



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM METAFÍSICA - (PPGμ)**

**BÁRBARA NATÁLIA HONORATO DE SOUSA**

**Cartografia filosófica da branquitude brasileira: Apontamentos e  
atravessamentos, resistências a ela e possíveis saídas a essa estrutura de  
privilégios por meio da educação**

**BRASÍLIA**

**2022**

BÁRBARA NATÁLIA HONORATO DE SOUSA

**Cartografia filosófica da branquitude brasileira: Apontamentos e  
atravessamentos, resistências a ela e possíveis saídas a essa estrutura de  
privilégios por meio da educação**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em Metafísica  
(PPGμ) da Universidade de Brasília  
(UnB), como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em  
Metafísica, sob a orientação do Prof.  
Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

BRASÍLIA

2022

BÁRBARA NATÁLIA HONORATO DE SOUSA

**Cartografia filosófica da branquitude brasileira: Apontamentos e  
atravessamentos, resistências a ela e saídas a essa estrutura de privilégios  
por meio da educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Metafísica (PPGμ) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metafísica, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo.

---

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo (PPGμ – UnB) (ORIENTADOR)

---

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento (PPGμ – UnB -  
EXAMINADOR INTERNO)

---

Prof. Dr. Adilbênia Machado (coordenadora do eixo científico filosofia africana e afro-diaspórica da ABPN - EXAMINADOR EXTERNO)

BRASÍLIA

2022

*A todas as trabalhadoras, periféricas e estudantes - Só o gosto dessa experiência vivido pela própria língua pode falar do processo de vivenciar o mestrado estando nesses lugares.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a mim que não soltou minha mão mesmo tendo que fazer um mestrado de forma forçada em ensino remoto por causa da pandemia da Covid-19, sem lugar adequado de estudo, sendo explorada no trabalho e sofrendo crises de ansiedade que prefiro esquecer. Agradeço a minha mãe por ter sempre acreditado em mim e ter se preocupado em estar ao meu lado sempre. Um agradecimento singelo, especial e muito pessoal à espiritualidade, ter crescido indo ao terreiro e sendo aconselhada pelas entidades é uma das maiores dádivas da minha vida. Vovô Benedito deixou aqui minha resposta ao senhor, “deu certo, como o senhor disse há dois anos e meio”, agradeço também à Nossa Senhora que me cobriu com seu manto sagrado.

Agradeço também aos meus amigos Igor e Mariane que me ouviram e acolheram, essa experiência do mestrado foi vivida por nós três ao mesmo tempo e acho que se não fosse isso a vontade de ter desistido teria sido grande. Quero deixar também aqui, meu agradecimento aos profissionais da limpeza e manutenção da Biblioteca da Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro (em especial dona Sandra, que sempre me recebeu com um sorriso e palavras de incentivo) e, também, aos seus profissionais técnicos administrativos e bibliotecários, sem vocês a retomada das atividades não seria possível e eu não conseguiria terminar essa dissertação.

Por fim agradeço ao meu orientador professor Pedro que confiou em mim e no meu tema, há poucas almas corajosas na docência universitária e o senhor é uma delas.

## RESUMO

Esta dissertação é uma caminhada cartográfica, filosófica, de contato com as áreas: psicologia social, história e educação, usadas para investigar o que é branquitude, sua história e origem por meio do entendimento do conceito de raça, racismo e colonização e em como esses processos foram desencadeados. A pesquisa investiga as características, desdobramentos e metafísica da branquitude no Brasil, trazendo para tal diversas autoras da área e autores também e pensando nas aberturas dessas resistências procura na educação saídas para que ela seja uma forma de desestruturação dos privilégios da branquitude e de caminhos para nossa descolonização e que aportes podemos construir pedagogicamente de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Branquitude. Raça. Resistência. Educação.

## **ABSTRACT**

This dissertation is a cartographic, philosophical walk, in contact with the areas: social psychology, history and education, used to investigate what whiteness is, its history and origin through the understanding of the concept of race, racism and colonization and how these processes were triggered. The research investigates the characteristics, developments and metaphysics of whiteness in Brazil, bringing to it several authors in the area and authors as well and thinking about the openings of these resistances, seeks in education ways to make it a form of deconstructing the privileges of whiteness and ways to our decolonization and what contributions we can pedagogically build for an anti-racist education.

Keywords: Whiteness. Breed. Resistance. Education.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: O primeiro mapa-múndi em que a América aparece.....  | 21  |
| Quadro 1: Invisibilidade e neutralidade da branquitude.....  | 44  |
| Figura 2: Gráfico: Crianças e adolescentes sem atividade escolar durante a pandemia da covid- 19.....            | 47  |
| Figura 3: Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino.....               | 64  |
| Figura 4 Item 71 .....   | 76  |
| Figura 5: Lélia Gonzalez .....   | 112 |
| Figura 6: Quadro: Mãe preta.....   | 115 |
| Figura 7: Desenho: Cosme Bento das Chagas, conhecido como Negro Cosme  | 118 |
| Figura 8: Desenho: Ganga Zumba.....  | 120 |
| Figura 9: Pintura: Zumbi dos Palmares.....   | 121 |
| Figura 10: Pintura: Dandara dos Palmares.....  | 122 |
| Figura 11: Foto/montagem: Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte de 1987.....                         | 124 |
| Figura 12: Foto: Davi Kopenawa.....  | 125 |
| Figura 13: Foto: Sônia Guajajara.....  | 128 |
| Figura 14: Foto: Queima da estátua de Borba Gato pelo grupo Revolução periférica (2021).....                     | 131 |
| Figura 15: Foto: Queima da estátua de Borba Gato (2021).....   | 132 |
| Figura 16: Professora doutora Ana Flávia Magalhães como uma das personagens da Cartilha Novembro Negro 2020..... | 138 |
| Figura 17: Capa da Cartilha conversada da edição mês do Orgulho LGBTQIA+.....                                    | 139 |



## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| Introdução .....  | 10  |
| Primeiras palavras .....  | 10  |
| Motivações de pesquisa.....   | 14  |
| Objetivo geral .....  | 18  |
| Objetivos específicos.....  | 18  |
| PARTE I – Reflexões gerais sobre a branquitude brasileira: origem, intersecções,<br>histórico e atravessamentos.....  | 20  |
| 1.1- A modernidade e a construção do construto social raça.....   | 20  |
| 1.2- Racismo.....   | 27  |
| 1.3- Colonialismo, capitalismo e racismo.....   | 30  |
| 1.4 - O que é branquitude? Apontamentos históricos do conceito de branquitude. .  | 38  |
| 1.4.1 - Características gerais da branquitude.....  | 39  |
| 1.4.2 - Privilégios da branquitude - material e simbólico: Apontamentos sociais e<br>históricos.....  | 46  |
| 1.5 Reflexões sobre uma possível metafísica da branquitude no Brasil.....   | 59  |
| 1.6 - Branquitude e classe social.....  | 70  |
| PARTE II - Educação antirracista e desconstrução da branquitude no Sistema<br>Educativo Brasil .....  | 74  |
| 2.1- O caminhar docente e a chegada ao cruzo.....   | 75  |
| 2.2- A/O docente branca/o – Fissuras entre branquitude e branca.....  | 83  |
| 2.3 - Educação para a liberdade: Caminhos que encontrei com as mestras e<br>mestres que já andavam por esse caminho: Paulo Freire – O educador que<br>entendeu que lemos o mundo antes mesmo de aprender a ler as palavras..... | 88  |
| 2.4 -Educação para a liberdade: Caminhos que encontrei com as mestras e<br>mestres que já andavam por esse caminho: - bell hooks: processos de cura e<br>autoatualização .....  | 94  |
| 2.5- Imaginar é preciso, viver também: Um exercício metafísico, imaginativo de uma<br>escola que rompa e discuta a branquitude e abra caminhos de descolonização. .   | 107 |
| 2.6 - CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE A RESISTÊNCIA DAS PESSOAS<br>NEGRAS E INDÍGENAS.....  | 111 |
| 2.6.1 - Lélia Gonzalez: conceito do pretuguês e a figura da mãe preta.....  | 112 |
| 2.6.2 - Quilombos – exemplos de resistência e apontamentos.....   | 116 |
| 2.6.3- Resistência dos povos indígenas no Brasil: exemplos de resistência e<br>apontamentos.....  | 122 |
| 2.6.4 - A resistência também é das periferias: Uma análise filosófica sobre a queima<br>da estátua do genocida Borba Gato.....  | 128 |
| 2.6.5 - Tem Cor no Ensino: Um projeto de resistência educacional (apontamentos e<br>reflexões).....   | 135 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 143 |
| Referências bibliográficas.....   | 148 |

## INTRODUÇÃO

### **Primeiras Palavras: O método cartográfico**

As primeiras palavras desta dissertação serão a respeito do método utilizado para escrever e para investigar tudo que está aqui descrito, pois é um método que é pouco utilizado nas pesquisas acadêmicas e por vezes sofre críticas por determinadas áreas da ciência. Diante disso, sem mais delongas vamos a ele.

Existem muitos métodos de pesquisa e modos de se fazer o caminhar dela. Eu escolhi de forma experimental utilizar o método da cartografia. O qual tem como perspectiva, já em primeiro plano, trazer pistas de investigação e não regras. Essa característica me permitiu dentro da dissertação fazer adaptações conforme o tema pesquisado e conforme as condições internas e externas que tive para a realizá-la. Todas as informações utilizadas para o uso desse método vieram de dois livros: *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa - Intervenção e Produção de Subjetividade Volume — 1* e *Pistas do Método da Cartografia: A experiência da Pesquisa e o Plano Comum — Volume 2* que foram escritos por e com base na investigação de professores e professoras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em principal da área da psicologia, que se reuniam uma vez ao mês durante os anos de 2005 a 2007 justamente para discutir e formular as pistas do método da cartografia, inspirados coletivamente por Gilles Deleuze e Félix Guattari, além disso, diversos/as alunos/as da graduação e pós-graduação participaram do processo e desses encontros (PASSOS et al, 2015).

Um dos motivos que levaram esse grupo de pesquisadores e pesquisadoras a formularem essas pistas foi justamente o aspecto de que muitos pesquisadores/as das áreas da educação, saúde, clínica e outras demais áreas tem certa dificuldade de nomear os processos empregados em sua pesquisa, já que não se encaixam com o modelo da ciência moderna (PASSOS et al, 2015). A cartografia, enquanto método, permite ao/a pesquisador/a não entrar na pesquisa com regras e premissas já preestabelecidas (PASSOS; BARROS 2015). Ou seja, é uma pesquisa que se constrói ao pesquisar, em que se vai explorando o território temático escolhido. É, inclusive, necessário aqui salientar que a temática pesquisada é algo que o cartógrafo/a (aquele/a que se aventura no método cartográfico) irá ter em vista, mas

ele não irá caminhar pelo território da pesquisa já esperando encontrar a resposta X ou Y. As metas são traçadas no caminhar do pesquisador/a (EDUARDO; BARROS, 2015).

A orientação do/a pesquisador/a durante esse caminho da pesquisa se dará justamente por pistas, levando em consideração e em relevância, as decorrências do processo sob o/a pesquisador/a e o objeto de pesquisa e seus resultados (EDUARDO; BARROS, 2015). Percebe-se que a cartografia leva em conta todos os/as sujeitos/as envolvidos no ato de pesquisar, ou seja, o/a pesquisador/a não está fora do processo enquanto apenas um observador ou analista da situação.

A cartografia constrói um horizonte em que o/a pesquisador/a necessita mergulhar no plano da experiência (EDUARDO; BARROS, 2015). Essa experiência dentro da minha dissertação foi a própria escrita e investigação acerca da colonização, branquitude, raça e racismo no Brasil e suas consequências violentas e de violência, mas, essa experiência pode se dar de maneira mais direta, como o processo de se fazer oficinas, ou os campos de estágio de um/a graduando/a de alguma área da saúde, enfim algo relacionado com o campo de atuação.

O mergulho nessa experiência é desprovido de qualquer procedimento metodológico e, portanto, o/a cartógrafo/a em questão dentro do método da cartografia, terá que iniciar o seu construtivismo ao habitar o território de pesquisa (MOURA; OLIVEIRA, 2020). Diante disso, a visão da atividade filosófica como construtivismo se adequa perfeitamente com a ideia da cartografia de inventar e criar, apresentando-se como criação de conceitos e a criação de um plano (MOURA; OLIVEIRA, 2020).

Ao colocar em prática o método cartográfico na minha pesquisa pude conceituar experiências, processos e movimentos dentro da temática da branquitude brasileira, habitando seu território e traçando planos.

É importante salientar também que, independentemente de qual modo essa experiência se apresentará, é necessário que durante toda a pesquisa a atenção se mantenha enquanto uma concentração sem focalização (KASTRUP, 2015). É necessário que não se tenha uma atenção seletiva, pois ela impede que se consiga abrir e ver o território que está sendo cartografado. A atenção que se deve ter é uma atenção ampla, observando o território enquanto um pássaro que faz pousos

estratégicos conforme suas necessidades. Essa metáfora é importante para o método cartográfico dado que Kastrup (2015) explicita os quatro tipos de atenção que o/a cartógrafo/a tem que durante o processo de pesquisa, que são: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

De forma breve, podemos dizer que o rastreio é varrer o campo de pesquisa, sem se ter o alvo preestabelecido anteriormente pelo/a cartógrafo/a. Já o toque é algo que acontece de forma inesperada, de repente no caminhar da pesquisa você é tocado por algo, algo te chama a atenção, o grau de intensidade disso pode ser variado. O maior toque vivido por mim durante o processo de pesquisa foi perceber que raça e branquitude eram conceitos latentes e gritantes, os quais não estavam no meu pré-projeto para entrar no mestrado. O terceiro tipo de atenção chamado como pouso, foi talvez a que mais tive durante meu processo de pesquisa, é aquele que sua percepção parará sob algo e esse algo estará sob a ótica de zoom. E por fim o reconhecimento atento que tem como objetivo a ação (KASTRUP, 2015).

Todo o método da cartografia traz como objetivo um olhar voltado para os processos, mais especificamente para as processualidades, entendido como um ato de caminhar em que há uma movimentação contínua do/a cartógrafo/a que traz consigo os momentos anteriores da pesquisa e a continuação deles nos momentos seguintes dela (BARROS; KASTRUP, 2015). Quando meu olhar se volta para o movimento que a pesquisa está tendo e respeito inclusive a temporalidade dela, há uma amplitude do que vai ser pesquisado e uma amplitude da escrita também.

Um outro ponto importante da pesquisa cartográfica é que o objeto de pesquisa não deve ser apresentado como que está num processo de alteridade tão forte que o único modo que se poderia apresentá-lo seria por uma visão abstrata e geral. Esse tipo de atitude do/a pesquisador/a faz com que ele tenha visão verticalizada e que não se conecte com o objeto de estudo.

O aspecto acima, pode ser para alguns algo muito difícil de se colocar em prática quando se faz uma pesquisa, dado que o modelo das ciências naturais e das ciências ditas duras é colocado como o certo e é ensinado desde muito cedo às pessoas. Obviamente isso não tem a ver com um método ser melhor que o outro, mas é necessário que entendamos que é preferível a escolha do método de pesquisa de acordo com as necessidades da área em que aquela pesquisa está sendo feita. O método cartográfico, inclusive, é um método que não está pronto

ou inteiramente dado, quem se aventura por ele tem que entender que ele é construído caso a caso (BENEVIDES; KASTRUP, 2015).

Um conceito importante para a cartografia é o plano coletivo de forças, o qual “revela a gênese constante das formas empíricas, ou seja, o processo de produção dos objetos do mundo, entre eles, os objetos de subjetivação” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 92). Isso revela que estamos construindo um campo de pesquisa sem regras fixas e que respeita a pluralidade, rejeitando a ideia de universalidade tanto dentro do processo de pesquisa quanto sobre o objeto de pesquisa.

O ponto acima nos leva a entender que a ética do/a cartógrafo/a deve ser transversal, se dando de forma que se entenda que sujeito e objeto são dimensões distintas, porém são inseparáveis (ESCÓCIA; TEDESCO, 2015). Isso corrobora para uma visão que não seja classificatória ou descritiva, mas de amplitude.

Entender esse aspecto é importante porque o método cartográfico tem como proposta a dissolução do ponto de vista do/a observador/a, ou seja, não deve existir uma distância entre aquele/aquela que conhece e aquilo a ser conhecido e novamente a transversalidade entrará aqui nesse aspecto, pois desestabiliza os eixos vertical e horizontal (PASSOS; EIRADO, 2015). A pretensão do método cartográfico não é de cima para baixo dizer algo previamente posto ou tido como certo dentro da pesquisa, pois quando eu me coloco hierarquicamente acima do que estou pesquisando o meu olhar se torna cheio de amarras e de expectativas de querer adequar o que pensei antes do ato de pesquisar com o momento presente da pesquisa.

Esse momento presente do ato de pesquisar é um momento de compartilhamento de um território existencial, o/a pesquisador/a deve habitar o território pesquisado e não se pôr para fora dele. Segundo Alvarez e Passos (2015) “o território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um *ethos*, que é ao mesmo tempo morada e estilo”. Esse território a ser percorrido, a ser cartografado deve ser vivido durante a pesquisa, vivido no sentido de ser presenciado, o/a pesquisador/a deve ser afetado e deixar-se afetar, colocar seus afetos em andamento durante a pesquisa.

Desde o momento que entrei no mestrado eu passei a habitar essa pesquisa

no meu cotidiano e por isso há memórias recentes e não recentes nesta dissertação. Diante disso, deixo explícito que cartografia me permitiu pôr em prática o filosofar, por ser um método que deixa em aberto a construção do caminho do pesquisador/pesquisadora dando a ele/ela mais liberdade e abertura para deixar que o tema pesquisado se apresente e seja estudado da melhor maneira.

### **Motivações de pesquisa**

Como brasileira, crescida e criada na periferia (Ceilândia) da capital do nosso país, chamado Brasil, minha insatisfação com problemas sociais era latente desde a infância, mesmo que não sofisticada, com teorias, filosofias, análises sociais e conceitos. Porém, essa insatisfação era permeada por afetos diversos: tais como o gostar, o amar, o odiar, o não se identificar e o se identificar ao mesmo tempo com essa terra *brasilis*. Quando virei professora de filosofia me vi diante de questões que não poderiam ser deixadas de lado por minha prática docente, questões que permeiam o social, o histórico, o afetivo e o cultural. Me vi diante dos problemas da sala de aula e que os filósofos europeus que aprendi na Universidade não me traziam caminhos viáveis para pensar essa realidade, me vi na verdade, sem aporte para a realidade do meu país. Isso não foi um processo homogêneo, ou seja, não quer dizer que não conseguisse fazer uma análise do que via a partir do que eu era, uma professora do país chamado Brasil, que lecionou em escolas diversas, tanto públicas quanto privadas do Distrito Federal, mas que se via em diversos momentos com enorme quebra-cabeça em que se faltava diversas peças.

Com minha experiência em sala de aula, meu cotidiano estava repleto de situações que eu não compreendia em sua totalidade, que não tinham respostas prontas. Com o conhecimento de história e as experiências que tinha, sabia que muitos haviam morrido na nossa história em decorrência de aspectos sociais, com o conhecimento do jornal diário e da realidade ao meu redor, sei que muitos/as ainda morrem, passam fome, não tem acesso à saúde, são explorados/as, não tem saneamento básico, perdem suas terras para a elite, são estuprados/as, usurpados/as, usados/as, marginalizados/as... Isso tudo não é de hoje e quem são esses e essas que passam por esses processos? Em que medida eu passei por processos parecidos e em que medida eu contribui para eles? Por que acontecem? Sobretudo, minha inquietação era ainda maior com a educação, por que temos tantos problemas nessa área? O orçamento ou a falta dele não me respondia todas essas

perguntas, porque nós brasileiros e brasileiras vivemos realidades diversas a partir do lugar que ocupamos nessa sociedade, o que perpassa as culturas, as raças, os gêneros, as orientações sexuais e as classes sociais. Mas, e aí? Onde tudo isso começou?

Iniciei minha caminhada pelo passado, juntando a história e a filosofia com a coruja de Minerva que teve que se aliar com o papagaio e a arara azul, os quais já eram amigos da galinha de Angola. Os olhares desses pássaros se voltaram para o capítulo que geralmente aparece nos livros de história do Brasil como o primeiro desse país, a colonização. Afinal, o que é colonização? O que significa ser colonizado/a? Significa violência, sobretudo. Não há nada no processo colonizatório do Brasil, e dos demais países da América Latina, que não tenha sido imposto e não há nada que seja imposto que não envolva algum grau de violência. Aqui perpassamos desde o grito, até a violência contra o corpo: como o estupro, as chicotadas, os espancamentos, o sequestro, a violência que fere a dignidade: como as humilhações, as proibições de práticas religiosas, culturais e a obrigação da prática de uma cultura, religião e língua estrangeira. Essas violências perpassam estruturas e sistemas de poder tais como: O RACISMO, a misoginia e o classismo.

A primeira vez que pensei sobre as questões da colonização da América Latina, e por conseguinte do Brasil, foi numa disciplina chamada: Filosofia da América Latina, com o professor Wanderson Flor do Nascimento. Na época estava fazendo também uma matéria chamada História da Filosofia no Brasil com o professor Pedro Gontijo, ambas contribuíram para que eu conseguisse me voltar para que o deveria ser básico para nós da filosofia, pensar a partir de onde estamos, as nossas inquietações, questões e problemáticas. Mas percebi durante essas duas disciplinas que pensar a si mesmo é algo que nós brasileiros/as temos dificuldade de fazer, inclusive, isso é um resquício da colonização, pensar mais sobre os/as outros/as do que sobre nós mesmos, como se nossas inquietações e nossa história não fossem importantes.

O meu processo de pesquisa se iniciou com a escrita do projeto para o mestrado. Nesse momento e mesmo até após a aprovação no programa de pós-graduação da metafísica eu acreditava que falar da colonização era falar dos povos que diretamente sofreram com ela, pessoas indígenas e pessoas negras. Todavia quanto mais lia sobre o assunto da colonização do Brasil, mas eu percebia que era

necessário estudar o colonizador, pois não o estudar era significativo de algo que me rodeava, a branquitude. Ao retomar Fanon, ler Lia Vianer Shucman, me aprofunda nos textos de Lélia Gonzalez e tantos outros que permeiam essa dissertação, mais eu compreendia e sentia necessidade de abordar sobre a colonização enquanto um projeto de poder e violência.

Fui ampliando minhas leituras ao longo que fazia também as disciplinas do mestrado, por vezes as respostas e ou perguntas importantes para nossa pesquisa estão em lugares que não imaginamos. Como na disciplina de Gênero e Erotismo da professora Ágatha em que resgatando os gregos consegui pensar a respeito da construção da Europa e em como esse continente criou uma narrativa para si de uma história montada, inclusive de uma Grécia idealizada. Encontrei também caminhos e aberturas com os materiais de mídia, didáticos e pedagógicos do projeto *Tem Cor no Ensino*, os quais ajudaram não só minhas aulas sobre o Dia da Consciência Negra e o 19 de abril, como também contribuíram com minhas pesquisas. Tudo isso nos mostra que o método cartográfico te faz mergulhar no tema, te tira da visão vertical de pesquisador e objeto.

Diante disso percebi que ao longo do processo, me aprofundando nas leituras sobre raça, percebi que muito mais do que fazer uma pesquisa sobre raça e racismo como advindos da colonização e do processo de construção do capitalismo, era mais importante fazer uma pesquisa sobre branquitude, nós brancos e brancas não nos colocamos como pessoas racializadas. A raça para nós pertence ao outro/outra, nós seríamos o “normal” ou o universal e isso obviamente não é certo. O objeto de pesquisa passou a ser então a branquitude, os aspectos gerais e do Brasil, a história e as suas características. Um ponto central para colocar a branquitude como centro da pesquisa foi a banca de qualificação que ocorreu em outubro de 2021 em que senti mais certeza com a fala dos avaliadores e avaliadora sobre a minha pesquisa.

Ocorreram muitas caminhadas e percursos durante o meu pesquisar sobre esse assunto, por isso farei um breve percurso até aqui, tal qual um mapa que se configurou no caminhar. Eu tentei buscar a branquitude com um olhar sob Portugal, porém percebi, após a banca de qualificação, que estava colocando a branquitude como algo que tivesse desencadeado a colonização, sendo que foi o contrário, foi como dar de cara com uma montanha e não ter saída, retomei, então, a caminhada



e fui por outro caminho: entender e pesquisar o que é a branquitude, essa estrutura de poder que privilegia brancos/as e fere e mata os não brancos/as. Por isso a bancada de qualificação foi tão importante. Eu acreditava que encontraria o que estava buscando nesse caminhar em direção a Portugal, mas após os apontamentos do professor Wanderson Flor do Nascimento e da professora Adilbênia Machado percebi que estava levando minha pesquisa para uma berlinda.

Pondo meu olhar sob a branquitude, o método cartográfico me ajudou a mergulhar no assunto, de corpo e cabeça, eu estava me vendo na pesquisa em sua totalidade. Foi como entrar numa sala de espelhos, a distância entre sujeita e objeto de pesquisa foi totalmente retirada de questão. E diante disso como o método cartográfico não é um método que te dá regras, mas sim pistas e que deixa aberto ao pesquisador ou pesquisadora de fazer seu próprio caminho ou caminhos, eu tentei construir o meu com máxima honestidade. Mais do que pesquisar para dizer que sei, pesquisei para aprender mais sobre branquitude, como poder desarticular seu poder e como achar saídas por meio da educação já que sou professora e foi à docência que me fez chegar no mestrado.

Posso dizer que eu vivi de corpo e espírito a pesquisa nesses dois anos e meio, no primeiro ano de mestrado (2020) a pandemia da Covid-19 se iniciou, ficamos um semestre sem aulas e qualquer atividade acadêmica, retomamos no segundo semestre por meio do ensino remoto, pouca coisa consegui produzir e pesquisar naquele ano, o contexto social estava intragável, mortes, desesperança, exploração no trabalho, falta de lugar para estudar, pouca experiência com ser aluna do EAD e se professora no EAD. O tema da minha pesquisa também se tornou algo que não trazia conforto, a cada descoberta, reflexão e pontuação sobre a branquitude, mais incômodo eu sentia, mas esse incômodo foi necessário, não só para a escrita, mas para uma mudança minha como pessoa. Pesquisar também sobre a colonização da América Latina, sobretudo, não foi fácil, todo o processo de violência é aterrador, indignante e desumano, não há como se sentir bem pesquisando sobre. No ano de 2021 consegui realmente adentrar a escrita e a corrida contra o tempo estava posta, ao passo que levava o que aprendia para dentro da docência e sofria as consequências disso, chegando ao ápice de ser demitida no final do mesmo ano pelas posturas que tomei.

Terminei o ano e iniciei 2022 com as partes bem desenhadas e com os

objetivos bem realinhados, eu já havia sobrevoado o território de pesquisa, pousado diversas vezes e ao final encontrei os caminhos necessários para sua continuidade. Defronte isso os meus objetivos da pesquisa são:

➤ **Objetivo geral:** Explanar o que é branquitude e seus atravessamentos, identificando resistências a ela dos povos não brancos e pensando em saídas a sua estrutura de poder e privilégios por meio da educação.

➤ **Objetivos específicos:**

**PARTE I** - Identificar e entender o conceito de raça e sua origem, entendendo como o capitalismo e a modernidade construíram o racismo e por conseguinte a branquitude por meio do processo de colonização da América, sobretudo da América Latina. Fazer um breve histórico do conceito de branquitude e investigar o que ela é, sobretudo como ela se dá no Brasil e suas características, atravessamentos e metafísica.

**Parte II:** Apontar que a educação formal brasileira por estar dentro da estrutura de poder da branquitude e dos resquícios da colonização reproduz o sistema, porém não só isso, também se opõem a ela e, portanto, a parte II tem como objetivo investigar as frestas, as encruzadas possíveis e os caminhos que a educação pode abrir para a desarticulação do poder da branquitude que deve se dar dentro de um processo de descolonização, antiracismo, antipatriarcado e anticlassismo. Além disso, pretende-se a construção de um exercício docente pedagógico de construção de uma cartilha com exemplos de resistência das pessoas negras e povos indígenas ao longo da história, uma espécie de experimento possível dentre outros para se pensar a resistência.

O processo de pesquisa mesmo árduo, sofrido e cansativo me fez ter uma escrita política, por vezes o texto está em primeira pessoa do singular e em outras do plural. Eu faço uso também do feminino e masculino (assim chamado na gramática) para que a escrita seja mais inclusiva, tento usar o “todes” e outras

formas de linguagem neutra. Essa forma de escrever não foi fácil e nem simples para mim, foi a primeira vez que tentei construir todo um texto dentro desses aspectos, mas valeu a pena para tentar expressar exatamente o que a pesquisa tem como objetivo também, a criticidade frente as estruturas de poder opressivas. É válido ressaltar também que faço uso também de memórias minhas, inspirada em bell hooks e Paulo Freire, tento fazer de minha escrita uma união entre corpo, mente e espírito. Portanto espero que você, caro ou cara leitora, entenda que cada pesquisa usa o método que melhor lhe cabe, dentro das condições que se teve e do tempo dado para concluí-la.

## **PARTE I – Reflexões gerais sobre a branquitude brasileira: origem, intersecções, histórico e atravessamentos**

O estudo da branquitude no Brasil é relativamente recente, porém temos um material vasto com diversos pontos que podem ser trazidos ao tratar desse assunto. Usando do método cartográfico perpassei diversas questões sobre o assunto até conseguir chegar aqui. Ao investigar, pesquisar e escrever eu fui conhecendo diversos temas que poderiam ser trazidos aqui, mas como as pesquisas acadêmicas se dão dentro de tempos determinados, inclusive do tempo da escrita e de quantidade de páginas, trouxe os elementos que mais me tocaram ao dar os voos pelo território que fui cartografando ao longo de dois anos e meio, dando pousos dentro da minha atenção que tentou ser a mais horizontal possível.

Portanto o que escrevi a seguir se interseccionou com a história, sociologia e psicologia social para melhor entender o que é a branquitude. A filosofia é talvez a área que mais se preocupa com o rigor dos conceitos e para tratar de um tema tão difícil como esse me aventurei em usar o olhar filosófico, ora mais explícito e ora menos implícito dentro dessa primeira parte. Por vezes, como salientei na introdução, usei da primeira pessoa do plural e da primeira pessoa do singular, tentei usar da linguagem neutra e sempre colocar a presença do feminino e não só do masculino na escrita, dado que este trabalho se trata também de uma crítica ao colonialismo, racismo e machismo e, também, a experimentação da construção de outros mundos possíveis por meio da escrita, investigação e conhecimento.

### **1.1- A modernidade e a construção do construto social raça**

A modernidade que é colocada pelos historiadores/historiadoras como iniciada no século XV irá também ser fruto e propagadora dos processos das grandes navegações e colonização da América<sup>1</sup>. Entendendo a modernidade como geradora de uma ciência que se diz descritiva e objetiva, durante seu início temos a

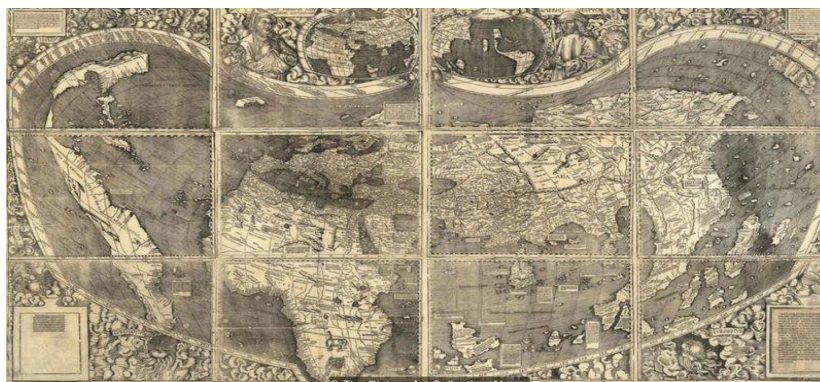
1 Ao falar da colonização sabemos por meio da história que a ideia continente América advém dela. América não significa só os Estados Unidos, América é todo um continente que foi atravessado de modos diferentes pela colonização que se iniciou no século XV por portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, principalmente, recebendo o nome de um de seus invasores: Américo Vespúcio. Essas diferenças, inclusive, se interpõem ao tipo de colonização, como por exemplo, a colonização de povoamento que ocorreu em parte dos EUA e colonização de exploração que ocorreu por toda a América Latina, ambas configuram processos de violência. Cada país que foi colônia tem uma história que se difere em suas especificidades de como as colonizações ocorreram, mas com pontos de contato que fazem sentido de usarmos colonização no singular como um fenômeno compartilhado pelas nações do continente americano.

propagação da cartografia que irá dar muito poder à Europa e sobretudo aos países colonizadores, como Portugal (SILVA, 1987). Dentro desse processo, ao definir a modernidade de forma europeia, desencadeou definir as outras culturas como periféricas, enquanto a cultura europeia foi se tornando o centro de tudo.

Segundo Dussel (1993), é em 1502 que a modernidade vai deixando de ser mito e se torna uma realidade conceitual. Isso se deveu a fatores como o de que em 1501 Américo Vespúcio saiu de Lisboa com a intenção de passar por baixo da quarta península para chegar até a Índia, mas acabou chegando ao que hoje chamamos de Brasil, ele decidiu então continuar a viagem descendo em direção ao sul, percebendo então que a extensão de terra continuava naquela direção e compreendeu que o conhecimento que tinha até ali não era suficiente. Ele volta então para Portugal em 1502 sem ter chegado à Índia. (DUSSEL, 1993).

Neste momento a Europa constituiu um ego descobridor ocasionando a passagem da Idade Média para a modernidade. Esse é o primeiro passo da formação do futuro *ego cogito*, descrito por René Descarte, o qual depois se tornará a vontade de poder de Nietzsche (DUSSEL, 1993). De frente isso, em 1507 Mathias Ringmann e Martin Waldseemüller fazem o primeiro mapa com o “Novo Mundo” e nomearam ele de América, em homenagem a Américo Vespúcio. Esse mapa se chama “o mapa Waldseemüller”, apresentado logo abaixo:

**Figura 1-** O primeiro mapa-múndi em que a América aparece



Fonte: Site da BBC<sup>2</sup>

É importante salientar que esse mapa foi feito por dois alemães que faziam parte de um grupo acadêmico fundado por Walter Lud, da igreja de Saint-Dié-des-Vosges, cidade francesa onde o mapa foi feito. Para isso ele conseguiu

<sup>2</sup> Waldseemüller. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-tra>45596137>. Acessado em: 01/05/2021.

financiamento do Duque Rene 2º, de Lorraine, para conseguir a impressora necessária para tal empreitada. As expedições ao chamado “Novo Mundo” eram financiadas também por italianos, não atoa a origem de Vespúcio e Colombo. A cidade de Saint-Dié-des-Vosges era uma cidade em que os espanhóis/las e portugueses/as (primeiros/as colonizadores/as do continente americano) levavam as informações que coletavam e eram discutidas em grupos de estudo como esse.

A colonização, como podemos observar, foi algo galgado e pensado. A construção de um mapa que inclui um dito “Novo Mundo” não é um elemento qualquer, marca fortemente a demarcação de território, a tomada ontológica de algo que será tido pelos europeus/eias como seu de direito, ao ponto de dar o nome a uma terra que já tinha habitantes, cultura, línguas, modos de vida, governo...um nome, um nome de forasteiro, um nome de um invasor, América. Ao desenhar um mapa nós colocamos nele a nossa visão sutil, porém clara de mundo, o que eu escolho colocar no centro é muito significativo, o que eu escolho colocar em cima é muito significativo também. Claro, que eles desenharam uma América do tamanho que eles acreditavam que ela era e até onde eles, até aquele momento, conseguiram explorar, mas a questão aqui também é como esses continentes são distribuídos no papel e a nomeação que se dá para América como se antes dos europeus/eias ela simplesmente não existisse.

Tanto Colombo, quanto Cabral, quanto Vespúcio são a representação dessa Europa que está se formando enquanto portadora da dita modernidade, uma modernidade que constrói a alteridade de outros povos e ao mesmo tempo os encobre forçando a modernidade goela abaixo. A modernidade e a colonização são ambas filhas uma da outra, é importante salientar que a colonização é esse movimento do pirata, dos merceeiros, do armador, do garimpeiro, do comerciante, com uma força maléfica, por trás de uma forma de civilização, que estende a uma escala mundial (CÉSAIRE, 2020).

A forma de levar essa dita “civilização” para as demais partes do mundo foi por meio da colonização. Não existem até o presente momento dessa pesquisa, precedentes históricos que indiquem que antes da colonização tenha existido um povo que tenha imposto sua cultura, língua e epistemologias como os/as europeus/ias impuseram aqui no continente latino- americano (QUIJANO, 2005).

O processo de colonização da América - Latina se dá em camadas de

violência, o qual se construiu um tipo de alteridade, em que, aquele que é considerado o outro, é colocado sob o julgo de quem se considerou o centro, os quais no primeiro momento da colonização, foram os/as portugueses/sas e espanhóis/olas (HONORATO, 2021).

Esse processo de se constituir, enquanto há um colonizador e um colonizado, está intrínseco ao mito da modernidade, o qual se constituiu por meio da colonização da América Latina, conceito esse que foi cunhado por Enrique Dussel (1993) na obra *1492- O encobrimento do outro – A origem do mito da modernidade*, obra na qual ele analisa que os povos colonizadores colocam sua cultura como civilizada e a querem levar para os ditos povos não civilizados, “Nisto consiste o mito da modernidade, em vitimar o inocente, (o outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimização” (DUSSEL, 1993). As violências impingidas aos conquistados (incluindo escravidão, estupros, assassinatos etc.) serão vistas como justificáveis, pois ele receberá em troca a dita modernidade, o dito progresso, pois para os colonizadores os povos que aqui já estavam, viviam em barbárie e selvageria (HONORATO, 2021).

Nem mesmo arquiteturas como as dos Astecas que foram vistas num primeiro momento pelos colonizadores foi suficiente para eles retirarem seu olhar de subalternização da cultura que ali se apresentava. A construção da justificativa para tal visão, foi cunhada na construção da ideia de raça, mesmo que o conceito só apareça nos séculos mais tarde, foi nesse momento que se impôs e passou-se a construir uma racialidade dos povos, uma construção social, que impôs uma superioridade das pessoas brancas em detrimento das pessoas não brancas.

Quijano (2005) adverte-nos que a ideia moderna de raça é construída por meio da colonização da América. Esse processo se inicia marcando nos corpos, por meio dos fenótipos, as diferenças e avança para outras complexidades e violências.

Da demarcação das diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, avançou para supostas e mentirosas diferenças biológicas e se tornou base da constituição das relações sociais e das identidades (índios, negros e brancos) desses grupos. Essa demarcação não acontece no primeiro contato dos povos colonizadores com povos não brancos, é algo que vai se constituindo conforme seus interesses econômicos, sociais e políticos se tornam mais e mais gananciosos. A construção moderna do conceito de raça está interligada com o processo de alteridade que ocorre no processo de colonização. A modernidade se constituiu de maneira

interna antes de 1492, ano que os primeiros representantes dos povos colonizadores chegam ao continente americano, porém é justamente esse ano que marca o seu início de maneira oficial. O projeto da modernidade só nasceu quando a Europa se confrontou com o seu “outro”, esse outro é criado por ela própria, em que ela despertou o seu eu descobridor, criador da alteridade e colonizador (DUSSEL, 1993). Com a construção desse processo de alteridade o outro passa ser um afirmador da identidade dos povos colonizadores que se colocam enquanto brancos. “O outro” (leia-se o não branco) torna-se, assim, balizador da identidade branca; ela, por sua vez, passa a ser reafirmada na oposição com o não branco. (SILVA, 2017). Nesse processo de tornar os povos indígenas que aqui já estavam, num outro e tornar os povos africanos que foram trazidos para cá também num outro, a prerrogativa era desumanizar ao máximo essas pessoas, tornando aqueles que são brancos cada vez mais como o centro de toda e qualquer possibilidade de humanidade, dignidade, direitos, posses, conhecimento e cultura. (HONORATO, 2021, p.197 -199)<sup>3</sup>

A questão maior não é necessariamente o colonizador/a ter reconhecido que havia povos diferentes dele quanto a cultura, epistemologia, filosofias e ou traços físicos, mas o processo de para além de reconhecer, categorizar conforme seu entendimento e visão de mundo agrupando, ao seu “bel-prazer”, povos que já haviam construído sua identidade dentro de suas metafísicas e construções de mundo num único grupo, como por exemplo: aqui no continente americano havia (e ainda há) vários povos indígenas, cada qual com sua língua, religiosidade, modos de vida, com nomes diversos e os colonizadores/as tornam essa diversidade numa coisa só chamando-os de “índios”, simplesmente homogeneiza-se de modo violento as culturalidades de povos da região norte, sul e central do continente num conceito só, como se ele fosse auto evidente e ao apontar para esses povos tão diversos e determinar: “índio”, esse/a colonizador/a traz por meio de um construto social, a raça, um processo de alteridade de imposição, não há deliberação nesse processo. O mesmo ocorrerá com os povos do continente africano, que serão vistos como um povo só, também a partir do processo de colonização da América que irá fomentar o tráfico de pessoas africanas para o continente americano para servir de mão de obra escravizada.

Ao fazer esse processo de categorização dos humanos por meio da construção social e histórica do conceito de raça é central colocar aqui, como já apontamos com Quijano, que esse processo ocorre como construção social,

---

3 Coloquei como citação um texto meu, pois durante o processo do mestrado eu consegui publicar um artigo que continha uma parte da dissertação e senti que deveria mantê-la.



construção social advinda a partir da colonização do continente americano. Diante disso devemos ter em vista que,

As discussões, os ensaios e as teorias sobre a diversidade humana e, conseqüentemente, sobre raças na cultura ocidental emergiram como resultado das grandes viagens e “descobertas” do século XV, pois foi desses encontros entre a “civilização” europeia e os indígenas americanos e os negros africanos e os asiáticos que surgiu a necessidade de classificar e definir o que era e quem era a humanidade. (1993 apud SCHUCMAN, 2020 p. 75)

Se termos um marco temporal, de quando a classificação dos/as sujeitos/as humanos/nas passa a ser também por raça, temos um dos primeiros aspectos que nos deixa explícito que essa categorização é uma construção social e não essencialista, ou seja, de nada tem a ver com essência, mesmo que por muitas vezes durante a história o racismo tenha tentado e ainda tente em uma de suas facetas colocar a raça como algo da essência ou do biológico.

Essa categorização social, construído de poder chamado raça advém da colonização, a qual necessitava de justificativas, de explicações de aparatos que legitimassem a invasão das terras do continente americano que nem esse nome tinha quando Cristóvão Colombo chegou em 1492.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Raça passa a ser um modo de classificação usada pela Europa aos povos que ela queria conquistar e subjugar, uma forma de tentar naturalizar o

“inaturalizável”, ou seja, a violência da colonização. Quijano, aponta muito bem que a raça passa a ser construída para justificar as ideias de superioridade e inferioridade que se constrói a partir do século XV, dentro da configuração colonial que se estruturou dentro de uma estrutura de dominação de um povo sob o outro.

É válido ressaltar aqui que nenhuma terra do continente americano foi descoberta, elas foram invadidas, pois aqui já estavam os povos originários. Para que essa invasão ocorresse e se mantivesse por tanto tempo violências físicas, psíquicas e de toda ordem foram sendo colocadas em prática tanto nos povos indígenas, quanto nos povos africanos trazidos para a América posteriormente.

A justificativa para tais feitos era a suposta inferioridade dos povos não brancos, suas culturas, epistemologias, artes, filosofias e traços físicos. Essa justificativa era base para a construção da estruturação colonial engendrada pelos europeus/eias aqui no continente americano.

Essa estrutura colonial, pode ser entendida enquanto um mundo colonial, um mundo que é maniqueísta. Não basta limitar fisicamente o espaço do/a colonizado/a, o colonizador/a “como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma quintessência do mal” (FANON, 1968, p. 31). Aqui percebemos o quanto a questão racial, ou seja, o conceito de raça se desemboca e cria o racismo, porque a partir do momento que se racializa os grupos humanos, no caso os grupos não brancos, as diferenças tidas como físicas serão entendidas como extensoras de uma moralidade. Passa-se a acreditar a partir da colonização que: “Das diferenças físicas decorrem diferenças morais e mentais que são transmitidas hereditariamente” (TODOROV, 1993 apud Schucman, 2020, p.80).

Essas diferenças morais e mentais serão construídas pelos colonizadores/as, como observou Fanon (1968) ao dizer que os/as colonizados/as são colocados/as como pessoas sem valores, os seja, os/as colonizadores/as hierarquizam a partir do conceito de raça uma superioridade de si e uma inferioridade daquele que foi colonizado por eles. O/A indígena por exemplo, “é declarado impermeável a ética, a ausência de valores, como também negação dos valores (...) neste sentido, é o mal absoluto” (FANON, 1968, p. 31).

De que lugar e a partir do que os colonizadores/as do continente americano

determinaram o que é ética? A partir do que irão determinar o que é o mal? E se estamos falando de um mal, então ele deve estar em contraponto a outrem.

Podemos inferir que, os/as colonizadores/as determinaram o que são valores éticos a partir da sua construção social e cultural de mundo, assim como a ideia de mal. Na verdade, eles determinaram também que esses conceitos são relevantes e que têm significado tidos como positivos em sua sociedade e que a negação deles já seria um problema. Diante disso, por não terem os mesmos hábitos culturais e sociais dos colonizadores/as no sentido estrito, os/as colonizados/as são colocados/as como a representação do mal, da selvageria, daquilo que não é tido como civilizado e os/as colonizadores/as se verão a si mesmo como bons. Esse maniqueísmo, é colocado em sua máxima, ao ponto de levar o/a colonizado/a a desumanização, a sua animalização, pois até mesmo a linguagem usada pelos colonizadores em relação aos/as colonizados/as foi uma linguagem zoológica (FANON, 1968).

Desumanizar os/as colonizados/as foi um processo de construção em camadas não só de ferir, prender e escravizar os corpos, mas também de fazer com que os colonizados/as internalizassem a colonização, Fanon (1968, p. 32) afirma, que “no contexto colonial, o colono só dá por findo seu trabalho de desancamento do colonizado quando este último reconhece em voz alta e inteligível a supremacia dos valores brancos”. Esses valores advêm da construção de uma ideia de modernidade, engendrada pela própria Europa ao passo que os processos colonizatórios vão ocorrendo no continente americano ao logo dos séculos XV e XVI principalmente.

## 1.2- Racismo

A colonização desencadeou o processo de classificação social das pessoas por meio do conceito de **raça**, ao passo que essa categorização engendrou uma relação entre colonizados/as e colonizadores/as, esse último se colocando como superiores aos/as que foram subjugados/as pelo sistema colonial. Tendo em vista esse fato, é importante dizer que do século XV ao século XIX quem determinou graus de hierarquização na humanidade (quem é mais humano e quem é menos humano) foi a teologia, com o pressuposto de que a espécie era apenas uma, porém que possuía graus de gradação, do mais perfeito ao menos perfeito, tal teoria

ficou conhecida como monogenista (SCHUCMAN, 2020).

No século XIX com a ascensão da ciência moderna e um número maior de contestações ao cristianismo (da qual a visão monogenista fazia parte), tem-se o aparecimento da teoria poligenista, a qual tinha como premissa que se havia várias origens da humanidade, a qual corresponderia as diferenças raciais, a ideia de raças biologicamente diferentes (SCHUCMAN, 2020). Defronte isso percebe-se que há nas duas vertentes uma hierarquização dos seres humanos.

Como se pode observar, os dois tipos de classificação da diversidade humana produziram ideias que hierarquizaram os seres humanos, uma pelo conceito de superioridade biológica e outra pelo conceito de superioridade cultural. Em ambos os casos a civilização branca europeia foi privilegiada na escala hierárquica (SCHUCMAN, 2020, p. 78)

Essa hierarquização foi criada pela própria civilização branca europeia, portanto não é de se espantar que eles tenham se autoprivilegiado dentro dessa hierarquização os colocando como superiores aos povos não brancos. O conceito de raça criado dentro da modernidade foi usado como suporte para se ter uma justificação da subordinação de forma permanente de povos e indivíduos/as (SCHUCMAN, 2020). Com isso o fenômeno do racismo surge, o qual se construiu a partir da categoria raça e com isso é uma ideologia criada segundo Schucman (2020) para:

Justificação da escravização dos povos africanos, a colonização e a expansão do capitalismo, bem como a ideia de pureza racial que levou ao extermínio dos judeus durante a segunda guerra mundial, resultando, portanto, na hierarquização dos povos europeus em relação as outras populações. (p. 78 e 79)

O racismo é, portanto, uma construção ideológica que começa a se estruturar a partir do século XVI com a civilização europeia sistematizando os seus valores construídos ao entrar em contato com a diversidade humana nos diferentes continentes e que teve sua consolidação no século XIX com as teorias científicas em torno do conceito de raça. Sabe-se que no século XX com o desenvolvimento das ciências biológicas, os estudos científicos afirmaram que “raça não existe enquanto realidade biológica (...) mesmo que os patrimônios genéticos dos seres humanos se diferenciem, as diferenças não são suficientes para classificá-los em raças” (SCHUCMAN, 2020, p. 84).

Essa dissertação, porém, não está falando de raça em termos biológicos

então não tem pretensão alguma de contestar a verdade científica acima de que raça enquanto algo biológico não existe. Essa dissertação pretende trabalhar e trabalha com o conceito de “raça social” (GUIMARÃES, 1999 apud SCHUCMAN, 2020). Portanto raça, se trata de construtos sociais.

Um construto social se dá por meio dos fatos históricos e de como os agentes sociais atuam dentro deles, portanto a raça em nada tem a ver com algo essencialista, não parte da essência humana e muito menos o racismo e suas práticas. Ao falarmos desses assuntos devemos ter em vista um horizonte de construção social e entender de onde ele partiu e como ele se desencadeou e por isso o sistema colonial e a modernidade são importantes de serem trazidos.

O sistema colonial tendo sido executado durante a modernidade, cria as doutrinas racialistas que darão origem a ideologias racistas (TORODOV, 1993 apud SCHUCMAN, 2020). Essas ideologias racistas possuem cinco pontos fundamentais que nos ajudam a entender como a racialização engendrou o racismo: a própria existência das raças, a ideia de que há uma continuidade entre o físico e a moralidade, ou seja, de que há uma relação do comportamento moral com a aparência física, o que se liga com o terceiro ponto de que a o comportamento de uma pessoa em termos psicológicos dependeria do grupo racial ao qual pertence, o quarto ponto que é a hierarquização de valores colocando uma raça como superior ou inferior a outra e o quinto ponto que seria uma política fundamentada no pensamento racial com o objetivo de o extermínio de uma raça, por exemplo, ou escravização de uma outra (SCHUCMAN, 2020).

O racismo advém da colonização da América, esse racismo não se estruturou de forma igual por todo o continente e nem se dará do mesmo modo entre os indígenas e os povos africanos, mas ele é a explicação central do que moveu as engenharias das violências aplicadas a esses povos. Aimé Césaire (2020), salienta que a colonização é igual a coisificação, ao dar o passo inicial no processo colonizatório, a Europa além de constituir seu “eu” conquistador, com base numa dita racionalidade superior, constitui a desumanização dos outros para a construção de uma humanidade singular, restritiva, limitante e voltada apenas para si mesma.

Mas o que porá em marcha tal empreendimento colonizatório que construirá violências como a escravidão pelo fator racial? O contexto social dos séculos XV e XVI (o nascimento da modernidade) para uma parte dos países europeus que

queriam ser detentores de matérias-primas, especiarias e o que mais pudessem encontrar para mover o seu comércio interno e externo, nos primeiros séculos da modernidade Espanha e Portugal, são os que levarão a cabo tal empreendimento num primeiro momento. Com as invasões ao continente americano se consolidando em colônias, o capitalismo comercial ou também chamado capitalismo mercantil passa se constituir, é importante ressaltar que o comércio já existia no mundo, ele não é criado pelo capitalismo, é fagocitado por ele, em suma.

### **1.3- Colonialismo, capitalismo e racismo**

“O nascimento da questão da raça – e, portanto, do Negro – está ligado à história do capitalismo. ” (MBEMBE, 2014, p. 299). A acumulação de capital da primeira fase do capitalismo só é lograda com a exploração sumária e violenta da mão de obra das pessoas negras advindas do continente africano, trazidas para o continente americano a força, “para auferir lucro ao europeu nas terras do Novo Mundo. Esse processo de acumulação de riqueza é “combustível” que vai fomentar o desejo de vários povos europeus de terem suas próprias colônias” (PESSANHA, 2018, p. 63).

Quanto mais o empreendimento colonial é colocado em prática por nações como Portugal e Espanha, mais os demais países europeus querem também impor colônias no dito Novo Mundo, isso podemos observar historicamente, pois a Inglaterra e França, por exemplo, não tardam durante o período da modernidade a formar colônias aqui. Trata-se de invadir territórios que não são seus, explorando a terra e as pessoas que aqui já estavam, no caso os povos originários e comercializar pessoas negras por meio do tráfico negreiro as obrigando a serem mão de obra escrava, impingindo sua cultura, língua, religião e modos de vida, consistindo em, “Matar o pensamento do outro, na verdade transformar esse outro em “coisa”, em uma mera ferramenta para gerar lucro para o sistema econômico capitalista” (PESSANHA, 2018, p. 63).

Imbuídos numa coisificação daquele que não carrega em seu corpo a brancura e de uma sistematização e estruturação da colônia, os/as invasores/as começam pôr em marcha as raízes do capitalismo. Esse sistema econômico nasce da mesma fonte que o racismo, ou seja, da colonização.

Historicamente, o capitalismo e o racismo emergem no mesmo contexto. E não apenas isso. O racismo informa e determina os modos de funcionamento do capitalismo, desde sua aparição. O ideal emancipatório que o capitalismo pretendia, em contraposição às economias expropriatórias do Antigo Regime europeu, ao ser executado em um contexto em que o racismo produziu a escravidão moderna – lembrando que a escravidão moderna foi o principal motor de formação do capitalismo e de sua lógica de acumulação expropriatória - foi minado em suas intenções iniciais. (NASCIMENTO, 2021, p. 7)

O capitalismo surge na ideia de emancipação daqueles que eram subjugados pelo feudalismo, pelo controle da economia e do que adviesse desses processos. Porém, o capitalismo subjaz o comércio a uma lógica acumulativa e o trabalho a uma lógica de exploração, de emancipação nada tem. Pois, para se manter e se constituir, um dos maiores crimes contra a humanidade acontece e é fomentado, a escravidão moderna. A qual ocorre em detrimento do racismo engendrado pela estruturação da colonização, o capitalismo é advindo desse processo desumanizante, violento e nefasto.

A coisificação salientada por Césaire (2020), é uma das características do capitalismo, pois pessoas serão transformadas em mercadorias, em detrimento da cor de sua pele, de seus traços, de sua cultura, língua, religião. “O capitalismo e o racismo se incitam mutuamente” (NASCIMENTO, 2021 p.7). Essa coisificação será uma das características do racismo e da colonização moderna também.

O processo colonizatório tem dentre seus objetivos a tomada de especiarias e metais preciosos que se pudessem encontrar aqui. Ao pegarmos a carta de Pero Vaz de Caminha, o primeiro texto escrito após os portugueses chegarem aqui, ele faz questão de frisar uma cena que poderia muito bem ter passado despercebida a eles.

O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia, e nós outros que aqui na nau com ele vamos, sentados no chão, pela alcatifa. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. (CAMINHA, 1500, p. 3).

Caminha não só reparou no gesto do que fez o indígena, como interpreta com a ideia de que as terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil teriam ouro e prata. Essa informação não seria colocada na carta se já não tivesse algum interesse ou expectativa do Estado português em encontrar tais elementos aqui. Afinal, o comércio enquanto elemento constitutivo da sociedade portuguesa já ocorria, mas nesse momento histórico o comércio ganharia uma nova roupagem e objetivos, aqueles determinados pela acumulação de capital, expansão de suas fronteiras comerciais e competição entre as nações europeias pela influência do comércio nas regiões do mundo já conhecidas.

Portugal e Espanha competiram entre si pela influência no comércio da época, pelo aumento do capital e pela manutenção de uma burguesia emergente que irá se lançar para as terras das colônias criando ao longo dos séculos suas fazendas e plantações. O Brasil especificamente será tomado por senhores e senhoras, todos brancos/as, cristãos/ãs fervorosos/as (católicos/as), trazidos/as e influenciados/as por navegadores, os quais angariavam ouro conforme as invasões aumentavam e cresciam, embebedos pelo espírito cruzadista que percorria sua história e que tinha o desejo de aumentar o reino daqueles que chamavam de Cristo, a ideia do fazer “caridade”, emancipar os povos ditos selvagens de sua “barbárie” e ganhar em troca disso, terras, ouro, alimentos, especiarias dos mais variados tipos, madeira, dentre outras trocas. Tudo isso com o apoio da Igreja Católica que se tornou o braço direito do Estado no empreendimento colonizatório e escravocrata.

Escravidão moderna será o motor do capitalismo, pois dela ele se alimentará para se constituir a exploração da mão de obra de milhões de cativos/as para a produção de mercadorias. Sistema que os tornará mercadoria também e nada disso será uma grande problemática para eles, pois uma metafísica se constitui, a “metafísica do racismo”, como salienta Nascimento (2021), o racismo se torna uma imagem da realidade, uma imagem prescritiva.

Os/as colonizadores/as, não verão grandes problemas nos processos descritos acima, pois eles se veem como emancipadores/as e merecedores/as dos saques cometidos, não verão suas atitudes absurdas e/ou cruéis, pois a violência cometida é para eles o único modo de conseguir o que desejavam e para eles, tal fato existia pois tinham o aval diretamente de Deus, afinal a igreja estava do seu lado e



a própria coroa é fomentadora e, é válido lembrar, que o rei era visto como representação de Deus na terra.

Para entendermos de uma forma mais concreta a realidade do que se coloca em questão de violência e coisificação de seres humanos durante o período de tráfico negreiro alguns/algumas estudiosos/as se detiveram a investigar em termos de números, quantas pessoas foram arrancadas do continente africano e chegaram aos seguintes dados, em cerca de 350 anos, 23 a 24 milhões de pessoas foram violentadas dessa forma. Desse número, 11 a 12 milhões de pessoas morreram antes mesmo da chegada dos navios negreiros, com isso apenas 12, 5 milhões embarcaram e desses só 10,7 milhões chegaram aos portos do continente americano, portanto 1,8 milhões de pessoas morreram na travessia do atlântico, dos que chegaram, apenas 9 milhões conseguiram sobreviver aos três primeiros anos de escravidão (GOMES, 2019).

Durante cerca de três séculos e meio o oceano atlântico era um cemitério de pessoas escravizadas, tendo-se em vista que 1,8 milhões de cativos morreram durante a travessia, em média eram jogados ao mar 14 corpos por dia, cada óbito era registrado no livro dos mortos, pois essas pessoas eram vistas como mercadorias e suas mortes eram registradas enquanto tal, aspecto que demonstra o tamanho da crueldade dessa prática hedionda (GOMES, 2019).

No período das viagens nesses navios negreiros várias doenças acometiam as pessoas que ali estavam, tais como varíola e escorbuto. Além das doenças que atacavam o corpo, tinha-se as que assolavam a alma, como por exemplo o Banzo, nome dado pelas pessoas africanas a depressão que acometia as pessoas que estavam sob o julgo dos colonizadores/as “alguém acometido por Banzo parava de comer, perdia o brilho no olhar e assumia uma postura inerte enquanto suas forças vitais se esvaíam no prazo de poucos dias” (GOMES, 2019). Ainda assim eram forçados a comer e a beber água e para tal se utilizava instrumentos de tortura para os obrigar a isso, não porque os traficantes estivessem preocupados com o bem-estar dessas pessoas, mas porque ao serem vistos como mercadoria, eles só tinham “valor”, caso estivessem vivos (GOMES, 2019).

Percebe-se o quanto o processo de tratar pessoas como mercadoria foi posto em prática ao longo dos séculos da colonização europeia na América. Os navios negreiros eram verdadeiros “campos de concentração”, usando aqui uma metáfora

anacrônica para fins didáticos. As pessoas negras<sup>4</sup> arrancadas do continente africano por meio de um sistema escravocrata que fomentava guerras entre os povos da região, eram trocadas ou sequestradas, acorrentadas umas às outras e após percorrer distâncias quilométricas, esperar dias para o embarque, eram postas nos porões do navio, em que ainda permaneciam, mesmo na hora dormir, acorrentados uns aos outros. Nenhuma dessas pessoas possuía direitos, pois eram destituídos destes quando estavam sob o jugo dos traficantes de escravos europeus, até seus nomes eram trocados por nomes bíblicos num batismo cristão e em sua maioria tinham que adotar o sobrenome do senhor ao qual pertenciam (GOMES, 2019).

Ao chegar ao seu destino, seja o continente americano ou europeu, eram vendidos/das em leilões de escravos. Eles/elas eram avaliados/das, medidos/das e pesados/das...tal qual uma mercadoria. Essas violências foram acometidas por séculos para alimentar as plantações e produções por todas as colônias do continente americano. Tudo isso para produzir e extrair matéria-prima, do açúcar ao ouro, tudo que era produzido na colônia era levado para a metrópole que vendia o que era extraído e produzido acumulando capital. Esse acúmulo de capital não justifica a tamanha violência em transformar pessoas em meras mercadorias. A pessoa escravizada era arrancada de sua terra, língua, família, costumes e cultura, era uma espécie de desenraizamento que ocasionava a obliteração de sua identidade antiga, o que era demonstrado das mais diversas maneiras, tais como: marcar a ferro quente no corpo das pessoas escravizadas, o aprendizado de uma nova língua, dentre outros fatores de maior ou menor grau de violência.

As metrópoles obtinham lucro tanto tratando as pessoas negras e os indígenas como mercadoria, como também vendendo comercialmente o que eles obtinham trabalhando sob trabalho escravo em lavouras, minas ou engenhos. É importante salientar que os indígenas também foram escravizados/as, assassinados/as e torturados/as durante o período colonial.

---

4 Muito pensei, pesquisei e fui orientada a utilizar o termo negro ao invés de pretos, pois estamos falando de uma configuração de raça, racismo e branquitude no Brasil, há uma discussão de que deveríamos usar preto ao invés de negros e não quero desqualificar essa discussão. Mas dado o contexto da história do movimento negro no Brasil que usa negros englobando pretos e pardos optei por usar pessoas negras no texto. Deixo claro que estou aberta às críticas e ao aprendizado sobre essa questão. Não cabe a mim dizer o que é mais correto, a opção se deve também ao fato de ver a palavra negro sendo mais usada por pensadoras como Lélia Gonzalez e pela orientação que recebi do professor Wanderson Flor do Nascimento acerca do assunto na banca de qualificação.

A chegada dos Europeus à América resultou numa das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade. Os números são assustadores, mesmo para os padrões atuais de mundo habituado a guerras, massacres, genocídios que geram milhões e milhões de vítimas. Nos primeiros cem anos após o desembarque de Cristóvão Colombo na Ilha de Hispaniola, morreram proporcionalmente mais pessoas no continente americano do que em todos os conflitos do século XX, apontado como o período mais mortífero da história moderna e contemporânea. Estima-se que, em 1420, no início das navegações portuguesas na costa da África, houvesse 450 milhões de pessoas em todo o planeta. Desse total, 50 milhões, ou 11%, estariam na América. Quatro séculos mais tarde. Em 1804, quando a população mundial havia dobrado para 900 milhões de habitantes, no continente americano — a essa altura já alimentado pela maciça importação de escravos africanos —, havia apenas 25 milhões de pessoas, ou seja, a metade do número anterior à presença europeia. Em escala proporcional a queda havia sido ainda mais drástica, de 11% para minguados 2,8 % do total. O grande massacre ocorrerá no intervalo de apenas cem ano. Em 1600, a população nativa americana reduzia-se somente a 10 milhões. Quarenta milhões de seres humanos tinham desaparecido do continente desde que a esquadra de Colombo chegara ao Caribe, em 1492. (GOMES, 2019, p. 117-118)

Percebemos com base nos dados apontados acima que mais da metade da população originária da América foi totalmente dizimada. Tais dados são no mínimo alarmantes, mas pouco ouvimos falar sobre e pouco abordamos sobre de modo geral, o que demonstra o total descaso com o genocídio engendrado pelos/as colonizadores/as europeus/ias. Esses números não alarmaram também os colonos/as, afinal o que era a morte de milhões de pessoas perto do lucro que eles estavam obtendo com tais mortes, não é mesmo? Por vezes só um pouco de ironia para poder descrever e escrever sobre tamanho desastre e violência.

No Brasil, mais especificamente, a situação não foi tão diferente do resto do continente, quando Cabral chegou aqui havia entre 3 e 4 milhões de indígenas, três séculos depois, por volta de 1808 com a chegada da família real aqui, havia cerca de 700 mil, aproximadamente, 20% do total original (GOMES, 2019). Vários fatores contribuíram para isso, sejam os assassinatos, a captura para mão de obra escrava e, também, as inúmeras doenças trazidas para cá com a colonização como: gripe, varíola, sarampo, lepra, sarna, malária, febre amarela e outras (GOMES, 2019).

Podemos inferir que durante o período colonial o Brasil dizimou um milhão de indígenas por cada um dos três séculos de sua manutenção. Mesmo hoje, esse massacre ainda é perceptível, a população indígena no Brasil corresponde a 900 mil

habitantes, apenas 0,5% da população de 210 milhões de brasileiros e brasileiras (GOMES, 2019). Todos esses números estão aqui para ilustrar o tamanho das violências engendradas aos indígenas e as pessoas negras africanas trazidas para o dito Novo Mundo. Todas essas violências foram feitas dentro de uma lógica colonial, capitalista e racista de sociedade.

A modernidade não tinha como objetivo levar progresso, emancipação e autonomia para todos, ela é na verdade um maquinário de hierarquização de humanidades, que se deu por meio da alteridade na criação de violências como a escravidão por raça. Em 1511 na nau *Bretoa* já se levava 35 indígenas como cativos para Portugal e em 1545 na capitania de São Vicente no litoral de São Paulo, já se tinha 3 mil pessoas indígenas escravizadas trabalhando em lavouras e engenhos de açúcar (GOMES, 2019).

Tendo-se em vista que a invasão portuguesa começou em 1500 percebe-se que não se tardou em colocar em prática a escravização por parte dos europeus colonizadores. O capitalismo já demonstrava sua selvageria, ganância, tudo em nome do acúmulo de capital e produção de mercadorias.

Esse capitalismo mercantil não era praticado apenas pela nobreza, mas pela classe social emergente do período pós-feudal, a burguesia. “A burguesia, como classe, está condenada, queira ou não, a assumir toda a barbárie da história, as torturas da Idade Média como a Inquisição (...) o racismo como o escravagismo” (CÉSAIRE, 2020, p. 64).

Ao falarmos do período colonial é importante trazer essa análise do papel do capitalismo na manutenção e estimulação da escravidão nas colônias da América, o capital acumulado nesse processo é o que fará que se ocorra a Revolução Industrial no século XVIII, a desumanização do/a operário/a inglês/a tem como sombra a desumanização que foi engendrada no complexo sistema colonial que já estipulava futuros modos de produção, inclusive, a divisão do trabalho dentro das fábricas.

As colônias foram os laboratórios de violências dos povos europeus brancos/as, desde as torturas físicas realizadas com o chicote, açoites, troncos, capturas, sequestros, estupros até as torturas psicológicas ocasionadas também pelas físicas que foram desde a obrigatoriedade de se converter ao cristianismo abandonando suas religiões tradicionais, a sua proibição, até em se fazer os colonizados/as

internalizarem a violência e tentar a todo custo enfiar goela abaixo um modo de vida circunscrito na modernidade europeia cristã. Modo de vida que era imposto como o mais alto grau de humanidade e superioridade em relação a todo aquele que era não branco/a.

Percorremos um breve caminho pelos conceitos de raça e racismo e suas origens na modernidade no capitalismo para entendermos que esses aspectos demonstram a construção de um importante elemento que ainda é pouco estudado quando falamos de questões raciais, a branquitude.

A branquitude é uma posição em que aqueles que a ocupam foram de forma sistêmica privilegiados no que tange os recursos simbólicos e materiais, engendrados inicialmente pelo imperialismo e colonialismo (SCHUCMAN, 2020). Não podemos abordar sobre branquitude sem abordar sobre colonização e por isso ela foi perpassada nos tópicos anteriores, pois:

Branquitude deve ser interpretada como elemento resultante da estrutura colonialista (...) a branquitude é assim entendida como resultado da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais para brancos e não brancos. (SILVA, 2017, p. 23)

A branquitude se constitui no processo da colonização, o qual o ser branco/a se coloca como externo do conceito de raça e se coloca como universal, sobretudo se coloca como humano/a, em detrimento daqueles que são tidos como não brancos. A branquitude é construída dentro do processo colonial, é a partir da relação colonizador/a e colonizado/a que a branquitude se institui.

O encontro com o outro (denominado índio, escravo, preto, negro, nomenclaturas essas estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, permitiu aos colonizadores anglos – europeus perceberem a branquitude como uma representação da identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando assim a sua posição de privilégio (SILVÉRIO, 2002, p. 241).

A branquitude emerge então do processo de dissecação do outro, o outro que é o não branco/a, esse outro/a que é criado dentro do processo colonial capitalista da modernidade. “Esse mecanismo perverso foi concebido para justificar uma hierarquia social pautada na ideia de superioridade racial” (SILVA, 2017, p. 24). Mecanismo o qual ainda se mantém de pé em nossa sociedade e por isso se faz necessário entender mais profundamente o que é a branquitude, tanto no conceito

mais geral, quanto a branquitude brasileira.

#### **1.4 - O que é branquitude? Apontamentos históricos do conceito de branquitude**

O objeto de estudo aqui não é o outro, mas o pertença étnico - racial atribuído ao branco/a, o que no caso me inclui. O primeiro passo que será dado para compreender do que é branquitude é fazer um breve apanhado histórico geral desse conceito ao longo do tempo.

Os estudos a respeito da branquitude no mundo são relativamente recentes, datando pela primeira vez no século passado com trabalhos do filósofo e sociólogo estadunidense W. E. Du Bois, que é considerado um dos precursores ao tratar sobre branquitude. Ele escreveu uma obra chamada *Black Reconstruction in the United States*, a qual foi publicada em 1935. O objetivo dele nessa obra foi de analisar “a classe trabalhadora branca norte – americana em comparação ao trabalhador negro” (DU BOIS *apud* SCHUCMAN, 2020, p. 51). Nesse trabalho Du Bois interseccionou classe, raça e status, chegando à conclusão de que a classe trabalhadora branca da época se apropriava do racismo para conseguir benefícios (DU BOIS *apud* SCHUCMAN, 2020).

Em 1920 Du Bois lança o ensaio *The Souls of White Folk* no segundo capítulo do seu livro *Darkwater* (DU BOIS *apud* SCHUCMAN, 2020). Nesta obra ele irá fazer uma virada de chave importante para a construção de uma epistemologia que estudasse a branquitude, pois ele será um intelectual negro que se colocará como analista do branco/a. “É um dos primeiros que retratam o “branco” do ponto de vista de um escritor e teórico negro” (DU BOIS *Aapud* SCHUCMAN, 2020, p. 53).

Um outro importante pensador que temos, seguindo uma linha temporal a respeito da temática da branquitude é, Frantz Fanon, filósofo e psiquiatra martinicano, tendo produzido sua obra nas décadas de 1940 e 1950, do século XX. Fanon traz uma análise muito importante para quem estuda e investiga a identidade racial branca, a problemática da colonização (aqui no caso a colonização da América pelos Europeus/ias, iniciada no século XV). Frantz Fanon em sua obra mais famosa, intitulada *Pele Negra - Máscaras Brancas*, discute a relação entre colonizado/a e colonizador/a, como categorias importantes para se analisar a subjetivação e relação entre sujeitos brancos e negros (FANON *apud* SCHUCMAN,

2020). Para Fanon a Colonização construiu uma estruturação que passou a constituir a subjetividade dos que foram colonizados e dos que colonizaram, “para Fanon a opressão colonial e o racismo da própria estrutura da colonização passaram também a dominar colonizados e colonizadores” (FANON *apud* SCHUCMAN, 2020, p. 55).

Um terceiro e importante autor que trata do assunto é o Albert Memmi, intelectual tunisiano. Ele irá também discutir a relação entre colonizados/as e colonizadores/as, ele disserta que a ideia de superioridade imposta pelos colonizadores/as europeus/ias é colocada em prática também por colonizados/as (MEMMI *apud* SCHUCMAN, 2020). Ele irá analisar o/a colonizador/a e a opressão imposta pelo mesmo sob o ponto de vista do colonizado/a, isso ajuda a colocara lógica opressa em desconstrução.

E aqui no Brasil também na década de 1950, nós tivemos um precursor da temática da branquitude que foi o Alberto Guerreiro Ramos, o qual escreveu o artigo *A Patologia do Branco Brasileiro*, nele Ramos aborda que a população brasileira construiu significados positivos em referência a branquitude e aspectos negativos relacionados ao negro (RAMOS *apud* SCHUCMAN, 2020). A branquitude brasileira então, nega sua ancestralidade e culturas negras, exaltando apenas a culturalidade europeia branca (SCHUCMAN, 2020).

Na década de 1990 o debate sobre branquitude passa a ser mais intenso nos Estados Unidos, esses novos estudos foram chamados de *Estudos Críticos da Branquitude*, mas outros países se tornam um expoente também nessa área de estudo, tais como: África do Sul, Inglaterra, Austrália e Brasil (Schucman, 2020). Essa área aqui no nosso país intensifica os estudos de forma mais efetiva e com o uso do termo branquitude a partir da virada do século XX para o XXI, com pensadoras como: Maria Aparecida Bento e Lia Vainer Schucman. Um outro grande nome da área é o Lourenço Cardoso, temos também Liv Sonik, César Rossato, Verônica Gesser e Edith Piza.

#### **1.4.1 - Características gerais da branquitude**

Ao falarmos de branquitude temos que ter em vista que o que está no centro desse conceito e do debate sobre ele é: a própria definição do que é branquitude e

quem ocupa os lugares subjetivos e sociais dentro dela. Porque dentro dessa definição estão as categorias sociológicas de cultura, etnia e raça se entrecruzando, colando e descolando (SCHUCMAN, 2020). Isso tudo porque dependerá da região, época e país que estamos tendo como ponto de investigação (SCHUCMAN, 2020).

O que significa que ser branco/a não é algo que depende apenas da genética. “Ser branco tem significados distintos compartilhados culturalmente em diferentes lugares” (SCHUCMAN, 2020, p. 60). Em um país como os EUA o ser branco/a está ligado a origem genética e étnica de cada pessoa; já no Brasil tem a ver com o fenótipo, a aparência e o status (SCHUCMAN, 2020).

Ao falarmos de branquitude o status é uma questão altamente importante, pois a branquitude é entendida “como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo” (SCHUCMAN, 2020, p. 60/61). Diante disso, para entender o que é a branquitude se faz necessário entender como as estruturas de poder são constituídas e em que as desigualdades raciais são ancoradas (SCHUCMAN, 2020).

É importante entender como as formas de poder da branquitude e como elas produzem efeito e materialidade (SCHUCMAN, 2020). Essas formas de poder da branquitude tendo sido gerados das estruturas coloniais (sobretudo e inicialmente na colonização do que hoje chamamos de América) o problema colonial é, portanto, ter como tendência a imposição do ocidente colonial capitalista em impor “as suas particularidades espaço - temporais como expressões universais do gênero humano” (FAUSTINO, 2017, p. 127-128). Se colocamos o/a branco/a como a expressão universal daquilo que é humano/a, então quem não é branco/a não é tão humano quanto aquele/a que o é. Diante disso, situações cotidianas como algo simples de pedir um lápis “cor de pele” emprestado a alguém numa escola brasileira, por exemplo, terá boa parte das pessoas, de modo geral, emprestando o lápis de cor: bege, salmão, rosa, amarelo, cores que se correlacionem com a cor da pele branca e isso ocorre porque o/a branco/a está no imaginário da sociedade como algo universal. A expressão universal da pele e para além dela, pois também aparece como expressão da filosofia, da história, da tecnologia, da religião e de tudo que é considerado belo e bom (FAUSTINO, 2017). Diante disso, para entendermos melhor o que é a branquitude temos que perpassar algumas características que ela



tem.

Quando nós fazemos o ato aparentemente simplório de relacionar a cor do lápis cor de pele com alguma cor que se aproxime da pele branca, sendo que a pessoa que me pediu emprestado não especificou qual cor de pele ela queria para pintar o seu desenho, eu estou de modo indireto não expressando a cor branca e não a deixando evidente, eu a estou universalizando como a única cor de pele possível, e não trago no meu ato de forma expressa que aquele lápis (bege, salmão, por exemplo) se refere a pele branca, mas que se refere a pele, somente. Isso invisibiliza a cor branca que é colocada como natural, ela não precisaria se especificar, pois essa cor seria a expressão da cor da pele e não teria nenhuma outra, caso fosse outra quem pediu emprestado teria que fazer a especificação, segundo essa lógica. Isso é um exemplo mais simples, como dito, para abrir aqui apontamentos sobre essa característica. Edith Piza é uma das pensadoras sobre branquitude que tratará sobre essa questão.

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor, e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que ele é modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2002, p. 72 ).

A invisibilidade da identidade racial branca é complexificada por Frankenberg (2004 *apud* SCHUCMAN, 2020) quando ela nos enfatiza que essa invisibilidade não tem a ver com o fato dessa identidade ser invisível, mas que alguns/mas não a veem e outros/as sim e isso dependerá diretamente dos interesses, “ela é anunciada ou tornada invisível” (SCHUCMAN, 2020). Esse processo de invisibilidade ocorre quando se tem uma sociedade em que os/as brancos/as se consideram pertencentes a “uma única identidade racial normal” (SCHUCMAN, 2020, p. 63). Essa invisibilidade é apontada por Schucman (2020) como algo de intenso debate entre os/as pesquisadores/as sobre branquitude. Schucman aponta que alguns estudiosos/as da branquitude, dirão que ao apontar esse fator como característica da branquitude, privilegiaria essa estrutura, pois sob o ponto de vista dos brancos/as, sem eles terem uma autoconsciência de que são também racializados não teria como questionar as vantagens raciais que possuem (SCHUCMAN, 2020). Esse ponto é interessante porque podemos nos questionar se

ter autoconsciência ou não da branquitude me eximiria como pessoa branca de ser questionada sobre meus privilégios? Acredito que dificulta de acontecer, mas não me exime. Não exime só a mim, mas também não exime todas as outras pessoas brancas, as vantagens da brancura não são aproveitadas por mim ou por qualquer pessoa branca por causa do fato da autoconsciência, ela está para além disso, fundida nas estruturas contemporâneas que foram engendradas pela colonização. Pode-se sim confrontar os brancos/as sem “autoconsciência” de sua brancura, pode-se no sentido de deve-se inclusive fazê-lo.

A racialização colonial permite que o branco não precise se confrontar com a sua cor, pois os jogos de poder em curso atuam de forma que ela seja universalmente aceita, não apenas como símbolo de superioridade, mas, sobretudo como representação absoluta da humanidade (FAUSTINO, 2017, p. 128)

Isso não significa que ela é de fato invisível, que não a percebemos, que esse fato não nos chega enquanto aquilo que é, ela só não é cotidianamente nomeada como ocorre com os sujeitos que são negros/as, indígenas, amarelos/as. Por isso é necessário um esforço cotidiano de sempre se trazer o entendimento de que brancos/as fazem também parte de uma raça, formam uma raça, mas muito além disso que possuem privilégios na estrutura racista da sociedade, que essa estrutura nos favorece. Hoje já percebemos alguns avanços nesse sentido, mas ainda estamos dentro de uma estrutura que relaciona humanidade, ser humano com ser branco/a. Por exemplo, quando pegamos o currículo de filosofia da educação básica, mais especificamente do ensino médio, estipulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ou pegamos a maioria dos livros didáticos de filosofia que são usados em boa parte das escolas públicas e privadas, os filósofos (aqui vai no masculino, porque estou me referindo a homens cis) são em sua massiva maioria homens, brancos, cis da Europa. A minha formação no ensino médio na disciplina de filosofia foi exatamente com pensadores com essas características, salvo Hannah Arendt, única filósofa e judia que estudei nos três anos de ensino médio. Esse fator não ocorreu só comigo e o fato de não me questionar do porquê não estudávamos filósofos/as não brancas, também não foi e não é só comigo. Eu não tinha problemas em estudar apenas filósofos europeus, pois me vi representada na figura de uma única filósofa mulher e nos demais filósofos brancos. Eu era, e sou, privilegiada ao abrir um livro e ver pessoas que se parecem comigo, não só em livros de filosofia, mas em revistas, novelas, filmes e outras mídias, sendo

representados como líderes, grandes cientistas, pessoas poderosas. Enquanto as pessoas não brancas durante minha infância e adolescência, principalmente, eram pouco representadas e quando eram, em maioria era em papéis de subalternidade ou violência.

Essa falta de questionamento que eu tinha de não me perguntar o porquê de relacionar automaticamente filósofo = branco europeu, de não ver problema ao assistir a um filme e não ver pessoas não brancas ou muito poucas sendo representadas de forma positiva, não se deu porque eu estava sendo hipócrita, assim como o fato de eu ser inconsciente a minha branquitude antes de me engajar e ter contato com pensadores/as e um docente que me orientasse nesse caminhar (Wanderson Flor do Nascimento), não era também por estar sendo hipócrita. Frankenberg (2004) na obra *A miragem de uma branquitude não - marcada*, aborda de modo parecido com o que estou fazendo o seguinte fato, “Minha própria história, por exemplo, é marcada por uma transição da inconsciência de minha branquitude e meu engendramento no racismo para um despertar para ambos” (FRANKENBERG, 2004, p. 113). Deixo enfatizado nessa dissertação que mesmo antes de ter autoconsciência de minha branquitude, eu deveria, e fui inclusive, confrontada em relação aos privilégios que tinha, e tenho, e que acredito (sim o verbo usado aqui é acreditar) como já enfatizei acima, que isso deve ocorrer, principalmente se for algo relacionado a atitudes e ações racistas, por exemplo. O confrontar pode se dar de diferentes modos, inclusive com o ato de apontar o fato, para aquilo que é privilégio da branquitude.

O autor Jorge Hilton de Assis Miranda (2017) nos traz uma questão que, assim como ele, considero importante para esse debate, se tomamos como premissa de que o privilégio da brancura é algo que é percebido por uns e não por outros, o que faz com que alguns percebam e outros não? Para responder essa questão o autor trata de sua pesquisa do mestrado intitulada *perspectiva de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais – um olhar sobre a branquitude* (2015), nessa pesquisa ele entrevistou 17 rappers brasileiros/as que se identificam, com exceção de apenas um, como brancos/as, desses 15 assumiram que a branquitude traz benefícios em algum grau, mas nem todos demonstraram objetividade de suas prerrogativas (MIRANDA, 2017). O autor ainda salienta que, “Uma vez que os/as rappers se percebem como brancos/as, reforço minha

afirmação: não entendo a invisibilidade como falta de percepção desse indivíduo como ser racializados, mas como falta de percepção sob os próprios privilégios” (MIRANDA, 2017, p. 56). Essa falta de percepção quando confrontada, apontada, quando há o choque pode ocasionar um outro processo que aí sim é entendida como dissimulada, a neutralidade (MIRANDA, 2017, p. 61). Observemos a tabela abaixo feita pelo autor:

Quadro 1 : Invisibilidade e neutralidade da branquitude

| <b>Invisibilidade</b>  | <b>Neutralidade</b>  |
|--|--|
| Inconsciência, constante ou não, da situação de privilégios.                                   | Consciência constante da situação de privilégios.  |
| Posicionamento passivo, não dissimulado, não intencional de acomodação frente aos privilégios. | Posicionamento ativo, dissimulado, intencional de omissão e indiferença frente aos privilégios |
| Ausência de autocrítica - causada pelo olhar imperceptível sobre os próprios privilégios.      | Ausência de autocrítica - motivada pelo desejo de se manter na zona de conforto.               |
| Indiretamente, acaba por colaborar com a manutenção dos próprios privilégios.                  | Colabora diretamente para a manutenção dos privilégios.  |

Fonte: Miranda, Jorge (2017, p. 61)<sup>5</sup>

Observando-se o quadro percebemos que neutralidade frente a branquitude que se tem é intencional, dissimulada e que colabora com a manutenção dos privilégios. Ou seja, invisibilidade é diferente de neutralidade, ela se dá depois do despertar da pessoa branca a sua racialidade.

A autora Edith Piza (2003) defende que o despertar de um indivíduo branco sobre sua racialidade é comparado ao forte impacto de uma pessoa ao bater numa porta de vidro aparentemente inexistente. Essa percepção é focada na autopercepção da racialidade do sujeito branco. (...) Essa colisão marca o fim da invisibilidade branca sobre os próprios privilégios, mas também pode significar o início da neutralidade, ou seja, de um posicionamento omissivo frente aos mesmos (MIRANDA, 2017, p. 62).

Após esse impacto com a porta de vidro, que é uma boa metáfora em relação a percepção do indivíduo branco sobre a racialidade que tem, a neutralidade pode ocorrer e ser uma posição consciente em relação aos privilégios que se tem e, além disso, colaborar para que esses privilégios se mantenham. Mas se a questão da invisibilidade ocorre, que processos desencadeiam isso é uma boa questão a ser

5 Miranda, Jorge . Branquitude invisível: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: Cardoso, Lourenço; Müller, Tânia. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 61.

tratada aqui.

O primeiro ponto é que tendemos a ver o racismo como atos individuais de agressão, geralmente palavras ofensivas e ou agressões físicas propriamente ditas e tendem-se a não ver o sistema invisível que privilegia pessoas brancas. Segundo Miranda,

Cabe se perguntar o que é sistema? Sistema é um mecanismo complexo, “um conjunto ordenado de elementos que se encontram interligados e que interagem entre si. Racismo é um sistema de poder, uma rede estruturada pelos elementos que Bourdieu (2005) chama de “campos”— econômico, educacional, artístico, científico, político, religioso, familiar etc. — ou seja, espaços sociais, mais ou menos restritos, nos quais as ações individuais e coletivas se dão dentro de uma normatização criada e transformada constantemente por essas próprias ações” (MORAES, 2006, 2007, p.183). Campos são núcleos reprodutores de desigualdades em que sua estrutura “é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar a regras, de repartir o capital específico de cada campo” (THIRY – CHERQUES, 2006, p. 37). É dentro dessa engrenagem normatizada e normatizadora que os padrões sociais são criados e constantemente reforçados e reproduzidos. Nela, as identidades que estão em posição de poder se movimentam principalmente pela aquisição/manutenção de capital simbólico (MIRANDA, 2017, p. 62-63).

Entendendo-se que sistema é composto por elementos que interagem e são interligados, o racismo enquanto um sistema de poder que possui como seus elementos os mais variados campos da sociedade, espaços sociais e as ações das pessoas seja dentro do coletivo e ou em sua individualidade se darão dentro de uma normatização transformada e criada ao mesmo tempo por essas mesmas ações. Quando o autor traz o conceito de campo como constitutivo do sistema racismo, fica mais amplo o entendimento de como o poder opera dentro desse sistema, pois ao falar de relações de força entre os agentes e instituições, infere-se que o sistema de poder do racismo opera de modo engendrado para conseguir cada vez mais poder e dominação, perpetuando a estrutura que o favorece. Os padrões sociais serão criados justamente para que quem está nas posições de poder se mantenham nelas, logo dentro desses campos há a marginalização dos não brancos/as e a construção e manutenção de privilégios para aqueles que o são.

Dentro dessa estrutura que é construída, portanto, não é natural, a

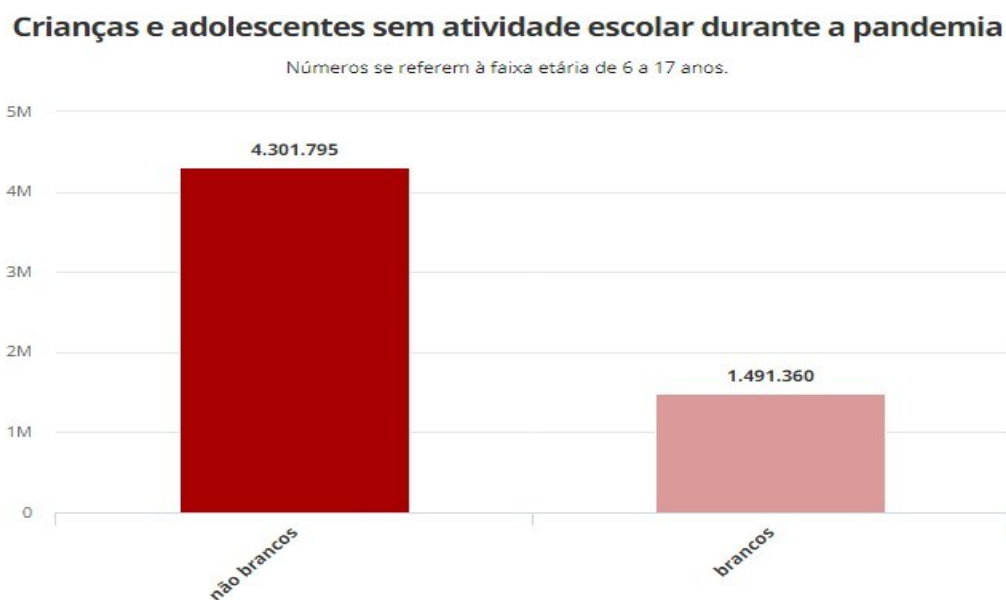
branquitude age e opera. “Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra” (MIRANDA, 2017, p. 63). A desigualdade é posta como algo normal, corriqueiro, o privilégio da branquitude não é questionado por ela, pois ela o entende como justo e por conseguinte esse questionamento acaba não ocorrendo (MIRANDA, 2017). A norma social dentro do sistema de poder do racismo passa a ser a desigualdade, os/as sujeitos/as brancos/as “se manterá confortável em sua invisibilidade ou neutralidade, até que alguma agitação externa lhe provoque a autocrítica” (MIRANDA, 2017, p. 65). Para entender o porquê esse processo ocorre MIRANDA (2017) recorre ao conceito de *habitus* de Bourdieu (2005) em que seria a reprodução condicionada de comportamentos que o indivíduo pratica e internaliza desde a infância sem refletir sobre.

Branquitude é então definida por MIRANDA (2017) como *habitus* racial, as pessoas possuidoras de fenótipo branco são privilegiadas de modo duradouro simbólica e materialmente que se outorgou por meio de pensamentos e comportamentos condicionados, individuais e coletivos. Os sistemas têm uma natureza “infraconsciente” e é nessa dimensão que está o seu maior poder, por isso ocorre a falta de percepção das pessoas brancas em relação aos privilégios, por causa do infraconsciente do *habitus* racial (MIRANDA, 2017). A invisibilidade pode ser então entendida como menos danosa que a neutralidade, talvez uma questão que se coloca é como fazer ao se dar o choque com a parede de vidro, o indivíduo não vá para a neutralidade, questão essa que ficará para a parte II dessa dissertação.

#### **1.4.2 - Privilégios da branquitude - material e simbólico: Apontamentos sociais e históricos**

Ao falarmos da invisibilidade da branquitude abordamos sobre os privilégios que ela tem, mas quais seriam esses privilégios? Vamos começar pelo **privilégio material**. Ao pegarmos pesquisas recentes ou antigas perceberemos que a branquitude é privilegiada na renda, no acesso a saúde, à educação, ao saneamento básico entre outros aspectos. Para exemplificar tal fato observe o gráfico na próxima página:

Figura 2- gráfico: Crianças e adolescentes sem atividade escolar durante a pandemia da Covid- 19



Ao observarmos o gráfico acima com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) em relação à Covid-19, realizado durante a pandemia da Covid – 19, o número de crianças e adolescentes que são não brancos sem atividade escolar é quatro vezes maior que o número de crianças brancas. O número 4.301.795 não é apenas um conjunto de dígitos, mas um retrato da desigualdade social falta de condições de acesso à educação no meio de uma crise sanitária. É sabido que durante a pandemia da Covid – 19, mais especificamente no período de *lockdown* nos estados brasileiros, o processo de aprendizagem nas escolas públicas e privadas se deu de modo remoto, em sua maioria pela internet, um tipo de modalidade que trouxe segurança por conseguir manter o distanciamento entre as pessoas, mas que muitos e muitas não conseguiram ter acesso, por não ter equipamentos eletrônicos ou ter de forma muito escassa, não ter como pagar uma internet banda larga e nem um pacote de dados maior de internet, dentre tantos outros fatores que poderíamos abordar aqui.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml> Acessado em: 01/01/22

O Governo Federal pouco ou nada fez para apaziguar essas desigualdades e o fato de que, ao fazermos o recorte racial, tenhamos uma discrepância tão grande entre alunos/as brancos/as e não brancos e não brancas, é um bom exemplo de um dos tantos privilégios materiais que a branquitude possui. E uma grande problemática quando falamos dos privilégios materiais é que muitos estudos e discursos sociológicos, filosóficos e outros, tratam apenas como uma questão de classe e veem que trazer a questão racial como um fator que privilegia um grupo específico e tira os direitos dos grupos não brancos, é apenas um mero recorte de pauta identitária. Isso é um erro de discursos simplistas, Carlos Hasenbalg (1979) é um dos pensadores que vai estudar sobre as desigualdades raciais e vai trazer importantes apontamentos sobre,

[...] a raça, como fator fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições nas estruturas de classe e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servido aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (HASENBALG, 1979, p. 118).

Hasenbalg (1979) nos demonstra com isso que não são só os/as brancos/as capitalistas que se beneficiam com isso, mas também os/as brancos/as não capitalistas. Diante disso, os brancos/as têm vantagens tanto com o racismo, quanto com a opressão racial, pois fazem com que a branquitude se privilegie em preenchimentos das posições da estrutura de classes mais desejadas (SCHUCAMAN, 2020). Um outro fator que faz com que essa desigualdade ocorra é a distribuição dos grupos não brancos pelo Brasil, os quais estão em maioria no Norte e Nordeste, enquanto os/as brancos/as ficaram mais concentrados nas regiões Sul e Sudeste, que possuem mais estrutura e desenvolvimento. “Essa polarização geográfica foi historicamente condicionada pela dinâmica do sistema escravista no país, e desde a etapa final desse regime pelas políticas de incentivo e subsídio à imigração europeia, no Sudeste e Sul do Brasil” (SCHUCAMAN, 2020, p.



67).

Essas imigrações ocorreram nos séculos XIX e XX e refletem de modo muito explicativo em como esses privilégios da branquitude são palpáveis e são condicionados por ela a partir da manutenção do controle de políticas estatais. Para entender tal aspecto vamos a algumas questões suscitadas no século XIX.

Por um lado, o movimento emancipacionista tomava vulto nas ruas miseráveis, nos ricos salões e no parlamento da Inglaterra, determinando o início das pressões internacionais contra o secular tráfico de negros da África para as colônias de além-mar. O Brasil recém independente herdaria por seu turno estas incômodas pressões da nação capitalista mais poderosa de então, já consideravelmente aumentadas. Também caberia ao novo país uma outra herança, igualmente decisiva a escravidão. Era o grande medo suscitado pela sangrenta Revolução em São Domingos, onde os negros não só haviam se rebelado contra a escravidão na última década do século XVIII e proclamado sua independência em 1804, como também — sob a direção de Toussaint L 'Ouverture — colocavam em prática os grandes princípios da Revolução Francesa, o que acarretou transtornos fatais para muitos senhores de escravos, suas famílias e propriedades (AZEVEDO, 1987, p. 34- 35).

A revolução citada pela autora acima é o movimento de Revolução do Haiti que ocorreu no fim do século XVIII para o início do século XIX. Essa Revolução assustou a elite brasileira da época que tinha medo de que o mesmo ocorresse aqui, pois nada garantia que tal fato não viesse a acontecer, pois nas primeiras décadas do século XIX ocorreram várias insurreições baianas, por exemplo, contra o regime escravocrata organizadas pelos Nagôs e Haussás (AZEVEDO, 1987).

Dentro desse cenário nós tínhamos uma minoria branca, rica e proprietária e tínhamos uma maioria não branca, pobre e não proprietária. A minoria branca, rica e proprietária tenta então achar soluções para resolver seus medos de uma revolução como a haitiana no Brasil, as quais foram inúmeras, mas tiveram como ponto em comum a ideia de instituir uma nacionalidade (AZEVEDO, 1987). Eles queriam constituir um povo, o/a brasileiro/a, unificar a todes e todas nesse conceito. “Esta busca de um povo foi expressa repetidamente por diversos reformadores ao longo de todo o século XIX” (AZEVEDO, 1987, p. 36).

A busca de um povo que, se formos pensar, se estamos buscando algo é porque esse algo não está posto, não está aparente, ou seja, o fato de o Brasil já ter nessa época quase quatro séculos de existência, já se chamar Brasil, já ter um

território mais ou menos constituído, salvo algumas questões políticas e de guerra que se dão durante o século XIX com alguns países da América do Sul, ele ainda assim não tinha um povo com nacionalidade? Curioso pensar sobre essa questão, inquietante inclusive. Pois, quando falamos dessas questões tendemos a acreditar que a nacionalidade nasce de forma natural nos povos e na verdade tanto para o Brasil, como para muitos outros países, nos mais diferentes contextos históricos, a nacionalidade é criada e o modo como isso se deu no Brasil é um fator importante para entender os privilégios materiais da branquitude e nos fazer pensar, ou ao menos nos inquietarmos, com algumas questões que serão colocadas mais à frente.

Esse processo se deu do seguinte modo,

Em um primeiro momento, os emancipacionistas voltaram-se aos próprios habitantes próprios do país, fossem eles escravos ou livres, e procuraram arrancá-los de suas vidas vistas como abjetas, inúteis e isoladas, para integrá-los no seu projeto de uma sociedade unida, harmoniosa e progressiva(...). Já em um segundo momento, que podemos localizar a partir dos anos 50, ganhando força principalmente nos anos 70, os emancipacionistas aderem às soluções imigrantistas e começam a buscar no exterior o povo ideal para formar a futura nacionalidade brasileira. A força de atração destas propostas imigrantistas foi tão grande que em fins do século a antiga preocupação com o destino dos ex-escravos e pobres livres foi praticamente sobrepujada pelo grande debate em torno do imigrante ideal ou do tipo racial mais adequado para purificar a “raça brasileira” e engendrar por fim uma identidade nacional (AZEVEDO, 1987, p. 37).

Observa-se diante disso que a população não branca do país, de ex-escravizados/as e pessoas pobres, não foi levantada como sendo passível de estar no centro do projeto de identidade nacional, de desenvolvimento econômico e técnico do país. A razão disso é principalmente o racismo que já está incrustado na sociedade brasileira da época, junto com o classismo advindo desse processo.

Com isso, a partir de 1850, data que marca o fim do tráfico negreiro com a lei Eusébio de Queirós (com a pressão inglesa sob o império), inicia-se de forma massiva o processo de trazer imigrantes para o Brasil. Mas qual seria o tipo de imigrante ideal para o nosso país, segundo os emancipacionistas? Temos que ter em vista alguns pontos quando abordamos esse assunto:

- No século XIX estava em vigor as teorias eugenistas da Europa, conhecidas hoje como racismo científico. As quais apregoavam em sua maioria a pureza

racial. Aspecto que no Brasil seria difícil de lograr, dado que já havia uma miscigenação em curso, desde o início da colonização. Nesse ponto temos que ter em vista que essa miscigenação se deu por meio de estupro das mulheres negras e indígenas;

- O Brasil deu preferência aos imigrantes europeus. Para termos como exemplo, o Brasil atraiu cerca de 5 milhões de imigrantes durante o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, desses, 70% foi para o estado de São Paulo, que é um bom espelho para entendermos o impacto dessas imigrações. Durante o período de 1820 a 1903, desembarcaram em nosso país, 1 milhão e 140 mil italianos/as, 212 mil espanhóis/las, 549 mil portugueses/sas e 89 mil alemães/ãs, dentre outras nacionalidades. No século XX a imigração continuou alta, diminuindo apenas após a década de 1930. Entre os anos de 1904 a 1972, entraram no Brasil: 484 mil italianos/nas, 505 mil espanhóis/las, 1 milhão e 240 mil portugueses/sas e 171 mil alemães/ãs (SCHUCMAN, 2020). Percebemos com isso que materialmente não há como negar uma preferência massiva pelos povos europeus;
- O Brasil também teve imigração japonesa, só que seu número é muito mais baixo do que o dos povos europeus, apenas 248 mil pessoas vieram para cá durante o período de 1908 a 1983 (SCHUCMAN, 2020). Nas assembleias governamentais que antecederam as imigrações dos séculos XIX e XX, foram discutidas quem seriam os imigrantes ideais e japoneses e chineses não eram vistos como tal.

O Brasil queria trazer mais imigrantes europeus/ias porque queria embranquecer sua população. Esse é o primeiro ponto que temos que ter em vista, havia um medo de que a população negra conseguisse com a sua resistência, tomar o poder da população branca que ocupava os lugares de liderança, assim como ocorreu no Haiti. Além disso, muitas outras questões perpassavam naquele período histórico do século XIX,

O que fazer com a massa de recém libertos da população brasileira? (II) Como tornar a diversidade de populações aqui presentes um só povo e nação? Nesse momento a Europa difundia os ideais do racismo científico, que proclamava que a raça branca seria mais civilizada e mais associada ao progresso da humanidade. Para o racismo científico, a miscigenação desqualificava e degenerava a humanidade. Era

evidente que esse racismo científico colocava um entrave para a possibilidade de desenvolvimento do país, já que a população era formada por uma parcela grande de negros e mestiços.(SCHUCMAN, 2020,p. 107

Com esse dilema, intelectuais como: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Viana e muitos outros, trabalharam para ver a miscigenação como um valor positivo para o progresso. Diante disso, o Brasil fomentaria, incentivaria e se vangloriaria da miscigenação, ou seja, as teorias eugenistas europeias são adaptadas ao Brasil. Não se buscava uma pureza racial no sentido genético, mas um fenótipo branco para toda a população brasileira, quanto mais se embranquecesse a população, melhor. Surge então uma teoria tipicamente brasileira, a teoria do branqueamento, aceita entre 1889 e 1914 pela elite brasileira (SCHUCMAN, 2020, P. 108). Essa teoria se baseia na ideia de que a raça branca é superior as demais raças, “foi visto como meio mais apropriado para que o país alcançasse o progresso ideal segundo a população europeia” (SCHUCMAN, 2020, p. 108). Portanto, não era qualquer imigrante que era desejado pela elite do país, eram os que eles acreditavam que poderiam embranquecer nossa população e a desenvolvê-la por meio da miscigenação.

Esse ponto entra diretamente na questão da imigração japonesa. Pois, o número menor de japoneses trazidos para o Brasil frente ao número estrondoso de europeus, tem um motivo central, o racismo contra os povos amarelos. Para entender tal fato, temos que ter em vista o seguinte, em 1879 quando ainda estava ocorrendo acaloradas discussões no governo, em principal no governo de São Paulo, sobre que imigrantes trazer para o Brasil o deputado de São Paulo da época, Ulhoa Cintra apresentou um projeto que determinava uma quantia de dinheiro para introduzir mil asiáticos em São Paulo, no ano seguinte os discursos pró e contra abalaram a Assembleia de São Paulo, “dando ensejo a que os imigrantistas<sup>7</sup> expusessem suas preferências raciais e direcionassem o debate decisivamente no sentido da substituição do negro pelo imigrante branco” (AZEVEDO, 1987, p. 147). Eles viam esses imigrantes como imigrantes intermediários, enquanto não chegasse os tão sonhados povos europeus.

Nessas discussões, tanto quem era contra, como quem era a favor proferia argumentos altamente racistas,

---

<sup>7</sup> Imigrantistas é o conceito usado pela autora Azevedo para definir os deputados de São Paulo que eram a favor da imigração (Consultar referências bibliográficas ao fim da dissertação).

Uma das opiniões mais iradas foi a do deputado Camilo de Andrade. Ele referiu-se à cozinha chinesa, desafiando cheio de repugnância seus comestíveis, tais como gatos, ratos, sapos, aranhas, larvas, e lagartas, além de ovos com pintinhos por nascer, a fim de simplesmente provar a sua assertiva: “O chim é poltrão, venal, traiçoeiro, vingativo e amante de Baco”. E ainda por cima são “polígamos” e “agricultores primitivos” (ALPSP, 1880, p. 478-9). Outro deputado Oliveira Braga, preocupava-se com o cruzamento racial (AZEVEDO, 1987, p. 149).

Aqui percebemos o grande estereótipo em relação aos chineses, ao que eles comiam, ao modo como viviam. Estereótipos, os quais são criados por meio de mentiras. Além de se preocuparem com o que ocorreria se caso a população brasileira se miscigenasse com os chineses. Os argumentos utilizados eram grotescos, para os defensores da imigração chinesa que também eram racistas, esse imigrante era apenas transitório. Eles viam os chineses como inferiores, mas não tão inferiores como os africanos (AZEVEDO, 1987, p. 151).

Podemos observar aqui como branquitude estabeleceu e estabelece hierarquias raciais, quem é mais inferior do que quem, nunca se colocando, claro, como inferior a qualquer outra raça. Quanto aos chineses/as, “esse problema só foi resolvido em 1880 quando D. Pedro II negou a entrada desses imigrantes no Brasil, pois, segundo ele, causariam mais problemas étnicos brasileiros” (UENO, 2019, p. 107). Mesmo a imigração chinesa não tendo ocorrido de modo efetivo no Brasil, essa discussão introduz um forte racismo contra os povos amarelos como um todo que respingará nos japoneses/as,

O debate sobre a imigração chinesa e o amarelo como um elemento de introdução na sociedade brasileira torna-se importante, pois o debate racial sai da dicotomia de negro e branco. E, apesar de a imigração chinesa não ter se efetivado fortemente, os estereótipos e preconceitos criados sobre esse grupo seriam, parcialmente, aplicados ao imigrante japonês. Os discursos sobre a imigração amarela combinaram muito com o medo da “mongolização” da população. Além disso, tentou transpor aos japoneses, diversas vezes, o modelo de raça inferior por serem amarelos (UENO, 2019, p. 107).

Percebe-se assim um processo de racismo que se inicia na não diferenciação entre os povos: chinês e japonês, e que se segue mesmo quando essa diferenciação ocorre com o Japão ganhando da China em 1895 e o Japão tendo também uma vitória na guerra Russo-Japonesa em 1904 e 1905, se tornando a principal potência da Ásia (UENO, 2019, p. 107). Diante disso o Japão é visto como

uma ameaça militar, para países como: Rússia, Estados Unidos e Alemanha, esse medo se estende aos demais países como o Brasil,

mesclou-se velhos estereótipos ligados aos chineses e foram sobrepostos ao japonês, transformando-se em uma “ameaça japonesa” ou mais conhecida como o perigo amarelo. A estratégia japonesa aliada à conquista do espaço econômico e o militarismo configuraram o conceito de perigo amarelo. Esse perigo estava na possibilidade de que as conquistas militares permitissem o domínio da raça amarela sobre a raça branca. (UENO, 2019, p. 107).

O medo frente a esse suposto perigo amarelo é o que faz com que tenhamos uma baixa imigração japonesa frente a imigração europeia. Tinha-se receio que os “amarelos” se sobrepusessem frente a raça branca.

Desde 1914, no Brasil, já se falava de um perigo amarelo na América do Sul. Discussões que vieram provenientes da Argentina e do Uruguai através de jornais e que ganharam corpo a partir de 1920 e 1930, sendo enfatizadas na Constituinte de 1933, na qual os japoneses deveriam ser evitados por serem representantes de uma nação imperialista e agentes ameaçadores da degenerescência racial, sendo um duplo perigo (TAKEUCHI, 2002, p.16). Nesse período, até aproximadamente a década de 1940, era notável uma intolerância contra o grupo étnico japonês, que seria manifestado de várias maneiras, que iriam desde discursos políticos até artigos de jornais e livro publicados por intelectuais, cientistas e políticos contrários à imigração japonesa (MAESIMA, 2012). Durante a década de 1920, como exposto, o discurso antinipônico ganhou mais espaço e sua campanha tornou-se mais pública. Como por exemplo, em 1920, o deputado estadual Fidélis Reis discursou sobre a imigração japonesa como um dilema insolúvel, no Congresso Legislativo de Minas Gerais, dizendo que “se o japonês se cruza com o nacional, vamos ter um mal irremediável – o mestiço; se não se cruza, teremos outro inconveniente – o de ficar constituindo uma ameaça perigosa para o futuro” (REIS, 1920, apud LEÃO NETO, 1989, p. 35). Em 1921, Fidélis Reis apresentou uma proposta à Comissão Parlamentar de Agricultura, que visava limitar a entrada de novos asiáticos (UENO, 2019, p. 107/108).

O racismo contra os povos amarelos era manifestado pela América do Sul e, por conseguinte, no Brasil dentro dos discursos de governo. Mesmo tendo diferenças ao modo como abordaram sobre o povo chinês e sobre o povo japonês, havia uma premissa constante de rejeição a se ter uma povoação de ambos ou algum deles no Brasil. Mesmo a imigração japonesa tendo se logrado, o racismo contra esse povo foi imanente e ocorre até hoje. Poderíamos inclusive aprofundar em tal discussão como o estereótipo do/da chinês/a e do japonês/a se dá hoje em

dia, mas tal salto levaria a mudança de tema que essa dissertação se propõe. A questão que temos que em vista aqui é que o Brasil durante o século XIX reafirma suas raízes racistas, privilegiando materialmente os/as europeus/ias brancos/as vindos para o Brasil. Europeus que não eram ricos e não traziam posses, muitos vieram doentes para cá e mesmo assim tínhamos interesse que esse fosse o povo a vir morar aqui e trabalhar nas plantações e constituir nossa mão de obra assalariada e livre. Eles eram vistos como nossa porta para o dito progresso, progresso que para a elite brasileira da época não viria das pessoas negras brasileiras, vistas como inaptas para o trabalho “livre”, vistas como inferiores, assim como os indígenas que também eram vistos como inferiores para esse “novo” tipo de trabalho.

O governo da época então, junto com os intelectuais, deputados emancipacionistas e imigrantistas, ou seja a favor do fim do tráfico negreiro e do fim da escravidão, veem como saída a imigração de pessoas para servir como mão de obra, mas sobretudo, com o objetivo de embranquecer nossa população, não serviria qualquer imigrante, tinha que ser de preferência branco/a e europeu/ia e tudo bem que não tivessem posses esses últimos, pois o governo brasileiro lhe daria incentivos econômicos, “o imigrante europeu ou norte-americano que comprasse terras para trabalhos agrícolas ou as arrendasse por um prazo de dez anos receberia a importância de sua passagem para o Brasil” (AZEVEDO, 1987, p. 134) coisa que nunca fez com aqueles/as que escravizou por quase quatro séculos, com aqueles/as que assassinou, com aquelas e aqueles que estuprou, invadiu suas terras e destruiu seus mundos. Pessoas negras e indígenas foram marginalizadas.

A branquitude brasileira determinou quem teria acesso e que privilegiaria os seus, o século XIX é uma prova disso. Para justificar a saída imigrantista, foi comum afirmar que havia uma falta de braços e que os imigrantes tinham melhor preparo para o trabalho assalariado. “Já vimos que este melhor preparo, ou as qualidades disciplinares do europeu ou do Norte Americano, ficava por conta de sua superioridade racial conforme argumentavam os imigrantistas” (AZEVEDO, 1987, p. 136). Tudo isso foi criado a partir da visão racista que tinham do povo daqui, o qual era constituído de pessoas não brancas em sua maioria, tinha-se então um desprezo pelo nacional, principalmente por parte dos deputados imigrantistas da Assembleia Paulista, eles destacavam a “irremediável vagabundagem do nacional” (AZEVEDO, 1987, p. 137).

Já para o/a imigrante visto como trabalhador/a e peça-chave do progresso do Brasil, “julgava-se necessário vários tipos de auxílio, tais como passagem, instalação, concessão de terras por venda, arrendamento e até mesmo doação, segundo algumas propostas” (AZEVEDO, 1987, p. 137). Esse imigrante, como já dissemos e vimos, era branco/a e europeu/ia de preferência e ao chegar aqui contaria com uma série de privilégios para que ele quisesse aqui se manter e fazer do Brasil sua casa. É inegável o privilégio da branquitude ao longo dos séculos como vimos neste tópico.

Um outro privilégio da branquitude é o **privilégio simbólico**. Todo mundo que nasce no Brasil, logo ao nascer é classificado racialmente. Segundo Schucman (2020) aqueles que recaem serem classificados como brancos/as, recaem significados positivos tais como beleza, inteligência, educação e progresso.

Isso não significa que todos/as os/as sujeitos/as brancos/as têm uma vida satisfatória, pois alguém que está lendo esse texto (uma pessoa branca por exemplo) pode achar que o argumento ficaria inválido quando mostrasse o quanto sua vida é insatisfeita ou difícil. Mas não refuta, porque estamos falando de algo maior que não envolve pura e simplesmente o indivíduo, “a vida de todos nós é guiada não apenas pelos fatores estruturais, como as ideologias e a representação, mas sim por uma sobreposição de fatores” (SCHUCMAN, 2020, p. 68). Isso significa dizer que por mais que a vida de uma pessoa branca seja difícil, nela não está imbuída nenhuma problemática por conta de sua raça. Ou seja, branquitude tem privilégios raciais no nosso país, materialmente e simbolicamente como estamos abordando agora.

A branquitude, faz com que todo aquele/a que seja branco/a obtenha privilégios. Tais privilégios não se dão porque eu quero ou não, porque assim decide a indivíduo ou indivíduo branco/a, mas porque existe uma estruturação da branquitude como vimos ao longo dessa parte que privilegia isso. Privilégio inclusive é uma palavra-chave para entender a branquitude, privilégios que vão desde poder fazer comprar com tranquilidade sem ser perseguido por seguranças até o fato de ligar a TV e ver pessoas que se parecem com ela (SCHUCMAN, 2020). Os privilégios não são percebidos pelas pessoas que os têm, porque esses estão inseridos numa “monocultura”, a maior parte das sociedades ocidentais são eurocêntricas, mantendo uma visão única sobre as formas de ser e viver no mundo



(SCHUCMAN, 2020).

O que faz com que a branquitude não enxergue seus privilégios tem a ver com o fato de ela estar inserida num conceito central para entendê-la, os **paquitos narcísicos**, Maria Aparecida Bento (2002) é que cunha esse conceito embasando-se no fato dele significar,

Alianças inconsistentes, intergrupais, caracterizadas pela ambiguidade e , no tocante ao racismo, pela negação do problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política do negro no universo social. (SCHUCMAN, 2020, p. 71).

A branquitude se fortalece, se ajuda, apoia e cria alianças dentro do seu paquito narcísico, um bom exemplo desse fator são as mídias, se pegarmos um canal de TV aberta do Brasil, ainda hoje veremos uma maioria de pessoas brancas representadas nos mais diversos papéis, seja como atrizes, atores, jornalistas. No carnaval, por exemplo, os “destaques” que acabam sendo foco de atenção da mídia, são colocadas mulheres brancas, brasileiras, famosas (SCHUCMAN, 2020).

Esse aspecto “nos permite reafirmar que estamos diante de valores de beleza e poder construídos historicamente, que começaram com o processo de colonização europeia e que perduram e se reproduzem nos tempos atuais” (SCHUCMAN, 2020, p. 72). A mídia dentro desse aspecto tem um papel extremamente importante de reprodução do sistema e de fazer com que os privilégios simbólicos se perpetuem. Naturalizamos ver, por exemplo “que alunos e professores em universidades públicas são brancos e faxineiros são negros” (SCHUCMAN, 2020, p. 71). Constrói-se um país segregado racialmente, porém que não é percebido como tal.

Quando se aborda sobre questões raciais no Brasil, há silêncio, por parte de muitos que em sua maioria são pessoas brancas. “É compreensível o silêncio e o medo, uma vez que a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica violação institucionalizada de direitos durante quase 400 anos” (BENTO, 2002, p. 45). A sociedade brasileira empreendeu diversas ações para tentar “apagar” a mancha da escravidão contra negros/as e indígenas, a mancha do genocídio que ocorreu ao longo da colonização e do império, o saque que ocorreu em nossas terras. Poderíamos falar de diversas violências empreendidas durante todo esse período e dar como exemplo ações de Rui Barbosa que queimou diversos

documentos do período da escravidão (BENTO, 2002). Porém, mesmo com ações como essa, tem-se que ter em vista que “o silêncio não pode apagar o passado”. (BENTO, 2020, p. 45). Mas privilegia e beneficia concretamente e simbolicamente os brancos/as.

Maria Aparecida Silva Bento (2002) irá então tentar entender o silêncio com os benefícios que são praticados pelos brancos/as ao longo do tempo como uma herança. Para isso ela irá usar autores como René Kaes que interpretará a partir dos textos de Freud que “nada poder ser abolido sem que apareça, cedo ou tarde, como sinal do que não foi, ou não pode ter sido reconhecido ou simbolizados pelas gerações precedentes” (BENTO, 2002, p. 45). Nesse sentido haveria “uma transmissão intergeracional dos conteúdos (...) a ideia de uma psique de massa, ou ainda a alma de grupo” (BENTO, 2002, p. 45).

O modo como lidamos com as questões raciais, no sentido de um silenciamento frente a elas, no caso principalmente das pessoas brancas, é fruto de um processo que já está posto quando elas nascem, são herdeiras de uma subjetividade que as precede, as privilegia ao longo dos séculos e reproduz a estrutura dentro da psique de massa. “Existe uma transmissão dos processos psíquicos de uma geração para a outra” (BENTO, 2002, p. 46). Ou seja, o fato da branquitude querer silenciar-se e tomar ações que silenciem aqueles que abordam sobre questões raciais frente a escravidão e qualquer processo de violência que fira os não brancos é passado intergeracionalmente, porém ele não apaga esses mesmos processos de violência que inclusive irão privilegiar as pessoas brancas, e tais privilégios também serão passados de geração a geração. Em relação a esses privilégios, as pessoas raramente tendem a se defrontar, por quererem relacionar eles a meritocracia, e quando se deparam com informações sobre desigualdade raciais, colocam a culpa nos que são não brancos (BENTO, 2002, p. 46).

Nesse processo, o grupo, no caso a branquitude, fará um acordo inconsciente o qual ordenará que não se dará atenção a determinadas coisas: “elas devem ser abolidas, depositadas ou apagadas. Mas enfatiza que, ao possuir um ar de falsidade, elas possibilitam um espaço onde o possível poder ser inventado.” (BENTO, 2002, p. 46). E nessa ideia daquilo que se pode inventar, dado que se falseia os privilégios raciais como meritocracia, se falseia também uma série de elementos violentos dos problemas de desigualdade racial do Brasil.

## 1.5 Reflexões sobre uma possível metafísica da branquitude no Brasil

Até aqui nós perpassamos vários aspectos da branquitude, perpassando características gerais e com um olhar atento sobre sua manifestação no Brasil. Diante disso, como vimos no tópico acima, essa branquitude está dentro de um escopo que a psicologia social analisou, com autoras como Lia Vainer Schucman e Maria Aparecida Silva Bento, autoras que perpassamos durante essa primeira parte. Diante do exposto de uma capacidade da branquitude de perpassar intergeracionalmente para seus descendentes os privilégios obtidos por meio de seu silêncio, que não apaga de forma alguma a realidade posta de suas violências contra os/as não brancos/as e os escopos do privilégio que possui, podemos abordar sobre uma metafísica que se perpassa nesse processo.

Essa metafísica advém a partir do engendramento do processo colonial e de como ele foi construído dentro do processo da modernidade e de construção do capitalismo e da própria branquitude. Nós abordamos no tópico 1.1 e 1.2 sobre esses aspectos e entenderemos aqui como criou-se uma metafísica a partir desse processo, uma metafísica que trata do **SER** e do **NÃO - SER**, dentro de uma lógica de engendrar quem é o/a Outro/a.

Sueli Carneiro (2005) irá abordar em sua tese de doutorado intitulada, *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, vários tópicos, dentre eles sobre a construção do Outro (no caso ela se refere mais especificamente as pessoas negras e eu aqui ampliarei para o escopo dos não brancos de forma geral no contexto brasileiro) como um **NÃO-SER** que será usado na construção do **SER**, nessa estrutura o SER constrói o **NÃO-SER**, “subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do SER pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de coisa que fala” (CARNEIRO, 2005, p. 99). Diante disso, podemos dizer que a partir do processo colonial o qual passou os países da América e aqui mais especificamente o Brasil, eu retiro das pessoas indígenas, das pessoas negras e de qualquer povo não branco, a sua característica de SER, ele se torna apenas uma coisa, ele torna aquilo que não é, é apenas aquilo que fala, um NÃO-SER.

Dentro desse escopo metafísico, nós podemos ressaltar aqui, que a filosofia ocidental europeia, em um dos seus debates epistêmicos, tem dois filósofos que desencadearam ao longo dos séculos, as suas filosofias no caso, uma polêmica que determinou um certo olhar instituído pelo dito cânone europeu da filosofia que em sua historiografia oficial do currículo que se instalou nas escolas, no caso estamos falando de Parmênides e Heráclito. De forma breve, irei resumir o pensamento desses dois filósofos chamados de pré-socráticos: Heráclito ao tratar da categoria do SER o determinou como aquilo que está em constante transformação, daí sua famosa frase “tudo flui” e a outra “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio”, as coisas estariam em constante movimento, o SER sempre está fluindo. Porém, para Parmênides, o SER não pode SER e não-ser ao mesmo tempo, o movimento seria aparente, a essência dos seres não mudaria, permaneceria a mesma.

A filosofia teve um papel muito importante na construção dos processos epistêmicos e metafísicos dos pensamentos construídos pelos europeus ao longo dos séculos. É válido ressaltar que os filósofos da filosofia hegemônica, em boa parte, seguiram os passos de Parmênides.

Diante disso, quando temos o processo de colonização há todo um escopo construído por trás que faz com que ao longo dos séculos da colonização, no encontro com os povos originários, a invasão das terras e a escravização de pessoas negras e indígenas, se institui um aspecto racial a esse SER, para tal retira-se do/da Outro/a (leia-se não branco/a) tudo o que possa torná-lo/la um SER, como apontou Sueli Carneiro (2005), retira-se sua cultura, progresso, civilização, por terem uma visão estática do mesmo.

Esse processo se deu ora desqualificando os pensamentos e estruturas epistêmicas, ora roubando dos povos não brancos o que eles criaram e dizendo que foi a Europa ocidental moderna que criou, ora dizendo que eles são incapazes de fazer uso da sua capacidade cognitiva, ferindo, prendendo, estuprando, sequestrando seus corpos, assassinando diretamente, dentre tantos outros processos de violência.

Se quisermos exemplos de filósofos/as que vão colocar essa construção do NÃO-SER em prática, temos várias citações, como a de Hegel, logo a seguir,

Toda ideia lançada na mente do negro é entendida e percebida com toda a força de sua vontade; mas esta

percepção envolve uma ampla destruição... é evidente que a necessidade de autocontrole distingue o caráter dos negros. Essa condição não é capaz de nenhum desenvolvimento ou cultura, e tal como nós os vemos hoje em dia, assim sempre foram. A única conexão essencial entre os negros e os europeus é a escravidão... podemos concluir que a escravidão foi a ocasião do aumento do sentimento humano entre os negros". (Hegel, apud Gilroy, 2002, p. 101).

Hegel não era nenhum leigo sobre o que foi a escravidão e como ela se deu. Ao dizer que a escravidão foi o que aumentou o sentimento humano das pessoas negras ele sabia o que ele estava dizendo.

Hegel é do século XIX, é fruto da modernidade instituída que se desenvolveu durante os séculos de colonização do dito Novo Mundo. Quando Hegel diz que as pessoas negras não são capazes de nenhum desenvolvimento e cultura ele está pondo em prática o epistemicídio, conceito tratado por Sueli Carneiro (2005) que o usa com base em Boaventura Sousa Santos (1995).

O epistemicídio é uma das características da branquitude, ousar dizer, em especial da branquitude no Brasil. O primeiro passo para entender isso é trazer o conceito de epistemicídio.

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)." (Santos, 1995, p. 328).

Podemos abordar do epistemicídio contra vários grupos e dar vários exemplos ao longo da história inclusive de hoje em dia. Mas em todos temos um aspecto em comum, o entendimento do/a Outro/a como um povo estranho. Quando a Sueli Carneiro (2005) nos traz sobre a construção do SER, enquanto algo que determina o NÃO-SER, que se faz ao tirar o SER desse Outro/a, esse SER, está posto numa categoria de não mudança de essência, como vimos ao apontarmos Parmênides e diante disso esse SER que a Europa constrói a partir da colonização,

no processo de dominação desse Outro/a, tirando-lhe sua civilidade, essa essência desse SER, ela (Europa) se coloca então, como civilizada, fomentadora do progresso, da cultura.

Logo, esse NÃO-SER, que sofre o epistemicídio, não tem nenhum desses aspectos e é, portanto, colocado nessa categoria de NÃO-SER. “É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: Pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (CARNEIRO, 2005, p. 97). Nesse processo então esse NÃO-SER será obrigado a ter que literalmente engolir a cultura daquele que está se colocando como SER.

Sueli Carneiro nos traz, um outro filósofo europeu que aborda também que as raças têm diferenças,

Kant identifica diferenças inatas entre as raças. Elas abrigariam capacidades e inclinações que seriam grandemente devidas ao meio ambiente. Assim, os trópicos seriam inibidores do desenvolvimento de tipos laboriosos como seria o caso dos negros, ao contrário do que ocorreria nos climas temperados, fator explicativo da propensão dos povos brancos ocidentais, que neles tendem a serem mais laboriosos. O foco das preocupações de Kant é determinar as condições de possibilidade de desenvolvimento da espécie humana da cultura e da civilização e identificar os grupos humanos mais aptos para a realização dessa tarefa. Da classificação das capacidades inatas de cada uma das raças humanas, Kant conclui serem os nativos americanos pessoas fracas para o trabalho árduo e resistentes à cultura. Já os asiáticos seriam tipos humanos civilizados, mas sem espírito e estáticos, enquanto os africanos seriam tipos humanos que representam a cultura dos escravos, posto que aceitam a escravidão, não têm amor à liberdade, e seriam incapazes de criarem sozinhos uma sociedade civil ordenada. Essas características seriam da ordem do caráter moral dos seres humanos (..) (CARNEIRO, 2005, p. 98-99)

Percebemos ao ler a citação acima, que o filósofo se sentiu autorizado ao colocar características de teor mais negativo aos povos amarelos, aos povos originários, que ele chamou de “nativos-americanos”, e às pessoas negras. Ele não faz isso com as pessoas brancas, ele diz que por estarem num clima temperado, esses sim seria um povo que nasceu para o trabalho, digo mais, para a ciência, filosofia, não é mesmo, Kant? Se ele estivesse vivo e, por um acaso, eu escrevesse em alemão, provavelmente ele diria que sim, mas aqui o ponto é que isso não é verdade.

Tudo isso é fruto de uma branquitude que se construiu ao longo dos séculos, como já abordamos, o racismo foi construído socialmente, é uma categoria de análise social, bem como raça, que também foi algo construído. Ao se construir a branquitude, que não foi automeada, mas sim, a última a aparecer nesse processo de racialização.

Esse SER construído, ele é feito, volto a frisar “no contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial” (SUELI, 2005, p. 99). Esse SER constrói o NÃO-SER para ser afirmado enquanto tal.

Os requisitos da cognição factual e moral ‘objetiva’, numa sociedade organizada racialmente são, de certo modo, mais estritos, pois aquela realidade oficialmente sancionada é diferente da realidade propriamente dita. Portanto, aqui se pode dizer que a pessoa concorda em interpretar mal o mundo. A pessoa tem de aprender a ver o mundo erroneamente, mas com a segurança de que esse conjunto de percepções equivocadas vai ser validado pela autoridade epistêmica branca, quer religiosa, quer secular.” (MILLS, 1997 p. 18 Apud CARNEIRO, 2005, p.100)

A branquitude se colocará enquanto SER, a qual sancionará uma realidade, concordará em interpretar mal o mundo. Como vimos com Maria Aparecida Silva Bento (2002), isso tem a ver com o processo dos aspectos psíquicos que são passados intergeracionalmente, ela aprende a ver o mundo erroneamente, isso não se deu de uma hora para outra, mas ao longo dos séculos subsequentes ao XV. Como pontuou Mills acima, esse processo é validado por uma “autoridade epistêmica branca” seja de caráter religioso ou secular. Podemos trazer como exemplo o papel da igreja católica durante a escravidão no Brasil, que naquele tempo era majoritariamente branca.

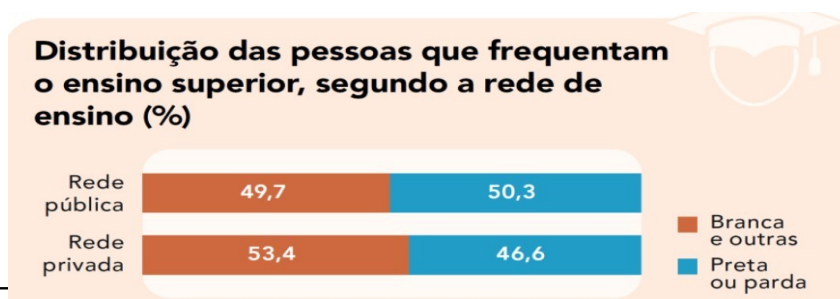
Quase todos os bispos, padres, ordens religiosas e conventos católicos no Brasil, em Angola e outras regiões da África e da América possuíam escravos, inclusive os franciscanos, que faziam votos de pobreza absoluta e, por isso, eram também chamados de frades medicantes. No começo do século XIX, a Ordem dos Beneditinos tinha mais de 100 mil cativos trabalhando em suas fazendas no Rio de Janeiro e em São Paulo. No Maranhão, os frades do Carmo e os das Mercês possuíam escravos até março de 1887, ou seja, catorze meses antes da assinatura da Lei Áurea. Nos conventos das Ordens Femininas – caso das Clarissas, Ursolinas, Confeccionistas e Carmelitas Descalças -, todos os serviços eram prestados por cativos. O padre Antônio Vieira atribuía o comércio de escravos a um grande milagre de Nossa Senhora do Rosário porque, segundo

ele, tirados da barbárie e do paganismo na África, os cativos teriam a graça de serem salvos pelo catolicismo no Brasil (GOMES, 2019, p.336- 337).

A branquitude se articulou, e se articula, de modo violento para manter o processo de uma realidade que está posta, como a escravidão, que ocorreu e está aí, é um fato histórico e ainda assim muitos contestam ou a abordam não como um processo de violência, mas como um processo de emancipação. A igreja católica enquanto uma autoridade religiosa, teve sim pessoas escravizadas ao longo dos séculos e tanto ela, quanto o Estado, a sociedade e a própria burguesia irão validar essa realidade, contra a realidade que está posta. Quando abordamos sobre os privilégios simbólicos e materiais da branquitude, vimos com Maria Aparecida Silva Bento que a branquitude os coloca como méritos, falseando a realidade de privilégios que têm. No Brasil, se pegarmos alguns exemplos como, o número de pessoas que sofrem homicídio no Brasil, nós teremos a porcentagem alarmante de 77% ser de pessoas negras<sup>8</sup>. Um outro número alarmante é que de quatro mulheres assassinadas no Brasil, três são negras, a cada cinco mulheres mortas por feminicídio, três são mulheres negras e as meninas negras são metade das adolescentes vítimas de estupro de vulnerável<sup>9</sup>.

Quando olhamos o cenário do mercado de trabalho no Brasil, em relação a cargos de gerência, 68,6% são ocupados por pessoas brancas e 29,9% por pessoas negras (pretos e pardos). Esse cenário não é bom, está muito distante de uma equidade racial, as pessoas brancas acabam sendo privilegiadas em todos os cenários da sociedade brasileira. Porém, existe um promissor cenário, que é o das instituições de ensino superior públicas do Brasil, observe o diagrama abaixo:

Figura 3: Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino %



- 8 Informação retirada da reportagem: Negras tem mais do que o dobro de chance de serem assassinadas no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio | São Paulo G1 (globo.com). Link disponível nas referências bibliográficas.
- 9 Informação retirada da reportagem: Mulheres negras são as principais vítimas de homicídios; já as brancas compõem quase metade dos casos de lesão corporal e estupro | Monitor da Violência | G1 (globo.com). Link disponível nas referências bibliográficas.



Esses números se devem, com certeza, dentre vários fatores, à lei de cotas das instituições de Ensino Federal, lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas dentro da quantidade total destinada aos cotistas, dado que a lei é voltada para reserva de vaga de 50% para alunos/as e alunas de escola pública e, se deve, também, a normativas como da Universidade de Brasília que independentemente da lei citada (do aluno ser ou não da escola pública e da renda), mantém sua reserva de vaga de 5% para alunos negros e negras (a universidade usa os dois dispositivos, é válido ressaltar que ela foi a primeira Universidade Federal a instituir a política de cotas raciais).

Isso ocorre por conta da luta dos movimentos sociais desses segmentos da sociedade. Porém, mesmo com essa vitória, as cotas são questionadas pela branquitude como não sendo uma reparação histórica, mas sim uma forma de discriminação negativa. Lia Vainer Schucman (2020) ao entrevistar várias pessoas brancas para sua pesquisa *Entre o Encardido, o branco e o branquíssimo – branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, ao interrogar sobre as cotas raciais, obtém como resposta da maioria dos entrevistados que não deveria existir cotas raciais, mas sim apenas cotas de caráter socioeconômico.

Farei um breve relato em primeira pessoa de duas experiências parecidas que tive, ao lecionar filosofia numa dada instituição de ensino, um dia na hora do almoço, em que alguns professores e professoras se reuniam para comer, começamos a conversar sobre como a escola poderia comemorar o dia da Consciência Negra. Eu sempre pontuo que um dos assuntos que é interessante serem levados para a sala de aula é a questão das cotas raciais, assunto que também abordo quando vou trabalhar o dia da Consciência Indígena.

Uma das professoras (mulher branca e cis gênero) disse na ocasião que não achava certo cotas raciais porque elas dão a entender que “negros e índios” são incapazes de passar numa prova de vestibular ou Enem, por exemplo. A mesma fala ouvi de uma outra professora (também branca e cis gênero) numa outra situação, e que já havia levado o assunto para debate em sala com a roupagem de que a questão dependeria do ponto de vista de cada um (isso em salas da escola com uma maioria de alunos e alunas brancas).

---

10 Informação retirada do site do IBGE: liv101681\_informativo.pdf (ibge.gov.br) 2018. Acessado em: 12/01/22.

A branquitude não aceita a realidade de como o racismo engendra nas pessoas negras e indígenas uma desigualdade que vai para além da questão econômica. Cria-se uma realidade fora da que está posta e faz-se discursos de que um dos mecanismos mais eficazes de reparação histórica que o Brasil deve ao povo negro e os povos indígenas, fique taxado de uma malefício prejudicial a sociedade brasileira, quando não o é.

A branquitude brasileira nega a todo tempo essa realidade e a característica principal do seu *modus operandi* é a negação justamente e justaposição de uma “realidade” que ela mesma arquitetou para justificar toda a desigualdade racial que existe, mas que ela não aborda, não diz, não aceita. Um modo de se entender isso é por meio do mito da democracia racial. Esse mito advém justamente do processo de miscigenação, que foi colocado pela e para a sociedade brasileira como um processo pacífico, harmonioso e amoroso entre as três raças que teriam fundado nosso país (branca, negra e indígena). Lélia Gonzalez será uma das filósofas que criticará esse conceito, miscigenação a qual “é difundida na história oficial e reivindicada como mito de fundação” (BARRETO, 2018, p. 20). Mito de fundação do que? Mito de fundação do Brasil.

(...) O resultado da violentação das mulheres negras por parte da minoria branca dominante: os senhores de engenho, os traficantes de escravo, etc. E este fato teria dado origem na década de 30, à criação do mito que, até os dias de hoje, afirma ser o Brasil uma democracia racial. Gilberto Freyre, famoso historiador e sociólogo brasileiro, é seu principal articulador com sua “teoria” do “lusotropicalismo”. O efeito maior desse mito é a crença de que o racismo é inexistente em nosso país, graças ao processo de miscigenação. (GONZALEZ, 1979, p. 03 apud BARRETO, 2018, p. 20)

Esse mito carrega em seu cerne a ideia de que a miscigenação no Brasil, ao invés de ter sido fruto da violência engendrada sob os corpos das mulheres indígenas e negras, ou seja, o estupro cometido pelos colonizadores europeus, foi na verdade um processo pacífico, que deu origem ao povo brasileiro. Dentro dessa ideia, o colonizador branco português seria alguém sem preconceitos raciais, muito amigável. Vimos lá em cima, com Kant, que diz que os povos dos climas temperados são laboriosos, gostam de trabalhar, Gilberto Freyre tem uma estrutura de pensamento muito parecida com a dele e com a de Hegel que também vimos, elogios ao europeu branco colonizador (características positivas que seriam inatas a raça branca) e vários defeitos aos não brancos, defeitos vistos como inatos a

eles/as.

A interpretação de Lélia sobre miscigenação difere da popularizada e romantizada do escritor Gilberto Freire (1900- 1987), ideólogo da democracia racial e figura bem-quista pelos militares. Freire atribuía uma suposta superioridade ao colonizador português que mantinha contato e “relações” com os povos colonizados. Nesta visão romantizada sobre a fundação do Brasil, o colonizador português se definiria por seu caráter benevolente e isento de preconceitos, que lhe permitiu “manter relações íntimas e consensuais” com mulheres negras escravizadas e indígenas. Na narrativa oficial a miscigenação ocorreria de forma harmônica e não era fruto do estupro sofrido por mulheres negras. A crítica de Lélia incide justamente neste ponto denunciando a violência sexual que a sustentou, atacando um dos principais alicerces da existência da democracia racial no Brasil. Lélia confronta o mito da democracia racial, e como se sabe, mitos não precisam de provas reais, eles são apenas crenças que se sustentam com ou sem provas (BARRETO, 2018, p. 21).

A narrativa oficial seria a “realidade” que a branquitude constrói para esconder como as coisas são de fato no que diz respeito a pauta racial no Brasil. Um mito não precisa de provas e concretude para existir, como muito bem salientou Raquel Barreto acima. Ele é contado de geração em geração e mesmo que ela tenha colocado no passado, esse mito da democracia racial não parece ter morrido em nossa sociedade. Ainda é visto sendo usado quase como um sinônimo do que significa ser brasileiro/a. Diante desse mito, se coloca a premissa de que se somos miscigenados/as não há racismo no Brasil ou, como já foi dito, em uma pesquisa do IBGE da década de 1980, existe racismo no Brasil, mas ninguém se assume racista ou poucos se assumem. A miscigenação foi um projeto de Estado, seja na colonização de forma não tão explícita, seja no século XIX, em que vimos nos tópicos anteriores pessoas brancas sendo trazidas para cá a miscigenação ocorresse com a raça tida como superior.

O mito da democracia racial proclamou o Brasil como um paraíso onde as relações entre branco e negro, e branco e indígena são harmoniosas, isto é, sem preconceito ou discriminação, a não ser pelos preconceitos de ordem socioeconômica que atingem a todos os brasileiros sem diferença baseada na cor da pele. Embora o mito da democracia racial venha sendo negado há décadas por estudiosos, tal como a fênix ele continua permanentemente a ressurgir no imaginário cultural brasileiro e nos discursos políticos. É assim que, por exemplo, uma senadora da República que, reconhecida publicamente por falas racistas, negava o racismo justificando ter colocado nomes de origem indígena em seus filhos (MILANEZ, et all, 2019, p. 7)

O mito da democracia racial ainda não é infelizmente algo do passado e acaba se dando como uma realidade que tenta tampar porcentagens como as que elencamos acima em relação as pessoas negras, que tampa a história da escravidão de indígenas e negros/negras no Brasil, que vai tampar a problemática em relação aos estereótipos criados aos povos amarelos, no caso dos chineses e japoneses e que vai tentar mascarar também, por exemplo, a segregação e as violências que se engendram aos povos indígenas no Brasil.

O longo período colonial que nós vivemos estabeleceu uma coisa que virou sinônimo de “terra de índio” que é a aldeia, onde vivem os índios aldeados. Muitos imaginam que a aldeia originalmente identificava o lugar onde vivem povos indígenas. Não é verdade, aldeias são vilas em cidades portuguesas, na Europa e em alguns outros lugares do mundo e, quando os seus habitantes chegaram aqui, imprimiram nos nossos lugares, nos habitats onde estavam constituídas comunidades nossas, imprimiram essa coisa de aldeia e reuniram com essa ideia de aldeia os espaços administrativos da colônia para separar os povos que eram arredios à colonização e que eram chamados de tapuias, de bravos – que estavam fora, por resistência, desses aldeamentos. Ou seja, você tinha uma parte do povo originário daqui vivendo em aldeamentos criados pela coroa portuguesa, depois mantidos pelo governo colonial e perpetuados, mais tarde, pelo Estado brasileiro. Aos olhos de qualquer outra pessoa mais crítica podia-se dizer que isso é uma segregação, uma segregação que está na origem da relação do Estado colonial, imperial, e depois republicano, com os povos indígenas e a qual nunca mudou, que é a ideia de que se sobreviverem, esses povos vão continuar vivendo segregados. No Brasil, nós naturalizamos a ideia imposta pelo colonialismo de ter uma parte do nosso povo que nasceu para viver segregado. (...) O Estado é um organismo multifacetado que tem muita potência de interferir em nossas vidas; ele pode também fazer políticas públicas para aprofundar a violência racial e as populações receptoras dessas políticas públicas acharem que estão sendo beneficiadas, acharem que é um benefício. Territórios são espaços de desconstruir essa brasilidade que nos foi imposta, que ainda é uma coisa mais reflexiva do que propriamente entendida, mas que vai continuar sendo uma pedra dura para a gente seguir opinando; essa violência difusa e incrivelmente dispersa em diferentes cosmos que é movida pela impossibilidade de aceitar nossa diferença. A doença do racismo, essa espécie de epidemia global do racismo se originou na nossa separação da natureza, quando nós nos separamos da natureza a ponto de não compartilharmos mais com a natureza a riqueza da diferença. Quando se disse que a diferença é o outro, é a impossibilidade de aceitar a diferença, de aceitar o outro como diferença – isso gerou o que nós reconhecemos historicamente como racismo. (FALA DE AILTON KRENAK in (MILANEZ, et all, 2019, p. 10)

O desejo do Estado brasileiro de extinguir os povos indígenas é mascarado pela branquitude que os coloca como pertencentes ao passado e que quando reconhecem que não são, tratam suas reivindicações como contrárias ao progresso (ao que se considera progresso melhor dizendo), por isso seu direito ao território que é deles, é continuamente atacado pelo Estado. Isso é ocasionado pelo racismo e por uma branquitude que o utiliza também de forma institucional dentro do Estado, destituindo direitos e naturalizando processos de violência também com os povos indígenas, naturalizando o fato de serem segregados e atacarem seus territórios.

Ano passado quando lia em sala de aula o material “Tem cor no Ensino” feito por uma equipe de professores, pesquisadores e militantes de mesmo nome, um aluno de mais ou menos treze, catorze anos disse “Ainda existe índio no Brasil? ”, essa pergunta ainda ecoa nos meus ouvidos, porque para mim a resposta era óbvia, há indígenas no Brasil. Fiz questão de mostrar os números e o nome das etnias e ele ficou completamente surpreso e atônito.

A branquitude brasileira tem uma metafísica do silenciamento, da negação da violência que os não brancos/as sofrem, da negação dos privilégios que se tem, do mascaramento de tudo isso com pressupostos que advém do mito da democracia racial. Sufoca-se para ver se essa realidade posta, que está aí, morra. Para ver se ela desaparece, quem sabe se acharmos um tapete maior para esconder nossa história e nossa realidade, tudo isso suma, não é mesmo? Quem sabe se procurarmos respostas para os problemas ignorando a desigualdade racial e fingindo que branquitude não existe a gente consiga chegar no tal progresso e deixar de ser o tal país do futuro para se tornar o tão sonhado país do presente. A verdade é que nada disso funciona ou funcionará, enquanto a branquitude não se estudar, não se entender e não assumir uma postura e prática realmente antirracista, não adiantará se esconder por trás de uma democracia racial que não existe.

Lia Vainer Schucman (2020) salienta em sua pesquisa sobre branquitude que temos dentro dessa estrutura vários tipos de brancos/as, existe uma hierarquia dentro dela, uma hierarquia que perpassa tons de pele, traços e tipo de cabelo, que perpassa origem, como por exemplo: os brancos/as nordestinos são citados por um de seus entrevistados como não brancos/as, como uma outra raça, existe também

uma diferença de gêneros, mulheres brancas ou pessoas trans brancas, não estão na mesma hierarquia dentro da branquitude. Porque branquitude é atravessada por questões de classe, gênero, orientação sexual e, também, regionalismo. Ela não está fora dessas outras categorias, portanto eu mulher branca, cis gênero, heterossexual periférica, mesmo tendo todos os privilégios em questões de minha branquitude, orientação sexual e sendo cis, não tenho o mesmo privilégio que um homem, branco, cis e hétero, rico. Uma mulher negra nas mesmas categorias que eu ou uma mulher indígena que seja, não terá os privilégios que tenho por causa da minha raça, que é branca.

A branquitude me concerne privilégios mesmo que eu diga que não os quero, porque não depende de uma decisão minha. Lia Vainer Schucman (2020) cita exemplo de uma pessoa em condição de rua branca, que lhe confessou que conseguia entrar no shopping para usar o banheiro, será que uma pessoa negra conseguiria isso? Óbvio que estar em condição de rua não é bom, e ter que depender de um banheiro de shopping para ter acesso a saneamento básico também não é, mas ele nessa condição, comparado com outras pessoas não brancas na mesma condição, tinha esse privilégio.

A questão de desigualdade no Brasil não é só classe social, ela inclusive é ocasionada também pela desigualdade racial e atravessada por ela. O capitalismo inclusive para ser entendido no Brasil como um tipo de economia de exploração, só é entendido em sua totalidade quando a pauta racial é trazida. A desigualdade entre as pessoas no Brasil também é constituída pelas questões de gênero, pelas questões de orientação sexual e a branquitude se coloca como pano de fundo dessas desigualdades, com sua metafísica, com seu modo de operar na realidade, escondendo, falseando, sendo o eco constante daquilo que lhe deu origem, o processo de colonização e sua afirmação de SER com base na criação do NÃO-SER.

## **1.6 - Branquitude e classe social**

Lia Vainer Schucman (2020) ao tratar da questão das gradações dentro da branquitude, nos traz dois conceitos interessantes de classificação: o branco e o branquíssimo<sup>11</sup>. O/A branco/a seria aquele/a que se “mistura” e tem menos poder

---

11 Lia Vainer Schucman também trata sobre o “encardido”, termo que aparece a partir das entrevistas

socioeconômico dentro da sociedade, enquanto os/as branquíssimos/as são aqueles/as que têm muito poder socioeconômico e não se “misturam” dentro da sociedade.

Dentro dessa análise Schucman (2020), por meio de entrevistas com pessoas da elite paulistana e da periferia paulistana, percebe que há diferenças entre esses dois grupos. Essas diferenças têm a ver, em principal, com o poder aquisitivo e posição social que ocupam. Uma pessoa branca da periferia passa e compartilha de situações que as pessoas não brancas daquela mesma condição passam, mas, é válido ressaltar que a questão de classe social não está fora do escopo racial e que pessoas não brancas, em especial as pessoas negras, dado a opressão que sofrem, como genocídio e a retirada de direitos básicos, são maioria nas periferias do Brasil (isso em nada tem a ver com falta de capacidades, mas com o racismo que é imprimido sobre elas). Porém “mesmo a pobreza sendo totalmente heterógena, a opressão que realiza faz com que os sujeitos tenham experiências com resultados semelhantes: lutar diariamente pela sobrevivência” (SCHUCMAN, 2020, p. 182).

Os/as branquíssimos/as por estarem numa condição social e econômica de mais privilégio, apresentam muitas vezes características de maior opressão frente ao não brancos/as. Os/as branquíssimos/as veem como inadequado o branco pobre, não só os branquíssimos, a sociedade como um todo e por isso os/as brancos/as das classes baixas terão sim privilégios, frente as pessoas negras, na periferia por exemplo, e podem sim por diversas vezes praticar racismo (SHUCMAN, 2020).

Porém é interessante observar, um exemplo dado por Schucman (2020), de um menino da periferia de São Paulo que assim como muitas pessoas brancas da periferia, apresentam uma série de críticas aos valores impostos pelo que Lia Vainer Schucman chamou de branquíssimos.

Lia: Você se lembra quando se deu conta de raças diferentes pela primeira vez? Quando você pensou

---

feitas com pessoas brancas de São Paulo, em algumas falas seus entrevistados abordavam a diferença do branco mais próximo do estereótipo europeu caucasiano e do branco que possui alguma característica que o difira disso, eles apontaram inclusive o fato de uma pessoa nordestina não se encaixar na estética branca, mesmo sendo branca, dado a forte xenofobia a nordestinos, em principal em SP. Em algumas falas das entrevistas traços como: lábios grossos, cabelos não lisos, ser mais baixo/a ou até mesmo gordo ou gorda, são estereótipos que colocariam uma pessoa branca na categoria de encardido, inclusive se tiver também uma pele um pouco mais escura. É válido ressaltar que nem todo branco/a é loiro do olho azul, com o tom mais claro de pele branca. Existem vários tons de pele branca, assim como tons de pele negra e outras.

sobre isso? Pedro: Pensei a sério quando tinha uns 14 anos, de perceber que só o negro era pobre e eu também era. E eu fiquei revoltadíssimo, com uma certa vontade de ser preto, porque eu me sentia mais eles do que outros. Um pouco mais tarde, acho que com 16, poque eu sentia aquela opressão, um povo, não sei se um povo, uma raça, um povo social, que era tão grande e tão oprimida e tão violentada. Aí eu só ouvia rap e não gostava mais de nenhum branco quando eu pensava nisso. Não gostava de branco como raça, como grupo, gostava dos meus amigos, mas não gostava como grupo. E é revoltante como ninguém percebe, e é revoltante como só negro se fode. Pela polícia, pelo trabalho. Eu vi amigo meu, tipo, tô andando com amigo meu preto, os cara paravam ele para revistar e eu era o playboizinho que ficava de lado, assim (...) (SCHUCMAN, 2020, P. 183/184)

A fala do Pedro remeteu-me a minha experiência em dar-me conta da branquitude. Eu nasci e cresci na Ceilândia, uma cidade da periferia do Distrito Federal e quando passei a pensar nas questões raciais, assim como o Pedro, passei a ter raiva de nós brancos enquanto grupo, mas para além da raiva, o que de fato foi válido que me deu uma chave para a criticidade, foi de ter compartilhado experiências de opressão e violência que a pobreza ocasiona, principalmente às pessoas negras do Brasil.

Por ser filha de uma empregada doméstica, nordestina (branca) e da periferia eu experimentei situações como a seguinte: Num dado momento da minha infância minha mãe ficou desempregada e para complementar nossa alimentação (minha, dela e das minhas irmãs) passou a ir à Feira do Produtor que fica na Ceilândia para pegar frutas e verduras que os comerciantes descartavam, seja no chão ou nas lixeiras. Na época uma colega de turma (branca e filha de um funcionário público do Supremo Tribunal Federal) descobriu e disse na frente de toda a sala que eu comia comida do lixo, lembro da fala e lembro das risadas dos meus colegas como se fosse hoje. Eu quis muito bater nela, mas na época nada disse, travei. É válido dizer que a maioria das mulheres e outras pessoas que iam até essa feira pegar esses alimentos descartados, eram negras e por vezes eram xingadas e expulsas, enquanto minha mãe sendo branca não era.

Essa lembrança não é trazida aqui para dizer “olá gente, o branco, a branca também sofre”, porque o que fez minha família passar por isso não foi o fato de serem pessoas brancas, por mais difícil que tenha sido, nunca foi porque minha mãe, eu e minhas irmãs somos brancas e por mais que tenha sido ruim, a situação nunca foi agravada por causa da branquitude, pelo contrário, como salientei minha



mãe conseguia pegar os alimentos, enquanto muitas mulheres negras nem isso.

A branquitude faz que mesmo nas situações mais extremas de violência ainda tenhamos algum privilégio frente as pessoas não brancas. A branquitude não está fora da jogada nem mesmo nas questões de fome e insegurança alimentar desse país.

Quando comparamos brancos pobres com negros pobres percebemos que os significados construídos em torno da pertença racial branca asseguram a eles privilégios e vantagens em diversos setores sociais, uma possibilidade de ascensão social por assim dizer (SCHUCMAN, 2020, p. 183).

Isso não significa que só por ser da periferia garante a uma pessoa branca o mínimo de criticidade e entendimento sobre branquitude, muitos brancos e brancas da periferia, estão mais preocupados em se tornarem branquíssimos e em usar dos privilégios da branquitude para tal, seja de forma direta ou indireta. Diante disso deve-se entender que há várias fronteiras internas dentro da própria branquitude (SCHUCMAN, 2020). Ao fim e ao cabo, cabe dizer que os privilégios da branquitude não são um botão que se desliga e liga, mesmo que eu não queira, eles ainda estarão presentes, dados todas as configurações que abordamos aqui.

Porém, isso não significa que não houve e não há resistência contra esse sistema de poder racial, as pessoas não brancas desse país lutam contra a branquitude há séculos e são elas que fazem com que muitos/as brancos/as, como o Pedro lá em cima da entrevista que Schucman (2020) fez, que passou a escutar rap e daí construiu uma maior criticidade referente ao racismo contra pessoas negras, por exemplo, se despertasse, por assim dizer.

## **PARTE II- Educação antirracista e desconstrução da branquitude no Sistema Educacional Brasileiro**

Quando falamos de educação podemos colocar nesse escopo uma série de variados tipos de educação: a educação familiar, a educação religiosa, mas a que iremos abordar aqui é a educação escolar. A escola é uma instituição que tem sua própria história e seu desdobrar nas areias do tempo, a qual não será contada aqui, pois não é esse o objetivo. Porém é importante salientar que existem muitos autores e autoras que ao longo dos séculos criticaram a existência da escola, pois sob o argumento deles a instituição escola, como um espaço de controle do corpo, e um espaço que ao longo dos séculos não foi o único que se pôde ter aprendizagem.

Isso é uma posição política frente a uma instituição secular, mas que existem outras posições e outras possibilidades ao falarmos da instituição escola, ainda mais a instituição escola pública no Brasil. Da mesma forma a escola pode se conceber como uma instituição de controle, ela pode ser uma instituição de construção da liberdade, vai depender do modo como ela se conceberá, pois, mesmo tendo controle dos corpos, as escolas não são apenas espaços de reprodução das estruturas de opressão. Além do que as instituições escolares no Brasil, sobretudo a pública, representa acesso à direitos sociais, pois elas são as fomentadoras deles em muitos casos, inclusive acesso a conhecimentos que muitas famílias brasileiras não possuem e podem representar a diferença entre estar numa condição financeira melhor no futuro. Dizer-se contra a existência da escola no Brasil e não propor nada no lugar é mais do mesmo.

A escola no Brasil também tem sua história, uma história que permeia poder, e que tanto o acesso a ela quanto como ela se deu, e se dá, está implicada, permeada e transpassada pela mão dos setores que querem manter seu poder na sociedade brasileira. E dentre as características que se têm dos setores que querem manter o seu poder na nossa sociedade, nós temos a branquitude, como vimos na parte I.

A branquitude trata-se de poder e de sua manutenção por meio dos privilégios, usando do racismo não só como uma forma de subjugar e violentar pessoas não brancas, mas de manutenção dos privilégios que a tem. Uma sociedade tão racista quanto a brasileira, a qual tem o racismo institucional e estrutural, a escola brasileira seja pública, privada, filantrópica ou rural, não estará

fora das amarras que a branquitude brasileira constituiu ao longo dos séculos, ainda mais tendo-se em vista que a escola passou a ser uma das instituições ao longo dos séculos que todos são “obrigados” a frequentar.

Portanto, a branquitude ela está presente no nosso sistema educacional, em principal, no currículo e nas pedagogias inseridas em sala de aula. A educação brasileira está permeada por raízes e sementes coloniais, como o racismo que é engendrado pela omissão de fatos históricos, personalidades importantes não brancas, pela postura e pelo controle do corpo, pela pedagogia bancária e castradora e pela fomentação de conteúdos que privilegiam personalidades brancas e histórias de poder, em que violentadores são chamados de heróis.

Precisamos então, abrir caminhos, escancarar brechas, procurar pedagogias da liberdade e fomentar uma educação antirracista e que desestruture a branquitude, pois uma educação brasileira que não pense criticamente a respeito de raça, racismo, branquitude e as demais opressões que mantêm uma estrutura patriarcal, heteronormativa e classista, é uma educação de opressão, alienação e violência. E assim, a escola, como um espaço de potência de construção de novos mundos, de uma sociedade mais igualitária será impossível de acontecer.

Uma educação transformadora no Brasil, é uma educação que necessita por si, ser: anticolonial e decolonial, antirracista, antipatriarcal e anticlassista e que construa as possibilidades de coexistência, com existência democrática de uma sociedade que se deu plural, como a nossa é, ou seja, sem violentar por meio do silêncio nenhuma pessoa. Nessa parte nós vamos pensar juntos caminhos e possibilidades para a construção dessa educação transformadora, tendo como principal foco a construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade que tenha essas características.

## **2.1- O caminhar docente e a chegada ao cruzo**

Neste ano faz sete anos que estou na sala de aula como docente. Tive a oportunidade de experienciar à docência por diversas facetas e ensinar uma das disciplinas mais atacadas pelo Estado, sociedade civil e setores conservadores: a filosofia. Um bom exemplo disso, é que o ensino de filosofia só voltou a ser obrigatório nas escolas brasileiras no ano de 2009 depois de anos considerada como não obrigatória, em um modo geral, porque em muitos estados e no DF a

filosofia voltou antes disso e em circunstâncias ímpares. Contudo, é importante se perguntar: ela voltou a ser obrigatória, mas sob que circunstâncias e elementos? A filosofia tem um currículo muito europeu, ocidental, branco e masculino, basta pegar um livro didático de filosofia, salvo exceções, em que a maioria dos filósofos, são filósofos e não filósofas, há uma narrativa histórica temporal de se contar filosofia antiga, filosofia medieval, filosofia moderna e a contemporânea, sendo que somente nessa última é que geralmente irão aparecer as mulheres filósofas, filosofias que não sejam europeias, entre outras.

Mesmo na universidade minha experiência e dos meus colegas, que estudamos entre 2014 e 2019 na Universidade de Brasília, tínhamos um currículo que colocava como optativas disciplinas como: Filosofia Africana, Filosofia na América Latina, Filosofia e Feminismo e História da Filosofia no Brasil, ou seja, disciplinas que eu poderia fazer ou não, disciplinas que só pelo nome já percebemos que trataríamos de filósofos e filósofas que não são do cânone europeu. Já as disciplinas obrigatórias todas foram recheadas de filósofos homens brancos europeus, dependendo de quais optativas as pessoas escolheram na sua formação, elas podem ter sido formadas sem nunca ter lido uma filósofa ou se quer algum ou alguma que não fosse europeia.

Isso não é um cenário isolado, mas serve como um exemplo de ponto de partida para entendermos a problemática do que é levado para a sala de aula, das escolas e das universidades, o que é entendido como válido de se ter no currículo ou não. Um outro fator que influi nisso são as provas de ingresso à universidade, cada questão que é colocada no vestibular, ENEM e PAS (Processo de Avaliação Seriada de ingresso na Universidade de Brasília, no qual ocorre uma prova a cada ano do ensino médio) que reflete autores e autoras que não são do cânone europeu, merece uma comemoração, pois abre brechas e portas para levarmos para a sala de aula filósofos e filósofas latino-americanos/as, africanos/as e asiáticos/as. Um bom exemplo disso é, a questão a seguir retirada do vestibular UNB de 2019, a qual está na imagem logo abaixo.

Figura 4- Item 71 – Vestibular da Universidade de Brasília

**Texto I**

É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente americano, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação múltipla para com as mulheres não brancas da região: as *amefricanas* e as ameríndias. O caráter da sua condição biológica — racial e sexual — faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque esse sistema transforma as diferenças em desigualdades é que a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, raça e de gênero. As ameríndias e *amefricanas* fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afro-latinoamericano.

(GONZALEZ, Lélia. "Por um feminismo afro-latino-americano". In: *Revista ISIS Internacional* (Santiago), n. 9, 1988, com adaptações.)

**Texto II**

A recente bibliografia sobre relações raciais no Brasil, basicamente a estrangeira, está permeada de exemplos nos quais se demonstra que a negação do preconceito racial, antes de constituir a reflexão consciente de nossa situação, traduz certa urgência de aliviar os possíveis conflitos decorrentes do confronto de poder entre os grupos que formam nossa sociedade.

(NASCIMENTO, Beatriz. "Nossa democracia racial" (1977). In: RATTI, Alex. *Eu sou atlântica*. São Paulo: Instituto Kuanza, p. 107, com adaptações.)

A respeito dos conceitos históricos de que tratam os fragmentos de textos I e II precedentes, julgue os itens seguintes.

71 O texto I apresenta uma interpretação plural sobre as desigualdades produzidas historicamente no continente americano e que, no caso das mulheres *amefricanas* e ameríndias, articulam três elementos de exploração: classe, raça e gênero.

Fonte: Site do Colégio Olimpo<sup>12</sup>

Colocar questões sobre uma filósofa brasileira negra numa prova tão importante como essa é uma forma de incentivar as escolas e professores/as a abordarem sobre pensadores e pensadoras que não estão em maioria nos livros didáticos. Mas também nos faz refletir se isso não leva a ideia de uma pragmática em que, em vez de estudar Lélia Gonzalez, entendendo sua importância, estuda-se por um viés decorativo e de objetivo individual.

Porém, não deixa de ser um bote salva-vidas para os professores/as progressistas e críticos que vão às escolas dar aula. Mas por qual ou quais motivos é difícil levar uma filósofa como Lélia Gonzalez para sala de aula? Bom, primeiramente porque como disse, fica a critério também da formação que os professores e professoras tiveram em seus cursos de licenciatura. Temos a problemática curricular de filosofia que não coloca de forma expressa o conteúdo de filosofia brasileira, pois ela por vezes não é nem considerada filosofia e mesmo

12 Disponível em: PDF-ARQUIVO-FINAL-UNB-2019-1-1dia-compactado.pdf (olimpogo.com.br). Acessado em: 17/02/22.

quando é, se reivindicamos Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro como filósofas, por exemplo, haverá quem diga que elas não são e os argumentos vão desde a ideia de que fazer filosofia tem-se um modelo pré-montado que por “coincidência” sempre é embasado em algum filósofo/a do cânone europeu ou num filósofo/a que se inspirou no cânone europeu.

Isso é uma discussão que envolve disputas de narrativa acerca da filosofia e do que é filosofia. Mas será que a filosofia é a única disciplina que sofre com essas questões? Podemos falar rapidamente das demais, como a disciplina de Arte que apresenta uma maior abertura para trazer elementos da cultura brasileira, mas é importante nos perguntarmos quem da cultura brasileira? A Semana de Arte Moderna de 1922 é apresentada como o “início” da cultura brasileira e estudamos artistas que são brancos/as e de classes econômicas altas, os quais utilizam de forma exótica elementos da cultura indígena, por exemplo.

Podemos ir mais adiante e pensar nas disciplinas de física, química e biologia, até onde elas são apresentadas e ensinadas a se pensar a partir do Brasil, com a sociedade brasileira e para ela? Ensiná-las tendo em vista a sociedade a qual elas estão inseridas, a escola, os alunos e alunas que as estão aprendendo? Eu mesma nunca estudei um cientista ou uma cientista brasileira ou de qualquer outro país latino-americano e se algum era, nunca foi motivo de debate ou citação sobre isso em sala de aula.

Poderíamos citar a própria história, que história é contada em sala de aula? Que memória nós construímos coletivamente que é passada pelas escolas do Brasil? É a história do que se consideraram vencedores ou a história dos que resistiam, mas sofreram com as violências da colonização. Como a própria colonização é apresentada nas escolas brasileiras? Fala-se das resistências contra ela? Indígenas e pessoas negras são protagonistas da história do Brasil que está no livro didático? São muitas questões que nos coçam como feridas de sarna, quanto mais se coça, mas se quer coçar.

Existiram muitas situações cotidianas nas escolas em que passei que me fizeram perceber na vivência que levar filósofos e filósofas que não são do cânone, mas que, para além disso, questionasse a estrutura escolar e colocasse em prática uma pedagogia que abrisse os caminhos da liberdade, questionando o racismo, a homofobia e o machismo praticado por funcionários escolares, alunos e alunas e até

eu mesma, são motivos de conflitos e deslegitimação do meu trabalho docente. Vou dar dois exemplos referentes a questão racial e em como a branquitude está implicada no processo.

O primeiro exemplo é da minha experiência como docente numa escola particular do Distrito Federal. Nessa escolar a maioria de alunos e alunas brancas era massiva, havia turmas em que não se tinha nenhum aluno ou aluna que não fosse branco/a. Numa das minhas turmas eu tinha uma aluna negra que sempre foi líder em tudo que se propunha a fazer, inteligente, simpática e de muita personalidade. A questão é que onde eu via qualidades, os demais docentes viam defeitos, adjetivos como: raivosa, barraqueira, difícil de lidar, que eram utilizados nas inúmeras reuniões de professores/as. Porém todos e todas as alunas e alunos brancos e brancas que apresentavam as mesmas características eram tidos como pessoas proativas, de presença e que deviam ser estimulados a continuarem sendo assim, enquanto para essa aluna era dito que se devia ignorá-la e não a deixar “manipular” as demais pessoas da sala.

Na mesma instituição um aluno branco expressou o seguinte discurso em minhas aulas “Ninguém morre de depressão, portanto não morre de Covid-19 e só os mais fortes vão sobreviver professora, igual na peste negra”, além da falta de conhecimento histórico, suas palavras foram de tamanha violência que nunca esqueci, naquela época, batíamos quase 500 mil mortos pela Covid e a vacinação ainda estava em estágio inicial. O mesmo aluno desenhou uma arma na mão de René Descartes em dos trabalhos que solicitei, tanto a direção quanto os demais professores e professoras disseram que ele não tinha dito nada demais e que o desenho estava muito bonito e em nada era preocupante.

A minha aluna que citei aqui nunca expressou nenhuma violência em suas falas, mas era tida como violenta. Além desse fato, tive uma problemática forte em todas as escolas que passei quanto ao Dia da Consciência Negra e a Lei nº 10.639<sup>13</sup>, que aborda sobre o ensino de história, cultura, ciência e epistemologias afro-brasileira e a comemoração do dia 20 de novembro, como o dia da Consciência Negra.

Deixo expresso que essa lei é de suma importância e foi um avanço enorme, só que ela no cotidiano escolar, de escolas e profissionais da educação que estão

---

13 Lei disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acessado em: 17/02/22

inseridos numa sociedade racista que propaga AINDA o mito da democracia racial e que todo mundo é humano, se torna muitas vezes, lei pra inglês ver, usando de um antigo ditado popular.

Nas escolas públicas em que passei do Distrito Federal das cidades de Ceilândia e Guará o Dia da Consciência Negra era sempre comemorado, porém com poucas atividades e ou reflexões acerca da importância de se comemorar o esse dia. Na escola particular em que passei essa data não ficava no calendário escolar e no tempo em que lá estive, infelizmente, eu fui uma das poucas pessoas a querer fazer algo de fato e mesmo tendo conseguido colocar em prática isso se deu pela minha insistência, o que também entra o fato de eu ser uma professora branca e a escola constituída por uma direção de pessoas brancas, me ouvir mais dos que os professores negros e negras da escola.

O grau de tal problemática chegou ao seu extremo, quando me uni a duas professoras negras da escola e construímos um projeto conjunto para a comemoração. Não só de um dia, mas de uma semana, a qual não foi aceita e o projeto se tornou bem menor do que esperávamos. Não só o projeto foi picotado, como a direção abordou as duas docentes para saber se religiões afro-brasileiras seriam citadas, pois a escola não queria isso, que personalidades negras e negras seriam abordadas e se algo seria dito contra a diretriz conservadora da escola. Mesmo com o aval da comemoração do dia, a escola não disponibilizou material e nem verba suficiente, num claro boicote ao projeto, mesmo tendo condições para tal.

Mas a Lei nº 10.639 não trata só apenas do dia da consciência negra, mas de conteúdos de história e cultura afro-brasileira que devem permear todo o ano letivo e todas as matérias que os alunos cursam na escola, mas esse ponto é o mais problemático, pois pouco é enfatizado e incentivado que é algo para o ano todo e para todas as disciplinas, se restringindo tudo ao 20 de novembro e de forma muito escassa. Eu poderia dizer que não há fiscalização sobre essa lei, mas para além da fiscalização, demonstra a falta de uma educação que seja pensada a partir da realidade social, histórica e econômica do Brasil. O que eu escolho não abordar em sala de aula diz muito sobre o tipo de educação que temos. Essa visão é tão implicada nas nossas vivências que mesmo quando dei aula numa escola de



coletivo social para crianças em vulnerabilidade<sup>14</sup>, a qual não estava presa a estrutura capitalista ou estatal, comemorar o dia 20 de novembro foi algo que demandou paciência em explicar sua importância e mais paciência ainda em explicar ainda que se a maioria das crianças eram negras, isso era o mínimo que uma escola que desse aulas complementares a elas deveria fazer no quesito da pauta racial, ainda mais porque os professores em maioria são brancos e brancas.

Pode ser que quem esteja lendo isso diga que são situações isoladas e que tiveram professores e professoras ou estudaram até mesmo em escolas que coisas assim não ocorreram, bom isso seria exceção e não a regra. O chão de escola ensina muito e é ele que me tornei docente, o que me faz dizer que mesmo eu tendo levado Lélia Gonzalez para o ensino médio, isso não significa que outras filósofas como ela estão sendo levadas para a sala de aula pelos demais professores/as, mas significa que existem pessoas levando, resistindo e criando possibilidades.

Luiz Rufino (2019) escreveu uma obra intitulada *Pedagogia das Encruzilhadas* que meu deus não apenas um nome para o processo do que vejo vários/as docentes tentando fazer, como me deu pistas para sair de problemáticas como essas que vivi e muitos e muitas vivem no cotidiano escolar. Ele aborda a partir de uma narrativa decolonial um pensar a partir do *cruxo* ou encruzilhada. É um livro que aborda a partir da experiência ancestral e da vivência a partir do terreiro saídas a estrutura colonial que ainda é presente na nossa sociedade. Não é uma obra religiosa e nem sobre divindades religiosas, mas é um projeto poético, político, ético, uma alusão diferente do PPP (Projeto Político Pedagógico), que as escolas possuem, mas que não é um determinante, e sim um fazer pensar a partir daquilo que consideramos que é só uma passagem e não um lugar em si de possibilidades e encruzilhadas.

Para entender tal aspecto Rufino (2019) aborda sobre Exu, um dos orixás da Umbanda e do Candomblé que representa a encruzilhada e é o senhor dos caminhos e outras denominações que poderiam ser trazidas aqui. A encruzilhada é onde se vê defronte caminhos, as esquinas também, elas não pertencem a nenhum dos caminhos os quais se encontra quando está nela, mas ela está lá. Uma pedagogia da encruzilhada é uma pedagogia que se pensa não na lógica binária do

---

14 Escola do Cerrado – visitar página do projeto no instagram @escoladocerrado.

verdadeiro ou falso, do/a branco/a e do/a não branco/a, do/a humano/a e não humano/a, do ser e não ser, mas das frestas e fissuras.

Rufino (2019) nos traz uma boa metáfora da colonização como um,

Carrego colonial (obra e herança colonial) e na desobsessão de toda sua má sorte será aqui cuidadosamente tecida como uma tática de guerrilha do conhecimento. Essa estratégia de luta tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do *cruzo* desses com os historicamente dominantes. (RUFINO, 2019, p.10)

Ao colocar a colonização como um carrego e o cruzo como uma possibilidade de construção de saídas, esse cruzo se dá como um atravessamento, rasura, cisura, bricolagem. Ele mira a transgressão e não a subversão e não possui o objetivo de extermínio do outro. A encruzilhada nos permite a transgressão do que o colonialismo nos impôs como verdades, os conceitos de raça, racismo e Estado-nação, são os três termos que expressam a colonialidade do ser, do saber e do poder. O colonialismo criou um mundo cindido que se mantido efetivará as injustiças cognitivas a todos aqueles que são considerados desviados (RUFINO, 2019).

Para combater as injustiças criadas cognitivas e sociais, temos que nos arriscar em mergulhos mais profundos, o tombo da ladeira contra os privilégios da supremacia branca, são ações como essa que operam nas fissuras e frestas (RUFINO, 2019). Operar nas frestas é resistência, é uma das formas mais perspicazes de estratégias, de transgredir o sistema de forma que ele se desmonte e não se regenere, uma vez as frestas sendo ocupadas o que é cindido passa a ser plural, mas é necessário que haja movimento dentro do processo.

A colonização e seus efeitos não podem ser esquecidos, dado que eles estão presentes no nosso cotidiano e estão presentes na instituição escola. Os privilégios da branquitude que foram exemplificados aqui, com o meu aluno podendo ser violento em suas palavras e atitudes e ninguém achar que tem algo errado com isso e o racismo sofrido pela minha aluna em que suas atitudes que deveriam ser elogiadas são tidas como violentas.

Toda pedagogia é política, não existe neutralidade na prática docente, na construção de currículos, nas estruturas das escolas. As atrocidades do colonialismo não podem ser esquecidas, como salientou Aimé Césaire (2020), não

podem porque elas estão no hoje e porque só podemos construir outros caminhos de possibilidade, inclusive dentro da escola, se enfrentarmos o trauma e para tal, uma pista é em vez de procurar saídas cindidas, é estar e ocupar o cruzo, a encruzilhada.

Entendo minha pesquisa a partir do método cartográfico que me fez caminhar por territórios, inclusive o meu próprio corpo, onde está expressa a branquitude de forma material e simbólica. Meu corpo fala, numa sociedade racista como a brasileira ele fala mais ainda, eu não sou só minha cor, mas sou transpassada por ela e tudo que vivenciei nessa sociedade é cindida pelo lugar que ocupo, não é só o corpo em si, porque branquitude se trata de poder e construtos sociais de privilégio, portanto é cartografar para além do material, mas o simbólico, o social, afinal raça é algo construído e não natural.

Portanto, minha pesquisa e meu estudo são de uma professora branca da periferia que investiu nesse caminhar porque a docência foi e é minha encruzilhada, porque a quis operar nas frestas da educação e a nossa educação formal brasileira e nas demais, mas em principal esta, precisa ser pensada de forma crítica, abolindo o mito da neutralidade. Nós docentes, professores e professoras, precisamos entender e aprender que ensinar num país que foi colônia, que privilegia pessoas brancas, que mata pessoas não brancas, tem que colocar em xeque os “contratos de subordinação” (Rufino, 2019). Isso não significa que há uma receita de bolo a ser seguida, significa operar no caminhar, no semear, no ensinar, no verbo, no movimento, na ação. Significa pensar junto e não sozinho, que ensinares e aprenderes podemos aprender e ensinar que sejam decoloniais, anticolonais e não fomentem a efetivação dos privilégios da branquitude dentro das escolas? Não digo que encontrei respostas, mas mãos para segurar e fazer junto, Luiz Rufino foi um deles e agora vamos aos demais.

## **2.2- A/O docente branca/o – Fissuras entre branquitude e brancura**

Na parte I abordamos sobre o que é a branquitude e suas características, fazendo uma breve retomada branquitude,

se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Esse lugar é, na maioria das vezes, ocupado por

sujeitos considerados brancos. No entanto, autoinclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico. Portanto, é importante perceber que brancura difere de branquitude, (SCHUCMAN p. 185)

Se a branquitude é um lugar de poder, a brancura diz respeito as características do fenótipo, referente aos traços finos, cabelo liso, cor da pele clara, de sujeitos que em sua maioria são europeus ou eurodescendentes (SCHUCMAN, 2020). Isso é interessante de se pensar, porque a identificação com a branquitude não está na essência dos sujeitos brancos e todo e qualquer processo que aborde que as questões raciais saem de aspectos da essência devem ser questionados.

Diante disso, Schucman (2020) aborda que os sujeitos considerados brancos em nossa sociedade passam por processos psicossociais que resultam das mediações que experienciam durante a vida de identificar-se com a branquitude e, portanto, por diversos fatores esses sujeitos podem não se identificar com o lugar simbólico da branquitude construindo, portanto, fissuras entre branquitude e brancura, nos dando possibilidades e indicações de possibilidade de desconstrução do racismo na identidade racial branca.

A branquitude por ter um significado construído sócio historicamente dentro da cultura ocidental, carrega significados de normas de beleza e de civilização, mas esses significados podem ser desconstruídos (SCHUCMAN, 2020). Essa desconstrução pode se dar por meio de vivências e afetos diversos produzindo tramas e sentidos de significações que não sejam coincidentes com os que foram construídos em nossa sociedade, fazendo com que haja uma desvinculação do lugar de poder que a branquitude ocupa da brancura da pele (SCHUCMAN, 2020).

Essa desvinculação tem como uma de suas formas o letramento racial crítico, o qual assim é chamado por Lia Vainer Schucman (2020) que invocou os estudos da antropóloga afro-americana France Winddance Twine. Esse letramento racial crítico deve se dar pelo reconhecimento da pessoa branca como ser racializado, produzindo crítica à branquitude e produzir sentidos novos para as identidades raciais brancas e não brancas (SCHUCMAN, 2020).

Isso perpassa crítica, estudo e um procurar saber, bem como outros aspectos, é válido ressaltar aqui que esse procurar saber não pode se dar com o/a sujeito/a branco, branca interrogando as pessoas negras e indígenas nas horas

mais variadas como se eles tivessem obrigação de nos ensinar tudo sobre raça e racismo, isso não faz com que entendamos que temos RESPONSABILIDADE no processo de ser antirracista, muito pelo contrário.

Schucman (2020) traz o AFETO não hierarquizado como uma forma de desconstruir o racismo da identidade branca, pois nas entrevistas que fez para sua tese *Entre o Encardido, o branco e o branquíssimo – branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*, ela percebeu na fala de alguns entrevistados, possibilidades por essa via. Pois, a partir do momento que o sujeito ou sujeita branca ou branco cresce e se constitui tendo relações hierarquizadas com pessoas negras, em que o branco, branca ocupa lugar de poder, a branquitude operará de modo a fazer a manutenção de seus privilégios.

Diante disso, um ponto importante nesse afeto não hierarquizado, é entender e praticar a alteridade de forma diferente de como se deu na colonização, em que o/ outro/a teve sua humanidade subtraída e transformado num não ser, no afeto não hierarquizado é necessário um olhar para si com os olhos do outro, com um saber outro e do outro, há uma alteridade, mas ela não é fator de subalternização e de subtração do ser do outro (SCHUCMAN, 2020). Esse ponto é importante pois retomando um aspecto da parte I sobre invisibilidade e neutralidade da branquitude que Jorge Miranda (2017) aborda, a partir do momento que o sujeito ou sujeita branco/a toma consciência de seus privilégios, é necessário que ele busque caminhos para ter criticidade e se oponha aos privilégios.

Como dissemos esses privilégios não dependem só da decisão do/a sujeito/a branco/a dado a estruturação do racismo de forma institucional e, também, estrutural, porém isso não significa que seja impossível ter ações, posturas e atitudes que se oponham a branquitude e crie fissuras entre branquidade e branquitude. É necessário sair da invisibilidade e mais necessário ainda não cair na neutralidade frente aos privilégios, isso exige criticidade constante.

Diante disso, podemos trazer esse aspecto para nós professoras e professores brancos e brancas. Precisamos que nós estendamos nossa branquitude, criemos críticas a ela e entendamos por que ela é perigosa para a construção de uma sociedade democrática e que é antirracista, portanto, perigosa para a construção de uma educação democrática e progressista e para a liberdade. Com isso é necessário numa perspectiva macro e micro a construção coletiva e

diária de uma sociedade que não seja hierarquizante e que seja afetuosa e assuma seus afetos.

Isso nos faz pensar que, a desconstrução do racismo da identidade racial branca deve perpassar a desconstrução de todos os processos de violência que nossa sociedade fomenta que causa hierarquias sociais, institucionais e sentimentais, em principal o patriarcado, LGBTQIA+fobia e o classismo. Essas violências não operam de forma separada nos sujeitos e sujeitas que a compõem e nem na própria sociedade, por isso diversos pensadores e pensadoras sobre raça e gênero, salientam um olhar interseccional sob elas, uma dessas pensadoras e grande filósofa foi bell hooks.

Trago bell hooks aqui para salientar uma abordagem de Schucman (2020) que diz que os sujeitos e sujeitas, brancos e brancas não tem possibilidade de perceber sozinhos sua branquitude, é necessária uma mediação e bell hooks com suas obras afetuosas foram uma das autoras que me ajudaram a reconhecer minha branquitude e a minha responsabilidade frente ao racismo que existe na nossa sociedade. Pois a luta antirracista tem muitas frentes que devem ser atingidas, que envolve a identificação social em que esse sujeito branco e sujeita branca pode e deve ser agente de mudanças (SCHUCMAN, 2020).

Nós professores e professoras brancas e brancos devemos fazer fissuras entre a brancura e a branquitude e construir novos caminhos a partir delas, assumindo e construindo nosso letramento racial crítico. Ir para a sala de aula sem pensar nisso nos levará a pedagogias racistas, ações de violência e fomentação dos privilégios dos alunos brancos e brancas. Para tal, é necessário então entender que a docência perpassa e deve perpassar aos afetos e esses não podem vir numa perspectiva hierarquizante, por conseguinte, é necessário a construção diária de uma docência que se faça na e pela comunidade, entendendo comunidade escolar como algo mais amplo que professor/a aluno/a. A docência é atravessada pelos afetos e, portanto, o caminho de semeá-la de forma que eles não sejam hierarquizantes é desconstruir o autoritarismo dentro da sala de aula e todo e qualquer tipo de violência que ocasiona hierarquização.

Isso nos leva a entender que não é algo puramente individual,

Para uma real transformação no tecido social brasileiro nesse sentido, precisamos que haja —além dos sujeitos

brancos adquirirem *Racial Literacy* e serem percursores de mudanças em seus microlugares de poder e atuação — uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade como um todo: é preciso que a branquitude como um lugar de normatividade e poder se transforme em identidades étnicos - raciais brancas nas quais, o racismo não seja o pilar de sua sustentação. (SCHUCMAN, 2020, p. 195-196)

Essa mudança de valores exige da sociedade brasileira uma mudança cultural em várias esferas, perpassando o Estado, as famílias, as comunidades, as instituições e dentre essas instituições, a própria escola. Diante disso, é necessário que os/as professores/as brancos e brancas vão para a docência com uma visão crítica a respeito da sua própria branquitude e a respeito do que ensinam em sala de aula, obviamente isso não perpassa só os professores e professoras, mas a camada gestora interna e externa da educação e aqueles/las que ocupam cargos de liderança nos órgãos educacionais.

Para que possamos ter docentes que sejam críticos e pensando numa perspectiva macro para além das pessoas brancas, a educação de todos os docentes e demais pessoas da sociedade deve ser uma educação para a liberdade e para a autonomia, uma educação progressista, uma educação que rasure os parâmetros impostos e seja contrária a racionalidade colonial que hierarquizou racialmente os povos, criou uma metafísica binária, precisamos de uma educação que pare de atender a empresa colonial (RUFINO, 2019).

Atentei-me aqui aos/as docentes brancos e brancas, porque minha docência parte desse lugar e entendo o quanto é importante que o lugar que ocupo contribua muito para a opressão em sala de aula, se eu não me atentar aos processos educativos de forma crítica, em principal no que consiste raça. Isso exigiu de mim entender que os alunos e alunas não são cérebros flutuantes em sala de aula, eles são corpos, corpos que são lidos politicamente e que estão inseridos numa sociedade com uma história, ou histórias, melhor dizendo. Entender também que a docência é um trabalho coletivo, portanto, meus colegas de trabalho, professores, professoras, trabalhadores da manutenção e da limpeza, da cantina, da coordenação, direção, secretaria e todas as áreas, são também corpos no seu todo, portanto, não posso dizer que não vejo cores, que todos somos humanos e todo tipo de argumento de negação da realidade racista que vivemos, pois quando fazemos isso, em principal pessoas brancas, é quando o racismo acontece na sua forma mais violenta. Abordamos na parte I em como a branquitude se constitui por meio

de um *habitus*, portanto é necessário criar, construir, fazer um caminhar educacional que tenha um *habitus* contrário ao da branquitude, contrário ao da colonização e do racismo.

Uma educação viva, de movimento, pois ela não se dá pronta, não pode se pretender estática e, portanto, o foco maior não deveria ser em metodologias e suas reproduções, mas discussões de como termos uma educação como uma prática de sermos libertos e libertas da opressão. Essa educação no Brasil precisa nascer das frestas, das transgressões, pois estamos falando de um processo que se constituiu por séculos na nossa sociedade e que foi colocado como identidade nacional. É necessária uma educação que destrua todas as opressões coloniais, uma educação que seja inventiva, uma educação que cause “caos”, praticar a desordem como um curso para a nova ordem (RUFINO, 2019). Uma educação para todes que seja realmente para a liberdade.

### **2.3 - Educação para a liberdade: Caminhos que encontrei com as mestras e mestres que já andavam por esse caminho: Paulo Freire – O educador que entendeu que lemos o mundo antes mesmo de aprender a ler as palavras**

Quando crianças, adolescentes e adultos/as vão à escola e ou qualquer outro lugar de fomentação do saber, eles e elas não vão como folhas em branco. Algo já se sabe, portanto, quando iniciamos uma pessoa no mundo das letras, ela já lê o mundo mesmo antes de conhecer o alfabeto, as sílabas e as palavras. Paulo Freire quando foi convidado a falar sobre a importância do ato da leitura requisitou sua aprendizagem na infância e nos trouxe o seu processo salientando como ele ainda criança já lia muitas coisas do mundo, antes de aprender as letras em si.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo



esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar. (FREIRE, 1989, p. 10)

Na citação acima, Freire nos apresenta como a leitura do mundo se dá pela observação, pelo toque, pelo perceber, pelo corpo que sente e entende. Experenciamos desde a infância que o fruto, como a manga por exemplo, tem gostos diferentes de quando está maduro e de quando está verde. Isso nos dá uma leitura de mundo de quando é melhor comer um fruto, por exemplo. Um outro aspecto que Freire (1989) nos traz de sua infância, é o “acendedor de lampiões” da rua dele, o que fazia entender que aquelas luzes de sua rua eram acesas por alguém todos os dias e não estavam ali simplesmente por estar. Enquanto uma criança curiosa que se atentava ao seu mundo, ele ia lendo seu mundo.

Essa curiosidade fez com que seus pais começassem a alfabetizá-lo desde antes de entrar na escolinha. Para ele “a decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular” (FREIRE, 1989, p.11). No seu processo de leitura não houve uma ruptura da palavra com mundo e vice-versa, a leitura da palavra se deu com a leitura da “palavramundo”, essa última significando aqui para Freire (1989) tudo que compõem o mundo de uma pessoa, o canto dos pássaros, o latido do seu cachorro/a de estimação, o vendedor de verduras que todo dia pela manhã anuncia o tomate, o cheiro-verde, a batata. Ao lembrar esse fato, Freire (1989) cita com carinho sua primeira escola da infância, Escolinha de Eunice Vasconcelos.

Paulo Freire aborda sobre como quando era professor de português e que ao ensinar todos os pressupostos colocados, sujeito, predicados e outras regras gramaticais, via como importante ensinar esses elementos de forma que não fosse mecânica e nem para que os alunos simplesmente memorizassem. Ensinar de forma que os alunos e alunas “aprendessem sua significação profunda” (FREIRE, 1989, p. 12), só assim eles realmente poderiam saber o objeto, o qual estavam estudando.

A memorização mecânica não permite o conhecimento do objeto que está sendo estudado, a leitura de um texto apenas para memorizá-lo, não é nem uma leitura real de fato (FREIRE, 1989). Isso se dá porque ao memorizar algo de forma mecânica não analisamos esse algo enquanto sujeitos pensantes e críticos. Esse

algo que pode ser um texto, quando se tem uma leitura efetiva e realmente crítica não se tem uma preocupação com o volume de páginas e o acúmulo de leituras. Freire (1989) inclusive salienta de ementas gigantescas de professores e professoras de faculdade que poderiam se perguntar se o importante é realmente o acúmulo de informações passadas ou a forma como o texto é lido. Isso não significa claro não frisar que é importante ler, afinal é justamente disso que Paulo Freire está abordando, mas é necessária uma leitura com o mundo, com a palavravmundo, sem cindir a palavra do mundo que está aqui.

Cada aluno e aluna ao ler um texto entendendo esse aspecto poderá trazer para uma aula, por exemplo, diversas abordagens que o docente e a docente não pensaram em algum grau. Isso se dá porque, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p.13), quando nós docentes percebemos isso conseguimos trabalhar melhor isso dentro da escola.

Paulo Freire (1989) salienta isso também porque ao trabalhar com alfabetização de adultos ele vê a importância de ser usar palavras do cotidiano das pessoas que estão ali sendo ensinadas, num dos exemplos que ele dá é de se alfabetizar um grupo de pedreiros/as por exemplo, a palavra tijolo, assim como outras, estará inserida num contexto diferente do que para um trabalhador ou trabalhadora da área da educação por exemplo. Usando palavras do contexto social, histórico e econômico das pessoas que estão ali, é possível durante o processo de alfabetização delas fazer debates críticos sobre a realidade em que elas estão inseridas e o docente ou a docente que está ali no processo de alfabetização deve entender que está diante de um/a sujeito/a que percebe e lê o mundo tanto quanto ele e o conhecimento das letras e das palavras entrará nesse processo de ratificação disso e de ampliação disso.

Esse processo se dá no entendimento de que nenhuma pedagogia é neutra, a partir do momento que entendemos isso, percebemos o quanto é nociva uma educação memorizante e de acúmulo de informações, como se o educando fosse um receptáculo de informações, um depósito, informações que não têm um caráter de aprendizagem crítico, mas apenas do volume e da quantidade de tê-las, isso é o que Paulo Freire chama de pedagogia bancária, “em lugar de comunicar-se o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências,

recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2017, p. 80). A diferença fundamental aqui é que o docente fala para alguém e não com alguém, não fala com os alunos e alunas, mas para elas e eles, que apenas memorizam esses comunicados, um memorizar que muitas vezes é efêmero.

Na educação bancária a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos e guardá-los, porém, guardados, fora das práxis, os educados não podem ser. Nessa distorcida visão de educação, não há transformação, não há criatividade, não há saber (FREIRE, 2017). Se não há saber e nem transformação devemos entender o impacto disso numa sociedade, como a nossa que diz que a educação transformará a realidade que vivemos, de desigualdade social, por exemplo, mas segue uma pedagógica castradora como é a pedagogia bancária.

Se vejo meus discentes como meros receptáculos eu estou contribuindo para a manutenção do sistema de injustiças e violências que vivemos, pois estarei ali não transformando nada e vou além, se estou numa sociedade racista e que faz manutenção dos privilégios da branquitude e a minha pedagogia é a bancária, estou fortalecendo essa estrutura em sala de aula, pois a escola como já dissemos está dentro desse contexto e por vezes é produtora e reprodutora de muitas violências racistas.

Se eu me coloco como docente que sei e que os alunos e alunas nada sabem isso não tem apenas uma problemática de uma humana se colocando acima de outros humanos, mas de uma pessoa que ocupa um lugar de poder e que pode e está colocando grupos oprimidos como mulheres, LGBTQIA+, pessoas negras, pessoas indígenas, outras pessoas não brancas e pessoas de classes sociais mais baixas, como meros alienados ou que devem estar alienados ao conhecimento. O efeito disso é fazer da escola não um espaço transformador, mas reprodutor, violentador. No país em que vivemos em que esses grupos são marginalizados, violentados, em maioria não ocupam espaços de poder das institucionalidades, a pedagogia bancária é nociva e mesmo uma pedagogia como essa para grupos de poder e que possuem privilégios na nossa sociedade, essa pedagogia também é perigosa porque não faz com que esses grupos pensem a respeito do lugar que ocupam e das violências que cometem.

É necessário então uma pedagogia crítica, que tenha em vista as seguintes

questões “a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 1989). Quando percebemos para quem estamos dando aula, de que estamos dando aula, a favor de quem e contra quem devemos estar, aí sim se tem uma pedagogia transformadora.

Obviamente a educação que temos não é só reprodutora do sistema, afinal ela é o sistema.

As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 1989, p. 16).

As relações que constituem a educação são dinâmicas e contraditórias, portanto, muitas escolas, muitos e muitas docentes têm práxis que vão contra a ideologia dominante (da burguesia, branquitude, patriarcado), portanto, justamente por isso é inviável uma educação neutra, porque por si só ela já não é homogênea. O/A educador/a não é neutro, mas isso não significa que ele será um/a manipulador/a e nem um espontaneísta, pois pôr o espontaneísmo é licencioso e por conseguinte irresponsável (FREIRE, 1989). O que os educadores e educadoras devem fazer então é assumir a sua opção que é política e serem coerentes com ela na sua prática (FREIRE, 1989).

Esse ponto é central para entendermos que por exemplo não basta eu dizer em sala de aula que temos uma desigualdade racial e precisamos ter práticas antirracistas e não ter isso como uma vivência minha. Não adianta eu ir pregar uma pedagogia progressista e crítica e não pôr em prática o que digo. “O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que faço” (FREIRE, 2021, p. 35), pois palavras sem corporeidade pouco ou nada valem.

Podemos em sala dizer que queremos e exigimos respeito, mas se eu vou

para a sala de aula e falo “brincadeiras” que não são brincadeiras, racistas, machistas, homofóbicas e classistas eu estou ensinando o contrário do respeito, da humanidade, da crítica, eu estou ali ensinando violência. Não basta somente uma mudança curricular de conteúdos, mas também uma mudança na forma como eu ensino os conteúdos.

Se eu viro e digo que não faço uma pedagogia hierarquizante como meus alunos e alunas, mas eu pergunto se eles/as sabem com quem estão falando, eu não estou sendo condizente com o que digo (FREIRE, 2021). Aqui estamos falando de uma pedagogia que exige do professor e da professora uma não alienação de si, do seu trabalho, que se entenda com o mundo, que perceba, entenda, leia o mundo de forma crítica, que se transforme ao ensinar, quando ensinamos nós aprendemos e quando aprendemos nós ensinamos, até mesmo o modo como ensino ensina (FREIRE, 2021).

Eu posso ir para a sala de aula abordando sobre Foucault e a questão do controle do corpo, inclusive pela própria instituição escola e trazer toda a crítica a isso, mas se eu na mesma aula não deixo nenhum dos meus alunos e alunas irem ao banheiro ou beber água, aquele conteúdo parece descolado da realidade e os alunos e alunas irão pensar que: é só mais uma informação para ficar guardado, distante da realidade e que não é possível de ser posta em prática.

A educadora ou educador, a própria instituição escolar deve entender o papel que ocupa na construção da educação de seus educandos e educandas, a comunidade escolar como um todo também deve perceber isso. Nós damos aulas para sujeitos e sujeitas, seres humanos históricos, corpos inteiros, ali está presente o passado, o próprio agora e o futuro. Uma pedagogia crítica coloca em xeque todos os pressupostos da branquitude que mantém seu poder vivo na sociedade, uma pedagogia crítica que realmente seja, uma pedagogia crítica entende os males do racismo e se bota antirracista, entende os males do patriarcado e põe contra ele, entende os males do classismo e pretende ser libertária e entende os males LGBTQIA+fobia e ensina que o mundo e a vida não são binárias.

Aprender que cada palavra escrita, número ou imagem que eu leve para a sala de aula é lida muita antes de passar X ou Y informação, porque ali eu estou diante não de objetos, mas de SUJEITOS e SUJEITAS. É construir coletivamente uma educação que perfaça a “palavramundo”, que entenda que ali não estamos

para reproduzir os valores da classe dominante, da branquitude e do patriarcado, mas que querendo-se e desejando ser transformadora, perfaz uma educação que não seja com base neles.

#### **2.4-Educação para a liberdade: Caminhos que encontrei com as mestras e mestres que já andavam por esse caminho: - bell hooks: processos de cura e autoatualização**

bell hooks foi uma grande filósofa, escritora e epistemóloga estadunidense. Sua obra perpassou por questões de gênero, classe, raça, educação e feminismo. Ela aborda em suas obras tanto conceitos e aspectos concernentes a esses temas, como também aborda de forma muito perspicaz exemplos de sua vivência que contribuem para melhor entendimento dessas temáticas.

Não há como não citar aqui, ao falarmos de educação, o exemplo que ela nos dá de sua infância no livro *Ensinando a Transgredir – A educação como prática da liberdade*, hooks viveu na sua infância o período do *Apartheid* nos Estados Unidos, devido a isso ela estudou na infância numa escola só para crianças negras que tinha na cidade que ela nasceu do sul dos EUA. Nessa escola as professoras eram altamente engajadas com ter uma pedagogia contra – hegemônica, anticolonial e antirracista. Elas se preocupavam em conhecer a família das crianças, saber as condições econômicas e sociais delas e, também, as igrejas que eles frequentavam.

Isso tornou a pedagogia delas altamente engajada, interessante e transformadora para a vida de seus estudantes, incluindo bell hooks. Isso para ela foi marcante, já que ela sonhava em ser escritora, em um contexto em que as mulheres negras, devido ao racismo e os frutos viventes da violência da colonização inglesa que formou os EUA, só tinham três opções de “futuro”: casarem-se, tornarem-se professoras e ou empregadas domésticas. Ela então decide tornar-se professora além de escritora, mas a docência não era algo que ela queria, não nesse momento, não ainda.

Num dado momento, *Apartheid* nos EUA acabou, pelo menos no papel e devido a decisões governamentais as crianças negras e brancas passam a estudar juntas. Só que bell hooks que amava ir para a escola, amava sua escola e sentia extremamente tocada pela pedagogia engajada de suas professoras, e é válido

ressaltar mulheres negras, passa a ter que frequentar uma escola longe de sua casa e que antes era só de crianças brancas. São as crianças negras que têm de acordar bem mais cedo e pegar um ônibus para ir à escola, não as crianças brancas. São as crianças negras que tem que chegar mais cedo nessa escola para não serem agredidas fisicamente e verbalmente pelos pais das crianças brancas e que passam a sofrer racismo dentro do espaço escolar.

bell hooks pela primeira vez viu e conheceu, a pedagogia bancária, que vê os/as alunos/as apenas como depósitos de conhecimento e decoreba. Esse aspecto não muda muito quando ela vai para a faculdade onde ela vê que a pedagogia bancária também impera e essa pedagogia a fere, a machuca. Ela salienta que só volta a ter esperança com a educação e a querer ser uma professora além de escritora, efetivamente, quando conhece Paulo Freire, quando começa a ler suas obras e descobre o que a feria naquele tipo de pedagogia, que acha que ensinar é transferir conhecimento e, também, quando o lendo vê saídas, vê possibilidades, vê esperanças.

A partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas como as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LAROSSA, 2018, p. 16)

Essa passagem da obra “Tremores” de Jorge Larossa (2018) nos dá uma ideia do que pode ter acontecido com bell hooks ao ler as obras de Paulo Freire. As palavras a transformaram. Tendo esse horizonte de cura e transformação, bell hooks nos dá apontamentos, estratégias e caminhos de uma educação como prática da liberdade que seja antirracista, antipatriarcal e anticlassista. Para tal é necessário entender que o/a docente é peça central nesse processo, mas não única e que ele deve dar a devida atenção a si como ser que se transforma no processo educativo, uma educação que realmente consiga por isso em prática.

Defronte isso bell hooks aborda como possibilidade a educação como prática da liberdade, a qual é um jeito de ensinar que quaisquer pessoas podem aprender (HOOKS, 2018). Porém é um processo para aqueles professores e professoras que acreditam que seu trabalho é o de participar do processo espiritual e intelectual dos seus educandos e educandas (HOOKS, 2018). Aqui o/a docente está consciente de sua prática, de suas ações em sala de aula, ele/ela não está alienado/a ao processo

docente e se colocando como externo ao processo intelectual e espiritual que os alunos/as estão vivenciando.

Diante disso, a educação como prática da liberdade tem uma pedagogia engajada, a qual tem como foco o bem-estar, por conseguinte é necessário que o/a docente se autoatualize para promover seu próprio bem-estar. Defronte isso bell hooks cita *Thit Nhat Hanh*, um monge budista, que ressalta que qualquer profissional de assistência deve dirigir primeiramente sua prática para si mesmo. Isso inclui os professores e professoras, se a pessoa que ajuda está num processo de infelicidade ela não poderá ajudar muita gente (HOOKS, 2018).

Ao colocar a cura de si mesmo como ponto primário aos docentes, bell hooks, salienta a importância de nós professoras e professores estarmos bem dentro da nossa prática docente. Portanto a pedagogia engajada não pressupõe estar fora do processo educativo, o/a docente faz parte do processo educativo e precisa sentir bem-estar. Isso é um aspecto que quando vivido se sabe bem a importância que tem, eu vivenciei o que é sentir dor na docência e o que é ser ferida no processo educativo, passei por situações intensas de assédio moral e desrespeito ao ponto que eu não me sentia bem na maior parte do tempo em que estava dentro da escola que trabalhava, minhas feridas chegaram ao ápice que acabei me tornando em alguns momentos a docente que eu não queria ser e que eu não havia sido até aquele momento.

Eu sempre tentei pôr em prática a pedagogia engajada, mas não é fácil fazer isso em espaços que não são progressistas, só percebi que estava num processo contrário ao da pedagogia engajada pelo processo de autoatualização, o qual nós professores e professoras que optamos por uma educação como prática da liberdade devemos refletir se estamos mesmo tendo uma postura progressista (HOOKS, 2018).

Nesse processo percebe-se que bell hooks salienta a importância do professor ou professora ter autocrítica, mas que esse docente deve se perguntar se ele está também conseguindo dirigir para si mesmo o processo de cura. Defronte isso é importante que nós docentes estejamos preocupados com nosso bem-estar interior (HOOKS, 2018). Só consegui voltar ao processo de pedagogia engajada ao curar minhas feridas e entender que deveria estar dirigindo a cura para mim mesma também, pois senão eu não conseguiria pôr em prática essa pedagogia, ainda mais



num espaço racista, machista, homofóbico em que eu estava.

Para que a autoatualização ocorra é necessário que se entenda a problemática da cisão corpo e mente, pois nesse processo eu desumanizo as pessoas, eu me desumanizo. bell hooks exemplifica tal fato com suas vivências na academia, “A maioria dos professores era radicalmente contra — chegavam até mesmo a desprezar — qualquer abordagem ao aprendizado nascida de um ponto de vista filosófico que enfatizasse a união de mente, corpo e espírito e não a separação entre esses elementos” (HOOKS, 2018, 31).

Se nós professores e professoras nos colocamos nesse lugar de ser contra a união entre mente, corpo e espírito na sala de aula, nós estamos nos expondo a um processo educativo que aumenta dores e feridas, tanto nossas, quanto dos nossos estudantes. Eles estão esperando um conhecimento significativo, em que exista uma ligação da sua experiência global de vida com o conhecimento que estão aprendendo (HOOKS, 2018).

Nesse processo é esperado que os alunos e alunas compartilhem experiências de vida, porém não só eles e elas, mas os professores e professoras também,

a pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (...). Nas minhas aulas, não quero meus alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. (HOOKS, 2018, p. 35).

A pedagogia engajada propõe, a nós professoras e professores, um profundo compromisso em que é esperado que nós crescamos junto com nossos alunos e alunas. Quem entra na docência aberto a esse processo percebe o quanto cresce conjuntamente a aqueles e aquelas que damos aulas. Nesses sete anos de docência eu mudei muito ao longo do tempo, cresci e me fortaleci na sala de aula e mesmo não sendo uma pedagogia fácil, foi ela que me fez permanecer na sala de aula e ter tanto afeto por essa profissão. Isso não quer dizer que é fácil, mas que garante um fortalecimento que depende de mim como docente em querer correr riscos ou não, depende da minha autoatualização constante.

“Os professores que abraçam os desafios da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2018, p. 36). A autoatualização exige autocrítica, percepção, conscientização e estar sempre antialienante frente as problemáticas do cotidiano da sala de aula.

bell hooks salientar que os docentes progressistas que lutam para transformar o currículo de maneira que não sirva e não reforce os sistemas de dominação, são os indivíduos mais dispostos a correr riscos e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (HOOKS, 2018). Tal aspecto se deve dentre outras coisas pelo compromisso que é exigido de uma prática progressista, dizer-se ser algo é diferente de efetivamente ser algo em si, se não nos autoatualizarmos de nada adianta dizermos que somos professores e professoras progressistas que tem como objetivo uma educação como prática da liberdade.

Diante disso o que é necessário também, além da cura, e da autoatualização, para que se tenha esse tipo de educação? É necessário que o/a docente entenda que não existe nenhuma educação que seja politicamente neutra (HOOKS, 2018). Esse talvez tenha sido um dos aspectos mais difíceis tanto de entender, quanto de pôr em prática. A partir do momento que entendemos que a educação parte de visões de mundo e que essas, por conseguinte, são diversas e que a educação é construída dentro dos parâmetros e perspectivas políticas, é transformador entrar na sala de aula e entender como tudo acontece, como as escolas se estruturam e como seus/as colegas de trabalho atuam.

Mas a partir do momento que se entende que nenhuma pedagogia é neutra e se decide pôr em prática a educação como prática da liberdade, progressista e crítica, é o momento que se entende que essa prática não é só flores e que você atuará contra forças hegemônicas enraizadas em nossa sociedade. Mas isso não significa que não seja o pior dos mundos, mas é entender que o processo educativo é mais importante que a chegada até um dito ponto de chegada.

A partir do momento que entendo que não existe educação neutra, eu entendo que as minhas ações em sala de aula e como dou aula são elementos muito importantes, ainda mais quando se é uma professora branca ou um professor branco. É necessário entender que ali tem pessoas inteiras, pessoas negras,

peças LGBTQIA+, mulheres, indígenas, Pessoas com Deficiência (PCD). bell hooks (2018) usa o termo multiculturalismo para definir a multiplicidade de culturas e vivências e entender essa multiplicidade. Porém ela salienta que mesmo que hoje a sociedade coloque em foco essa questão, não há ainda práticas e discussões suficientes sobre como a sala de aula pode ser transformada para fornecer uma experiência de inclusão (HOOKS, 2018).

Para que de fato honremos e respeitemos as experiências dos alunos não brancos de forma que esse respeito se reflita no processo pedagógico, é necessário que “nós, como professores— em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade —, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar” (HOOKS, 2018, p. 51). Como Hooks (2018) salienta e eu enfatizo aqui, nós em maioria fomos educados/as numa educação que tinha um ensino que refletia um único modo de pensamento, a qual fomos incentivados e incentivadas a ver como universal e nós professores e professoras aprendemos a ensinar imitando esse modelo (HOOKS, 2018), pois como vimos com Freire no tópico acima, o modo como eu ensino, ensina.

Muitos/as docentes se incomodam com as implicações de uma educação que seja multicultural, pois têm medo da perda do controle da turma caso não exista um modo só de abordar um determinado tema, mas sim modos variados e múltiplos. (HOOKS, 2018). Esse medo da perda de controle tem tudo a ver com o fato da hierarquização entre professor/a e aluna/o, essa hierarquização fortalece estruturas de dominação, seja pelo ensino e ênfase desse tipo de relação social, seja também pelo sujeito ou sujeita que está ali dando aula. Por exemplo: Se eu, como professora branca, não fiz os processos já citados nessa dissertação e me coloco na posição de dizer que existe apenas um modo de ensinar e isso se devendo a minha perda de poder, minha educação não seja multicultural e possivelmente minha prática docente recairá em atitudes racistas na sala de aula, isso claro abordando enfaticamente num dos tipos de opressão que poderiam ser praticadas por mim nesse caso.

bell hooks (2018) propõe então que haja locais de formação de professores e professoras para que eles possam expressar seus medos, sejam acolhidos e aprendam estratégias para abordar uma educação multicultural. Esse com certeza é um dos aspectos que mais me ajuda e ajudou para que eu conseguisse por essa

educação em prática, por vezes isso pode se dar de maneira bem simples, como a criação de grupos por docentes para leitura de obras como a de bell hooks que abordam sobre educação, criando um espaço em que todos se sintam abertos para compartilhar experiências e caminhos.

Pode se dar também na própria formação inicial dos professores e professoras durante suas graduações de licenciatura quando os alunos estão fazendo seus estágios docentes. Quando eu estava no fim da minha graduação e tinha acabado de ser contratada por uma escola para trabalhar, ter aula de Ética e Educação com o professor Wanderson Flor do Nascimento abordando o livro *Ensinando a Transgredir - Educação como Prática da Liberdade*, em que nos sentimos a vontade para compartilhar nossos medos e angústias e pensamos em saídas e caminhos para ter uma educação progressista, foi central na minha formação como docente.

Não foi importante apenas ter a obra da bell hooks como centro da nossa ementa nessa matéria com o professor Wanderson, mas também como a obra foi dada e como as aulas foram estruturadas. Porque bell hooks (2018) salienta que quando criou grupos de seminários para os professores de uma das universidades em que trabalhou muitos professores e professoras brancas que participaram acharam que era só acrescentar na ementa a obra de algum autor ou autora negro/a, sem ao menos fazer nenhuma referência a raça ou etnia, isso é uma mudança pro forma como ela mesmo chama. Esse modo de abordar não questiona as parcialidades construídas e instituídas pelos cânones convencionas (HOOKS, 2018).

Nós, docentes, devemos estar atentos ao modo ao qual conceituamos como deveriam ser os espaços de aprendizagem (HOOKS, 2018). Professores e professoras que abordam que querem um local “seguro” para darem aulas, são docentes que esperam que sempre haja um silêncio na sala de aula e os alunos e alunas só falem quando forem solicitados, porém quando se é um professor ou professora da pedagogia crítica sabemos que isso torna o espaço da sala de aula inseguro para pessoas não brancas, para mulheres e demais grupos que são violentados em nossa sociedade (HOOKS, 2018).

Ter uma pedagogia transformadora e democrática é construir um espaço da sala de aula em que todos se sintam confortáveis em contribuir, isso só vai ser

possível à medida que a sala de aula se torna mais diversa, mais os professores e professoras precisam enfrentar o modo como as políticas de dominação se fazem presentes nos espaços educacionais (HOOKS, 2018).

Alguns podem se questionar se o desafio está mesmo muito mais nos professores e professoras do que nos alunos e alunas, bell hooks (2018) salienta que sentiu durante sua experiência docente muito mais resistência por parte dos docentes do que dos alunos e alunas e eu, em contextos escolares de escola pública e privada do Distrito Federal, estando a muitos quilômetros do contexto estadunidense de bell hooks, que a maior resistência está mesmo nos/nas docentes. Talvez porque meus alunos e alunas sejam novos e ainda estejam aprendendo e conhecendo o mundo, mas eles se mostram mais abertos há uma educação multicultural e a renunciar a uma educação bancária.

Nessa construção de uma educação multicultural em que proporcione espaços que os/as estudantes não brancos e não brancas se sintam à vontade para falar, assim como outros grupos como a comunidade LGBTQIA+, é interessante observar o conceito de “comunidade” em bell hooks (2018), o qual ela acredita que sua criação cria um clima de abertura e rigor intelectual. “A comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une” (HOOKS, 2018, p. 58). Para que essa comunidade seja criada bell hooks aborda sobre alguns caminhos que ela mesmo utilizou, o que não significa ou demonstra uma receita de bolo pronta que deve ser seguida por todos, mas sim possibilidades, como tudo que está sendo mostrado sobre ela aqui nesse tópico.

Diante disso, bell hooks (2018) salienta a importância de reconhecer o valor de cada voz individual. Ela exemplifica isso dizendo que cada aluno e aluna dela possui um diário, por vezes ela pede que os alunos e alunas escrevam parágrafos durante a aula e leiam para turma, bell hooks (2018) enfatiza diante desse exemplo a importância de se ouvir as vozes uns dos outros, vozes diferentes da de si próprio ou própria, é um exercício de reconhecimento e uma forma de que nenhum aluno permaneça invisível na sala de aula.

Há um ponto interessante aqui porque nós professores e professoras que já estivemos em salas multiculturais e multiétnicas sabem que essa educação proposta por bell hooks é desafiadora. Mas ela salienta que não foi fácil para ela, que ela sentiu despreparada nos primeiros momentos, mas que um elemento que a

ajudou foi entender que existem diferentes “códigos culturais”, para ensinar de forma eficaz um corpo discente que é diverso, o/a docente precisa aprender esses códigos, por vezes tanto professores e professoras, quanto alunos e alunas, num contexto multiétnico, vão precisar aprender a aceitar diferentes modos de conhecer, diferentes epistemologias sobre um mesmo assunto (HOOKS, 2018). O mais interessante disso é que ressalta que nós professoras e professores estamos num constante processo de aprendizagem, nós aprendemos ao ensinar e ensinamos ao aprender como já salientava Paulo Freire (1996).

Além de entender os diferentes “códigos culturais” o/a docente que vai para uma sala de aula diversa e usa da pedagogia crítica tem que entender que haverá mais tensão do que usando uma pedagogia bancária, a presença do conflito também pode ocorrer (HOOKS, 2018). Porém, isso deve ser entendido na perspectiva de que espaços democráticos não existem sem tensão e conflituosidade. Se estou na sala de aula diversa eu tenho pessoas de diferentes grupos, temos mulheres, homens, pessoas brancas, pessoas negras, pessoas que não são héteros, pessoas que não são cis, PCD e pessoas não PCD e portanto os conflitos que ocorrem na sociedade entre esses grupos vão ocorrer também na sala de aula.

Porém esse processo é como semear a terra para plantar as sementes e ver as plantas crescerem. Semear a terra não é fácil nem para quem faz, nem para a própria terra, afinal ela vai ser remexida, arada, até ficar fofa e ali poderemos plantar as sementes. Após o plantio, temos que irrigar e o irrigamento não ocorre só naquele dia, mas nos dias que se seguem, meses. Para as primeiras mudas aparecerem e irem lentamente e no seu tempo crescendo e se transformando nas plantas e ou árvores, para dar fruto será ainda mais um tempo.

Assim como um semeador o professor ou a professora tem que entender que o processo da educação crítica, para a liberdade não causará efeito imediato, ou seja, não será numa aula só e naquele momento que meu aluno entenderá as implicações negativas do patriarcado para as mulheres, por exemplo. Me lembro disso todas as vezes que leio bell hooks (2018) e ela salienta que muitos de seus alunos/as reclamavam de ela levar feminismo para a sala de aula de literatura e anos mais tarde a agradeciam e diziam que depois de algum tempo haviam entendido a importância daquilo. A docência exige paciência, exige mais ainda quando se tem como prática a pedagogia crítica, porque o processo não é fácil nem

para os alunos e alunas e nem para o/a docente. “Leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos” (HOOKS, 2018).

Nesses contextos é necessária compaixão, porque por vezes aprender sobre raça, classe e gênero tem uma dor envolvida, isso bell hooks (2018) aborda dando o exemplo de seu aluno que disse que após aprender sobre esses tópicos ele não consegue mais curtir a vida e ao dizer isso outros colegas balançaram a cabeça concordando com ele. A compaixão é necessária então para que acolhamos essa dor, talvez esse seja um dos exemplos que mais me identifiquei das obras de bell hooks tanto como aluna, tanto como professora, pois a medida que meus olhos se abriam para as questões de classe, gênero, mas sobretudo raça, meu mundo mudou e passei a ver as pessoas e as coisas de outro modo, o novo por vezes é doloroso, a perda de certas coisas ou pessoas que estávamos acostumados e gostávamos é dolorosa, mas esse processo é importante, é o abandono dos velhos padrões, na medida que for e der. Para acolhimento dessa dor bell hooks sempre tenta por meio do diálogo usar isso como mais um ponto que fortaleça a comunidade criada em sala de aula.

Por vezes os contextos da sala de aula podem não ser tão diversos e haver ainda por exemplo uma predominância de pessoas brancas, mas isso não significa abandonar a afirmação do multiculturalismo (HOOKS, 2018). Ensinar nesses espaços por meio dessa perspectiva é tão desafiador quanto numa sala diversa, porém as questões sobre raça devem ir para essa sala de aula, ainda mais na perspectiva de estudar e discutir o “SER BRANCO” (HOOKS, 2018), inclusive sendo um dos pontos muito importantes para que se fomente a desarticulação do poder da branquitude nos espaços de ensino e pelos espaços de ensino.

“Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem” (HOOKS, 2018). Para deixarmos nossa pedagogia ser transformada é necessário também que nós professores saibamos que a sala de aula e a própria docência é perpassada pelos afetos, negá-los é como negar o corpo na sala de aula e sua existência.

Falar de afeto na docência é tão complicado que bell hooks (2018) dá o exemplo de que professores/as universitárias que são amadas/os por seus alunos/as e que as amam, os amam, são mal vistos e vistas. Isso ocorre também no

ambiente escolar, talvez numa proporção menor, mas ocorre, na verdade ser odiado e odiada também pelos alunos e expressar que os odeia também não é bem visto, mas não necessariamente pela problemática de que o ódio é destrutivo para quem sente e quem sofre, mas porque é expressado que o ideal é que assim como o amor, nenhum afeto ou sentimento vá para a sala de aula, que eles sejam sufocados e suprimidos quando aparecem, que exista uma tal de neutralidade que na verdade não existe.

Os afetos são tidos como perturbadores no ambiente escolar, mas o engraçado é que quando lembramos nossas memórias escolares são eles que dão sabor, vida e, até mesmo, a nitidez a elas. Salas de aula que frequentei que tentaram passar a sensação de um momento em que os afetos não podem existir, são as aulas que menos lembro, tanto do conteúdo, quanto do professor/a.

Nós professores e professoras precisamos unir mente e corpo para dar paixão a sala de aula, quando os separamos acreditamos que a mente é quase um ser superior que se dá sem nenhum contato com o corpo, nesse processo, a aprendizagem se torna maçante, cansativa, violenta e nada transformadora. Percebemos aqui que bell hooks está salientando o engajamento profundo do docente que perpassa para além da sua docência, assim como Paulo Freire, bell hooks salienta que o “faça o que digo e não o que faço” e o binarismo entre corpo e mente nos torna docentes da pedagogia bancária, uma pedagogia que só favorece a estrutura posta dos dominadores, pois ela não contesta a estrutura do patriarcado, do capitalismo, do racismo, do classismo e nem do machismo.

É necessário nesse processo abrir os olhos, sentir, rasgar esse binarismo, sentir, ser crítico, sentir, autoatualizar-se, sentir, curar-se, sentir, ser crítico e crítica, sentir, fazer do espaço da sala de aula um ambiente democrático, sentir. E, para nós, professores e professoras que mais aspectos podemos trazer para desconstruir o poder da branquitude com seus privilégios e suas violências? Como dissemos é necessário quebrar as corrente do racismo, classismo e machismo juntas, pois elas se retroalimentam, mas vamos dar uma olhada um pouco mais profunda acerca da questão da raça e do racismo logo a seguir.

bell hooks (2021) destaca que nós professores e professoras somos um dos grupos mais relutantes em perceber a influência da extensão do pensamento, da supremacia branca e da branquitude, incluindo o modo como aprendemos o que



aprendemos e como somos ensinados. Ela coloca em evidência como a sociedade estadunidense diz que não há mais racismo e prevalência do pensamento da supremacia branca, esse contexto pode ser aproximado ao do Brasil, que na verdade sempre negou o racismo como vimos na parte I, que acreditou e acredita no mito da democracia racial. Um ponto importante sobre isso é que bell hooks (2021) destaca que atitudes racistas estão presentes no cotidiano e não são praticadas apenas pelos grupos como *skinheads*, neonazistas e outros. Ela demonstra isso sobre uma palestra que deu para um grupo de pessoas brancas que a vaiaram e ela corajosamente questiona se eles já haviam se perguntado por que as pessoas brancas tinham dificuldade de ouvir uma mulher negra falando por mais de trinta minutos e um senhor branco se levantou e disse que ela estava dando a cartada da raça.

Essa ação, tanto da plateia quanto do senhor que a respondeu dessa forma, são ações racistas (HOOKS, 2021). Para efetivamente termos práticas antirracistas devemos parar de achar que isso está longe de nós e de nosso cotidiano, bell hooks (2021) ressalta como por vezes uma pessoa que é racista é consolada pelos demais após cometer um ato racista com alguma pessoa não branca, se entendemos que o racismo é uma violência, quem deveria ser consolada? A vítima? Ou quem praticou o ato?

A resposta deveria ser óbvia e talvez seja, mas a prática não é e para que atitudes como essa se tornem óbvias, principalmente por parte das pessoas brancas, é importante cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, para conseguir ferramentas para romper com o modelo de dominação da sociabilidade humana, do desejo e de imaginar diferentes formas de as pessoas conseguirem se unir (HOOKS, 2021). Percebemos que bell hooks tem uma confiança e esperança de que por meio da conscientização e da descolonização consigamos romper com as dominações existentes na nossa sociedade. Por isso ela enfatiza o conceito de comunidade e se apraz do conceito de “comunidade amorosa” de Martin Luter King em que ele aborda uma concepção de mundo em que as pessoas se uniriam em nome de uma humanidade compartilhada (HOOKS, 2021).

Essa comunidade está para além da sala de aula, mas também nela, como vimos, uma comunidade que coloque em prática o antirracismo pode existir? Uma

comunidade antirracista que envolva pessoas brancas? Sim, mas para construir uma comunidade é necessária uma “consciência vigilante” que entenda e pense o trabalho necessário, o qual é contínuo, para se fazer com que toda socialização que perpetue a dominação se enfraqueça (HOOKS, 2021).

hooks (2021) salienta que como existe já um forte corpo teórico crítico para explicar o racismo e o pensamento da supremacia branca, mas que apenas a explicação não nos leva a prática de uma comunidade amorosa. Precisamos pegar a teoria e aplicá-la concretamente ao cotidiano, à vida, às experiências e aí sim ampliaremos a transformação da prática antirracista (HOOKS, 2021). Para essa prática antirracista é necessário destruir o “dualismo metafísico ocidental” (HOOKS, 2021, p.84) também, esse conceito que bell hooks traz na obra *Ensinando a Comunidade – uma pedagogia da esperança* é central para entendermos como fizemos aqui em outros pontos do texto a problemática dessa visão binária de mundo, que se pressupõe universal e que contamina nossa educação escolar e não escolar e a nossa sociedade como um todo. Diante disso, a consciência vigilante, a autoatualização, a cura, o afeto, a descolonização, a educação multicultural, o entendimento da educação como sempre política e nunca neutra, nos dá caminhos de desarticulação do dualismo metafísico ocidental, que é um dos elementos que tornam ainda mais violento o racismo.

bell hooks, Paulo Freire, Luiz Rufino e Lia Vainer Schucman foram usados aqui para apontar até aqui importantes saídas que nós docentes, escolas e o próprio sistema de ensino como um todo podem usar para desarticular a colonialidade presente, o racismo e branquitude, as quais como vimos não se dá fora e nem descolada de outras opressões. Diante disso usando da licença poética e dos exemplos dos exercícios metafísicos feitos por Platão quando criou a cidade ideal, a Calípolis, eu tentarei exemplificar uma escola que não se pretende ideal, nem modelar, mas pretende ser um exercício metafísico meu de pensar por meio de tudo que já foi dito até aqui uma escola que também coloque em xeque a colonialidade, a branquitude e o racismo.

## **2.5- Imaginar é preciso, viver também: Um exercício metafísico, imaginativo de uma escola que rompa e discuta a branquitude e abra caminhos de descolonização**

Sueli Carneiro (2005) destaca na sua tese de doutorado sobre a exclusão das pessoas negras no meio escolar e, por conseguinte da evasão escolar delas desse espaço. Ela enfatiza que essa evasão se dá pela dificuldade de ajuste dos estudantes negros e negras as normas impostas a sua racialidade.

São, por exemplo, as que passam pelas suspeitas veladas ou explícitas em relação à sua educabilidade, à subordinação racial que se refletem nos instrumentos didáticos e conformam a sua identidade no espaço escolar, às humilhações raciais que são parte da sociabilidade nesses espaços e que professores reagem, frequentemente, com impotência ou indiferença para conter (CARNEIRO, 2005, p. 279).

Quando se é um professor ou uma professora crítica em relação a racialidade, a raça e branquitude perceber esses aspectos apresentados por Sueli Carneiro nas escolas não é difícil. As humilhações raciais em relação aos estudantes negros e negras são bastante frequentes e tanto professores e professoras como outros/as profissionais da escola em maioria tratam sim com indiferença ou impotência quando elas ocorrem.

Já apontamos em outros momentos do texto que a escola brasileira, assim como as demais instituições, está dentro da estrutura de poder criada pela branquitude, ou seja, a manutenção dos privilégios dessa por meio do racismo que violenta e fere pessoas não brancas, tal qual ocorre com as pessoas negras nas escolas. A escola por vezes se torna um espaço de negação do sujeito/a negra por meio da inferiorização intelectual desses e dessas, a qual é uma das diversas dimensões do epistemídio (CARNEIRO, 2005).

Sueli Carneiro (1998) aponta como por exemplo as lutas contra a opressão protagonizadas por negros e negras são pouco trazidas e discutidas nas escolas. Pode ser que alguém que esteja lendo isso tenha tido uma experiência diferente dessa mas saiba que a sua com certeza é uma exceção e não a regra. Primeiramente, deixo um ponto interessante a ser focado aqui que a luta do povo negro deveria ser trabalhada nas mais diversas áreas que a escola oferta e não só nas aulas de história, digo isso para salientar que o fato de essas lutas pouco

estarem no ambiente escolar não é responsabilidade somente dos profissionais dessa área, mas sim de todas as áreas.

Usando do que Sueli Carneiro abordou e fazendo uma expansão do que ela disse, pouco vemos também sobre a luta dos povos indígenas nas escolas, portanto, o primeiro ponto que irei trabalhar aqui sobre a escola que imagino é o de mudança de currículo. Mesmo que tenhamos a lei nº 10.639 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e a lei nº 11. 645 que enfatiza também o estudo dessa, mas também da cultura e história indígena, nós precisamos enfatizar isso em forma de currículo e para tal eu preciso de mudanças curriculares também nas licenciaturas que formam os nossos professores e professoras, mudanças que têm que perpassar também as ementas, disciplinas e as suas ofertas. Na graduação, como já disse, eu, professora de filosofia poderia ter escolhido não ter feito filosofia africana e, também, não ter feito filosofia da América Latina. Sem essas matérias hoje eu teria muita dificuldade de levar pelos menos alguns filósofos e filósofas que não sejam do cânone europeu.

Aí você pode se perguntar, qual seria a mudança ideal de currículo Bárbara? Eu primeiro deixo salientado que talvez a questão não seja nós procurarmos um ideal de currículo em si, mas ter como horizonte a construção coletiva e democrática de um currículo para as escolas que reflita quem nosso país é e que seja uma educação como apontou bell hooks e Paulo Freire para a liberdade, que nos descolonize e que nos permita caminhos coletivos de conhecimento de luta, pensamento e resistência que não seja só da Europa, afinal, nosso país possui uma maioria de pessoas negras e deve muito ao povo indígena e negro por tudo que foi feito e é feito contra eles.

Tanto os currículos das escolas como das licenciaturas precisam abordar muito mais sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena e não como um tópico apenas ou um dia no ano apenas, mas em todo o processo de aprendizado. Além disso, é importante salientar que a forma como esse conteúdo seria ensinado deve ter mudanças também, esse fazer como depende de vários aspectos, nas escolas brasileiras, especificamente, é necessário para isso mudanças nas estruturas que sejam espaçosas, prédios de aula que fossem pensados a partir do clima de cada região, assim como os jardins e vegetações que a compõem, inclusive acredito que isso é um ponto importante de se ter principalmente nas escolas das regiões

urbanas que tem um contato um pouco mais restrito com vegetações.

Um outro aspecto é que se queremos que nossas crianças aprendam ciências naturais, é necessário ter estrutura para esse ensino, que não pode só se dar na sala de aula, são necessários laboratórios bem equipados também. Se queremos ensino de arte nas escolas, elas deveriam ter ateliês para a produção das artes plásticas, teatro e ou auditórios bem equipados com tudo que fosse necessário para a aprendizagem das artes cênicas, sala de música equipadas com instrumentos musicais e tudo que é necessário para as aulas de música acontecerem. Se queremos que nossas crianças melhorem a leitura precisamos de bibliotecas bem equipadas e espaçosas, com salas de informática embutidas também.

Digo mais, precisamos de refeitórios e cozinhas bem estruturados, precisamos fortalecer as políticas sobre merenda nos estados brasileiros, garantir que nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos que na escola tenham comida em fartura. Tudo isso que disse aqui muitas escolas podem ter. Escolas públicas no caso, mas ainda não é algo que seja na maioria delas. Trouxe aqui o fazer como atrelado a estrutura física no primeiro momento porque a falta dela prejudica fisicamente, mas também psicologicamente professores/as alunos e alunas, pois a escola em vez de ser um lugar confortável se torna incômoda, desconfortável e que reivindica só dos professores e professoras uma criatividade e poder de criação que por vezes é só uma fantasia para a precarização do trabalho do docente e da docente.

Porém enfatizo aqui que não é só ter a estrutura, nós docentes precisamos sim aprender e se autoatualizar sobre um fazer como que se trabalhe os conteúdos e todos os demais aspectos sociais da escola dentro de uma pedagogia para a liberdade, antirracista, interclassista, antipatriarcal, que não cinja corpo e mente. Não é só abordar uma filósofa como Djamila Ribeiro em sala de aula, mas como a abordo.

A forma como abordo atualidades em sala de aula por exemplo deve levar em conta a história do Brasil, um olhar sobre a história que deve ser inclusive voltado para entender que a colonização e a escravidão foram e são feridas na nossa história e que, portanto, não devemos jogá-las para debaixo do tapete e fingir que nada aconteceu. Por exemplo, a filosofia ensinada e fomentada no Brasil tem

fetiche com a branquitude.

Eu devo pensar dentro das estruturas da sociedade branca europeia e a partir dela segundo a forma como nos pedem para a ensiná-la, pouco importa o aluno ou aluna pensar a partir de onde está, o importante é pensar como Hegel na Alemanha, se aquilo não fizer sentido é porque o problema está com eles e elas e não na forma como ensino e no que ensino. Isso é para mim NÃO ensinar filosofia, posso sim continuar deixando filósofos brancos europeus no estudo dela, mas ela seria e é mais potente ensinada quando se leva as filosofias indígenas, as filosofias africanas e as filosofias latinas. A filosofia seria mais potente quando ensinada a partir daqui e para aqui, por que nossas questões não seriam tão importantes quanto a dos filósofos homens, brancos e europeus?

Na verdade elas são, pena que é ensinado o contrário disso. Ensinar a filosofar a partir de onde estamos é um ato revolucionário, meu sonho é que isso seja o ponto de partida da filosofia em qualquer escola que ela esteja ou se encontre. Para tal fiz um exercício possível, dentre outros, de pensar a resistência dos povos indígenas e pessoas negras no Brasil numa cartilha pedagógica que pode ser usada no ensino médio por professores da área de ciências humanas, com exemplos de vários momentos históricos do Brasil.

## **2.6 - CARTILHA PEDAGÓGICA SOBRE A RESISTÊNCIA DAS PESSOAS NEGRAS E INDÍGENAS**

Uma das formas de pensarmos uma educação antirracista é a criação de materiais que abordem sobre os povos não brancos no Brasil, mas de forma que se mostre suas lutas e resistências e deles como o centro das narrativas e não os coadjuvantes. Diante disso, fiz um exercício do pensar filosófico e pedagógico de criação de uma cartilha de exemplos de resistência das pessoas negras e dos povos indígenas no Brasil ao longo da história.

Resistência: É um substantivo feminino, significa uma recusa a submissão, defesa contra um ataque.<sup>15</sup> Resistir é luta e defesa, há um belo poema<sup>16</sup> do quilombola Antônio Bispo que aborda sobre isso.

**Fogo!... Queimaram Palmares,  
Nasceu Canudos.**

**Fogo!... Queimaram Canudos,  
Nasceu Caldeirões.**

**Fogo!... Queimaram Caldeirões,  
Nasceu Pau de Colher.**

**Fogo!... Queimaram Pau de Colher...**

**E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades que os vão cansar se  
continuarem queimando.**

**Porque mesmo que queimam a escrita,**

**Não queimarão a oralidade.**

**Mesmo que queimem os símbolos,**

**Não queimarão os significados.**

**Mesmo queimando o nosso povo**

**Não queimarão a ancestralidade.**

Resistência não é uma coisa só. É necessário termos um olhar amplo sobre resistência, não é unicamente pegar em armas e supostamente matar seus

---

<sup>15</sup> Significado retirado do site: <https://www.dicio.com.br/resistencia> Acessado em: 24/01/22.

<sup>16</sup> O poema se intitula: Fogo!... Queimaram Palmares, Nasceu Canudos, é do quilombola e grande pensador, Antônio Bispo. Foi retirado do site: <http://conaq.org.br/noticias/fogo-queimaram-palmaresnasceu-canudos-por-nego-bispo/>. Acessado em: 24/01/22.

inimigos, resistência não é só cortar a cabeça do rei ou da rainha. Existem resistências e cada uma delas tem as estratégias que as circunstâncias e os contextos exigem. Antônio Bispo nos anuncia isso no poema lido acima, vamos então conhecer alguns dos muitos tipos de resistências que as pessoas negras e indígenas engendraram contra a escravidão, o colonialismo, o genocídio e o epistemicídio, dentre outras tantas violências no Brasil.

### 2.6.1 - Lélia Gonzalez: conceito do pretuguês e a figura da mãe preta

Figura 5- Foto: Lélia Gonzalez<sup>17</sup>



Fonte: Site do El Pais Brasil<sup>18</sup>

Lélia Gonzalez é a maior FILÓSOFA intérprete do Brasil. Suas análises perpassavam não só pela filosofia, mas também pela sociologia, história e geografia. Um dos conceitos cunhados por ela e que é importante para termos como exemplo de resistência das pessoas negras no Brasil, é o pretuguês.

Ao falarmos desse conceito temos que ter em vista que Lélia Gonzalez, ao analisar a língua brasileira, sob uma outra ótica que não a de: falamos português e português é uma língua 100% derivada do latim, seja aqui ou em Portugal, já é por si um ato de resistência contra o *modus operandi* do epistemicídio no Brasil, e quando ela nos salienta como esse pretuguês foi criado entendemos ainda mais como as resistências podem se dar de diversos aspectos.

Mas primeiramente temos que conceituar o que seria esse pretuguês, que é

---

17 Por uma questão de posicionamento político trarei imagens, tanto das pessoas que serão trabalhadas como outras que se fizerem necessárias. Pois, para fins didáticos é necessário que não se faça apagamentos, inclusive de imagem.

18 Imagem retirada do link: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-10-25/lelia-gonzalezonipresente.html>. Acessado em: 24/01/22.



“nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) ” (GONZALEZ, 2020, p. 128). Qualquer brasileiro ou brasileira que já tenha parado para prestar atenção a como os/as portugueses/as falam já percebeu que é bem diferente do nosso português, tanto em relação ao uso de alguns vocábulos, que para nós significa algo e para eles outros, como também palavras que existem no nosso português e no deles não tem e também o sotaque que é bem diferente.

Essas diferenças se deram por diversas razões e uma delas foi a influência dos povos africanos no português falado no Brasil, por isso e diante disso, Lélia Gonzalez cunha o termo pretuguês, para nomear a marca da africanização na língua que falamos no Brasil. Um bom exemplo de tal aspecto, é a palavra *bunda*.

Recorrendo ao *Aurélio*, pode-se constatar que essa palavra se inscreve no vocabulário de uma língua africana, o quimbundo (*mbunda*), que muito influenciou os nossos falares. Além disso, vale ressaltar que os *bundos* constituem uma etnia banto de Angola que, além do supracitado quimbundo, falam outras línguas: *bunda* e *ambundo*. Se atentarmos para o fato de que Luanda foi um dos maiores portos de exportação de escravos para a América. Em consequência além de certos modismos (refiro-me, por exemplo, ao biquini fio dental) que buscam evidenciar esse objeto parcial, note-se que o termo deu origem a muitos outros em nosso “pretuguês”. (GONZALEZ, 2020, p. 129)

*Bunda* é um bom exemplo da marca dos idiomas africanos no português brasileiro. E podemos então diante disso trazer o seguinte questionamento, que aspecto poderia ter influenciado mais para que tal fato ocorresse? Lélia Gonzalez nos traz um elemento muito importante e pouco falado quando abordamos a escravidão, ou por vezes de forma muito errônea, a figura da *mãe preta*. Primeiramente é necessário deixar explícito que a mãe preta foi uma figura que “era escrava e justamente por isso era obrigada a cuidar dos filhos de seus senhores. Além disso, muitas vezes seus filhos recém-nascidos eram arrancados delas para que elas se “dedicassem” inteiramente às crianças brancas (...)” (GONZALEZ, 2020, p. 203). Logo, qualquer romantização a respeito dessas mulheres é errada e racista, até porque temos que ter em vista que “aquelas que não aceitassem eram cordialmente torturadas ou simplesmente liquidadas” (GONZALEZ, 2020, p. 203).

Foram as mulheres negras que cuidaram e amamentaram crianças brancas brasileiras por séculos a fio. Elas dentro desse processo,

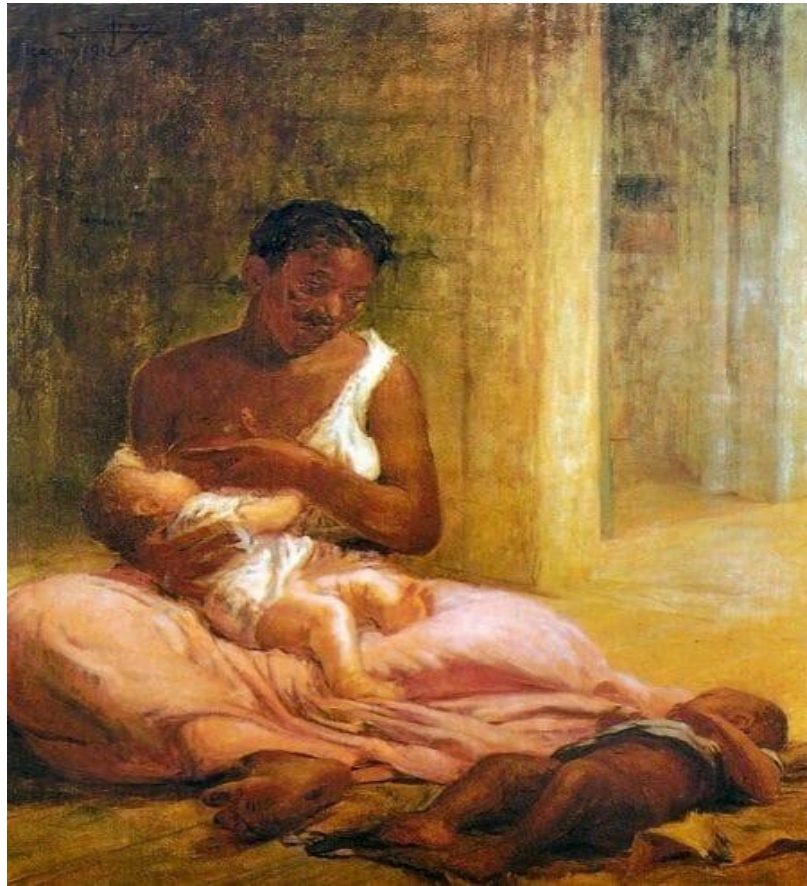
Com sua força moral, tudo fizeram para sustentar seus companheiros e tratar da sobrevivência dos filhos, educando-os nas mais precárias condições de existência. Com isso, mantiveram viva a chama dos valores culturais afro-brasileiros, que transmitiram aos seus descendentes. E nisso também influenciaram mulheres e homens brancos, a quem aleitaram e educaram. Graças a elas, apesar de todo o racismo vigente, os brasileiros falam “pretuguês” e só conseguem afirmar como nacional justamente aquilo que o negro produziu em termos de cultura: o samba, a feijoada, a descontração, a ginga ou o jogo de cintura etc. É por essa razão que as “mães” e as “tias” são respeitadas dentro da comunidade negra, apesar de todos os pesares. (o português africanizado). (GONZALEZ, 2020. p. 203)

Lélia Gonzalez abordará sobre a inserção dos termos, conceitos e palavras de origem africana na conformação do português brasileiro, constituindo assim o que ela denomina de pretuguês, como resistência passiva da figura da mãe preta, a qual “deve ser encarada com mais profundidade” (GONZALEZ, 2020, p. 198). Por isso que foi salientado no início dessa segunda parte que resistência tem múltiplos modos de se dar.

Papo vai, papo vem, ela foi criando uma espécie de “romance familiar”, cuja importância foi fundamental na formação dos valores e das crenças do nosso povo. Conscientemente ou não, ela passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi por aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em pretuguês) e, conseqüentemente, a cultura brasileira. (GONZALEZ, 2020, p. 199)

Se foi conscientemente ou inconscientemente que as mulheres negras passaram as categorias negro-africanas para brasileiros e brasileiras brancos e brancas, isso é mais difícil de saber, mas o fato é que passaram. E esse aspecto é um tipo de resistência, a qual se deu dentro de um cenário de intensa violência, física e principalmente psicológica com essas mulheres que foram obrigadas a cuidar das crianças de seus senhores e sinhás, inclusive como já foi dito as amamentando e para isso seus filhos e filhas eram marginalizadas pelos senhores e sinhás do processo e direito a serem cuidadas por suas mães, tirando delas o direito à maternagem de suas crianças.

Figura 6 – quadro: Mãe preta



Fonte: Site do Portal Géledes<sup>19</sup>

A imagem acima é representativa de todo o cenário que Lélia Gonzalez nos descreve. Uma mulher negra amamenta o/a bebê de seus senhores enquanto olha o/a seu/sua filho/a, também bebê, no chão. O retrato de um país que foi criado, educado e amentado nos braços daquela que foi uma das figuras mais violentadas da história do Brasil. O modo de resistência da mãe preta enquanto uma resistência passiva, usando o conceito de Lélia Gonzalez, é constitutivo das possibilidades encontradas dentro do contexto engendrado, usando de estratégias, seja pelo consciente ou inconsciente, para manter-se viva e aos seus vivos, não só enquanto corpo, mas também enquanto cultura, língua e ancestralidade.

É importante deixar salientado ao final deste tópico que a língua expressa o pensamento filosófico de um povo, todo um sistema lógico que cada língua tem e

---

<sup>19</sup> Quadro “Mãe preta” Lucílio de Albuquerque, 1912. óleo sobre tela. Disponível em: Imagens da “Mãe Preta”: modernismo brasileiro e cultura antirracista - Geledés (geledes.org.br). Acessado em: 24/01/22.

que por vezes podem se assemelhar entre si. Ao trazer a questão do pretuguês Lélia quer que nos atentemos a marca das culturas africanas construída dentro da nossa língua, ou seja, que o modo como falamos e até mesmo interpretamos o mundo perpassa pelos povos africanos trazidos para o Brasil. Uma língua expressa mais do que conjunto de sílabas, uma língua expressa epistemologias, o nosso português inclusive sofreu influências de línguas como o Tupi e o Guarani, que são línguas de alguns dos povos indígenas. Abordar sobre o pretuguês é dizer indiretamente, o Brasil não foi construído só por brancos, o povo negro resistiu desde sempre, mantendo suas culturas e tradições vivas.

### **2.6.2 - Quilombos – exemplos de resistência e apontamentos**

Os quilombos são um dos maiores exemplos de luta e resistências das pessoas negras pela América Latina e inclusive no Brasil. Os quilombos,

Historicamente, se constituíram como unidades de protesto e de experiência social, de resistência e reelaboração das relações sociais em todas as partes nas quais a sociedade latifundiário-escravista se manifestou. (...) Os quilombos em suas multiplicidades de expressões, representaram, de acordo com Clóvis Moura um processo de protesto radical e permanente, contribuindo, assim, para ao agravamento da crise do modo de produção escravista e apontando a necessidade de uma nova ordenação social. (SOUZA, 2016, p. 34)

As unidades de protesto e resistência, no caso os quilombos<sup>20</sup>, existem e resistem até os dias atuais como podemos observar na imagem acima. Isso se deve a uma intensa luta pela defesa e preservação desses territórios que, apesar de todos os empecilhos, tentam conservar o seu direito de existência. Dado a pluralidade de quilombos que se tem no Brasil e entendendo que independente da região em que esse quilombo tenha se constituído, todos eles eram e são espaços de resistência, luta e fortalecimento contra o sistema escravocrata, racista e genocida. Diante disso, como não é possível trazer detalhes, histórias e modos de resistência de todos, iremos abordar aqui sobre o quilombo de Palmares e sobre um importante quilombola e herói Cosme Bento das Chagas, como exemplos das mais várias resistências que foram empreendidas e são empreendidas nos quilombos no Brasil.

---

20 Segundo um estudo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), estima que em 2019 existia 5.972 comunidades quilombolas no Brasil. A maior parte delas se concentrando no Nordeste brasileiro. Para mais informações, acesse o link: [Quilombolas no Brasil | Educa | Jovens - IBGE](#). Acessado em: 25/01/22.

Cosme Bento das Chagas também conhecido como Negro Cosme, foi uma das mais importantes lideranças quilombolas do país. Sua atuação foi concomitante com o momento da Balaiada<sup>21</sup>, no Maranhão. Cosme estrategicamente aproveitou o cenário de revolta dos balaios para dar início a sua insurreição, o Maranhão estava vivendo um cenário de guerra, o qual,

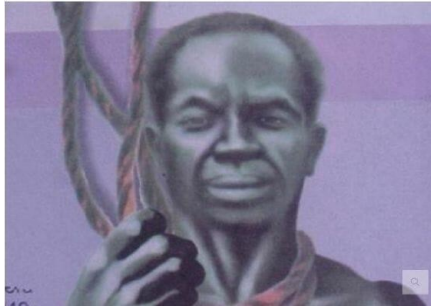
Com o alastramento da revolta dos balaios e dos movimentos de fugas, quilombos e insurreição de escravos foi todo o sistema de poder, produção e dominação escravista maranhense que esteve ameaçado. Em 1839, conservadores e liberais superaram as suas divergências e passaram a unificar a luta contra aqueles que ameaçavam a continuidade do sistema. Imediatamente, unificou-se o uso da força pelo governo. Com a ajuda de proprietários e comerciantes organizou-se batalhões provisórios em diversas localidades. Também, em 1840, Luís Alves de Lima, o futuro Duque de Caxias, assumiu a presidência da província do Maranhão. À frente de cerca de 8 000 mil homens, estavam dadas as condições para a grande repressão que reuniu, ainda, lavradores, agregados, feitores e as poderosas famílias locais contra a Balaiada e as diversas formas de resistência à escravidão. Por volta de 1840, o movimento dos balaios começou a se desintegrar, devido às primeiras traições e à força da repressão adotada pelo governo. Para as classes dominantes da época, a cor e a pobreza eram tão pecaminosas quanto aquelas rebeldias. Para alguns, a cor era um defeito maior do que a pobreza (BORGES, 2009, p.1)

Mesmo com a desintegração da Balaiada que ocorria devido a violência engendrada por Duque de Caxias e outras figuras da elite, Cosme Bento das Chagas, que havia sido preso em São Luís, consegue fugir da cadeia e intensifica sua insurreição reunindo mais pessoas negras pelas redondezas para lutar contra o sistema. Ele distribuiu cartas de alforria e sabia ler e escrever, intitulou sua luta de “Guerra da Lei da Liberdade Republicana” (BORGES, 2009). Foi um grande líder político e crítico que fundou uma escola no quilombo Lagoa-Amarela, simbolizando sua preocupação com uma revolução também por meio do conhecimento. Foi também um grande líder estrategista, pois conseguiu liderar três mil homens negros para lutar contra a escravidão. Negro Cosme, dentro do Lagoa-Amarela manteve piquetes e construía suas estratégias insurgentes contra as fazendas da região (BORGES, 2009).

---

21 A maior revolta popular que ocorreu no estado do Maranhão entre 1838 e 1841 foi tanto um conflito entre liberais e conservadores como também uma revolta das pessoas negras contra as atrocidades da elite. Apesar dessa última ter ocorrido antes mesmo da Balaiada começar.

Figura 7: desenho – Cosme Bento das Chagas, conhecido como Negro Cosme



Fonte: Retirada do portal Géledes<sup>22</sup>

Percebe-se então a importância dos quilombos na história do Brasil e sua participação, luta e resistência na construção de um país que efetivamente tivesse a liberdade como um direito de todos. Cosme Bento das Chagas é alguém que deveria ser mais estudado nas escolas e universidades brasileiras, seu nome deveria ser mais conhecido e as estratégias de resistência criadas por ele, mais difundidas. É válido ressaltar claro, que os quilombos não se constituem por uma só pessoa, mas por um conjunto que lutou e luta. Se Negro Cosme chegou tão longe, foi porque não lutou sozinho. Ele foi perseguido pelo Estado e quando foi capturado, recebeu a sentença de morte, mas mesmo recebendo tal sentença sua luta permaneceu viva para as pessoas negras que continuaram resistindo e a formar quilombos no Maranhão.

Um outro exemplo, mais “famoso” e quilombo que marcou a história de resistência e luta das pessoas negras no Brasil, é com toda certeza Palmares (que se localiza hoje no estado de Alagoas e na época ficava na capitania de Pernambuco, e que era composto por diversos mocambos). “O maior, mais importante e mais duradouro reduto de escravos fugitivos no Brasil colônia” (GOMES, 2019, p. 403). O nome Palmares se deve a abundância de Palmeiras que eram presentes na região. É um quilombo que se tem pouca documentação histórica, desafia até hoje historiadores e estudiosos da área.

Além de possuir pessoas negras que fugiram da escravidão, Palmares era composto também por indígenas e brancos. Possuiu uma vasta variedade de crenças, com rituais africanos e, também, católicos, inclusive tendo em seu território

---

<sup>22</sup> Imagem disponível em: A rota da liberdade do negro Cosme Bento das Chagas e a Balaiada (1838-1841) - Geledés (geledes.org.br). Acessado em: 25/01/22

uma “Igreja Católica, com imagens do Menino Jesus, de Nossa Senhora da Conceição e de São Brás” (GOMES, 2019, p. 209).

O Quilombo de Palmares foi intensamente perseguido pela coroa portuguesa, visto como um inimigo a ser destruído.

Durante todo o século XVII, a Coroa Portuguesa moveu uma perseguição implacável contra o quilombo. Ao todo foram enviadas dezessete diferentes expedições militares, sendo quinze luso-brasileiras e duas holandesas. No período que precedeu a destruição final do refúgio, entre 1672 e 1694, os quilombolas resistiram a nada menos que um ataque a cada quinze meses. Estima-se que, no total, as operações contra Palmares tenham custado aos cofres portugueses mais de 400 mil cruzados, três vezes o orçamento das oito capitanias brasileiras em 1612 (GOMES, 2019, 411). Defronte essas informações percebem-se o quanto a resistência de Palmares foi estratégica, de luta e de muita resistência. Palmares não só incomodou a coroa portuguesa, como fez ela se sentir temerosa frente ao seu desenvolvimento. A comunidade e as autoridades da época estavam assustadas, ao ponto que Diogo Menezes chegou a propor a coroa portuguesa o fim do sistema escravocrata na Capitania de Pernambuco (GOMES, 2019). Essa sugestão foi recusada, mas demonstra bem o impacto e a força de Palmares.

Essa força se devia a diversos fatores, dentre eles os grandes líderes que tiveram, como por exemplo: Ganga Zumba, filho da princesa Aqualtune<sup>23</sup>, o qual vivia no chamado Mocambo do Macaco, capital de Palmares, que se localizava na encosta da Serra da Barriga. Eles usavam uma estratégia muito interessante de proteção que era uma cerca com quase 5 quilômetros de extensão, na qual consistia em buracos que permitia disparos de espingardas, flechas e lanças, além disso, nessa região Ganga Zumba presidia suas reuniões com os chefes dos outros mocambos, que compunha Palmares, inclusive Zumbi dos Palmares, seu sobrinho (GOMES, 2019).

---

23 Aqualtune era filha do rei do Congo e um dos primeiros registros sobre ela foi sua luta contra o exército português em 1665, após a sua perda ela foi mandada para servir de mão de obra escrava no Brasil. Aqualtune conseguiu fugir e se abrigar em Palmares, na fuga conseguiu reunir um grupo que ao chegar ao quilombo já totalizava duzentas pessoas. Ela se tornou a líder do quilombo de Palmares e foi reconhecida como a princesa que era dedicando sua vida a preservação e proteção dele.

Figura 8 – desenho: Ganga Zumba



Fonte: Imagem retirada do portal Géledes<sup>24</sup>

Ganga Zumba é considerado o primeiro líder de Palmares, após sua morte, quem assumiu a liderança foi Zumbi. Inclusive os dois tinham discordâncias, dentre elas e a mais famosa, foi o acordo com o governo da Capitania de Pernambuco, que propunha um acordo de paz, o qual Ganga Zumba aceitou, um dos elementos que se propunha é que Ganga Zumba se tornaria vassalo de Portugal e passaria a governar a partir da região do Cacau, que fica atualmente na região da divisa de Alagoas com Pernambuco (GOMES, 2019). Esse tratado de Paz, foi malvisto por Zumbi dos Palmares porque na prática não se via a materialidade das promessas do governo, pois mal o tratado foi assinado e as terras de Palmares já estavam sendo distribuídas entre pessoas que tinham financiado e participado da perseguição contra pessoas negras e o quilombo em si. E, além disso, um forte aparato militar montado em Alagoas não foi desmontado rapidamente, o qual estava ali para atacar o Quilombo de Palmares. Zumbi e seus combatentes optaram então por manter sua resistência e adentraram as matas a fim de lutar até o fim, nesse meio tempo Ganga Zumba é envenenado (GOMES, 2019), não se tem certeza e nem fontes de quem teria sido, portanto não afirmarei que foi seu sobrinho, como muito fazem, pois para isso necessitaríamos de fontes históricas confiáveis. Zumbi passa a lutar e resistir

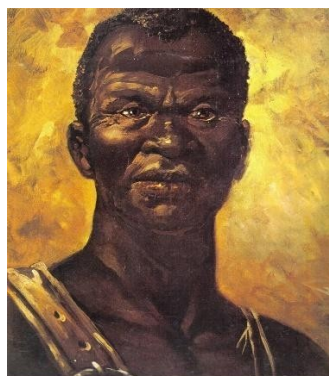
---

<sup>24</sup> Imagem disponível em: Ganga Zumba - Geledés (geledes.org.br). Acessado em: 25/01/22



intensamente contra o governo que mandou os bandeirantes atrás dele e dos seus, e infelizmente após muitas batalhas e lutas, Zumbi é morto no dia 20 de novembro de 1695, numa emboscada, mas deixando seu nome marcado na história tamanha sua importância.

Figura 9: pintura – Zumbi dos Palmares



Fonte: Site Pinturas do Auwe<sup>25</sup>

Zumbi dos Palmares foi marcado na nossa história ao ponto de que hoje em dia comemora-se o dia 20 de novembro como um dia em sua homenagem, a sua luta e resistência. A lei nº 12.519/2011 é que instituiu tal fato, apesar de deixar muito em aberto pontos para garantir que realmente seja uma data comemorada, em escolas, por exemplo.

É importante salientar diante desse cenário que Zumbi, assim como Negro Cosme, não fez tudo sozinho. Ele teve apoio, ajuda e muitos que estavam na luta conjuntamente com ele foram lideranças tanto quanto, um bom exemplo disso é Dandara dos Palmares.

Antes de mais nada é válido ressaltar que não sabemos muito sobre a ascendência de Dandara, porém acredita-se que tenha nascido aqui mesmo no Brasil e que foi para Palmares ainda nova. Dominava técnicas de capoeira, comandava o exército palmarino, e assim como Zumbi, ela também foi contrária ao tratado de paz que o governo português propôs e se juntou a ele na resistência contra a colônia que queria o fim de Palmares.

---

<sup>25</sup> Imagem disponível em: Pinturas de Zumbi dos Palmares ~ Líder da resistência negra ~ Pinturas do Auwe. Acessado em: 25/01/22.

Figura 10 pintura: Dandara dos Palmares



Fonte: Site Todos os negros do mundo<sup>26</sup>

Por vezes Dandara é uma figura apagada da história e ficando a sombra de seu companheiro Zumbi dos Palmares. Ela tão importante quanto ele, sua luta, sua resistência, o apoio que deu a ele, são elementos que não devemos esquecer ao falarmos dela. Como causa de sua morte acredita-se que tenha sido o suicídio, ao se jogar de uma pedra para não ser submetida como cativa dentro sistema escravocrata.

É importante ressaltar que essa luta não ficou no passado, os quilombolas têm até hoje uma luta intensa para a defesa de seus territórios, mesmo que com a Constituição Federal de 1988 tenha leis de defesa a eles (que inclusive só se deram devido a resistência e a luta), ainda se tem ataques sumários a existência dos quilombos no Brasil e a legitimidade de sua continuidade. Pois sua existência coloca em xeque o velho conflito por terras no Brasil, o qual é vista como patrimônio pela elite meritocrática, o qual desde os primórdios da história brasileira explora sumariamente o meio ambiente, visando o lucro e o acúmulo de capital. Além de verem a terra como um poder, o qual se consideram como portadores legítimos. Por

---

<sup>26</sup> Imagem disponível em: A força e resistência de Dandara dos Palmares - Todos Negros do Mundo. Acessado em: 25/01/22

isso a existência dos quilombos no Brasil é um dos maiores atos de resistência das pessoas negras nesse país.

### **2.6.3- Resistência dos povos indígenas no Brasil: exemplos de resistência e apontamentos**

Não são só os quilombolas que resistem na defesa de seus territórios, os indígenas também estão dentro desse aspecto. Quando abordamos sobre a resistência deles no Brasil, deve-se ter em vista um olhar crítico sobre a história e sob o que passaram os indígenas ao longo dos processos sociais desde o período da colonização. Como já enfatizamos não existe apenas um meio de fazer resistências, mas sim meios, meios que se adequam às condições sociais, políticas e históricas. Essas resistências variam também conforme o povo que está sendo estudado ou citado, pois os povos indígenas possuem diferenças culturais, epistemológicas e de línguas entre si, apesar de unirem-se na luta em prol de suas causas.

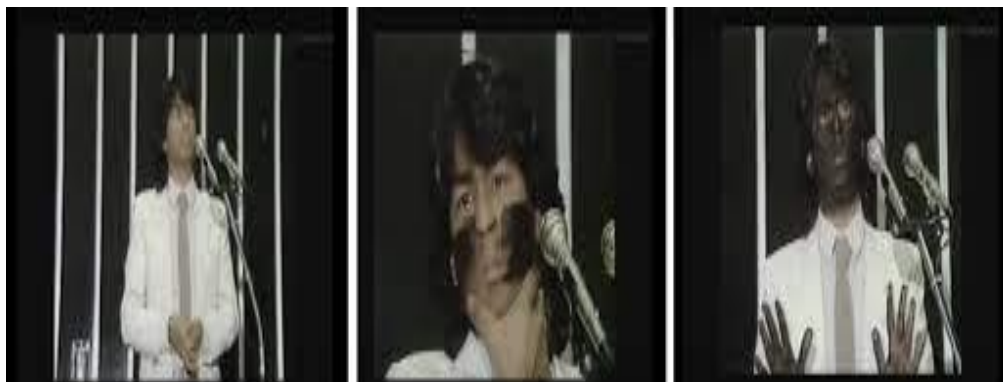
Seja no período colonial, imperial ou de república do Brasil, os povos indígenas resistiram ao racismo e genocídio engendrado contra eles. Um bom exemplo, disso são os indígenas da aldeia dos Aramaris de Inhambupe de Cima, na Bahia que fizeram uma representação protestando contra a espoliação de suas terras em 1815. A questão da defesa dos territórios indígenas é uma pauta central para os povos originários, pois como já é sabido desde a colonização a questão da terra é uma problemática que permeia boa parte da história brasileira.

É válido também ressaltar que tal problemática ocorre porque desde o século XVI seja com os colonizadores ou não, o Brasil tem um olhar voltado para a exploração da terra, como por exemplo com o desenvolvimento do agronegócio e da mineração, seja pelo setor econômico capitalista interno ou externo. Ambas as formas de exploração demandam a inserção sumária do uso de terras, o que acarreta a invasão contínua e violenta do território dos povos indígenas, o qual foi sendo cada vez mais tomado ao longo dos séculos, destruindo e matando povos inteiros e ocasionando genocídio e a destruição do meio ambiente.

Para defender seus territórios os povos indígenas usam de resistências variadas como a que citamos acima. Seja pela reivindicação, diplomacia e ou por meio de sua força, essa resistência ocorreu e ocorre. Um outro exemplo que podemos dar de resistência é a feita pelo líder indígena Ailton Krenak em 1987 na

Assembleia Nacional Constituinte, período de redemocratização do Brasil, após a Ditadura Militar, que durou 21 anos.

Figura 11: foto/montagem - Ailton Krenak na Assembleia Nacional Constituinte de 1987



Fonte: Retirado do site Revista de Cinema<sup>27</sup>

Mesmo estando num período de intenso desejo democrático, dado que o Brasil havia sido ferido pelo regime ditatorial, havia probabilidade de que as pautas dos povos indígenas não entrassem na nova Constituição. Ailton Krenak faz então um discurso de apelo aos líderes políticos para que aprovassem emendas constitucionais e artigos garantindo os direitos dos povos indígenas. Enquanto discursava Krenak passava em seu rosto *jenipapo* uma tinta produzida por seu povo, os *Krenaks*. Sua fala e luta, somada a de outros povos, como os: Caiapós, os Xavante, os Guaranis e os Terena garantiram um capítulo sobre a proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil na chamada Constituição Cidadã de 1988.

A resistência dos povos indígenas permeia, portanto, diversos modos de atuação. Um outro exemplo que pode ser citado é o fato de os povos indígenas que em sua maioria tem uma cultura oral, usarem de forma estratégica e como ferramenta de luta, escrever seus ensinamentos, críticas e percepções. Ailton Krenak é um exemplo disso, com as publicações como o *Ideias para adiar o fim do mundo*; *O amanhã não está à venda*; *A vida não é útil*; e outros escritos. Os quais servem como um modo de se fazer pontes com os não indígenas trazendo mais possibilidades e aberturas de diálogo e luta.

Um outro líder indígena que usa também essa estratégia, servindo de porta-

---

<sup>27</sup> Imagem disponível em: Um filme para Krenak | Revista de Cinema. Acessado em: 26/01/22.

voz de seu povo, é o Davi Kopenawa, Xamã Yanomami, o qual tem uma obra célebre com o antropólogo Bruce Albert, que estuda os Yanomamis há quarenta anos, a obra se chama *A Queda do Céu – Palavras de um Xamã Yanomami*. Obviamente isso aqui é um exemplo dentre muito que podemos citar da resistência desse povo, o próprio modo de se relacionar com a natureza, de viver, de constituir suas ontologias, epistemologias e porque não filosofias, já são modos de resistência também.

Figura 12: Foto – Davi Kopenawa



Fonte: Site Conexão Planeta<sup>28</sup>

Na própria obra *A queda do céu*, isso é perceptível, com passagens que abordam como os Yanomami estabelecem uma outra lógica com a questão do sonho, por exemplo. Kopenawa aborda ao descrever o processo de iniciação de um xamã, como os sonhos são importantes nela, pois seria o momento em que eles veem os *Xapiri* (pra nós não indígenas seria algo próximo do que concebemos espíritos, mas mesmo assim não é uma aproximação muito adequada) dançar, cantar assim como nos momentos de transe e “meditação” com o uso da *Yãkoana* (o pó de uma árvore necessária para o processo de desenvolvimento dos xamãs e contato com os *xapiri*) (KOPENAWA; ALBERT, 2016). Sonhos dentro da lógica ocidental capitalista pouco ou nada têm significado, ainda mais dentro de uma sociedade que prega a lógica do 24/7 (vinte e quatro horas por sete dias por semana). Kopenawa salienta uma crítica interessante a isso, “os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos diferentes deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro” (KOPENAWA; ALBERT, 2016, p.

<sup>28</sup> Imagem disponível em: E o 'Nobel Alternativo' vai para.... o líder Yanomami e xamã Davi Kopenawa - Conexão Planeta (conexaoplaneta.com.br). Acessado em 26/01/22.

37). O modo de vida dos Yanomamis, assim com seu pensar e dos demais povos indígenas é por muitas vezes desqualificado e marginalizado. Na mesma obra Kopenawa faz importantes críticas ao trazer o conceito de “povo da mercadoria” e frisar o que ele chama de “a queda do céu”, momento que o céu cairia sobre nós e destruiria a vida humana, como já aconteceu no passado, como ele mesmo salienta (KOPENAWA; BRUCE, 2016). Essas críticas estão intimamente direcionadas a política da morte engendrada pelo capitalismo, pela branquitude e por setores de poder da sociedade brasileira. Fazer críticas abertas às mineradoras, aos madeireiros, ao agronegócio, ao governo e aos demais setores, de forma aberta e pública, sabendo que esses mesmos setores usam do genocídio como arma de guerra, do apagamento, da marginalização, entre outros, é uma forma de resistência e luta também.

Ver de que modo lideranças como essa tem uma preocupação coletiva com seu povo e até mesmo com a vida dos não indígenas, dado que são os indígenas os maiores protetores das florestas, tais como a Amazônia não se tem como contestar a sua luta diária.

Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos xapiri, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada nunca mais vai nascer outra (KOPENAWA; ALBERT, 2016, p. 65)

Essa é uma das falas mais críticas e humanas que já li de Davi Kopenawa. Os povos e lideranças indígenas como um todo nos alertam sobre a destruição da natureza e do meio ambiente, antes mesmo de entendermos ou criarmos o conceito de ecologia. E mesmo que muitos usem o conceito de ecologia estejam mais interessados em como gerar mais mercadorias de forma que não fique “feio” para a sociedade, mas sem muita criticidade se de fato essa pauta lhe importa ou não. Tentar manter vivo toda uma estrutura de sociedade, modo de vida que não seja voltado pro acúmulo de capital e exploração, é resistir bravamente contra as garras do capitalismo.

Um exemplo que também não poderia deixar de dar aqui, é o dos estudantes indígenas nas universidades. As universidades no Brasil foram, e por muitas vezes

ainda são, espaços de manutenção do *status quo* das elites e também da branquitude.

Não apenas pelo fato de as universidades serem historicamente um lugar frequentado por classes privilegiadas, mas também pelo acesso ao conhecimento significar poder, algo não tão facilmente compartilhado com aqueles que foram excluídos do projeto de nação brasileira. Os pilares das universidades como instituição são sumariamente racistas e, por tabela, epistemicidas (...) (CRUZ, 2019, p. 154).

Os estudantes indígenas dentro da estrutura acadêmica passam por diversos tipos de ataques, pode-se dar como exemplo vários, inclusive aqueles relacionados a querer impor aos indígenas e as indígenas, que eles não deveriam ocupar esse espaço ou não fazer um determinado tipo de curso, pois isso não corresponderia com o estereótipo criado em relação a eles e elas. Cruz (2019) investigou alguns exemplos de casos como esse e trouxe alguns exemplos como o de uma estudante indígena do curso de medicina da Universidade de Brasília, a qual ouviu do psicólogo escolar que compunha o quadro da Diretoria da Diversidade que ela deveria procurar um curso mais fácil e voltar para sua aldeia. Esse exemplo nos mostra como tanto o fato de entrar, como de permanecer na universidade fazem também parte da resistência dos povos indígenas, além de lutar para se conseguir fazer as denúncias sobre casos como esse.

Ocupar os espaços e lutar também está presente na política institucional, e um nome que pode ser citado aqui é o de Sônia Guajajara, que é do povo Guajajara/Tentehar que se localiza na terra indígena Araribóia, no estado do Maranhão.

Sua militância indígena e ambiental começou ainda na juventude, nos movimentos de base, e logo chegou ao Congresso Nacional – onde Sônia Guajajara foi linha de frente contra uma série de projetos que retiravam direitos e ameaçavam os povos indígenas e o meio ambiente. Em poucos anos, ela ganhou projeção internacional pela luta travada em nome dos direitos dos povos originários. Tem voz no Conselho de Direitos Humanos da ONU e há dez anos leva denúncias às Conferências Mundiais do Clima (COP) de 2009 a 2019 além do Parlamento Europeu, entre outros órgãos e instâncias internacionais. Sônia Guajajara já recebeu vários prêmios e honrarias, como o Prêmio Ordem do Mérito Cultural 2015 do Ministério da Cultura, entregue pela então presidenta Dilma Rousseff. Também foi agraciada com a Medalha 18 de Janeiro pelo Centro de Promoção da Cidadania e Defesa dos Direitos Humanos Padre Josimo, em 2015, e com a Medalha Honra ao

Mérito do Governo do Estado do Maranhão, pela grande articulação com os órgãos governamentais no período das queimadas na Terra Indígena Arariboia. (APIB OFICIAL, 2021, p. 1)

Sônia Guajajara não iniciou sua luta no congresso, ela foi uma extensão daquilo que ela já fazia anteriormente. Mas é válido ressaltar o quão importante essa representatividade, articulação e ações que ela consegue engendrar dentro da política institucional. Atualmente ela é filiada ao PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) e foi a primeira mulher indígena a compor uma chapa presidencial, tal fato ocorreu em 2018 ela sendo vice de Guilherme Boulos.

Figura 13: Foto - Sônia Guajajara



Fonte: Imagem retirada do site APIB<sup>29</sup>

Seja nos espaços das florestas, da cidade, da universidade, dos plenários, dos livros, há luta das pessoas indígenas ocorreu e continua ocorrendo. Esses foram alguns dos muitos exemplos que temos das lutas desses povos ao longo da história. Mesmo que aqui tenhamos trazido nomes em destaque, essa luta não era e não é individual, mas coletiva.

Um bom modo de exemplificar a resistência coletiva dos povos indígenas é a Marcha de Mulheres indígenas, a qual já teve duas edições, uma em 2019 e outra em 2021, a de 2020 não ocorreu porque não tínhamos ainda vacina no Brasil para combater a pandemia da Covid-19. Nesses eventos foram reunidos 130 povos indígenas na primeira edição e 172 povos na segunda edição. Elas denunciaram as violências pelas quais passam, a preservação dos territórios indígenas, a liberdade de expressão em suas línguas próprias, salientaram a importância de ir contra o marco temporal, dentre outras reivindicações. Eventos como esse demonstram a

<sup>29</sup> Imagem disponível no site: APIB: Carta manifesto da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (Anmiga) em apoio a Sonia Guajajara | OBIND. Acessado em: 27/01/22.



união dos povos indígenas nas reivindicações frente ao governo e a sociedade brasileira.

#### **2.6.4 - A resistência também é das periferias: Uma análise filosófica sobre a queima da estátua do genocida Borba Gato**

Quando falamos da resistência da periferia, a gente tem que começar deixando claro que não faz sentido falarmos em periferia no singular. As periferias brasileiras são diversas e possuem suas semelhanças, mas não são iguais. Diante disso devemos saber que a luta das periferias e suas resistências também são plurais. São cenários marcados pelo “esquecimento” do Estado, logo, se trouxéssemos exemplos dos milhões de cidadãos e cidadãs que vivem nas periferias que acordam cedo para trabalhar em ônibus lotados, que precisam brigar para ter o mínimo e serem ouvidos na nossa sociedade, isso seria sim um exemplo de resistência desses espaços. Se trouxermos exemplos dos projetos sociais como o “Jovem de Expressão”, projeto da periferia de Ceilândia voltado para o fomento cultural, artístico e educacional da nossa quebrada, isso também seria um bom exemplo de resistência para trazermos aqui. Sabemos que as periferias são compostas boa parte pela classe trabalhadora, negra, de mulheres e tantos outros grupos marginalizados na sociedade brasileira. O racismo, o classismo e o machismo são algumas das violências que as pessoas que vivem nesses espaços sofrem.

Porém devemos saber que a resistência ocorre todos os dias nas periferias e que elas não são alheias a entender de onde vem as opressões. Diante disso é necessário um olhar filosófico sob as ações de resistência desses espaços e, como dizia meu professor de filosofia do ensino médio, um olhar filosófico ocorre como um primeiro passo, pelo questionamento. Gostaria de trazer então aqui um questionamento: O que você pensa sobre a Revolução Francesa? Aquela revolução marota que ocorreu no fim do século XVIII e que os amantes da filosofia iluminista se deleitam. Nela teve de tudo um pouco, queda da Bastilha, com direito a tomada das armas do exército, assassinato do rei e da rainha, guilhotina para quem mostrasse o menor sinal de ser contra a revolução, dentre outros episódios. Todas as vezes que estudei sobre ela na escola ou ouvi alguém abordando sobre ela foi contada com deleite, prazer e alegria.

Ora, comigo também não é diferente, mesmo que depois de seu acontecimento muitos outros tenham feito críticas a ela até os dias atuais. Mas uma questão que coloco aqui é: Por que tantos veem graça na Revolução Francesa, que querendo ou não é um conteúdo da educação básica, então ela tem sua legitimidade, porém não veem a mesma graça quando atos revolucionários e de resistência ocorrem no Brasil? Isso aqui é um exercício de pensar, mesmo que você não conheça pessoas assim, podemos ainda assim pensar os porquês alguém poderia pensar deste modo.

Mas que exemplo poderíamos dar de resistência, que seja da periferia? Afinal estamos falando disso, que as pessoas tenham se mostrado desgostosas. As respostas para isso poderiam ser inúmeras, mas aqui será sobre a queima da estátua de Borba Gato em 24 de julho de 2021. Bom, para falar de tal assunto, precisamos primeiramente saber quem foi Borba Gato. Nada mais foi que um bandeirante paulista (e os bandeirantes eram um grupo responsável pela captura de pessoas indígenas e negras para servir de mão de obra na escravidão, os quais cometiam também estupros das mulheres indígenas). A estátua desse bandeirante, não é a única homenagem que existe em São Paulo para esse grupo, afinal lá temos: A Avenida Bandeirantes, Rodovia dos Bandeirantes, Palácio dos Bandeirantes que nos denunciam o quanto esse grupo genocida é homenageado em principal nessa região do país, a qual se considera acima das demais regiões.

Os bandeirantes são um dos representantes da violência colonial, da violência, do racismo e do genocídio de milhares de pessoas. Um país que leva sua história a sério não acharia normal ter monumentos em homenagem a pessoas como essa. Um país que respeitasse minimamente as pessoas que aqui estão, e não só uma parte delas. Dito isso, é bom salientar que esses monumentos são alvo de ações de protesto e não é de hoje, mas ano passado o ato da queima da estátua de Borba Gato, pelo coletivo que se intitula Revolução Periférica, gerou debates e polêmicas e muitas falas em favor de não se queimar a estátua, que isso era vandalismo.

(Por questões de organização, sua foto encontra-se na próxima página)

Figura 14: Foto – Queima da estátua de Borba Gato pelo grupo Revolução periférica (2021)



Fonte: Foto retirada do site Folha de São Paulo<sup>30</sup>

Tal fato ocorreu, como já salientamos, no dia 24 de julho de 2021, data que marcava mais um dia de lutas contra o governo de Jair Messias Bolsonaro no calendário nacional do movimento “Povo na Rua Fora Bolsonaro”, o movimento Revolução Periférica ateou fogo na estátua em forma de protesto e para fomentar o debate na sociedade de porquê ainda termos estátuas de escravagistas nas ruas nos dias de hoje. Paulo Galo, líder do movimento dos entregadores antifascistas, Thiago Zem (motorista e ativista) e Danilo, conhecido como Biu (estudante de história e ativista) foram indiciados pelo ato manifestante. A esposa de Paulo Galo também chegou a ser presa mesmo ela não tendo participado.

(Por questões de organização, sua foto encontra-se na próxima página.)

---

30 Imagem disponível em: Estátua do bandeirante Borba Gato é incendiada em São Paulo - 24/07/2021 - Cotidiano - Folha (uol.com.br). Acessado em: 27/01/22.

Figura 15: Foto – Queima da estátua de Borba Gato (2021)



Fonte: Foto retirada do site G1<sup>31</sup>

Vários jornais e outros veículos da imprensa publicaram opiniões sobre o ato. O debate também se estendeu pelas redes sociais e muitas pessoas usaram do argumento de que um ato como esse é vandalismo. Como boa parte dos adjetivos, vandalismo é um conceito usado ao bel prazer no Brasil daqueles que geralmente querem preservar algum *staus cuo*. É vandalismo quando se queima a estátua de um bandeirante, mas deixar as escolas públicas brasileiras sofrendo com estruturas precarizadas não é? Deixar monumentos importantes para a cultura se deteriorarem pelo ações do tempo, sem nenhum tipo de reforma ou reparo, como o Teatro Nacional no Plano Piloto (Brasília), o cine Itapoã no Gama (Região Administrativa do Distrito Federal), Teatro da Praça em Taguatinga (Região Administrativa do Distrito Federal) também não é vandalismo?

31 Imagem disponível em: 3º ativista suspeito de incendiar estátua de Borba Gato em SP se entrega e é preso pela polícia | São Paulo | G1 (globo.com). Acessado em: 27/01/22

Conceituar o ato realizado pelo movimento Revolução Periférica como vandalismo é ter um discurso limitante e moralista sobre a ação. A estátua não é sequer do tempo colonial, ela não tem nada que represente, nem minimamente, uma crítica aos atos atroz dos bandeirantes, é apenas a estátua solitária do Borba Gato. Alguém que passe pela estátua mesmo sem saber quem é, provavelmente suspeitará que é de homenagem, pois não há nada nela que o diga o contrário. Portanto, o argumento, “mas isso é nossa história”, tem que ser revisto. Sim, faz parte da história do Brasil, mas do mesmo modo que sabemos que não devemos construir uma estátua em homenagem a Hitler, em Berlim, na Alemanha ou em qualquer outro lugar (mesmo fazendo parte da história), deveríamos também saber que não se coloca estátuas de bandeirantes pelas ruas.

A ideia de gerar debate foi altamente relevante, pois se o movimento Revolução Periférica não tivesse ateado fogo, quanto tempo demoraríamos para discutir se deve ou não ter monumentos como esses espalhados por aí? O debate chegou as vias da política institucional dando espaço para que a vereadora de São Paulo, Luana Alves, propusesse o projeto de lei nº 47/2021, o qual visa fazer o levantamento de todos os monumentos, vias públicas e outros lugares que homenageiam eugenistas e ou escravocratas para recontextualizar esses símbolos. A mesma vereadora propôs que a estátua de Borba Gato fosse substituída por uma de Tereza de Benguela, líder quilombola.

O cantor e compositor Emicida, fez uma fala importante sobre esse fato no Programa Papo de Segunda do GNT (2021).

“Mano, primeiro que eu...A primeira coisa que eu tenho a dizer é que a estátua do Borba Gato é feia demais, mano. Tá ligado? Esse é meu, meu primeiro protesto aqui é: A estátua do Borba Gato é feia. Artisticamente falando. (...) Tem uma crise estética aí que já dura alguns séculos. Então, tem uma aparência de que foi um durepox mal modelado, sei lá mano. Eu particularmente não tenho apreço por esse monumento não, porque eu o entendo como homenagem. Homenagens que acabam por falar mais sobre quem levantou eles, do que qualquer outra coisa. E acabam falando mais do que sobre eles em si. No caso dessa estátua feia, que é o Borba Gato, ficou famosa na semana passada, inclusive montaram uma escolta em volta dela, porque o povo pensou “Meu Deus do céu agora ele vai”. Eu achei incrível que o Laurentino Gomes fez um thread no Twitter contando a história do Borba Gato, que eu desconhecia, que não fazia ideia de quem era (...) Aí as

peças vêm falar “Não, mas é importante ter ele lá pra ter uma reflexão”. Que que a gente vai refletir? Que que a gente vai aprender quando a gente vê uma estátua daquela numa posição de imponência, de altivez? Que você pode tirar a vida de alguém, desde que você tenha dinheiro e dívida ele com outros canalhas, que estão numa situação de poder.” (EMICIDA, fala retirada do programa Papo de Segunda do GNT, 2021) <sup>32</sup>

Um dos pontos interessantes da fala do Emicida é justamente que muitas dessas figuras nós desconhecemos. Por isso o ato do Revolução Periférica foi importante, inclusive nas suas reverberações. Nós precisamos conhecer nossa história, nós precisamos saber sobre quem são essas pessoas homenageadas no nosso cotidiano. Esse debate fez com que a gente tivesse uma difusão da vida de Borba Gato, o qual até onde sabemos, assassinou um funcionário da coroa portuguesa, mas recebeu perdão após ter descoberto uma mina de ouro, como disse o Emicida. Perdoado pelo dinheiro, mesmo tendo assassinado um ser humano. Marcia Maria Costa (2006) estudiosa sobre Borba Gato salientou que ele recebeu também da coroa portuguesa terras, a patente de guarda-mor e também chegou ao posto de juiz ordinário.

O debate sobre a vida de Borba Gato levantou questões se ele teria diretamente fomentado a escravização de indígenas ou negros, mas o ato do movimento Revolução Periférica está para além disso, ele está voltado ao fato de ele ser um representante dos bandeirantes que escravizaram, capturaram e assassinaram pessoas negras e indígenas e, também, o ato é uma crítica a colonização e escravidão que ocorreu e uma crítica também a sociedade que homenageia um grupo como esse, sejam seus integrantes, seja ela como um todo. Além de que, como bem salientou o Emicida, o que iremos aprender tendo a estátua altiva de uma pessoa que assassina a outra e é perdoada em troca de ouro? O que estamos exaltando com isso? Ainda mais num país que historicamente já assassinou tantas pessoas e mata pessoas diariamente. Não espanta quando vemos coisas assim e olhamos para os mais de 600 mil mortos da pandemia da Covid-19. A vida em troca da permanência do sistema.

O coletivo Revolução Periférica fez um ato revolucionário, suscitou o debate, fez a sociedade brasileira pensar, é um ato inclusive filosófico. Pensar a partir daqui

---

<sup>32</sup> Trecho da fala disponível em: Quebrando o Tabu - Todo dia uma aula do Emicida diferente. Facebook. Acessado em: 27/01/22.

da nossa história, suscitar questionamentos/perguntas, fazer as pessoas pesquisarem, se atentarem ao seu meio, a aquilo que veio antes para entender o agora e o futuro. A sociedade brasileira precisa de ações como essa, para poder pensar a si mesma. E vou além, precisamos de ações como essa para tremer a metafísica colonial, a metafísica da branquitude, do racismo e da escravidão.

Grada Kilomba (2019) diz que o colonialismo é como uma ferida que não foi tratada ainda, uma ferida que dói continuamente, por vezes sangra e por vezes infecta. Não deveríamos ficar tão surpresos com a atitude do Revolução Periférica em colocar fogo numa estátua que representa um dos elementos que compôs o nosso processo colonizatório, pois essa ferida não se curou, ela está latente, se não encarada, se escondida, ainda continuará a sangrar. Precisamos curá-la e para tal precisamos encará-la de frente, porque ela continuará doendo, mesmo que finjamos que ela não existe.

#### **2.6.5 - Tem Cor no Ensino: Um projeto de resistência educacional (apontamentos e reflexões)**

O projeto “Tem Cor no Ensino”<sup>33</sup> foi idealizado por Keilla Vila Flor (mestranda e professora de história), pela bacharela e licenciada em geografia Nonny Gomes e pelo educador e geógrafo Vinícius Machado. O projeto é coordenado por Laís Santos, socióloga pela USP (Universidade de São Paulo), e Ana Carolina Araújo, mestra em letras pela UFRJ. Esse projeto tem como objetivo fomentar o debate

---

33 O projeto conta também com os colaboradores em cada um dos projetos lançados, conforme o tema, os nomes são: Jonas Silva (cinegrafista, diretor e editor, Nina da Hora (cientista da computação, Caio Henrique (estudante e ilustrador), Caio Henrique (estudante e ilustrador, Jonas (engenheiro e designer), o podcast “Depois da Roda, Jé Hãmãgay (artista independente, graduada em museologia pela UFMG e membro do comitê mineiro de apoio as causas indígenas), Juliana Gomes (graduanda em bacharelado de história na UFF, artista independente com foco na ilustração digital), Karibuxi (jornalista, artesã e idealizadora do projeto “Profissionais Indígenas), Samuel Luz do povo Guajajara (pedagogo pela Universidade de Brasília, professor da educação básica e modelo), Laís Santos (Bacharel e licenciada em ciência sociais pela Universidade de São Paulo, atua como professora de sociologia), Matheus Neves (editor e ilustrador), Stefan Costa, Noah Louise e Lucas Parente (que aturam como ilustradores e na parte de edição dentro do projeto), Tati Nefertari (pedagoga), Professora Doutora Flávia Magalhães (professora da Universidade de Brasília), Professor Doutor Flávio dos Santos Gomes (professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Todos os nomes aqui citados foram retirados da página do Instagram @temcornoensino (a qual possui todas as informações sobre o projeto, idealizadores, participantes e colaboradores) e também no link: Tem Cor no Ensino | Linktree, no qual ~~se pode encontrar todos os materiais~~ de todas as edições do Tem Cor no Ensino. Caso algum nome não tenha sido citado peço desculpas desde já, por isso achei importante disponibilizar o link. Ressalto aqui que os dados inseridos aqui se referem até a seguinte data: 31/01/22.

sobre o povo negro, amarelo e indígena, além de também criar materiais sobre o movimento LGBTQIA+. Para tal, são feitos materiais como: histórias em quadrinhos, vídeos de entrevista, cartilhas e até calendários sobre essa temática. E todo esse material é disponibilizado de forma gratuita e ajuda milhares de docentes que tem dificuldade de achar material adequado para falar de pautas como essas para adolescentes e crianças.

Se pegarmos muitos dos livros didáticos e muitos outros materiais que são usados nas nossas escolas pouco encontraremos sobre a história dos povos indígenas, amarelos e negros, ou por vezes, encontraremos sua história sob a perspectiva do colonizador ou de qualquer outro que tenha ferido esses povos de algum modo, ou seja, uma história unilateral em que as narrativas de poder são criadas para manutenção do *status quo*. Para além da sala de aula, podemos pegar exemplos também midiáticos que querendo ou não cumprem uma função “pedagógica”, que abordou de forma muito desrespeitosa e errônea a história dos povos indígenas e negros durante o Império no Brasil, no caso podemos citar a novela Novo Mundo que esteve no ar em 2018, pela emissora Rede Globo, a qual conta a história de Dom Pedro I e sua corte, o colocando como um homem progressista, simpático, bondoso, amigo dos povos indígenas, assim como Leopoldina, sua esposa, e podemos também citar a continuação dela com a novela: Nos Tempos do Imperador, que está no ar desde o ano de 2021, também pela Rede Globo, na qual conta a vida de Dom Pedro II, uma vida romantizada, em que ele é uma mera vítima das circunstâncias, também progressista, também “bondoso”. As pessoas negras são representadas sempre em cenas de muito sofrimento e tortura e quando não, são encenadas em papéis de vilões, trapaceiros e invejosos. Isso são só alguns dos exemplos que poderiam ser citados aqui.

Elementos midiáticos como esse e materiais didáticos que não contam a história da resistência indígena, do povo negro e nem sua história, sob a ótica deles e não dos colonizadores e invasores do Brasil, causa uma problemática grave dentro da educação. Assim, como nossos materiais, como o de filosofia raramente trazem algum filósofo ou alguma filósofa que não seja do cânone europeu (em seis anos de sala de aula percebi que materiais de grandes editoras como a Moderna e a Ática pouco ou nada trazem de filósofos que não sejam do cânone, um exemplo é



a Coleção *Encontro com a Filosofia* do autor Ricardo Melani de 2018, a qual só traz uma filósofa mulher, diga-se de passagem). Portanto, diante disso criar materiais que são altamente didáticos, que envolvem um processo de pesquisa, ilustração, produção de roteiro, edição, divulgação e distribuição sobre os povos indígenas, sobre o povo negro, amarelo e, também, sobre o movimento LGBTQIA+ é uma forma de resistência dentro da educação brasileira.

A primeira edição do *Tem Cor no Ensino* foi sobre o Novembro Negro (em comemoração à Zumbi dos Palmares e a resistência do povo negro no Brasil). Essa edição contou com a criação de uma história em quadrinho, tendo como personagens principais a família Adichie, o que torna muito lúdico seu uso, principalmente para as séries do ensino fundamental, quando usei com o sexto ano do fundamental II inclusive foi o material que eles mais gostaram. Além do HQ teve também a cartilha que contextualiza a importância do Novembro Negro e figuras importantes para as crianças e jovens conhecerem, como por exemplo, Luís Gama, Ganga Zumba e Beatriz Nascimento. E, para completar a primeira edição de forma muito didática, teve também uma cartilha com propostas de trabalhos e atividades para serem feitas sobre o tema.

Figura 16: Professora doutora Ana Flávia Magalhães como uma das personagens da Cartilha Novembro Negro 2020



Fonte: Tem cor no Ensino (drive)<sup>34</sup>

Após o enorme sucesso da primeira edição, a equipe do *Tem Cor no Ensino* continuou o projeto, lançando no ano de 2021 mais quatro edições: Abril indígena (acrescentando ao material vídeos e um calendário com datas importantes de luta indígena, além da cartilha de atividades, da cartilha contando um pouco da história e do HQ), o *Tem Cor na Geografia* (que traz um material muito bom sobre Milton Santos, grande geógrafo brasileiro, e mais uma cartilha de propostas de atividades), um terceiro material sobre o mês do Orgulho LGBTQIA+ (que possui um glossário sobre conceitos importantes relacionados a comunidade, uma cartilha explicando o porquê do símbolo ser um arco-íris e o que significa cada uma das letras de

34 Imagem disponível em: Novembro Negro 2020 PDFs - Google Drive. Acessado em 31/01/22.

LGBTQIA+ e também traz um calendário com datas importantes sobre a comunidade) e trouxe também no ano de 2021 a segunda edição do Novembro Negro (com cartilhas sobre o rap e a necropolítica, um caderno de propostas de atividades e uma cartilha de recomendações de artistas do rap, além de ser disponível uma versão em inglês também).

Como podemos perceber é um projeto que tenta trazer diversos materiais pensados por pesquisadores/as que tem uma preocupação de que o material seja atrativo para as crianças e para os/as adolescentes e elas possam aprender, refletir e se sentir representados/as. Para além disso, é um material que também educa muito os professores e professoras, pois muitas informações contidas no material por vezes não são de conhecimento de muitos e muitas docentes da educação básica.

Figura 17: Capa da Cartilha conversada da edição mês do Orgulho LGBTQIA+



Fonte: Drive Tem Cor no Ensino <sup>35</sup>

O preparo de materiais didáticos é algo que por vezes não é aprendido no

---

35 Imagem

em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1E78mncnPKqc2ovtwsHybTpi62TrYpNy7>.  
em: 31/01/22.

disponível  
Acessado

curso de licenciatura e muitas e muitos docentes têm, por meio do *Tem Cor no Ensino*, a possibilidade de conseguir levar as pautas raciais e LGBTQIA+ para a sala de aula, com um material crítico e progressista. Além de ser um material que evidentemente é trabalhoso de ser feito, é também um ato de coragem e resistência, um material que é criado de forma independente, distribuído gratuitamente e que aborda de questões que em tempos de “Escola sem Partido” rondando professores e professoras por aí é de muita coragem e resistência.

A educação é uma chave importante na resistência contra o sistema de poder do racismo, da branquitude e da colonização que ainda nos assombra com suas estruturas presentes no nosso cotidiano. Porém, não é qualquer tipo de educação, é a educação que se dá como prática da liberdade, como já anunciava Paulo Freire e bell hooks: anticolonial, antirracista e antipatriarcal. Porque por vezes a educação que temos no nosso cotidiano, nas escolas e universidade, é a educação colonizante e reprodutora de estruturas, fruto do sistema engendrado pela colonização da América Latina. O projeto *Tem Cor no Ensino* abre possibilidades e caminhos para que nós, professoras e professores, levemos para a educação básica assuntos importantes de pautas sociais que devem ser sim conteúdo de sala de aula. Se queremos contestar o poder da branquitude e abrir caminhos para sua desestruturação necessitamos que o que vá para a sala de aula não seja só o retrato de uma história, de uma filosofia ou até mesmo de uma ciência que seja contada apenas com pessoas brancas compondo os materiais didáticos e sendo sempre os/as protagonistas.

Se queremos e esperamos uma mudança no panorama brasileiro em relação a branquitude, o racismo e os resquícios do sistema colonial (em principal de suas violências) é necessário um olhar sobre a educação e as possibilidades que ela nos dá de mudança, resistência e construção de novos horizontes

#### **2.6.6 - O que todas essas resistências nos mostram?**

A minha possível resposta a essa questão que nomeou esse tópico será feita pelo método que permeou e construiu toda esta dissertação, ou seja, o método cartográfico. Portanto na ideia de pistas e não regras para se construir resistências,

tal qual um detetive de desenho animado que coloca uma lupa frente seus olhos e segue as pegadas dos pés daqueles que vieram antes, assim o fiz, por vezes, os caminhos dessas pegadas se encontravam, se perdiam, apareciam de novo e não necessariamente chegavam num único ponto de chegada. As pistas encontradas foram as seguintes:

Pista número 1: Não podemos olhar para a cultura, história, língua e demais elementos que aqui estão no Brasil, como meramente uma herança europeia, sem influências de outras culturas, porque sabemos que não é assim. Porém, devemos olhar para os elementos da cultura africana e indígena presentes no Brasil como resistências. Lélia Gonzalez ao apontar o pretuguês ela nos traz diversas questões importantes como a figura da “mãe preta”, da “ama de leite” e em nenhum momento ela romantiza essas figuras ou romantiza a ideia de termos uma língua que tenha influência de idiomas africanos, ela nos está salientando um modo de reexistir e resistir dentro do processo colonial escravocrata. Essa resistência não quer dizer que foi explícita de planejamento, mas altamente estratégica dentro de um processo de vivência ancestral frente a um empreendimento colonial desumanizante, o que aqui é redundante, pois se é colonial é desumanizante.

Pista número 2: Os quilombos no Brasil existem e resistem até hoje. São territórios, entendendo aqui território enquanto espaço de vivência, construção, ancestralidade e ligação. Manter vivo e manter de pé esses espaços que ao longo da história representaram e representam uma luta contra a elite branca brasileira que usa do Estado, de empresas (atualmente), do agronegócio para destituir o direito que os quilombolas têm sob essas terras e, ao falarmos disso, percebemos que é algo que atinge também os povos indígenas e entender essas histórias é entender que nunca na história do Brasil o povo negro e ou os indígenas deixaram de resistir e lutar. É entender dentro desse processo que muitas pontes foram sendo construídas por parte deles, como a ocupação das instituições do Estado, a publicação de obras, as tentativas de diálogo e que, portanto, não é por falta de vontade dos quilombolas ou dos povos indígenas.

Pista número 3: É necessário conhecer e questionar o passado. E isso é algo que deve ser feito sumariamente e massivamente pelas pessoas desse país, chamado Brasil. No processo de conhecer esse passado é necessário criticidade

em relação ao que ocorreu durante séculos. Uma visão crítica que entenda e tenha como horizonte a construção e afirmação de uma sociedade democrática, dos direitos humanos e que, portanto, não pode achar normal ou passável, estátuas em homenagem a genocidas, fascistas, colonizadores, escravocratas e todo e qualquer tipo de ameaça no passado, no presente ou no futuro na construção de uma sociedade que realmente seja de todos. Para tal muitas vezes é necessário questionar por vias de fato, a queima da estátua do Borba Gato é um exemplo a ser seguido e não um contraexemplo.

Pista número 4: Se nós temos uma educação que pouco possui material e/ou aborda sobre a história daqueles que o Brasil, em sua construção, marginalizou e marginaliza, então façamos esses materiais. Essa pista é também sobre o fato de que nós que tivemos a oportunidade de entrar nas universidades desse país, que desde seu início não quis que as camadas populares, como mulheres, negros, indígenas e demais grupos que não compõem o patriarcado da branquitude heteronormativo das classes mais bem abastadas, se comprometam a criar modos de fazer com que o que aprenderam chegue nas pessoas que não tiveram ainda oportunidade de estar lá. É um processo também de busca desse conhecimento e de professores e professoras que abordem sobre raça, gênero, classe. O *Tem Cor no Ensino* é sobre construir pontes de conhecimento entre universidade e escola, é sobre criar materiais didáticos que cheguem em pessoas que não tiveram ainda a oportunidade de conhecer sobre esses assuntos. É resistir na docência, é resistir com didática, é resistir com criatividade, afeto e amor.

Na presente dissertação procurei investigar utilizando do método cartográfico, da filosofia, da psicologia social e da história, a branquitude. Para tal fui atrás das origens da estruturação social da raça e do racismo, encontrei como ponto de partida a colonização da América, a qual foi fomentada pela modernidade e pelo capitalismo. A desumanização do/a outro/a e a sua classificação em raça se dá pelo processo de alteridade, em que o/a outro/a é tido/a como inferior pelos europeus/ias brancos/as, a Europa, por conseguinte se coloca como centro e o resto do mundo como periferia, uma periferia selvagem, que segundo eles dependiam de sua civilização, de sua religião e de suas línguas. Diante disso é posto no corpo dos povos não brancos a diferença.

Aníbal Quijano e Frantz Fanon nos mostraram como o processo colonizatório traz o espectro do racismo e como ele o constitui. E o capitalismo para se formar e fortalecer o instituiu por meio da modernidade. A desumanização e o racismo resultam nos processos de violência como: a escravidão, os estupros, as invasões e a tomada de tudo que fosse considerado valioso para os povos europeus. Nesse momento a branquitude se institui como estrutura de poder que privilegia os/as brancos/as e ataca de todas as formas os não brancos.

Esse conceito, branquitude, só passou a ser estudado no século XX, muito recente se pararmos para pensar e no Brasil, sobretudo só vai ocorrer no final do XX para o XXI. Ele varia conforme a região e a história, pois existem branquitudes. Está ligada com a conformação dos processos históricos, e isso se deve porque quando estudamos raça, devemos entender que não estamos falando de algo da essência, raça é algo construído social e historicamente, inclusive todas as análises feitas aqui sobre foi sob essa perspectiva.

Ao estudarmos a branquitude e com um olhar sob o Brasil, utilizando principalmente da autora Lia Vainer Schucman, percebemos em como ela articulou ao longo dos séculos um *modus operandi* em que se encobre com o mito da democracia racial, com o embranquecimento da sociedade brasileira, sobretudo no século XIX e com seus atravessamentos de gênero e raça. Essa branquitude não se assume como racista, mas sobretudo não se assume privilegiada, crê na meritocracia, mentira grande contada até os dias de hoje. Quando apontamos sobre o século XIX vimos como a elite branca, sobretudo a paulistana, desprezou e

marginalizou as pessoas negras e indígenas, trouxe para cá milhares de europeus e fez questão de salientar que os preferia ao invés dos povos asiáticos: japoneses e chineses.

A branquitude usa do seu poder na constituição das instituições e das estruturas sociais desde a colonização. A branquitude brasileira é atravessada por gênero e por classe, mesmo que eu seja uma mulher da periferia, experiencio esses lugares como pessoa branca, portanto nada que eu tenha vivido por mais difícil que tenha sido, foi dificultado pela raça que pertenço, isso é uma das maiores dificuldades que pessoas brancas têm de entender e que temos privilégios afetivos, profissionais, educacionais entre outros. Em uma sociedade que privilegia quem tem o fenótipo branco. Inclusive a branquitude como pontua Maria Aparecida Silva Bento a branquitude tem um pacto narcísico de apoio entre si.

Quando a pessoa branca entende sua branquitude é como perceber algo que não estava ali antes, só que ela sempre esteve, é como colocar uma lupa e ver o mundo sob uma nova perspectiva e entendimento. Para mim enquanto brasileira me fez entender por que nosso país é tão desigual social, econômica e politicamente. Além de ser desigual nesses aspectos a branquitude se institui como SER em referência a um NÃO SER.

A educação é uma saída a isso, pois devemos quebrar as hierarquias, para se ter uma sociedade não hierárquica, devemos criar fissuras e ocupar encruzilhadas, alargar frestas para construir uma educação que rompa com os valores da branquitude e do colonialismo. Essa educação deve ser pensada a partir daqui e por isso usei também Paulo Freire como um dos que nos apontam caminhos para uma educação para a liberdade, uma educação crítica, que entende o que é ler o mundo, antes mesmo de ler as palavras e que nos salienta as desiguais de classe e em como as classes dominantes querem uma pedagogia em vigor que mantenha os subalternos submissos. Para aprofundar ainda mais essas questões abordei bell hooks que interseccionalmente aborda sobre gênero, raça e classe, também dentro da educação. Vimos como bell hooks salienta que não existe pedagogia neutra, é necessário discutir raça dentro de sala de aula, sermos progressistas e nos autoatualizarmos, mas também como docentes, pois sem isso não podemos curar ninguém.



Para derrubar os poderes da branquitude pela educação é necessário que ela seja além de antirracista, seja também antipatriarcal e anticlassista. Sueli Carneiro (2005) salientou como a escola em sua estrutura de epistmeicídio faz com que crianças e adolescentes negros e negras saiam dela antes de se formarem, portanto diante disso é necessário pensarmos coletivamente em escolas que sejam instituídas de outra forma das que estão agora, sobretudo, as escolas públicas que abarcam a maioria dos nossos/as estudantes.

Para pensar coletivamente essa escola ou escolas é necessário que sonhemos coletivamente, eu como professora, mostrei meu sonho de escola, uma escola que resgate as resistências à branquitude, que tenha uma estrutura magnífica, as escolas públicas deveriam ter os prédios mais bonitos de todas as instituições brasileiras, deveriam ter jardins, hortas comunitárias. Nossos professores e professoras deveriam ter uma formação mais humana, menos eurocêntrica, deveriam ter acompanhamento psicológico e uma equipe multidisciplinar na escola. É difícil colocar em prática uma pedagogia progressista sozinha, quase impossível se criar uma comunidade com pessoas que não querem isso, falar de antirracismo em espaços racistas e que negam ele ao mesmo tempo, portanto, a mudança na educação sobretudo na constituição de uma educação antirracista depende da construção coletiva dela, apoio, criticidade e muita luta.

A filosofia é central nas escolas no processo de descolonização, a filosofia é central nessa luta por uma educação progressista e antirracista, pois a forma como ela se apresenta é importante no processo de entendimento de quem é sujeito ou sujeita no pensamento, na construção de mundos e na própria práxis. A filosofia enquanto obrigatoriedade está apenas no ensino médio, isso diz muito sobre quem achamos que pode ou não filosofar ou aprendê-la. Por que não filosofia para crianças? Uma professora da graduação, professora: Ana Miriam Wuensch, que lecionava a matéria filosofia para crianças, também optativa no currículo, também me chamou muito a atenção, pois foi a primeira vez que parei para pensar: filosofia pode sim ser levada para os anos iniciais da escola, pois crianças também são sujeitas, apesar da nossa sociedade dizer que não.

Aqui percebe-se que não dei detalhes de tudo que abordei, que pincelei coisas, tensionei outras e por vezes deixei em aberto caminhos. A questão é que a

construção de uma educação, a qual para mim, deve ser 100% pública, gratuita e de qualidade e que consiga romper com as estruturas da branquitude, precisa ser pensada no coletivo. A branquitude brasileira precisa se pensar e precisa achar e fomentar saídas no diálogo coletivo daquilo que ela contribui de malefício nessa sociedade, precisa abrir mãos de seus privilégios, inclusive dentro das escolas e abrir mais para o diálogo e parar de achar que os outros devem apontar nossos erros apenas, nós também devemos fazer isso.

Um outro ponto importante da desarticulação e desestruturação da branquitude pela fomentação de uma educação progressista, é que é necessário na criação de novos mundos possíveis e de novas escolas possíveis é que necessário desarticular todo o sistema engendrado pelo colonialismo e isso só é possível também com a destruição do capitalismo que fomentou o racismo, deu poderes massivos a branquitude e dela fez motor. Como vimos na parte I a violência da colonização foi fomentada pelo capitalismo que emergia na modernidade, portanto ele também deve ser destruído para que possamos de fato criar escolar e uma educação para elas que tenha em vista o crescimento humano e desenvolvimento humano e humana na sua amplitude, sem fins lucrativos, de interesses privativos. Sabemos que as escolas públicas são massivamente sucateadas e não à toa, pois dentro de um sistema capitalista o interesse não é dar educação de qualidade a todes, mas apenas a um grupo privilegiado que é massivamente a branquitude, para assim manter o capitalismo vivo e sua lógica latente. Portanto, para termos uma educação pública, gratuita, de qualidade, progressiva, crítica, antirracista, antipatrarcial e anticlassista. O capitalismo tem que morrer, é válido ressaltar que suas garras só operam e funcionam com tanta eficácia porque o racismo e o patriarcado estão em voga, portanto, é **IMPORTANTE** dizer que: O capitalismo só morrerá quando o patriarcado e o racismo deixem de existir.

Pensar ou imaginar uma escola não significa excluir modelos como as escolas do MST, escolas quilombolas e indígenas, mas sim tentar trazer mais uma que seja democrática e para tal pública. Não existe receita de bolo, mas existe diálogo, existe trabalho coletivo, existe luta e procura daqueles e aquelas que já vem fazendo esse trabalho para criar ainda mais redes de saída. Existe saída para o epistemicídio cometido nas escolas, saídas possíveis, que partem da luta contra o

racismo, contra os privilégios da branquitude. Eu aponte a educação formal como um dos caminhos e ela por si só tem mais caminhos dentro dela, porque esse processo se faz na caminhada, tem como foco o caminhar e o chegar é sempre o horizonte. Esse caminhar na construção de uma educação descolonizante e antirracista, que ponha em xeque-mate a estrutura de poder da branquitude é lento, rápido, desviante, circular, reto e cheio de percalços, mas é possível, é imaginativo e é das práxis.

## Referências bibliográficas

ACAYABA, Cintia. **Negros tem mais que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil. Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml> . Acessada em 11/01/22.

AZEVEDO, Celia. **Onda Negra Medo Branco. O negro no imaginário das elites do século XIX.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BARRETO, Raquel. **Introdução: Lélia Gonzalez, uma intérprete do Brasil.** In: **GONZALEZ, Lélia. Primavera para as Rosas Negras** - Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

BENTO, Maria. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BORGES, Edson. **A Rota da liberdade do Negro Cosme Bento das Chagas e a Balaiada (1838- 1841).** Portal Geledés, 2009. Disponível em:A rota da liberdade do negro Cosme Bento das Chagas e a Balaiada (1838-1841) - Geledés (geledes.org.br). Acessado em: 05/01/22.

CAMINHA. P. **A Carta de Pero Vaz de Caminha.** Disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos\\_/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos_/carta.pdf). Acessado em: 13/09/2

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Feusp. Tese de doutorado. 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COSTA, Maria. **Lugares de Memória do Bairro Santo Amaro: A estátua de Borba Gato**. Orientador: Alzira Lobo de Arruda Campos. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Instituto de Ciências humanas, Universidade de Santo Amaro- UNISA, São Paulo, 2017.

CRUZ, Felipe. **Povos indígenas, racialização e políticas afirmativas no ensino superior**. In Oliva, Anderson et al (org). **Tecendo Redes Antirracistas - África, Brasis, Portugal**. São Paulo, 2019.

DUSSEL, E. **1492 (O Encobrimento do Outro- A Origem do Mito da Modernidade)**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

Fanon, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon, a branquitude e a racialização: Aportes introdutórios a uma agenda de pesquisas**. In MULLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (orgs). **Branquitude- estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, pp. 125-138 2017.

FRANKEMBERG, R. (2004). **A Miragem de uma branquitude não marcada**. In: V. Ware (org), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, pp. 307-338.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE.P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: ed. Record, 2017.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Rio de Janeiro, Editora 34/UCAM — Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002

GOMES, L. **Escravidão- Volume I- Do primeiro Leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In Gonzalez, Lélia. **Por um feminismo afrolatinomaericano – ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher negra, essa quilombola**. In Gonzalez, Lélia. **Por um feminismo afrolatinomaericano – ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HASEMBALG, C. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

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

HONORATO, Bárbara. **Colonização da América Latina: Construção da alteridade e mito da Europa e a branquitude**. Língu@ Nostr@ - Revista virtual de estudos de gramática e de linguística. Bahia, V.8, n.1. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/217>. Acessado em: 15/01/21.

KOPENAWA. Davi; ALBERT. Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MILANEZ, Felipe. Et al. **Existência e Diferença: O racismo contra os povos indígenas**. Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181. Disponível em: [www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf). Acessado em: 13/01/21.

MIRANDA, Jorge. **Branquitude invisível - pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia?** . In MULLER, Tânia; CARDOSO,

Lourenço (orgs). **Branquitude- estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, pp. 125-138 2017.

MOURA, Francisco; OLIVEIRA, Luizir. **A cartografia como método de pesquisa filosófica o filósofo-cartógrafo mapeando territórios, acompanhando processos e criando procedimentos de pesquisa**. Disponível em: [8\\_-  
\\_A\\_cartografia\\_como\\_método\\_de\\_pesquisa.docx.pdf](#) (revistalampejo.org).  
Acessado em: 02/04/22.

NASCIMENTO, W. **Racismo é sempre uma nova roupagem para práticas do período da colonização**. Entrevista concedida a: João Victor dos Santos. IH\_Unicinos, meio digital, 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/600636-racismo-e-sempre-uma-nova-roupagem-para-praticas-do-periodo-da-colonizacao-e-ntrevista-especial-com-wanderson-flor-do-nascimento>.  
Acessado: 10/09/21.

PESSANHA, Eliseu. **Necropolítica e Epistemicídio: As Faces Ontológicas da Morte no contexto do racismo**. Dissertação (Mestrado em Metafísica) — Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós- Graduação em Metafísica, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PIZA, Edith. **Porta de Vidro: uma entrada para branquitude**. In: Carone, Iray; Bento, Maria (orgs). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, pp, 59-90, 2002.

QUIJANO. Aníbal. et al. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In. LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino - americanas**. Coleccion Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

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

Sem autoria definida. **Sônia Guajajara**. APIB. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/10/31/sonia-guajajara>. Acessado em: 25/01/22.

SILVA, J. **Descobrimientos e Colonização**. São Paulo: Editora Ática. 1987.

SILVA, Priscila. **O conceito de branquitude: Reflexões para o campo de estudo**. In MULLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude- estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, pp. 19-31, 2017.

SILVÉRIO, V.R. **Ação Afirmativa e Combate ao Racismo Institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa., n. 117, p.219-246, 2002.

SOUZA, Bárbara. **Aquilombar-se Panorama sobre o movimento quilombola brasileiro**. Curitiba: Appris ed, 2016.

UENO, Luana. **O duplo perigo amarelo: o discurso antinipônico no Brasil (1908-1934)**. Estudos Japoneses, n. 41, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/17043>. Acessado em: 13/01/22.

VELASCO, Clara. **Mulheres Negras são as principais vítimas de homicídios. Mulheres negras são as principais vítimas de homicídios; já as brancas compõem quase metade dos casos de lesão corporal e estupro**. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro.ghtml>. Acessada em: 11/01/22.