrito por Aimé Césaire e citado por Fanon (2020)?

A priori, ambos os trabalhos de Cerqueira (Fig. 1 e 2) parecem tratar apenas da experiência negra frente ao racismo, mas acredito que eles vão além. Através da tinta branca, as posições dos corpos e seus títulos, essas esculturas denunciam e informam as estratégias racistas da branquitude desde o período colonial ao contemporâneo: o branco como símbolo universal de humanidade, a ideologia do embranquecimento e a negação da humanidade do Outro.

## EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO

História e arte são lugares de disputa. Flávio Cerqueira através de suas obras revisita a história brasileira e nos convida a um novo olhar. Rompendo com o mito da democracia racial, o artista denuncia os mecanismos e estratégias da branquitude brasileira na tentativa, ainda hoje, de tornar este país branco. Além disso, ao utilizar o bronze, material nobre e tradicionalmente usado para produzir obras em homenagem a personalidades brancas, Cerqueira eterniza e dignifica os retratos dos dois jovens negros e suas experiências. Algo ainda raro na História da Arte Brasileira.

## REFERÊNCIAS

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 13-23.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

HANNUD, Giancarlo. Eu vi o mundo e ele começa dentro de mim.

**Flávio Cerqueira**. 2015. Disponível em: <https://flaviocerqueira.com/textos/eu-vi-o-mundo-e-ele-comeca-dentro-de-mim/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MENEZES, Hélio; CERQUEIRA, Flávio. **MASP Live Hélio Menezes e Flávio Cerqueira**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DFQvCrY2hh0&t=1s>. Acesso em: 07 out. 2023.

MENEZES, Hélio; CERQUEIRA, Flávio. **MASP Professores | História Afro-atlânticas: caminhos do saber, maneiras de expor, 11.8.2018 | tarde**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7tfHOrS5upU&t=788s>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

# CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAR A TEMÁTICA RACIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Sandra Márcia Ferreira*<sup>37</sup>

A educação infantil no contexto das relações entre educadores e crianças, tem especificidades que trazem à tona a evidência de trabalhar com ações que contemplem o caráter lúdico. A palavra lúdica vem do latim e significa “Feito através de jogos, brincadeiras, atividades criativas (LÚDICO, 2023)

Crianças em idade pré-escolar e escolar, cujos pais necessitam trabalhar e precisam de lugar para exercer o cuidado com seus filhos, utilizam-se dos recursos da educação infantil, aqui chamada de “escolinha”, lugar que elegem para que seus filhos permaneçam durante suas atividades laborais.

Esse texto tem como objetivo, relatar as experiências de uma professora, educadora infantil, mulher negra, servidora pública concursada, atuando em uma escolinha, na periferia de um bairro, na área metropolitana de uma capital na região sul do Brasil. O enfoque nessa experiên-

---

37 Educadora infantil, aposentada como servidora da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR. Email: smf\_gatica@hotmail.com

cia tem motivação em relatar que tanto o pertencimento racial da professora – ser mulher negra, e a relação com as crianças negras e brancas que frequentavam a escolinha, aponta para a importância de trabalhar as questões étnico raciais, desde a mais tenra infância.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Trabalhar com crianças na idade de até 04 anos requer alguns conhecimentos que nem sempre poderão ser encontrados nos livros de Educação Infantil. E a experiência de mais de 20 anos com esse trabalho, fez com que despertasse em mim o desejo de fazer diferença na educação das crianças que frequentavam a escolinha.

Uma das inquietações se referia ao fato de que as crianças negras (pretas e pardas), a depender de qual era a servidora que estava na escola, sofriam com práticas racistas, em algumas situações, de forma velada. Uma dessas situações era a privação dessas crianças a momentos de lazer. Em que pese serem os momentos de lazer estarem representados por pentear os cabelos (que somente as crianças brancas é que eram penteadas) ou ter alguns momentos de brincar na pracinha da escolinha, para as crianças negras o tratamento era diferenciado. Depois de algumas reflexões, decidi que me utilizaria de recursos da arte. Escolhi uma fantasia de gato preto, coloquei a fantasia e ao som da música “Negro gato” (Roberto Carlos, 1967), preparei uma história a ser narrada para a criançada.

Inicialmente expliquei às crianças que todas as cores de gatos foram uma família. E que nas nossas vidas, teremos nas nossas famílias pessoas com cores de pele diferentes. Assim, poderemos ter pai negro, mãe branca, tio amarelo, tia indígena e todas as cores fazem parte da nossa família.

Em algumas das apresentações do *negro gato*, recorro das falas das crianças, uma querendo se sobrepor à outra:

“– Professora, a minha mãe é branca e o meu pai é preto!” um dos meninos saltou no momento em que apresentei o gato branco.

”- Professora, professora, eu, eu, eu, meu irmão é branco, mais branco do que eu, e eu sou preto, mais preto do que ele”, dizia outro menino apresentando sua família.

“-Tia, a minha mãe é preta e o meu pai é branco. E eu sou assim!” disse uma menininha ao ver o gato branco.

Apropriando-me do lúdico para trabalhar com crianças, eu as incentivava a falarem sobre as pessoas que compõem suas relações. Dessa maneira, os relatos vindos das crianças evidenciaram relações de casamentos interraciais, com pai negro e mãe branca; em alguns casos, pai branco e mãe negra; famílias em que os irmãos eram filhos da mesma mãe, entretanto, de pais diferentes e as crianças de cores de pele diferentes umas das outras. Com essa prática, as crianças revelavam suas realidades, que apesar de suas imaturidades, era possível trabalhar as relações raciais. Aqui exerço a pedagogia freireana (FREIRE, 2019) ao ouvir essas crianças que trazem os ensinamentos que recebem em suas famílias, seus aprendizados, alguns com fortes evidências de racismo em suas falas e lembro de que esse espaço e esse momento lúdico, poderão funcionar como dispositivo educacional.

Ao trabalhar com os gatinhos de diversas cores, consigo trazer a evidência do racismo, sensibilizando esses pequeninos seres de que não temos motivos para discriminar. E como educadora, lembro do que aprendi com Nilma Lino Gomes (2005) quando a educadora nos lembra de que todos temos o desafio de trabalhar com a questão racial na escola e quais as diferentes maneiras que podemos utilizar para realizar esse trabalho.

Considero que ter trabalhado explorando o lúdico pode ter contribuído para a formação desses pequenos e pequenas.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p. 145-154). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 02 de out de 2023.

LÚDICO. In: DICIONÁRIO **Priberan da Língua Portuguesa.** [on-line] 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAdico>. Acesso em: 01 de nov de 2023.

NEGRO gato. **Interprete Roberto Carlos.** Versão brasileira Getúlio Cortes.1967. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4TJnwHWWvGQ>. Acesso em: 02 de jan. 2023.

# O RACISMO (NEM TÃO) VELADO NA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Sonia Maria Ferreira Cruz*<sup>38</sup>

Esse texto procura evidenciar a implementação das ações referentes às questões étnicas raciais nas escolas de ensino fundamental. Trata-se de narrar a experiência de uma docente, mulher negra, atuando na educação básica, em uma escola localizada em um bairro periférico, em um município na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Nessa escola em que minha experiência toma como palco, havia 05 professoras negras em um universo de 80 professores. Uma dessas professoras, além de sofrer práticas de racismo, por ser uma mulher negra de pele escura, sofria com outras categorias de opressões, por apresentar-se com peso corporal além dos parâmetros aceitos socialmente. Embora a discussão sobre as questões raciais não estivesse em pauta, já era possível evidenciar a interseccionalidade de opressões (CRENSHAW, 2002) perpetradas contra as poucas mulheres negras que atuavam na escola.

---

38 Graduada em pedagogia pela ULBRA-Universidade Luterana do Brasil – campus Canoas; professora coordenadora atuando nas áreas de história e cultura afro-brasileira e africana; militando do Movimento Negro. Email: soniacruz\_professora@yahoo.com.br



Nessa escola e quase em todas as outras escolas do município, em relação à ocupação dos cargos de gestão, era possível perceber a pouca presença de diretoras negras. Quando falávamos em datas comemorativas na escola, era comum que fossem produzidos cartazes alusivos a essas datas, somente ilustrados com pessoas brancas.

A partir dessa inquietação em mim provocada e do desconforto que em mim se manifestava, decidi que era urgente uma mudança nesse panorama. Recordei dos ensinamentos de bell hooks (2017, p. 25) quando nos aponta a importância do professor que acredita que seu trabalho não é o de “simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos”. O aprendizado adquirido militando no Movimento Negro foi fundamental para que eu desenvolvesse o trabalho das questões étnico raciais na escola. Dessa forma, iniciei a elaboração de cartazes com personagens negras e negros para celebrar alguma data comemorativa em que a escola decidiria fazer trabalhos com os estudantes. Em uma dessas ocasiões, junto com a turma de 4<sup>a</sup> série em que eu estava lecionando, construímos um cartaz com recortes de revistas, usando imagens de pessoas negras. O estranhamento causado por essa ação, fez com que a diretora da escola, com olhar de incredulidade, chegasse até a turma e me dirigisse o seguinte questionamento: “quem é que fez esse cartaz tão engraçado?” E ao ouvir tal pergunta, em seguida questionei: “O que há de tão engraçado nesse cartaz?” A diretora, que permanecia com seu olhar de incredulidade, não conseguiu responder ao questionamento, apenas insistia em dizer que estava engraçado, sem contanto, manifestar algum tipo de explicação que dessa conta do sentimento que ela expressava.

Na época, avaliando a atitude da diretora, pude perceber que ela não conseguia expressar sua reação de indignação por estar presenciando um cartaz, produzido por uma professora negra junto aos estudantes, e que nesse cartaz, as imagens eram de pessoas negras. O intelectual negro Lourenço Cardoso define a branquitude como “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial,

discriminação racial “injusta” e racismo””(CARDOSO, 2010, p.50). Dessa maneira, ter um cartaz exposto, cuja imagem não fosse representativa das pessoas brancas, causava o desconforto.

Em diversas ocasiões em que manifestei interesse em debater sobre as questões relacionadas à educação étnica racial, observava a resistência de muitos dos docentes que atuavam na instituição. Eram frequentes os comentários a respeito da não necessidade de abordar tais questões, pois os estudantes eram pobres, logo, resumiam-se as desigualdades às questões sociais. Recordando de Grada Kilomba (2019) quando estava realizando o doutorado na Alemanha, constantemente tinha suas produções acadêmicas questionadas e das tentativas de não apontar o racismo como ponto de discussão. Na experiência que trago nesse relato, parecia que algumas professoras brancas achavam que se não se falasse sobre racismo ele deixaria de existir, se é que algum dia existiu, na concepção racista dessas pessoas.

Foi através de inserções pontuais que fui realizando, ora em atividades comemorativas, ora em momentos de capacitações que aconteciam na escola, que consegui implementar ações concretas pautadas nas relações raciais. A produção do cartaz por alunos das séries iniciais atuou como uma espécie de marcador. Sempre que vislumbrei uma oportunidade de problematizar a temática racial, fiz desse momento o melhor para que pudéssemos discutir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa intervenção, outras mais aconteceram, não sem encontrar resistência por parte da branquitude, parte majoritária na escola. Embora nessa época as lutas para evidenciar as desigualdades raciais e pautar o racismo ainda estivessem iniciando, essas ações pontuais foram fundamentais para que houvesse mudança nos posicionamentos tanto de docentes quanto daqueles profissionais que ocupavam outros cargos de gestão.

Trilhar esse caminho de luta antirracista na docência é uma luta árdua. Muitos foram os obstáculos que se colocaram na tentativa de desarticular essa luta. Enfrentamos todos os dias o racismo nas práticas escolares. Entretanto, acredito com muita firmeza que estou no caminho certo.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, L. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76. 2010. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i1.1279>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1279>. Acesso em: 25 de maio 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v 10, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 de set de 2023.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2017.

# OS DESAFIOS ENCONTRADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UM MUNICÍPIO GAÚCHO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA<sup>39</sup>

*Sônia Maria Ferreira da Cruz*<sup>40</sup>

## INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03 que delibera a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar (BRASIL, 2003). A obrigatoriedade da referida lei posiciona os diversos segmentos da Educação frente a uma realidade de defasagem histórica, social, epistemológica e pedagógica. A temática da História e cultura de nossos ancestrais precisa ser estudada, já está assegurada pela lei citada ante-

---

39 Fragmentos do texto a respeito da implementação da Lei 10.639/03 foram publicados originalmente como capítulo de livro em 2012, cujo título original é Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira.

40 Formada em pedagogia pela ULBRA-Universidade Luterana do Brasil; professora coordenadora atuando nas áreas de história e cultura afro-brasileira e africana; militando do Movimento Negro. Email: soniacruz\_professora@yahoo.com.br

riormente. Possíveis mudanças nas práticas cotidianas, dentro e fora da sala de aula, constituíram-se em ações para as quais havia expectativa de acontecimentos a curto e longo prazo.

Abordar a Lei 10.639/03 consiste em desacomodar pessoas que estão confortavelmente em seus lugares de privilégio, pois a realidade histórica evidenciada pela obrigatoriedade da referida lei coloca em evidência a cultura negra que consolidou a história desse país; a história e cultura indígena, igualmente invisibilizadas; e traz à tona a falácia de uma cultura, que por séculos foi narrada como uma história única (ADICHIE, 2019).

O objetivo desse trabalho é relatar minha experiência enquanto mulher negra, exercendo a função de educadora de séries iniciais, atuando em uma escola localizada na periferia de um município da área metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, com foco na implementação da Lei 10.639/03 e os desafios que fizeram parte dessa construção pedagógica. Saliento através desse relato de experiência, a importância de ser uma das únicas professoras negras atuando na escola e de ser a pioneira em pautar a necessidade de que houvesse discussão sobre as relações étnico raciais, não restritas às datas comemorativas tipicamente relacionadas à história dos negros no Brasil, mas que acontecessem também em nível de formação/capacitação de professores.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

No município sede da escola em que atuava, as atividades eram desenvolvidas de maneira pontual e dependiam da empatia dos educadores em trabalharem ou não com a temática da diversidade étnico-racial e cultural, aos quais era incumbida a tarefa de sensibilizar sua comunidade escolar para a realização dos trabalhos. A busca por conhecimentos, até então desconhecidos pelos professores, era a demanda mais urgente que se apresentava na época. Algumas propostas de análise dos conteúdos pertinentes à temática afro-brasileira fizeram parte da formação dos

professores interessados em trabalhar com a diversidade étnico racial, de cultura e de gênero.

Após muitas conversas sobre a necessidade de pautar discussões sobre a temática racial, a prefeitura do município, através da secretaria de educação, realizou um contrato com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que ofertou curso de capacitação para os professores da escola. O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* teve como objetivo orientar a formação dos profissionais em direção à construção de práticas pedagógicas que elejam o respeito à diversidade e à educação para as relações étnico-raciais como ações propulsoras de mudanças no cotidiano escolar. O curso gerou possibilidades de reflexões aos professores a respeito dos papéis que desempenhavam na escola e de sua missão como educadores.

Essa formação pedagógica contou com a participação de 58 professores. A produção que resultou dessa formação foi traduzida em diversas ações desenvolvidas. Foi organizado um calendário de atividades que não manteve as tradicionais datas comemorativas que aconteciam em maio e novembro. Dessa forma, o resultado pode ser evidenciado na criação de Oficina de Bonecas Negras para professoras contistas das Salas de Leitura; Hora do Conto sobre a temática, para os alunos do Ensino Fundamental, em parceria com a Biblioteca Municipal; Formação para professores e atendentes da Educação Infantil; realização do III Seminário em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Passado e Presente e a 1ª Mostra das Atividades realizadas nas escolas da rede municipal de ensino.

Entre outras ações que resultaram dessa parceria educacional, destaco a *1ª Mostra de Atividades de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, realizado em novembro de 2011, no Calçadão, localizado na área central da cidade. Estudantes tiveram a oportunidade de expor seus trabalhos resultados de projetos inter e multidisciplinares, produzidos com os professores que manifestaram interesse em aprender a ensinar (FREIRE, 2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementar a Lei para trabalhar a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar, através da construção de procedimentos didático-pedagógicos com a participação de professores instigados e desafiados a democratizar a educação foi uma tarefa árdua; entretanto, compreender a relevância de colaborar para a melhoria da dimensão humana de estudantes daquela escola, fez valer todo o sacrifício e transpor os obstáculos no caminho percorrido.

Resgatar a história construída por negras, negros, indígenas que estruturaram a cultura desse país é colaborar para o não apagamento de conhecimentos e possibilitar que possibilite uma pluralidade de visões de mundo.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 31 de out de 2023.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de set de 2023.

# KARINGANA UA KARINGANA? ERA UMA VEZ... ORALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Gustavo Vicente Fuenzalida Palacios<sup>41</sup>*

## INTRODUÇÃO

Brasil, de tantos sabores, de tantas cores. País que apresenta um cenário rico e diverso, o qual possui uma malha social com influências culturais vindas das mais diversas origens. No entanto, é importante reconhecer que ao longo de sua história, a construção de nossa identidade cultural muitas vezes esteve associada ao apagamento de identidades locais e à marginalização das vozes, em particular das provenientes de comunidades negras e indígenas do nosso país. Esse processo resultou na supressão de saberes, valores e tradições ancestrais, e das múltiplas expressões corporais refletidas nas nossas danças e jogos infantis, assim como a importância da oralidade, que desempenha um papel fundamental nas comunidades afro-brasileiras e ameríndias.

Mas como combater o apagamento dos povos originários brasileiros no âmbito da educação infantil em espaços escolares ditos for-

---

41 Estudante de Graduação no curso de Letras/Espanhol da Universidade UNINASSAU; Instrutor de Espanhol da escola de idiomas Berlitz; Revisor de textos acadêmicos e tradutor; E-mail: gustavovicent@gmail.com



mais para crianças pequenas? Sabendo da necessidade de se valorizar a história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas em espaços escolares, venho apresentar como proposta de uma Educação Antirracista à prática ancestral da oralidade no que consiste o processo de ensino-aprendizagem para crianças que ainda não foram alfabetizadas em consonância com o ideário de letramento racial já nos primeiros anos de escolarização.

Diante disso, busquei abarcar aqui uma proposta que contemplasse ações didático-pedagógicas que visam colocar em pauta o letramento racial de crianças pequenas e o resgate da oralidade através da contação de histórias, como apresentado no texto a seguir.

## ORALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A oralidade esteve presente desde os primórdios da história da humanidade e fez-se presente ao longo de sua existência enquanto prática cultural amplamente difundida em diversas comunidades ancestrais e permanece usual até os dias de hoje, como é possível identificar entre as tradições dos chamados povos originários no Brasil. Tal prática corrobora com a produção de narrativas provenientes do coração de nossa terra (oriundos os povos indígenas) ou advindas de além-mar (dos africanos em diáspora), sendo em sua maioria narrativas detentores de um inenarrável potencial enquanto práticas educativas, sobretudo no processo de alfabetização e letramento racial de crianças pequenas em seus primeiros anos de escolarização.

Este processo alicerça-se em conceitos cunhados na perspectiva dos estudos culturais, sobretudo os de identidade e diferença (Silva, 2014) e sua relação ao princípio de alteridade. Para Mario Sergio Michaliszyn (2014), a alteridade seria uma virtude, dando-nos a capacidade de (re)conhecermos e respeitarmos, para assim compreendermos exatamente como são os outros, abraçando suas diferenças. Isto implica que a compreensão de que os outros não são simples reflexos de nós mesmos, mas têm suas próprias histórias, culturas,

valores e formas de ver o mundo, baseando-se na empatia e na abertura ao diálogo.

Alteridade e pluralidade, ambos conceitos são entrecruzados quando apresentados mediante a oralidade aos aprendizes no tocante às diversas lutas sociais usadas para enxergar toda diversidade que se instaura em nossa sociedade, facilitando assim o entendimento, e por que não, permitindo que identifiquemos etnicamente algo tão valioso que não se pode prosseguir apagando nossos múltiplos jeitos de viver.

Visando efetivar tal utopia, o atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que na época encontrava-se em seu primeiro mandato, sancionou a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual nos diz o seguinte:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003).

E a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

Para que deixemos de enxergar com lupas e possamos (re)descobrir nossa essência étnica e vê-las, por fim, com clareza, as escolas devem elaborar propostas pedagógicas, para que desde cedo, possam ter contato com a pluriculturalidade do Brasil.

Não basta aplicar práticas que contemplem danças, jogos e brinquedos de teor lúdico que tendem a aleijar as culturas ancestrais, pon-do nelas uma roupagem meramente folclórica. Todavia, ao retornar às práticas da oralidade, apreende-se fundamentos comuns às contadoras de histórias, fazendo-se cumprir o papel pedagógico significativo nos ambientes escolares, os quais exploram todo potencial imagético das crianças, beneficiando sua imaginação e ainda desenvolvendo nelas consciência racial.

Aproximar nossas crianças à cultura ancestral através da literatura e oralidade, ação pedagógica desenvolvida com maestria pelas contadoras de histórias, que não precisam de muito para desempenhar seu papel. Estando elas de posse do livro-ilustrado, acredito que basta que tenham a capacidade de fazer as crianças imaginarem

o desenrolar das histórias concomitantemente a sua contação. Por meio dessas profissionais, é concebível apresentar-lhes diversos gêneros literários, como também fazê-las se sentir representadas ou ao contrário disso, apresentando-lhes contextos outros ao contar histórias que contemplem elementos étnico-culturais diferentes àqueles em que elas estão inseridas.

Nestas atividades, o desenvolver das emoções, criatividade e a interação entre pares em seu entorno pode trazer benefícios cognitivos e quiçá transformações socioculturais bastante positivas no ambiente escolar e, portanto, ao processo de ensino-aprendizagem.

*“Karingana ua Karingana?... Karingana!”*<sup>42</sup>

Com estas palavras mágicas, de origem moçambicana, que a contadora de histórias pede autorização e licença para os que estão na posição de ouvintes (Luz, 2023), sentados, expectantes, prestes a escutar uma história que os levará a personagens e lugares fantásticos que somente podem despertar de seu imaginário, mas que os veem com os olhos do coração. Sendo assim, tal mantra funciona como um convite para apreciar e dar acolhida a uma história.

*“Karingana!”*

“Era uma vez...”, esta seria entoada pelas crianças em resposta ao convite, àquele encantado chamamento, abrindo assim o canal, permitindo a transmissão de conhecimentos através da oralidade. Neste diálogo, sim, um lindo diálogo se instaura entre as contadoras de histórias e as crianças, pode-se perceber uma infinidade de distintos sons, seguidos de outras diversas ações, como pausas, intensidades, movimentos corpóreos, onomatopeias, ritmos, lugares próximos e remotos, reinos e princesas, dinastias, religiosidade, ancestralidade, natureza, ilusão, versos e cantigas, e a depender do conto, poder-se-á haver uma passagem do guarani ao iorubá, do ticuna ao quimbundo.

---

42 Para mais informações, acessar <https://karingana.org/>

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tratando-se de livros voltados para crianças e jovens ainda não letradas, a presença de ilustrações torna-se essencial, uma vez que são elas que conduzem as crianças ao longo da história narrada pelas contadoras, permitindo-as desconstruir representações estereotipadas no imaginário dos alunos oriundas da grande mídia que pouco representa a pluralidade de nossos povos originários.

Associada à contação de histórias enquanto atividade escolar voltada a crianças pequenas, pode-se desenvolver algumas dinâmicas as quais estimulem os alunos a relembrem as histórias contadas, através de desenhos e/ou pinturas, por exemplo. Relembrar os diferentes e possíveis tons de pele seria um excelente modo de desenvolver ações vinculadas ao letramento racial, bem como incentivar a produção de ilustrações que mostrem a beleza estética de trajes étnicos, seria outra ação de fácil realização com crianças pequenas.

Ao recordar palavras e/ou expressões que foram usados durante a contação de história que fogem à língua padrão, mas que merecem (re)conhecimento, buscando identificar de que etnia tais termos são provenientes. Quais tradições foram apresentadas e quais se mantiveram atualmente? O que mais pode ser identificado e resgatado da contação de histórias? Gastronomia? Indumentárias? Ritos e cerimônias? O que se pode abordar nos contos uma vez narrados? Quais habilidades pode-se desenvolver nas crianças por meio da oralidade? Penso na capacidade de escutar o outro, interpretar e compreender aquilo que é dito, organizando pensamentos e reproduzindo de modo singular as histórias contadas.

Desta forma, vamos abrindo o leque de possibilidades para uma Educação Antirracista que abrace a diversidade e que consiga trabalhar a alteridade em crianças, tendo como base as legislações vigentes, mediante resgate de nossas culturais ancestrais pela oralidade e reconhecendo-as enquanto patrimônio nacional.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- LUZ, Ananda. Karingana: presenças negras no livro para as infâncias. *In*: SESC – Serviço Social do Comércio. (Org.). **Karingana: presenças negras no livro para as infâncias**. São Paulo: SESC, 2023. p. 5-7.
- MICHALISZYN, Mario Sergio. **Relações étnico-raciais para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira**. Curitiba: InterSaberes, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

# A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA EM UM MUNICÍPIO GAÚCHO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

*Paula Souza Ferreira Müller<sup>43</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (Pn-SiPn) foi criada em 2006 e, desde 2010, encontra respaldo também na Lei n.º 12.288 (Brasil, 2010), a qual instituiu o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil. Apesar disso, nem sempre é possível, ao usuário do Sistema Único de Saúde - SUS, identificar de forma objetiva a efetivação dessas políticas no seu dia a dia.

O acesso à saúde da população negra foi e continua sendo pauta da luta dos Movimentos Negros. Uma das estratégias para que as iniqui-

---

43 Graduada em Direito pela PUC-RS, Pós-Graduada em Ciências Penais pela Universidade Anhanguera-RS, Pós-Graduada em Direito Civil, Investigação Forense e Perícia Criminal, bem como em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Uniasselvi-RS, atua profissionalmente como Analista Jurídica na PGE-RS. Email: paula.souza.ferreira@gmail.com

dades em saúde sejam enfrentadas é o avanço nas políticas de promoção da equidade (Batista; Barros, 2017).

Embora o Movimento de Reforma Sanitária tenha se ocupado das questões relacionadas aos determinantes sociais da saúde, e tivesse pautado “a necessidade de garantir o acesso universal e equitativo às ações e serviços de saúde por parte dos diversos grupos sociais” (Araújo; Teixeira, 2022, p. 2) foi pela atuação do Movimento Negro que as questões relacionadas à saúde da população negra conseguiram atingir visibilidade nas discussões (Araújo; Teixeira, 2022).

Desta maneira, o projeto que pretendo desenvolver tem como objetivo geral identificar, em um município do interior do Rio Grande do Sul (região Norte), quais medidas estão sendo tomadas pela municipalidade, mediante sua secretaria de saúde, para a efetiva implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. E como objetivos específicos identificar as maiores necessidades de prestação de serviços de saúde para essa parcela da população e identificar os obstáculos que dificultam a implementação da Política, de acordo com os gestores das Unidades Básicas de Saúde.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Batista, Monteiro e Medeiros (2013), em que pese ao acesso aos serviços de saúde devesse ser destinado em igualdade de condições a toda a população, sabe-se que os negros (pretos e pardos) são prejudicados no acesso à integralidade das práticas de saúde em razão de estarem submetidos a iniquidades sociais e raciais.

Dentre os determinantes sociais da saúde podemos apontar o racismo. Para Sílvio Almeida (2019, p.32) o racismo institucional “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento”. E o autor continua o conceito apresentando que a manifestação ocorre “por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (Almeida, 2019, p. 32). Dessa maneira, as institui-



ções, representadas por seus membros, reproduzem práticas racistas por conta de uma sociedade que foi estruturada com base no racismo.

Pesquisa levada a feito por Batista e Barros (2017) em nível nacional demonstrou que somente 32 municípios (dentre 5.561 das 27 unidades da federação) informaram ter realizado a efetiva implementação da PnSiPn. Esses dados nos levam a pensar que se faz necessário avaliar a implementação de políticas públicas nos municípios, a fim de assegurar à população negra a garantia de acesso aos serviços de saúde a que tem direito.

## METODOLOGIA

O motivo que levou à construção desse projeto, foi o interesse da pesquisadora em descobrir se existem políticas de saúde especificamente voltadas para a população negra no município objeto de estudo. Tal interesse também decorre de sua origem étnico-racial (afrodescendente, parda, mas lida como uma pessoa branca), bem como da sua formação jurídica e especialização em História e Cultura afro-brasileira, que a levaram a indagar se ocorre o cumprimento da Lei n.º 12.288/2010, especificamente na parte que trata dos direitos à saúde.

Desta maneira, o projeto que pretendo desenvolver tem como objetivo geral identificar, em um município do interior do Rio Grande do Sul (região Norte), quais medidas estão sendo tomadas pela municipalidade, mediante sua secretaria de saúde, para a efetiva implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. E como objetivos específicos identificar as maiores necessidades de prestação de serviços de saúde para essa parcela da população e identificar os obstáculos que dificultam a implementação da Política, de acordo com os gestores das Unidades Básicas de Saúde.

O projeto de pesquisa ainda não foi submetido à avaliação por Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, pois, no momento, a pesquisadora não se encontra vinculada a nenhum Programa de Pós-graduação de Instituição de Ensino Superior. O estudo terá um desenho qualitativo

e será realizado em um município no interior do Rio Grande do Sul. A coleta de dados será efetivada através da realização de entrevistas com roteiro semiestruturado, a ser realizada com profissionais de saúde (que possam ter/ou não ter necessariamente formação em cursos da saúde) responsáveis pela gerência das Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município em questão. Também será realizada uma pesquisa documental, acerca do quantitativo da população autodeclarada preta/parda no município em questão.

Além desses dois instrumentos, será utilizado o caderno de campo da pesquisadora com anotações sobre as afetações durante o percurso do pesquisa. A análise dos dados será realizada através da Análise Temática (Minayo, 2014), com a construção de categorias teóricas e empíricas. De acordo com a autora, a análise temática se apresenta como metodologia útil nas pesquisas em saúde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que, como desafio na construção da pesquisa, surja possível resistência dos profissionais de saúde e da secretaria de saúde municipal em identificar de forma clara eventual omissão no que tange à assistência à saúde dos munícipes pretos e pardos.

Por fim, espera-se que os resultados da pesquisa possam evidenciar quais são as políticas de saúde voltadas especificamente para a população negra no referido município. Subsidiariamente, caso se constate inexistir medidas nesse sentido, pretende-se que o resultado da investigação científica esclareça quais os possíveis motivos da não aplicação do Pn-SiPn no município em questão. A partir dos resultados, esforços para que as melhorias no acesso à população negra possam ser efetivamente implementadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Marcos Vinícius Ribeiro de; TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza. Concepções de saúde e atuação do Movimento Negro no Brasil em torno de uma política de saúde. **Saúde Soc.** São Paulo, v.31, n.4, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bfwK5pSztfmYp7j9GcXgz6d/> Acesso em: 02 out. 2023.

BATISTA, Luis Eduardo; BARROS, Sônia. Enfrentando o racismo nos serviços de saúde. **Cad. Saúde Pública.** 33 Sup 1, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/8QtV5qv9LSRPCWytv45ySpS/> Acesso em: 09 out. 2023.

BATISTA, Luis Eduardo; MONTEIRO Rosana Batista; MEDEIROS Rogério Araújo. Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. **Saúde Debate**, 37(99), 2013. p. 681-690. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/sp-Q7FXCVNsJsKyHn8JzWMvj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.288/2010**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm) Acesso em 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**: uma política para o SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – 2. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

# REAFIRMAR-SE COMO NEGRA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Paula Souza Ferreira Müller*<sup>44</sup>

## INTRODUÇÃO

No Estado do Rio Grande do Sul, a Lei n. 14.147/2012 (Rio Grande do Sul, 2012) assegurou, aos negros (pretos e pardos), nos concursos públicos para provimento de cargos da Administração Pública Direta e Indireta de quaisquer dos Poderes e Órgãos do Estado do Rio Grande do Sul, a reserva de vagas em percentual equivalente à sua representação na composição populacional do Estado, apurada pelo censo realizado pelo IBGE.

Posteriormente, houve regulamentação por meio do Decreto Estadual Nº 52.223/2014 (Rio Grande do Sul, 2014), o qual instituiu a obrigatoriedade de instauração de comissão para verificação da veracidade do pertencimento racial nos concursos públicos estaduais no RS.

---

44 Graduada em Direito pela PUC-RS, Pós-Graduada em Ciências Penais pela Universidade Anhuera-RS, Pós-Graduada em Direito Civil, Investigação Forense e Perícia Criminal, bem como em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Uniasselvi-RS, atua profissionalmente como Analista Jurídica na PGE-RS. Email: paula.souza.ferreira@gmail.com

O presente relato tem por objetivo narrar minha experiência no ingresso em um órgão público estadual mediante concurso público e no qual fui aprovada e nomeada servidora pública, tendo ingressado pelas cotas destinadas a pretos e pardos. O período entre a promulgação da lei referida acima e do seu decreto regulamentador, coincide com o período no qual ocorreu concurso público para ingresso como servidora pública.

## OS FATOS

Obtive aprovação no concurso supracitado e fui nomeada servidora pública estadual. Transcorridos alguns anos após o ingresso no serviço público, estava exercendo minhas funções e, em decorrência de denúncia anônima, fui submetida a procedimento administrativo que objetivava apurar a possibilidade de falsidade ideológica na declaração prestada para participação do referido concurso público, bem como possível omissão do órgão público quanto à fiscalização da legalidade dos atos vinculados ao referido concurso.

Após apresentação de justificativas acerca da autodeclaração como pessoa parda, incluindo histórico de vida, imagens pessoais e de família, etc., houve regular prosseguimento do procedimento administrativo, o qual foi arquivado em razão da comprovada ausência de qualquer suporte fático ou jurídico apto a amparar as alegações contidas na denúncia anônima, uma vez que restou constatada a ausência da prática de qualquer crime ou do mau uso ou desvirtuamento da política de cotas raciais em concurso público.

Um dos inúmeros pontos relevantes considerados para a verificação da regularidade do meu ingresso dentro das cotas raciais, bem como para averiguar eventual omissão do órgão público, foi verificar acerca da necessidade, ou não, da existência de comissão para verificação da veracidade do pertencimento racial, também conhecida como comissão de heteroidentificação. A conclusão a que se chegou foi que, uma vez ocorrida a nomeação em momento anterior à vigência do decreto

Estadual Nº 52.223/2014, sua implementação não era obrigatória, de modo a afastar qualquer irregularidade na realização do referido concurso público.

Quanto ao tema, cabe trazer esclarecedor posicionamento de Lívia Maria Santana e Sant'Anna Vaz (2018) em artigo intitulado “As Comissões de Verificação e o Direito à (Dever de) Proteção Contra a Falsidade de Autodeclarações Raciais”.

Em relação às comissões de heteroidentificação, a autora nos diz que essas comissões se apresentam:

[...] como mecanismo de concretização do direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. Sem estas ações afirmativas são esvaziadas e perdem seus fundamentos, por não serem capazes de alcançar o resultado a que se destinam, qual seja: o efetivo incremento da representatividade negra nos espaços de poder (Vaz, 2018, p. 35).

Podemos entender, de acordo com a autora, que as comissões almejam garantir a regularidade do ingresso de pessoas pelas cotas raciais em complementação à autodeclaração feita pelo próprio interessado.

Ademais, na seara jurisprudencial, houve o julgamento da Ação Direta de Constitucionalidade n. 41 pelo Supremo Tribunal Federal, que tinha por objeto averiguar a constitucionalidade da reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para negros em âmbito federal, nos termos da Lei n. 12.990/2014 (Brasil, 2014). Nesse julgamento restou reconhecido que, havendo dúvida razoável quanto à idoneidade da declaração de pertencimento racial, deve prevalecer o critério da autodeclaração da identidade racial quando houver dúvida razoável sobre o seu fenótipo.

Disso decorre que a autodeclaração foi o critério adotado pela Lei n. 12.990/2014 para definição dos beneficiários do sistema de cotas de viés racial a fim de assegurar a realização do direito à igualdade e que esse modelo teve sua constitucionalidade referendada pela Suprema Corte brasileira.

Ainda quanto à relevância da autodeclaração, Rodrigo Ednilson de Jesus afirma tratar-se de “requisito fundamental para a concorrência nas Políticas de Cotas para pessoas negras” (Jesus, 2021, p.130), pois, segundo ele, é a partir dela que surge a necessidade dos avaliadores da comissão de heteroidentificação analisarem as características fenotípicas do candidato, a corroborar a prevalência da primeira (autodeclaração) sobre a segunda (heteroidentificação).

## CONCLUSÕES

A vivência dos eventos que relato nesse texto e o conhecimento legal acerca do assunto, com maior aprofundamento dos assuntos relacionados às comissões de heteroidentificação, tornaram possíveis chegar a várias constatações, duas das quais aqui compartilho.

A primeira delas é que o pertencimento racial é algo que vai muito além da cor da pele, em que pese esteja intimamente relacionado à tal característica fenotípica. No mesmo sentido, Kabengele Munanga constata que “a identidade negra (no Brasil) corresponde à presença simultânea (ou não) de três fatores, quais sejam, o linguístico, o histórico e o psicológico” (Munanga, 2020, p. 12). Portanto, muitas causas e condições (das quais eu destaco o sentimento de valor positivo do ser negro existente dentro de minha família), permitiram que eu sempre tenha me reconhecido como uma pessoa negra (de pele mais clara/parda) em qualquer situação da minha vida.

A segunda é que a instalação de comissões de heteroidentificação, além de almejar a lisura dos procedimentos de seleção que envolvam reserva de vagas para pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas), teve a sua constitucionalidade reconhecida no julgamento da ADC nº 41, em que o Supremo Tribunal Federal decidiu pela legitimidade da utilização de “critérios subsidiários de heteroidentificação, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa” (Brasil, 2017). Logo, re-

solvida está a discussão acerca da sua legitimidade e/ou necessidade nos certames públicos em que exista reserva de vagas para negros. E finalizo reiterando a importância das comissões como garantia de reserva de vagas àquelas pessoas que são de fato, detentoras do direito de por elas serem preenchidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 109, p. 3, 10 jun. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Constitucionalidade n. 41**. 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em 24 out. 2023.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 14.147 de 19 dezembro de 2012**. Disponível em: [https://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid\\_IdNorma=58825](https://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=58825) Acesso em: 24 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 52.223 de 30 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2052.223.pdf> Acesso em: 24 out. 2023.



VAZ, L. M. S. S. As Comissões de Verificação e o Direito à (Dever de) Proteção Contra a Falsidade de Autodeclarações Raciais. *In*: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (Org.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018. p. 32-79. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao\\_livro\\_ed1-2018.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf) Acesso em: 31 dez. 2022.

# NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NEGRA EM SUA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO E A LUTA ANTIRRACISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Fátima Regina Ferreira*<sup>45</sup>

## INTRODUÇÃO

As narrativas se apresentam como maneiras de elaborarmos e contarmos nossa história. Nesse relato de experiência, ancorei minhas memórias em uma das mais velhas, Conceição Evaristo (2020) que assim como eu, mulher negra, fala de um lugar em que nós mulheres negras fomos classificadas e postas, na base da pirâmide da estrutura social brasileira.

Ao finalizar minha formação no ensino médio, no antigo curso de Magistério, iniciei como professora já concursada em um município situado na área metropolitana da capital gaúcha. Em seguida que sou nomeada professora e estou atuando em uma escola de ensino

---

45 Pós-graduada em Gestão e Planejamento Escolar pela UNILASALLE; Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; professora aposentada da Prefeitura Municipal de Canoas/RS; artesã; email: fatibrill048@gmail.com

fundamental, por indicação do prefeito da cidade assumo o cargo de diretora da escola. Vale lembrar que nos anos de 1990, não aconteciam eleições para o preenchimento da vaga de diretor(a), sendo que tal cargo era preenchido através de indicação do poder executivo municipal, o prefeito.

Em um universo de 42 escolas municipais, somente 2 mulheres negras eram diretoras. Pergunto-me, mesmo sabendo da resposta, por que será? E esse fato deve ser evidenciado, nesse texto, caras/os leitoras/es, pois estamos narrando acontecimentos de quase 30 anos atrás.

Considerando que as escolas públicas são os espaços que recebem corpos sinalizados pelas desigualdades socio-raciais (Gomes, 2017) e que na última década do século XX, ampliavam-se de maneira ainda discreta as discussões sobre determinantes raciais na educação. Diante disso, ocupar o lugar de diretora trazia juntamente com as responsabilidades de exercer o referido cargo, a (con)vivência com a branquitude docente.

Na escola em que permaneci como diretora até o final de minhas atividades como servidora pública, que coincidiram com minha aposentadoria, duas professoras negras compunham o quadro de servidoras municipais. Éramos três mulheres negras a enfrentar, dia após dia, os conflitos raciais que se apresentavam de maneira nem sempre tão velada. Para ilustrar tal revelação, trago como narrativa um evento que foi, para mim, marcante à época.

Estávamos em situação de precariedade de recursos humanos para compor o quadro da escola. Na época, a gestão local não havia renovado contrato de serviços com as empresas responsáveis pela higienização da escola. Eu estava varrendo a sala em que realizava minhas funções de diretora, quando um homem branco, representante de uma editora de livros didáticos, parado à porta da sala, pergunta: “A diretora está?” Ao ouvi-lo questionar, respondi: “Sim, a diretora sou eu!”. No entanto, o homem insistiu em replicar: “Ah, mas a senhora estava varrendo, eu pensei ...!” Nesse momento, interrompo a tentativa de desculpas que o homem estava tentando proferir e pergunto qual é o assunto que ele

deseja conversar com a diretora. O homem diz que está representando uma empresa de livros didáticos e então digo que eu como diretora da escola não tenho interesse na compra de livros e agradeço já despedindo-me do cidadão.

Lélia Gonzalez (2020) nos traz esse questionamento quando discorre sobre o lugar de trabalhadoras domésticas em que as mulheres negras são colocadas. No relato acima, o vendedor coloca a mulher negra que está varrendo a sala na condição de quem ocupa a função de higienizadora da escola (em que pese não haver demérito em ocupar essa função). O questionamento posto aqui é que somente nesse lugar de subalternidade é que as mulheres negras são colocadas.

Em outra situação, quando houve a necessidade de conversar com uma das professoras do quadro docente da escola, pois estavam acontecendo situações relacionadas aos processos educacionais, mais uma vez a branquitude acrítica (Cardoso, 2010) se apresenta na manifestação dessa professora que ao ser questionada a respeito de suas práticas pedagógicas, diz o seguinte: “ – Eu não aceito que uma negra me diga como eu devo fazer meu trabalho !” Ao ouvir a fala racista da professora, respondo: “ – Pois é, mas quem manda aqui é a negra! Tu tens que te submeter ao que é pedido senão tu vais para outro lugar! A professora foi transferida para outra escola por motivos outros somados a essa prática racista.

Esse acontecimento, como tantos outros que se sucederam ao longo de minha jornada como gestora, mas que não cabem no espaço desse relato de experiência, evidenciaram práticas racistas no espaço educacional, violências perpetradas contra mim que era diretora da escola. E foi possível apurar, evidenciar e solucionar outras práticas de violência contra estudantes, durante os anos de 1992 até 2005, período em que permaneci na função da direção escolar.

## CONSIDERAÇÕES

Ser mulher negra e diretora de escola pública em uma cidade na região metropolitana de Porto Alegre/RS, um Estado que é identifica-

do por sua população majoritariamente branca, constitui-se em travamento de muitas lutas. Em algumas delas, foram necessárias estratégias desenhadas para o combate; em outras, o diálogo foi suficiente. Em todas elas, o sentimento de que era necessário estar nesse local, exercendo exatamente a função de educadora com a qual me identifiquei e identifico: “Professora? Sim, professora!” (Freire, 2022).

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** 8(1): 607-630, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

# ENTRE CROCHÊS E PINTURAS ARTESANAIS: ARTE AFRO CENTRADA COMO UMA ESCOLHA ARTÍSTICA E POLÍTICA

*Fátima Regina Ferreira*<sup>46</sup>

## INTRODUÇÃO

O devir artesã aconteceu na minha vida após longos anos de dedicação docência como professora na Educação fundamental, bem como na função de diretora de Escola pública em uma cidade localizada na área metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Todavia, descobrir-me como artesã em crochês e na pintura artesanal ativou sentimentos, que talvez, por conta do trabalho desenvolvido na educação, estivesse até então de latente.

Iniciei realizando pequenos artefatos em crochê, como guardanapos, enfeites e logo percebi que essa técnica estava ocupando meu tempo de forma muito agradável. Em seguida, percebi que me aventurar na arte da pintura de quadros também produzia em mim sensações de

---

46 Pós-graduada em Gestão e Planejamento Escolar pela UNILASALLE; Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; professora aposentada da Prefeitura Municipal de Canoas/RS; artesã; email: fatibrill048@gmail.com

alegria e encantamento. E por que digo isso? Sendo eu uma mulher negra, percebi que trabalhar com pinturas de quadros que representassem a cultura negra, com imagens de mulheres negras em suas coloridas roupas e cabelos trançados; mulheres negras com vestidos que remetiam àqueles usados por nossas ancestrais, corpos adornados com turbantes, faixas e lenços provocavam em mim sensações de prazer que me induziam a querer cada vez mais fazer arte e assim explorar as mais belas cores e formas.

Trabalhando com a arte (ou seria a arte trabalhando comigo?), recebi um convite para participar de uma feira artesanal, em um espaço destinado exclusivamente para mulheres negras afro-empresendedoras. O objetivo era de ampliar possibilidades de investimentos na arte e cultura produzidas por mulheres negras.

É dessa vivência como artesã, expondo durante essa feira de alguns acontecimentos que transcorridos durante esse tempo, que trago a experiência nesse relato.

## O LOCAL EM QUE A EXPOSIÇÃO ARTÍSTICA ACONTECIA

O estabelecimento comercial, localizado em um bairro na capital gaúcha era gerenciado por uma mulher negra que adotava postura política, militando nas causas antirracistas e oportunizando que a arte produzida por outras mulheres negras pudesse ganhar espaço. Dessa forma, a empresária organizou um espaço dentro de seu estabelecimento e também na calçada em frente a esse, em que mulheres negras puderam, durante quase um ano, expor e comercializar suas produções artísticas.

As feiras contavam com aproximadamente 20 artesãs, que montavam suas bancas para exposição dos seus trabalhos de forma que todas as mulheres tivessem as mesmas oportunidades de visibilizar suas obras de arte.

Na primeira vez que fui ao local, queria ter uma ideia de como seria a montagem dos materiais artísticos que produzia. Senti de imediato

uma sensação de que já havia estado ali antes. Olhei para o entorno, para as paredes, o teto de pé direito muito alto, lembrando construções antigas. Passei algum tempo intrigada com as impressões provocadas por estar no interior desse prédio. Decidi não tentar entender e então, em uma reunião que aconteceria dias após essa visita que fiz ao local, ao conversar com outras artesãs, as quais fizeram um comentário sobre uma pesquisa que havia sido realizada por Daniele Machado Vieira (2017), uma pesquisadora negra. Ao ler partes do texto da autora, entendi imediatamente as sensações que em mim foram provocadas.

Eu estava em território que há muitos anos atrás havia sido ocupado pelo meu povo, o povo negro. Daniele Vieira (2017), geógrafa, realizou pesquisa cujo objetivo foi de elaborar uma cartografia dos espaços ocupados pela população negra na cidade de Porto Alegre. E o local da feira era um desses espaços. E como a ancestralidade nos aproxima, as impressões estavam sendo sucessivamente compreendidas.

É importante trazer às leitoras e aos leitores desse texto que expor em uma feira artesanal exclusivamente com participantes mulheres negras, não poderia ocorrer sem acontecimentos provocados pela branquitude, que em seus lugares de privilégios (Bento, 2022), não poderiam aceitar pessoas negras ocupando espaços em locais destinados à circulação e presença de pessoas brancas.

Em um dos dias de exposição na feira, sou surpreendida por um questionamento de um cidadão branco: “– Essa feira é só para negros? Não é aberta ao público?” Ao ouvir a pergunta, tento responder de maneira educada que a feira é para todas as pessoas que tiverem interesse em conhecer o que está sendo exposto naquele local.

Imediatamente me recordo de Grada Kilomba (2019) quando narra acontecimentos vivenciados quando estava em doutoramento na Alemanha. Aqui o cidadão branco, homem, heterossexual coloca a mim e às outras mulheres como não sendo parte de um público, que em sua concepção racista, somente poderia ser formado por pessoas brancas.

Nesse mesmo dia de exposição, um morador do prédio localizado ao lado do estabelecimento, pede que seja diminuído o volume do



som, “pois a música o estava incomodando”. É necessário comentar que a música era samba e o volume estava dentro dos parâmetros aceitos pela legislação municipal. O que incomodava o cidadão branco era que naquele espaço, além da música ser da cultura negra, muitas pessoas negras estavam reunidas nesse lugar, e demonstravam felicidade por ali estarem expondo suas criações de arte, fato que para esse outro cidadão racista, não estaria correto. Afinal, o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022) já havia sido firmado com a intervenção do outro homem branco anteriormente citado.

## CONSIDERAÇÕES

A feira teve o tempo de duração de um ano. Foi um evento organizado por mulher negra empreendedora que deixava sempre evidente sua forte posição política-militante-antirracista. O prédio em que acontecia a feira foi comprado por uma grande empresa do ramo imobiliário. Não temos como saber quais foram as circunstâncias dessa venda, nem quais meandros que estavam envolvidos, mas uma incerteza fica no ar: a de que havia incômodo pela concentração de pessoas negras nesse local.

Como mulher negra e militante, acredito que realizamos um trabalho inovador cujos resultados foram bons. A feira proporcionou visibilidade à arte das mulheres negras participantes. Como mulheres negras afro-empendedoras, continuamos com nosso trabalho envolvendo Arte e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970): Geografia histórica da presença negra no espaço urbano.** 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/177570/001065835.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 03 nov. 2023.

# POR ONDE FOR QUERO SER SEU PAR: UMA CARTA (DE AMOR) PEDAGÓGICA E A NOSSA VERSÃO DE FAMÍLIA INTERRACIAL

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*<sup>47</sup>

Sexta-feira, 03 de novembro de 2023.

Sorocaba/SP, 29 graus, quase hora do almoço.

Querido Amomô,

Começo a presente Carta Pedagógica<sup>48</sup> chamando-te pelo apelido carinhoso que é somente nosso, Amomô, já que somos um casal

---

47 Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar (PPGEEd-So) e do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade pela UFSB (PPGES); Bolsista FAPEPI do Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado (PBD); Professor Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no Campus Floriano. E-mail: antoniocicero@frn.uespi.br

48 Cartas Pedagógicas é um conceito proposto por Paulo Freire em sua obra póstuma “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” organizada e publicada por Ana Maria Araújo Freire (2000). Todavia, foi Ana Lúcia Souza de Freitas quem propõe “[...] empregarmos letras maiúsculas na expressão Cartas Pedagógicas, concebendo-a como um nome próprio do legado de Paulo Freire, considerando ser essa uma forma de destacar a relevância e a atualidade de suas contribuições” (2020b, p. 67). Por sua vez,

singular pela certeza que tenho de que não há outro mais fofo que nós dois juntos. Mas, ao mesmo tempo plural, pois sinto que muitos outros casais também enfrentam o desafio que é constituir uma família inter-racial (Schucman, 2018) homoafetiva, sobretudo num país cuja bancada conservadora, mais especificamente a Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara dos Deputados, vergonhosamente priorize por votar e aprovar o Projeto de Lei 580/2007<sup>49</sup> que busca deslegitimar o direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, contrariando aquilo que foi decidido, em 2011, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que reconhece a união entre casais de mesmo sexo como entidade familiar.

Vislumbrar um futuro ao seu lado na incerteza de que possamos legalmente gozar de direitos como família é no mínimo preocupante. Não achas, Amomô? Assusta-me a ideia de não poder tê-lo ao meu lado em momentos críticos, caso um de nós necessite de acompanhante em situações médico-hospitalares de emergência, direito este restrito às pessoas que tenhamos certo grau de parentesco, ou ainda de saber que nosso patrimônio, bens que adquirimos juntos enquanto parceiros de vida não possam ser herdados por aquele que ficou viúvo, no falecimento de um dos cônjuges, caso nosso direito de sermos lidos social e juridicamente como casal, como família, nos seja novamente negado. São tantos os receios e medos que em mim se instauram que acho melhor mesmo é mudar de assunto e falar daquilo que é verdadeiramente importante, nosso amor que aqui homenageio ao escrever esta carta.

Nossa história começa de forma até despreziosa. Ainda discutimos sobre isso... Quem começou a “stalkear” quem via redes sociais? Sigo acreditando que foi você quem tomou iniciativa, uma vez que foi

---

Solange Aparecida da Silva Brito (2022) elabora um quadro-síntese balizado pelas contribuições de Freitas (2020a), a qual destacou apontamentos relacionados a “[...] algumas possibilidades de escrita para uma Carta Pedagógica”, apontamentos estes que também sigo, inclusive para a escrita da presente Carta Pedagógica.

49 Para mais informações, acesse: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/346155>

você que “curtiu” dezenas de fotos minhas, postadas numa época antes da sombria pandemia do Covid-19. Claro que correspondi prontamente sua investida fazendo exatamente a mesma coisa, admirando sua beleza pelas fotos no seu perfil. Mas creio que este não seja o espaço apropriado para partilhar histórias que conferem nossa mútua atração física... diante disso, revelo a ti, Amomô, que não tardou para eu saber que era com você que eu iria constituir família.

Nestes quase três anos de vida a dois, aprendi muito contigo, Amomô, sobretudo acerca das religiões de matriz africana, como também sobre ancestralidade. Admiro sua coragem de se assumir como pessoa de Axé e membro dos povos de terreiro (Sodré, 2017), mesmo você sendo um homem não-negro<sup>50</sup>. O que me proporcionou uma mudança de lentes, as quais permitiram enxergar os Candomblés como possibilidade tanto espiritual como acadêmica.

Às vezes, pego-me a refletir o seguinte: O que seria de mim se não tivesse você para me apoiar e incentivar naqueles momentos decisivos que quase fraquejei devido a inseguranças, achando que eu não era bom o bastante? Quantas vezes você se portou como minha rocha, meu chão estável sem permitir que eu me abalasse mediante um tremor qualquer? Eu, na condição de homem negro e gay, ou como prefiro politicamente me posicionar ao assumir às identidades interseccionais bicha preta periférica (Oliveira, 2017), fujo à infeliz regra de que “[...] bixa preta, por vezes, cai em um desses complicados arranjos: ou não se permite amar e não suporta receber o amor do outro quando amada, ou ama e se submete a uma relação em que não é amada, ou ama e é amada, mas vive em estado permanente de ansiedade [...]” (Veiga, 2019, p. 89).

---

50 O Antropólogo Kabengele Munanga, certa vez em entrevista, afirmou que “Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência” (Munanga, 2004, p. 52). Partindo do pressuposto de que meu companheiro reconhece suas origens como hispânico, descendente dos mouros, por isso venho usar a expressão não-negro, mesmo este possivelmente sendo lido na sociedade brasileira como branco.

Olhando para nosso relacionamento, Amomô, rememoro algumas situações em que fomos analisados e medidos de cima a baixo. Você se recorda de algum caso específico que te tenha gerado constrangimento? E o inverso? Houve algum episódio que te fez sentir orgulho de ser casado com um homem negro que mereça menção? Deixarei para ti o dever de atender as provocações (Freitas, 2021) acima. Permita-se, por gentileza, “abrir o jogo” para questões que, normalmente, são omitidas, sejam para o bem da relação ou mesmo para evitar o clássico “massagear o ego” do leonino que você aceitou como família.

Já me aproximando do encerramento da presente carta, quero agradecer por você, meu Amomô, que acreditou em mim e naquele sonho possível (Freire, 2022) que por anos vinha nutrindo e que ao seu lado pude concretizar, meu ingresso no Doutorado em Educação. Sonho este que nos põe mais uma vez em movimento, mantendo-nos em nossa dupla andarilhagem rumo ao inédito-viável enquanto família interracial homoafetiva.

E ciente que não permitirás que eu caminhe sozinho, Amomô, declaro aqui no finzinho desta carta meu compromisso de que “Por onde for quero ser seu par”, assim como na música “Andança” de Beth Carvalho<sup>51</sup>, uma vez que sabes o quanto adoro esta canção. Eu te amo hoje, eu te amarei para sempre. Beijos do seu amado marido,



Antônio Cícero de Andrade Pereira

## REFERÊNCIAS

BRITO, Solange Aparecida da Silva. Cartas Pedagógicas: marcas de um curso de extensão no percurso de uma doutoranda. *In*: SILVA-JÚNIOR, Adarlindo Vasconcelos da; PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Morei-

---

51 Para mais informações, acesse: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/magazine/conheca-as-historias-por-tras-dos-sucessos-de-beth-carvalho-1.2175472>

ra Sicardi; PINHEIRO, Rosa Aparecida. (org.). **Escrita de si e a pesquisa em educação**. Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2022. p. 178-190.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma pesquisadora**: cartas pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras Paulo Freire. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020a.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta Pedagógica de Paris: registros de uma experiência em processo. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020b. p. 54-72.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 11, 2021. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283> Acesso em: 19 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, 18(50), 2004. p. 51-66. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005> Acesso em: 30 out. 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais:** tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. *In:* RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de. (Org.). **Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades.** São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 77-93.



# CARTA PARA DANDARA: O GIRO QUE LIBERTA

*Raquel Aparecida Batista* <sup>52</sup>

Sumaré, noite de outono de 2023.

Salve minha heroína, Guerreira Dandara!!

Querida Dandara, faz tempo que não lhe escrevo para compartilhar minhas reflexões sobre a jornada de doutoranda e até mesmo para desabafar sobre os incômodos causados pelas escamas que caem dos meus olhos a medida em que me aproximo dos estudos sobre letramento racial.

Esta carta não ficará entre nós duas, como as outras, pois, vou compartilhá-la com os integrantes do Nepen (Núcleo de estudos e pesquisas sobre narrativas educativas, formação e trabalho docente) uma vez que trago em seu conteúdo algumas breves reflexões sobre o texto “Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas” do pesquisador Nelson Maldonado Torres. Decidi usar um dos meus escritos para você como um dispositivo disparador da conversa que vou mediar no nosso encontro de pesquisadores.

---

52 Doutoranda no Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación pela Universidade Nacional do Rosário. Mestre em Educação (2018) pela UFSCAR. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Hortolândia e Campinas. E mail: [quel\\_baptista@hotmail.com](mailto:quel_baptista@hotmail.com)

Nas minhas ideias, acredito que você já sabia do quanto seríamos afetados enquanto povo brasileiro, sobretudo o povo negro com os desdobramentos da colonização e por isso que lutou tanto. Como desejo ouvi-la, mas não será possível... seria muito almejar que pelo nosso elo ancestral você apareça em sonho e dialogue comigo sobre o conteúdo desta carta.

Quando comecei a ler o livro Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, indicado pelo Leandro e pelo Cícero construí uma imagem dos autores/ organizadores: homens negros, com barba grisalha, óculos e tudo mais... no meio da leitura do artigo decidi pesquisar e me surpreendi... um negro de óculos e os demais homens brancos. Não que não possam se autorizar, pesquisar sobre, mas sabemos que o corpo também é político, ele fala, ocupa lugares. E pelo que pesquisei a maioria dos pesquisadores decoloniais são homens, brancos, latinos e que atuam em universidades norte americanas. Penso que a representatividade negra e feminina é importante. Mas isso é assunto para uma outra carta e porque não trazer a escrevivência do corpo de Conceição Evaristo?

Quero começar dizendo que eu creditava apenas viver as consequências da colonização, porém, a leitura deste texto me conduziu a assumir algo que não gostaria, mas que se faz necessário: **Sou uma mulher colonizada!** Em processo de libertação, mas não deixo de ser uma colonizada. O que me leva a fazer tal afirmação foram as tantas perguntas sem respostas que fiz ao longo da leitura do artigo.

Logo no início do texto, Torres (2020) referencia Chamberlain (1985) que substituem o termo descolonização pelo conceito de libertação. E aqui, parei para me questionar: Sou uma mulher livre? Quais amarras coloniais ainda me prendem no modo como vivo, exerço o magistério e faço pesquisa?

Entre a discussão de usar o termo decolonialidade e descolonialidade compreendo que ainda que utilizem o termo Descolonial como um problema de tradução, fico a pensar se dá para “des- fazer” a colonização do Brasil?

Não! É impossível desfazer todos os danos deste processo de opressão que subjugou os indígenas e negros afetando suas subjetividades e tirando a humanidade destes sujeitos. E sem dúvida, um dos eixos fundamentais do padrão de poder que opera entre a modernidade e o colonial é a classificação de acordo com a raça e que permeia as relações de poder no mundo. Relação está retratada na partida de futebol no campeonato espanhol, onde o jogador negro Vinicius Jr. é chamado de macaco pelos torcedores do time adversário, agarrado em campo por jogador adversário e o próprio que é expulso do jogo.

O que dizer do ator e apresentador Fábio Porchat que ao mesmo tempo que se assume de esquerda, progressista, defende o humorista Léo Lins que fez piada sobre negros escravizados e outras minorias. Sem dúvida esses são os piores inimigos do movimento antirracista, pois deles esperamos aliança e da direita sabemos o que esperar, assim arrisco afirmar que brancos progressistas como o Porchat são piores que brancos da direita, porque assume um discurso com base na falsa democracia racial.

Esses dois acontecimentos recentes ilustram do que Torres aponta nas três primeiras teses apresentadas no artigo, onde questionar as raízes do colonialismo perturba as instituições modernas gerando inquietações quando o colonizado passa a questionar e movimentar-se coletivamente com intuito de lutar contra esses tipos de opressão, quando o que é esperado do colonizado é uma postura de docilidade de gratidão. Como Léo Lins disse em sua piada, ” o negro reclama que não tem emprego, mas quando nascia com empregado reclamava”, trazendo a escravidão como uma situação de normalidade e um benefício dado pelo colonizador aos negros escravizados. É claro que as justificativas são acompanhadas de falas do tipo “todas as vidas importam” eu também sofri preconceito por usar óculos”, também vim de família pobre”, fiz faculdade sem cota” e por aí vai... E assim somos facilmente iludidos com as modernas formas de colonização.

O que dizer do senador Magno Malta que em plena sessão da Comissão de Assuntos Econômicos do Senado diminuiu a dor da violência

racial sofrida por Vini Jr e tirou a humanidade do jogador ao dizer: “*Cadê os defensores da causa animal que não defendem o macaco?*” É a colonialidade do poder operando na classificação de racial e padronização e propagação do pensamento europeu que define a raça como um instrumento de dominação.

Na terceira tese Torres, referenciando outros autores, faz menção ao modo como os corpos colonizados são associados a animais agressivos ou dóceis e que os colonizados são despojados de suas identidades de gênero. Digo isso, porque me lembrei da explanação que ouvi a seu respeito lá na Serra da Barriga em Alagoas sobre a sua orientação sexual, uma vez que era uma guerreira, lutava como “homem”, estava na maioria das vezes à frente de Zumbi. O seu modo de ser mulher naquele contexto histórico e social foi respeitado pelos seus, até mesmo porque quem organizava tudo naquele Quilombo eram as mulheres. Obrigada por resistir e lutar aos golpes sagaz de capoeira pelo seu jeito de ser mulher e deixar este exemplo.

O seu corpo feminino foi interpelado pelo discurso colonial de como deveria ser o corpo de uma mulher negra, passível e disposto. Muitas negras escravizadas não conseguiram ter a mesma força e foram submetidas a violência sexual e até hoje ainda somos alvos de tantos preconceitos e discursos fantasiosos a respeito do nosso corpo, sexualidade, assim também acontece com os homens negros.

A modernidade de mãos dadas com o colonial justifica padrões de normatividade de gênero, raça, religião ao “mantra de Deus, pátria e família” ditam opressoras regras de como pensar e agir. São as mentes dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e a autocolonização apresentada pela quarta tese do artigo.

A colonização que “descobre” territórios já habitados e concebe a ideia do que é considerado primitivo precisa evoluir. Por isso se faz necessário o olhar dentro de uma perspectiva longa, como aponta os pesquisadores decoloniais, já que ainda vivemos em um processo histórico de dominação e opressão.

A colonização demarcou territórios geográficos e precisamos retomar nossos territórios. Por falar em demarcação de territórios, lembrei da excelente colocação do professor Tiago Ribeiro em um dos seminários do doutorado quando este falou: “Temos vozes antes dos portugueses chegarem ao Brasil e os espanhóis a Argentina” Antes de sermos Sul, já tínhamos um lugar, um lugar de fala, de experiência de existência.

É justamente este lugar da experiência que a perspectiva da decolonialidade que autoras e autores latino-americanos buscam discutir, estudar e analisar uma outra versão da modernidade, um outro lugar geo-histórico e epistemológico, um olhar de fora do colonial. Vamos pensar que estes pesquisadores estão em busca de uma outra ordem mundial, já que parafraseando Caetano Veloso, “Alguma coisa está fora de ordem”

O que me anima é saber que estou no processo do “Giro” e que girar pode causar náuseas, ansiedade por nos tirar do lugar de conforto e de passividade, mas neste contexto este giro me move para um lugar de liberdade.

Na verdade, Dandara, eu acredito que comecei o meu giro decolonial quando me enredei com a pesquisa autobiográfica e descobri uma perspectiva teórica que desconstrói a colonialidade do saber quando pauta as coexistências e um saber outro com base nas histórias de vida, que respeita as subjetividades dentro de um tempo histórico e geográfico e o melhor de tudo carregado de muita amorosidade, a amorosidade de Paulo Freire... Ah, me lembrei agora do livro Cartas a Guiné Bissau, que ação linda e potente deste camarada. Ah, esse Paulo nasceu no giro antes mesmo dele existir teoricamente.

Querida Dandara, vou encerrando por aqui. Obrigada por me ajudar a caminhar para a libertação e lutar contra a colonialidade que ainda habita dentro de mim.

Um forte abraço ancestral,

Raquel Batista, uma mulher colonizada em desconstrução disposta a girar e girar.

## REFERÊNCIA

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2a ed. Belo Horizonte (MG), Autêntica Editora, 2019. [p.27-53].

# IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DE ACESSO DE PESSOAS NEGRAS AO MESTRADO E DOUTORADO

*Rose Mari Ferreira*<sup>53</sup>

## INTRODUÇÃO

As ações afirmativas constituem-se como estratégias de reparo das imensas desigualdades e de racismo em que foram colocadas as populações negras e indígenas ao longo da história (Munanga, 2001). Constituem-se em tentativas de diminuir o enorme abismo de desvantagens construído com bases no racismo estrutural que fundamenta as sociedades, como é o caso da sociedade brasileira. Considerando a atuação das ações afirmativas, essas removeriam barreiras sociais e ou institu-

---

53 Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS; Professora substituta do IFRS-Campus Alvorada; Servidora pública Prefeitura Municipal de Alvorada/RS; bolsista PROCUC/CAPES. email: rosemariferreira344@gmail.com

cionais que segregam os diferentes grupos que compõem a sociedade (Santos; Pereira; Ferreira, 2021).

Após incansáveis lutas dos Movimentos Negros, em 2012, no governo da presidenta Dilma Rousseff, é sancionada a Lei Federal nº. 12.711/2012,(Brasil, 2012) que assegura a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos e pardos. A sanção dessa Lei Federal teve importância significativa para o ingresso de estudantes negras e negros em cursos de graduação. A lei traz o seguinte texto

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50%(cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Essa Lei Federal, também conhecida como Lei de Cotas, traz em seu Art. 3º o seguinte texto

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).



Em que pese a importância da Lei 12.711/2012 para garantir o acesso de pessoas negras (pretas e pardas) no ensino superior em Instituições de Ensino, a reserva de vagas para pessoas pretas e pardas constituiu-se como uma “sub-cota racial”, consideração apontada por Rodrigo Ednilson de Jesus (2021). O autor argumenta que a distribuição da reserva de vagas inicialmente tem a perspectiva social, pois classifica os candidatos com direito à vaga, de acordo com a renda.

Vanessa Patrícia Machado Silva, em sua dissertação de Mestrado intitulada *O processo de formação da lei de cotas e o racismo institucional no Brasil* (2017, p;148), com base nas explicações de Sales Santos (2015) considera que critério racial da Lei de Cotas “encontra-se subsumido à questão de classe social. É mínimo e marginal”. A autora afirma a importância da pressão e presença constantes exercidas pelo Movimento Negro e de organizações de cursos pré-vestibulares comunitários, e que seria pela ação exercida por tais movimentos que inclusão da pauta racial fez parte do texto da Lei de Cotas (Silva, 2017).

Sales Augusto dos Santos e Matheus Silva Freitas ao analisar o Sistema de Cotas e Fraudes em Uma Universidade Federal (2020, p.05) trazem que “é importante ressaltar que a Lei das Cotas não é para incluir coletivamente estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas nas universidades federais, mas incluir significativamente estudantes provenientes de escolas públicas”. Os autores pontuam que a Lei 12.711/2012 estabelece como prioridade a inclusão de estudantes oriundos de escola pública nas universidades federais brasileiras e que é de natureza social e não racial, contrariando a opinião proferida de muitos acadêmicos brasileiros (Santos;Freitas, 2020).

Débora Brito (2018) evidencia que “Depois de mais de 15 anos, desde as primeiras experiências de ações afirmativas no ensino superior, o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017”. Podemos observar que há um crescimento de pessoas negras (pretas e pardas) que obtiveram êxito no acesso à Academia. Entretanto, ainda há necessidade de estudos conti-

nuem as análises do efeito que as Ações Afirmativas exercem sobre o ingresso no Ensino superior.

## AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A PÓS-GRADUAÇÃO

A Portaria do Ministério Educação e Cultura (MEC) nº 13, de maio de 2016 (Brasil, 2016), determina que sejam adotadas políticas de ações afirmativas, com a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação, como Políticas de Ações Afirmativas em Instituições Federais de Ensino Superior. É preciso atentar para o fato de que a citada Portaria não traz em seu texto nenhuma menção à necessidade de implementação em Instituições de Ensino Superior no âmbito privado.

Embora que no texto da Portaria nº13 não seja possível visualizar que exista a obrigatoriedade da implementação das Ações Afirmativas nos programas de pós-graduação, “a medida teve um papel indutor muito importante, pois estabelece que as instituições de Ensino Superior deveriam apresentar propostas para inclusão de negras e negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência”, como nos trazem as pesquisadoras Tainah Mota do Nascimento e Carla Meinerz (2023, p.64).

Abordando o tema do racismo (nem tão) velado na pós-graduação, José Jorge de Carvalho (2006) em texto intitulado “Narrando o racismo universitário”, aponta um dos diversos conflitos experimentados pelos poucos estudantes negros universitários, explicitando o papel de não aceitação da academia (majoritariamente branca) em discutir a questão do racismo.

José Jorge de Carvalho (2005-2006) fazia um alerta quanto aos resultados de sua pesquisa de censo racial em Universidades Públicas Brasileiras, apontando que “em nenhuma universidade considerada como referência nacional, o número de professores negros não ultrapassava a 1% (um por cento) do total de discentes” (Carvalho, 2005-2006, p. 91).

E se a pesquisa de José Jorge Carvalho (2005–2006) apontava esses resultados nos anos de 2005, em circulação mais recente, Lola Ferreira (2018) evidencia que “Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia”. A autora apresenta os resultados, a partir do Censo da Educação Superior de 2016, em que as mulheres pretas com doutorado correspondem a 0,4% do corpo docente na pós-graduação no Brasil. E que quando avaliada a categoria negras (que é a soma pardas e pretas) com doutorado, o percentual não atinge 3% do total de docentes (Ferreira, 2018).

De acordo com a pesquisa realizada por Gonçalves *et al.* (2019) que avaliou acesso à pós-graduação de indivíduos de ambos os sexos pertencentes ao grupo étnico-racial classificado como negros e compara ao grupo dos brancos, considera que “embora tenha havido aumento da taxa de negros com esse nível de ensino, o crescimento dessa taxa ainda foi maior para pessoas brancas” (Gonçalves *et al.*, 2019, p. 203).

Corroborando com a realidade que evidencia a exclusão de docentes negras e negros no país, em pesquisa realizada em uma Universidade no Sul do Brasil, Eduarda Paz e Paula Appolinario (2021), apontam que mesmo observados os termos da Lei nº.12.990, de 2014 (Brasil, 2014) que prevê 20% das vagas para negros (pretos e pardos) do número final de vagas para cada edital, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, dos 1784 professores ativos no Ensino Superior, 9 são autodeclarados pretos, o que corresponde a 0,5% do total de professores na Instituição. Quanto aos professores autodeclarados pardos, o número é de 65, correspondendo a 3,64%. As autoras apresentam, com base nos dados coletados em novembro de 2021 e que foram disponibilizados docentes no Magistério Superior da UFSM, Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e pelo site *UFSM em Números*, 74 são negros. Embora o total de professores tenha sido apresentado com o gênero masculino (negros) e não tenha sido mencionada a divisão entre discentes homens e mulheres, é possível inferir, pelo resultado exposto, que discentes negros e negras estão sub-representados nessa Instituição de Educação Superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas de Ação Afirmativas, na forma de cotas reservadas para estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) quando ofertadas em Programas de Pós-Graduação confirmam e garantem o direito de estudantes negras e negros ingressarem na pós-graduação, nível de ensino posicionado no ponto mais alto da escala do Ensino Superior. Esse fato pode ser comprovado quando são analisados dados que evidenciam a mudança no perfil dos discentes naquelas Universidades que implementaram ações Afirmativas, a partir de 2012.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, 29 ago. 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, e dá outras providências, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473). Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 12.990/2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/>

[paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729](http://paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729).  
Acesso em: 24 out. 2023.

BRITO, Débora. **Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista**. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foam-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>. Acesso em: 03 nov. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CARVALHO, Jose Jorge de . **Inclusão étnica e racial no ensino superior**: a questão das cotas no ensino superior. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006.

FERREIRA, Lola. **Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia**. 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 30 de out 2023.

GONÇALVES *et al.* Acesso de negras e negros à Pós-Graduação. **Revista da ABPN**, v.11, p. 176-206, abr, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/81489795/Acesso\\_De\\_Negras\\_e\\_Negros\\_%C3%80\\_P%C3%B3s\\_Gradua%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/81489795/Acesso_De_Negras_e_Negros_%C3%80_P%C3%B3s_Gradua%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 01 jan. 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 12 ago 2023.

NASCIMENTO, Tainah Mota do.; Meinerz. Carla. **Professoras negras na pós-graduação brasileira em perspectiva histórica: a estratégia de alterização e resiliência.** ODEEERE. Revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e contemporaneidade, 2023 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/13347/8052>. Acesso em 01 out 2023.

SANTOS, Vivian da Silva; PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; FERREIRA, Rose Mari. Acesso e permanência de pessoas autodeclaradas negras por cotas sociais em universidades estaduais: um estudo de caso no campus da UESPI de Floriano, PIAUÍ. In: ASENSI, Felipe (org.). **Produção de conhecimento na pandemia.** Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. p. 123-140.

SANTOS, Sales Augusto dos; FREITAS, Matheus Silva. Sistema de cotas e fraudes em uma Universidade Federal Brasileira. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10034/5701>. Acesso em: 01 jun de 2023

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil.** 2017. 213 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_d8a382b2717a4018e03d77c79ea647ba](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_d8a382b2717a4018e03d77c79ea647ba). Acesso em 02 nov.2023.

# ENTRE O HOMEM NEGRO, NOVOS HUMANISMOS E O MUNDO<sup>54</sup>: ENSAIO REFLEXIVO À LUZ DA PSICOLOGIA SOCIAL

*Daniel Amâncio de Oliveira*<sup>55</sup>

Pensar um novo humanismo passa irrevogavelmente por um processo de libertação dos complexos coloniais dos quais tanto o branco quanto o negro são atravessados e moldam seu modo de agir e pensar. Para Fanon, “ser um homem entre outros homens” (2008, p. 106) significaria superar a brancura enquanto ideologia racial supremacista. Destroná-lo deste lugar de superioridade e matriz da humanidade, e superar a negritude enquanto ideologia de valorização e equiparação do negro ser igual ao branco, para então buscar uma verdadeira dimensão universal da existência humana.

Segundo Faustino (2021), reconhecido como maior especialista brasileiro na obra do psiquiatra e filósofo franco-martinicano, Frantz

---

54 Este texto corresponde a uma seção de minha dissertação de Mestrado que se encontra em andamento, com previsão de defesa para fevereiro de 2024.

55 Aluno regular de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana pela Universidade Federal de São Carlos (PPGECH/UFSCar). Psicólogo clínico. E-mail: psi.amanciodaniel@gmail.com

Fanon, explicita que o novo humanismo na perspectiva fanoniana, traz que “A recusa da Europa exige a ruptura de seu narcisismo e, ao mesmo tempo, a invenção e a concretização colaborativa de novos projetos de homens, levados a cabo pelos povos do Terceiro Mundo para pôr de pé um homem novo” (Faustino, 2021 *apud* Faustino, 2022, p. 109).

O autor se refere a um rumo que leve a sociedade a patamares em que o Outro possa existir, e que o objetivo não seja alcançar um modelo associado ao europeu, mas sim a pluralidade de existências humanas, trazendo para o centro da noção de humanismo as identidades de outros povos e etnias colonizados, como povos indígenas presentes em todo globo terrestre, povos da América do Sul, povos não-brancos, e nações para além do ocidente.

A pensadora Lélia Gonzalez (1988), explicita que o racismo cria uma hierarquia racial e cultural, gerando para as pessoas negras uma “natureza sub-humana”, que vai naturalizar todo um processo de exploração socioeconômica deste grupo, já que nesta perspectiva imperialista e supremacista, negros são inferiores. Pensando a partir da experiência da América Latina, há contornos específicos. A autora demarca que:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais (Gonzalez, 1988, p. 73).

A pensadora indígena, psicóloga e doutora Geni Núñez (2021), também problematiza e reivindica a condição de humanidade negada aos povos indígenas, ressaltando que todo ecossistema da natureza também tem espírito, e que a relação entre humanidade e natureza não existe uma cisão:



Se, para o branco, apenas um seletto grupo tem alma e alça à condição de humanidade, para nós, cada ser tem espírito: o milho, os rios, o vento. No contexto brasileiro, a violência contra povos indígenas não se dissocia da violência ambiental, por isso nossa luta antirracista e anticolonial não se centra apenas no humano, pois entendemos que nosso corpo é sempre uma comunidade (Núñez, 2021, p. 72).

A autora também denuncia o etnocídio causado pela categoria raça no que se denomina “pardo”, enquanto estratégia de apagamento colonial. Ela adverte que “uma das estratégias do etnocídio é dizer que somos um ‘quase’ de outras raças: se de pele clara, brancos; se de pele escura, negros; nessa conta colorista, desaparecemos” (Núñez, 2021, p. 72).

Neste mesmo sentido colonial, que nega outras existências, o pensador e escritor indígena, jornalista e ambientalista Ailton Krenak, em parceria com Helena Silvestre e Boaventura de Sousa Santos (2021), ressaltam a lógica que opera na América Latina, ou Abya Ayala como chamam os povos originários:

É a razão do Ocidente imprimindo sentidos em outros mundos criando sujeitos que vão ser a imagem e semelhança dessa racionalidade que instituiu, na América Latina, a política. Essa política dos homens, a governança, política de governar, que se estabeleceu a partir do aparelho que é o Estado: são os Estados nacionais. Na América Latina, Estado nacional é Estado colonial. Não existe um Estado que não seja colonial (Krenak; Silvestre; Santos, 2021, p. 9).

Torna-se cada vez mais evidente que pensar novos humanismos precisa necessariamente romper com a lógica colonialista, que sustenta todo uma cadeia de opressão mundial que hierarquiza corpos e culturas, banaliza a vida, a natureza, transforma tudo em mercadoria, até que não reste nada e que se prevaleça a hegemonia do mundo branco.

Faustino (2021, p. 110) define que “o novo humanismo é, portanto, essa busca pela transformação concreta da própria existência, permitindo que o colonizado se perceba – na exata medida em efetivamente passa a ser – parte de uma particularidade universal”. Entende-se por transformação da própria existência, a libertação do aprisionamento ao qual povos colonizados são submetidos a medida em que precisam provar sua humanidade para o mundo branco, bem como afirmar o valor de sua cultura e existência, descolonizando até mesmo seu inconsciente (Kilomba, 2019).

## REFERÊNCIAS:

- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon e as encruzilhadas**: Teoria, política e subjetividade. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun), 1988. p. 69-82.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **O sistema e o antissistema**: três ensaios, três mundos no mesmo mundo. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br> Acesso em: 29 set. 2023.
- NÚÑEZ, Geni. Da Cor da Terra: etnocídio e resistência indígena. **Revista Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, Edição especial, 2021. p. 65-73. Disponível em: [http://www.cefet-rj.br/attachments/article/195/revista\\_especialPPRER.pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/195/revista_especialPPRER.pdf) Acesso em: 19 abr. 2023.

# UM ALUJÁ PARA O REI DA MINHA VIDA: UMA CARTA PEDAGÓGICA COM TONS DE BRANQUITUDE CRÍTICA

*Gustavo Vicente Fuenzalida Palacios*<sup>56</sup>

Sorocaba/SP, 05 de novembro de 2023.

19º graus, noite de domingo.

*E jamais termina meu caminhar (me leva amor)*

*Só o amor me ensina onde vou chegar*

*(Por onde for quero ser seu par) ...*

Andança, Beth Carvalho

Meu Amomô,

Que surpresa! De tantas outras que temos juntos vivido, receber uma carta sua é algo assim, como uma amálgama de sentimentos, da-

---

56 Estudante de Graduação no curso de Letras/Espanhol da Universidade UNINASSAU; Instrutor de Espanhol da escola de idiomas Berlitz; Revisor de textos acadêmicos e tradutor; E-mail: gustavovicent@gmail.com

queles que apertam o coração, mas também libertam sorrisos e me fazem, gratamente, refletir.

Meu amado, ambos tivemos infâncias tão distintas, seja na estrutura familiar que conhecemos ou na prática da fé religiosa, que em situação normal tornar-se-ia impossível nossa aproximação amorosa. Porém, compartilhamos sentimento similar de ter que nos preservar até uma certa idade para sobreviver a tão temível e detestável rejeição familiar, por sermos quem somos. Você sabe como reverberou em mim essa estranha sensação de estar em uma família, cuja qual tive que me distanciar, para que por fim eu pudesse “sair do armário” (Sedgwick, 2007, p. 28) e viver minha vida em plenitude.

Essas angústias e aflições, logo muito cedo em nossas mocidades, hoje consigo entendê-las como uma preparação para nos tornarmos fortes e assim nos prepararmos para continuar quebrando barreiras e, definitivamente, estarmos prontos para qualquer coisa que vier pela frente. E vem coisa por aí, viu? .... esteja preparado.

Nossas andanças, individuais e diferentes, que vivenciamos festas de ruas, de botecos e de muitíssimos carnavais, quiçá contextos sociais destinados a pessoas como nós, mantendo-nos reféns, como um vício por alguma substância ilícita, pois só ali, naqueles espaços que conseguimos nos expressar livremente. Mas num determinado momento, acabamos por escolher a mesma rota ao nos depararmos àquela encruzilhada. Foi aí que nossos caminhos se entrecruzaram, o que para mim (e acredito que também para você, Amomô) foi uma bênção dada pelos meus guias e Orixás, os quais me permitiram abrir passagem para te descobrir nesse mundo virtual, frio e vazio dos aplicativos sociais, em plena da pandemia do Covid-19.

Não tardou para irmos morar juntos. E já se vão três anos. Chego à conclusão de que depois de muitos altos e baixos, crescimentos acadêmicos e profissionais, seja no Ceará ou em São Paulo, ou em qualquer outro lugar desse mundo. Daí a inspiração de nossa música favorita: **O amor que te tenho me ensina e sei onde vou chegar, por onde for [com certeza] quero ser seu par...**

Somente com o passar do tempo, atentei-me a algo que não tinha antes considerado, em nosso relacionamento há algo que nos distingue. Temos algo que que fazem com que algumas pessoas sejam capazes de nos observar de longe, secretamente, como se estivessem espiando pela fresta da janela. Já sei, Amomô! Tenho certeza de que deva ser por isso. Pelo fato de você é negro e eu não.

Além de gays morando numa cidade proporcionalmente reacionária, como é Sorocaba, ainda ousamos constituir uma família interracial (Schucman, 2018). Sei que você assume as identidades interseccionais bicha preta periférica, meu Amomô. Pois bem, como sabes, sou um homem não-negro e não posso dizer que sou “periférica”, *sorry my dear* (risos).

Às vezes, pego-me a pensar mediante a seguinte retórica: Como viver com estas duas marginalizações sociais? Confesso a ti, meu Amomô, que sinto vergonha alheia daqueles que se esforçam para diminuir pessoas que fogem aos “padrões” hegemônicos, empurrando-as às margens da sociedade (hooks, 2019). Falo como pessoa não-negra inconformado com essa sociedade a qual faço parte, que me proporciona, de forma rápida e simples privilégios que facilitam minha existência. No entanto, dou-me conta que viver ao seu lado fez-me presenciar situações cotidianas nefastas, outras soube por você, pois aconteceram na minha ausência, sendo que, na maioria das vezes apresentavam-se de maneira artilosa e sorrateira, percebidas somente por você, pois és inteligente e sensível para identificar o racismo velado.

Quando olho para você, vejo esta chamativa “plumagem da noite” e a reconheço como dádiva de seus ancestrais, pois o que envolve sua pele é cor e herança, apresentada por linguagens semióticas infinitas e heterogêneas. Consigo lê-las, interpretá-las, e sobretudo, amá-las. Lembre-se disso, Amomô: Todo e qualquer constrangimento que possa ter havido, estou fechado contigo! Afinal, **meu namorado é rei!**

Aliás, rei é um dos teus epítetos, batizado e abençoado por Vó Xica, uma sábia preta-velha (um tanto ranzinza), mas dotada dos conhecimentos mais profundos que merecem aclamação. Faço questão

de recordar nossas andanças pelo Omolokô fortalezense. Sem dúvidas, essa experiência conseguiu te aproximar de algo que considero importantíssimo quanto a tornar-se negro, refiro-me a sua ancestralidade. Você sabe que, por ter trabalhado em uma companhia aérea, tive benefícios de passagens que me levaram até alguns países, como Cuba e Venezuela, onde tive meus primeiros contatos com os *Orishas* do Caribe e a religião *Regla de Oshá* cubana. Lembro-me que eram festas fantásticas, de uma comunidade unida e majoritariamente negra, com cânticos muito bem cantados em *yorubá lukumí*, e que consegui reconhecer certos ritmos e cantos específicos ao encontrar semelhanças com o *yorubá* do *Candomblé Ketu* brasileiro. Como conseguiram ser praticamente os mesmos? Como sobreviveram à longa viagem pelos navios negreiros? À escravidão? Acredito que sobreviver é a chave, não importa como.

Amomô, ao lembrar da maneira sincopada dos tambores *batá*, a batida do *agogô* e dos *xequerés*, fazem meu sangue ferver novamente e parece que tudo se apaga numa luz branca brilhante e um zumbido ensurdecedor nos ouvidos. Encontro-me, por fim, (re)ligado a algo superior e mágico. Esses sentimentos, tanto de comunidade como de ancestralidade. Abrace-os, pois te pertencem! Os negros do Brasil têm muito a ensinar ao mundo.

Venho a ti, meu amado companheiro, criticar minha branquitude através desta carta. Reafirmar meu compromisso de estar ao seu lado, tornando minha andarilhagem (Brandão, 2019) e a sua uma só. Sei que, como pessoa não-negro posso e quer me tornar antirracista, lutando e defendendo suas causas como sendo nossas. Respondendo-te: Sim! Vislumbro um futuro, cheio de arco íris e *afoxés*, vivendo em nosso amado nordeste, despojados de conceitos pecaminosos e livres de temer um Deus. Chega de ter medo.

Uma das perguntas que você em especial, chamou-me a atenção. Você perguntou: *Houve algum episódio que te fez sentir orgulho de ser casado com um homem negro que mereça menção?* Pois bem, Amomô, enquanto estou tentando, com sua ajuda e motivação, aos meus 38 anos, terminar um curso de Graduação em uma Instituição de Ensino Superior, você

está cursando não somente um, mas dois Programas de Pós-Graduação em nível de Doutorado, sendo um em Educação e outro Interdisciplinar, em Estado e Sociedade. Como não sentir orgulho de ser casado com um homem com seu potencial e comprometimento? Uma de minhas mais novas amigas, que conheci no mundo do samba sorocabano, catimbozeira, ao contá-la que meu “namorido” (namorado + marido) faz cursos dois Doutorados, ela se manifestou dizendo o seguinte: *É isso aí! Negro precisa ser bom duas vezes.*

Essa fala dela me marcou e continua ressoando em meus ouvidos toda vez que lembro, muito parecido aos zumbidos dos tambores *batá* num toque de *Alujá*. Eleve seu orgulho, leonino, foram muitos os arrebatamentos e apagamentos que foram estruturalmente concebidos a ti. Meu orgulho não vai só por aí, muitos títulos e reconhecimentos virão, mas eu vivo tranquilo porque durmo toda noite com um homem de bom caráter, saudável e justiceiro como um verdadeiro *Obá*, como um verdadeiro filho de *Xangô*.

Preciso finalizar, pois poderia escrever cartas sobre nossas vivências e das múltiplas formas de estar apaixonado por você. Que o movimento não acabe em nossa dupla andarilhagem, construiremos conhecimentos diferentes, mas te tenho para aprender das suas e você me tem para aprender das minhas. Beijos meu amor, eu te amo.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 44-45.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu** (28), janeiro-junho de 2007. p. 19-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbW5TF5pnqn/?-format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 set. 2023.



# É SOBRE PESSOA... UM EVENTO TECNOLÓGICO QUE NÃO SE PREOCUPA COM A LINGUAGEM COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO

*Camila Ferreira Nunes<sup>57</sup>*

A linguagem é o sistema através do qual o ser humano comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais, conforme nos traz Igor Alves (Significados, 2023). Nas palavras de José Luiz Fiorin (2009, p.149) “A linguagem é a capacidade de os seres humanos comunicarem-se por meio de um sistema de signos. Essa faculdade corporifica-se em línguas, sistemas de signos utilizados por diferentes comunidades linguísticas. Início esse texto conceituando linguagem pois é exatamente sobre a (quase) não condição de efetivá-la foi uma das marcas do evento sobre o qual farei a narrativa da minha experiência.

Sou uma mulher negra, afro empreendedora, entusiasta do mundo da inovação, da tecnologia mais inclusiva e do empreendedorismo real. E por desejo de participar de eventos que possam trazer contribuições

---

57 Mestra em propriedade intelectual e transferência de tecnologia para inovação/ Universidade Federal de Santa Catarina- PROFNIT; Graduada em Administração pela Sociedade Paranaense de Ensino Tecnológico Email: milafenunes@gmail.com

para meu trabalho que faço essa narrativa em que oportunidades devem ser compartilhadas entre pessoas que não tem acesso a eventos da magnitude desse que trago para vocês leitoras e leitores.

O maior evento de tecnologia e inovação do mundo desembarcou no Brasil, pela primeira vez fora da Europa, chegou ao Rio de Janeiro para potencializar ainda mais o ecossistema brasileiro. A conferência ocorreu no importante local turístico, em maio de 2023 e contou com a presença de mais de 20 mil participantes. O evento chegou com a proposta de palestras sobre construção de marca, com famosos colaboradores, com duração de 10 até 30 minutos. Nomes famosos deixaram suas impressões sobre marcas e patentes, em falas como “Pensa bem se nas marcas que você mais ama, nas pessoas que você mais admira, todos tem uma combinação boa do que é constante, confortável, reconhecível – com aquilo que é surpreende e que pode te tirar da zona de conforto”, causando impacto no público presente.

Mas a qual público estou me referindo? Se isso vale para novas tecnologias, para o empreender, para marcas e, claro para o próprio evento que apesar da organização tentar o equilíbrio entre o previsível e o surpreendente, foi insuficiente em diversos outros aspectos, pois não estava entre os itens necessários para realizar o evento no Brasil, além de trazer palestrantes famosos, contar com intérpretes?

A tendência do momento, de tanto ser falado e perguntado ficou “previsível” em algumas horas, ouvir sobre Inteligência Artificial ligeiramente deixou de ser novidade, da mesma forma que ouvir sobre Diversidade e ESG<sup>58</sup>, enquanto não se tinha acesso ao básico de acessibilidade, não faziam sentido num evento desta magnitude.

Com painéis em inglês em todos os espaços de discussão sobre o presente e o futuro, muita gente que fez acontecer para estar no Rio de Janeiro não pode acompanhar a experiência completa. “*Ah, mas se você está em um evento global de inovação então precisa se adaptar, dirão por aí.*”

---

58 ESG: sigla ESG (sigla em inglês para ambiental, social e governança). Disponível em: <https://exame.com/esg/a-importancia-da-diversidade-e-inclusao-nas-estrategias-de-esg/>

O valor do ingresso para esse evento era impraticável. Registro nesse relato que somente por haver sido contemplada com Ações afirmativas é que foi possível para mim e a outras pessoas negras a participação nesse evento.

Um pouco da nossa realidade brasileira para contextualizar: apenas 5% da população brasileira fala inglês; só 1% de forma fluente; e muitos painéis de pessoas brasileiras também estão sendo transmitidos em inglês, ou seja, a decisão de manter o inglês como língua primária não seria um problema se existisse investimento em tradução.

Temos referências de outros eventos em nível nacional que disponibilizam fones com tradução simultânea em todos os conteúdos, em mais de uma língua. Temos centenas de pessoas fornecedoras no Brasil especializadas nisso, assim como temos dezenas de empresas focadas em língua de sinais e nenhuma delas está responsável pelo evento aqui narrado. A linguagem também é uma forma de exclusão.

Não vejo nada mais colonial do que um evento de ascendência europeia em sua primeira edição na América Latina, não ponderar a língua como um fator limitador de acesso. Utilizar do inglês como língua principal em um evento no Brasil com um preço salgado para o bolso é uma escolha de manter a discussão em um grupo restrito, enquanto um grupo muito maior corre atrás e fica defasado nesta mesa.

Em um evento de tamanha magnitude que prometia grandes conversas e grandes marcas, trouxe apenas algumas perguntas meio recorrentes e frases que poderiam estar em *press releases*, salvo algumas exceções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaco as Ações Afirmativas relacionadas ao acesso a esse evento de porte internacional como um ponto positivo. Sem sombras de dúvidas, facilitar o acesso proporcionou a participação de pessoas, que talvez, por pertencerem a grupos sociais menos favorecidos, não pudessem ter tido essa experiência.

O ponto alto do evento, dedicado a inovação e novas tecnologias ficou por conta do que há de mais antigo nessa história: o ser humano. Foi surpreendente a sensibilidade dos moderadores que perceberam que conduzir uma conversa em inglês com um palco somente de brasileiros e uma plateia somente de brasileiros não fazia sentido, e por vezes quebravam o protocolo para evoluir o nível do conteúdo. Eis a inovação posta no evento, de pessoas para pessoas!

## REFERÊNCIAS

- FIORIN, José. **Língua, discurso e política**. Alea. Volume 11 Número 1 Janeiro-. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5DwcxCY7wXK3nzPTwhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 nov 2023
- LINGUAGEM. Disponível em: <https://www.significados.com.br/linguagem/>. Acesso em 04 nov.2023.



Em 2023, o **CAEduca** organizou o seu tradicional **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2023)**, que ocorreu entre os dias 29 de novembro a 01 de dezembro de 2023 e contou com 19 Grupos de Trabalho com mais de 260 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 19 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 09 livros do evento.

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutra GT, conforme previsto em edital específico.

Esta publicação americana é financiada por recursos do **Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus)**, do **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** e da **Editora Pembroke Collins** e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica internacionais.

ISBN 979-8-88670-107-4



PEMBROKE  
COLLINS

BOOKS & EDUCATION