



Prof-Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Mestrado Profissional em Artes
PROFARTES

SHIRLEY AIRES DE MEDEIROS

É PRECISO FALAR,
superando o silêncio e a indiferença:
a experiência poético-musical no combate ao racismo

João Pessoa, março de 2023

SHIRLEY AIRES DE MEDEIROS

**É PRECISO FALAR,
superando o silêncio e a indiferença:
a experiência poético-musical no combate ao racismo**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROFARTES/UFPB), sob orientação da professora doutora Marcia Maria Strazzacappa Hernández. Área de concentração: música. Linha de pesquisa: processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M488p Medeiros, Shirley Aires de.

É preciso falar, superando o silêncio e a
indiferença: a experiência poético-musical no combate
ao racismo / Shirley Aires de Medeiros. - João Pessoa,
2023.

31 f.

Orientação: Márcia Maria Strazzacappa Hernández.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Artes - Educação das relações étnico-raciais. 2.
Música - Componente curricular. 3. Combate ao racismo.
4. Empoderamento étnico-racial. I. Strazzacappa
Hernández, Márcia Maria. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7:376.7(043)



Aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, às 10h00min, por Videoconferência, instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) SHIRLEY AIRES DE MEDEIROS. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. ANDRÉ LUIZ CORREIA GONÇALVES DE OLIVEIRA, UNICAMP, examinador externo à instituição, Dr. VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA, UFPB, examinador interno, Dra. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. GUILHERME BARBOSA SCHULZE, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos ao professor Dra. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ, que de imediato solicitou a(o) candidato(a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada *É preciso falar, superando o silêncio e a indiferença: a experiência poético-musical no combate ao racismo*, marcando um tempo de 30 minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Dra. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ, presidente, passou a palavra ao professor Dr. ANDRÉ LUIZ CORREIA GONÇALVES DE OLIVEIRA, para arguir o(a) candidato(a), e, em seguida, ao professor Dr. VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido aprovada a candidata, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba.

A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo de 45 dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora, que se referem à inclusão da metodologia de pesquisa; inclusão de um parágrafo com as considerações finais e um portfólio (ou link) com as produções dos/as estudantes. O(A) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Documento assinado digitalmente



ANDRÉ LUIZ CORREIA GONÇALVES DE OLIVEIRA
Data: 07/03/2023 10:06:08-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dr. ANDRÉ LUIZ CORREIA GONÇALVES DE OLIVEIRA, UNICAMP
Examinador Externo à Instituição

Dr. VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA, UFPB
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente



MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ
Data: 09/03/2023 15:37:05-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. MARCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ, UFPB
Presidente

Documento assinado digitalmente



SHIRLEY AIRES DE MEDEIROS
Data: 29/03/2023 13:16:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

SHIRLEY AIRES DE MEDEIROS
Mestrando

Emitido em 06/03/2023

ATA Nº 7/2023 - PROFARTES (11.00.66.01)
(Nº do Documento: 7)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/03/2023 17:36)
VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1791998

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 7,
ano: **2023**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **09/03/2023** e o código de verificação: **0e1e610830**

É preciso falar, superando o silêncio e a indiferença: a experiência poético-musical no combate ao racismo

Shirley Aires de Medeiros¹

Márcia Maria Strazzacappa Hernandez²

RESUMO

A experiência poético-musical no combate ao racismo, que serviu de base prática para a pesquisa de que trata este artigo, foi desenvolvida enquanto mediação por meio de oficinas pedagógicas cuja finalidade central se pautou pela sensibilização e problematização do racismo que, no Brasil, discrimina e marginaliza em larga escala aqueles que têm ascendência africana mais evidenciada. A partir de exemplos do repertório produzido na temática de movimentos identitários negros (em gêneros de poesia marginal como o *rap* e o *slam*) e gosto estético cultivado por segmentos jovens de nosso tempo (caso da cultura hip-hop, neste início do século XXI), procuramos dimensionar o componente curricular Arte (Música) observando expectativas previstas nos marcos legais que tratam do reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para articular no espaço curricular e institucional um ambiente que estimule a adoção de posturas e ações de combate ao racismo, com respaldo em documentos normativos dentre os quais se destacam as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais*, definidas com base na Lei de n.º 10.639/2003. A pesquisa se deu no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROF-ARTES) / Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa, contando com a participação de estudantes de uma escola pública, num bairro de periferia da capital paraibana.

PALAVRAS-CHAVE: educação das relações étnico-raciais; componente curricular: arte (música); combate ao racismo; empoderamento.

It is necessary to speak, overcoming silence and indifference: the poetic-musical experience in the fight against racism

Shirley Aires de Medeiros

Márcia Maria Strazzacappa Hernandez

ABSTRACT

The poetic-musical experience in the fight against racism served as a practical basis for the research addressed in this article. This experience was developed as mediation through pedagogical workshops whose central purpose was to raise awareness and problematize the racism that, in Brazil, discriminates and marginalizes on a large scale those with more evident African ancestry. Based on examples of the repertoire produced on the theme of black identity movements (in genres of marginal poetry,

¹ **Shirley Aires de Medeiros** – autora do artigo – é mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROF-ARTES) / Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa.

² **Márcia Maria Strazzacappa Hernandez** (UNICAMP/Doutora) – professora do PROFARTES / UFPB / Campus I, João Pessoa – é orientadora da pesquisa relacionada a este artigo, cujo projeto foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB.

such as rap and slam) and the aesthetics cultivated by young segments of our time (the case of hip-hop culture, at the beginning of the 21st century), an attempt was made to dimension the Art curricular component (Music) observing expectations foreseen in the legal frameworks that deal with the recognition and appreciation of African and Afro-Brazilian history and culture, contributing to articulate in the curricular and institutional space an environment that stimulates the adoption of postures and actions to combat racism, supported by normative documents, among which the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations stand out, defined based on Law N° 10,639/2003. The research was carried out within the scope of the Professional Master's Program in Arts in National Network (PROF-ARTES) / Federal University of Paraíba, Campus I, João Pessoa, with the participation of students from a public school, in a neighborhood on the outskirts of the capital from the state of Paraíba.

KEYWORDS: education of ethnic-racial relations; curricular component: art (music); fight against racism; empowerment.

1. INTRODUÇÃO

O foco do trabalho desta pesquisa de mestrado profissionalizante, na área de Arte (Música), consistiu em valorizar o espaço curricular do ensino básico, em consonância com a literatura normativa pertinente, desenvolvendo atividades que visassem à educação das relações étnico-raciais e contribuíssem, institucionalmente, para mobilizar esforços de acolhimento, solidariedade e enfrentamento nas situações de racismo vividas por alunos das escolas públicas onde leciono.

Como professora das esferas municipal e estadual,³ ministro aulas na disciplina Arte (Música) por meio das quais procuro estender a experiência artística a todos os alunos, com ênfase na apreciação (ou fruição) de obras e na sua *performance* — em vivências onde quem interpreta (ou até recria) experimenta uma relação de interação e cumplicidade com a plateia (o restante da turma), o que confere uma dinâmica especial a esse tipo de sociabilidade que proporciona aprendizagens significativas que podem contribuir para uma pedagogia que se pretenda crítica.

O objetivo central de nossa pesquisa foi priorizar o debate sobre o preconceito e a discriminação racial que, no cotidiano, afeta diretamente os afrodescendentes em nossa sociedade, valorizando a disciplina Arte (Música) como um espaço institucional e curricular que promova a sensibilização e reflexão em torno de temas necessários e urgentes no escopo

³ Sou professora da Escola Municipal Índio Piragibe, localizada no bairro de Mangabeira e da Escola Estadual Desembargador Boto de Menezes, no bairro Jardim Treze de Maio, na cidade de João Pessoa / Paraíba.

da educação das relações étnico-raciais. Dentre os objetivos específicos, é importante destacar a premência por conteúdos curriculares que impulsionem a valorização efetiva da cultura afro-brasileira, dando suporte a uma educação crítica que se pautem em perspectivas emancipatórias, contrapondo-se à lógica da mentalidade colonial que ainda subalterniza os brasileiros afrodescendentes; nesse sentido, procuramos:

- (1) fazer um levantamento de repertório musical engajado no combate ao racismo e produzido, preferencialmente, por artistas afrodescendentes;
- (2) aproveitar parte de obras selecionadas em oficinas artístico-pedagógicas, contextualizando a experiência poético-musical em vivências voltadas para a sensibilização e problematização de questões relacionadas ao racismo;
- (3) tomar nota de depoimentos pessoais de estudantes que foram (e/ou são) vítimas de constrangimentos racistas e de situações em que tais abusos foram acobertados ou negligenciados; e
- (4) estimular posturas de empoderamento incentivando o protagonismo de estudantes que são alvo de racismo, no sentido de uma conscientização crítica que subverta⁴ a lógica de dominação inerente à mentalidade racista.

Como ação pedagógica, nossa pesquisa pauta-se eticamente por um esforço em defesa da tomada de postura contra as diferentes formas de discriminação com que o racismo se manifesta em nossa sociedade. Como reformulação de conteúdos curriculares, é uma ação comprometida com o conhecimento de nossa diversidade sociocultural, priorizando o repertório poético-musical de artistas afrodescendentes, no sentido de colocar a sua produção em evidência, somando-se a mobilizações que visem à educação das relações étnico-raciais e que contribuam para “eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil”.⁵

⁴ [...] “absorver o significado atual de poder pressupõe que estejamos assentados passivamente em suas mais variadas falhas sistêmicas. Daí parte a necessidade de questionar continuamente de que poder estamos falando e quais os possíveis caminhos de trabalho social empregaremos, no sentido de não inverter a lógica atual, mas de subvertê-la”. / “Trata-se, nesse momento, de uma boa oportunidade para discutir uma crítica feita ao termo empoderamento, no sentido de que estaria confinado à subjugação implícita nas relações de poder. Nesse sentido, alguns teóricos preferem o termo fortalecimento. No entanto, o empoderamento que seguimos neste trabalho não visa retirar poder de um para dar a outro a ponto de se inverter os polos de opressão, e sim de uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade” (BERTH, 2020 [2018], pp. 22-23).

⁵ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais (pluralidade cultural)*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 147.

Destacamos que tal iniciativa se estrutura a partir da literatura normativa educacional, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – principalmente nos textos que versam sobre a transversalidade dos temas nas áreas de ética e pluralidade cultural –, a Lei 10.639/2003 (que instituiu a obrigatoriedade sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica),⁶ as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* – com o Parecer CNE/CP 03/2004 que fundamenta e norteia essas diretrizes – bem como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), de 2018.

2. A EXPERIÊNCIA POÉTICO-MUSICAL NO COMBATE AO RACISMO

As oficinas como espaço para reflexão e tomada de posturas

Vamos chamar apenas de oficinas aqueles encontros na escola,⁷ em que nos reuníamos – estudantes voluntários/voluntárias (alunos/alunas de 8.º e 9.º ano do ensino fundamental) e eu – para as rodas de conversa ligadas à pesquisa, em debates que sempre incidiam sobre o combate ao racismo. A dinâmica das reuniões se dava em meio a atividades com repertório poético-musical pertinente ao escopo do projeto. Nos encontros, sempre havia o cuidado de explicar que a iniciativa daquela ação pedagógica se respaldava na legislação de ensino em vigor, graças à implementação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana — um marco legal importante não apenas pelo impulso dado ao enriquecimento de conteúdos programáticos (os quais poderiam ser ampliados pela inclusão de obras, autorias e questões historicamente silenciadas), como, também, pela oportunidade de relativizar e questionar o conhecimento fundado em raízes europeias (pretensão saber universal) que dá suporte e reproduz um projeto de “sociedade injusta, desigual e competitiva” (IANNI, 2004, p. 17), beneficiária do preconceito racial enquanto “técnica de dominação” (*ibidem, loc. cit.*)⁸ e manutenção de seu poder político.

⁶ A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a LDB (Lei n.º 9.394/1996), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” (além de outras providências).

⁷ V. “Metodologia”, último tópico da seção 2

⁸ “A sociedade é tão injusta, desigual e competitiva que se produz o preconceito como uma técnica política de poder. No limite, o preconceito racial é uma técnica da dominação”. Cf. IANNI, Octavio. O preconceito racial no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, pp. 6-20, jan./abr. 2004.

As oficinas foram o lugar empírico da pesquisa. Um lugar de práticas que se desdobraram nos conteúdos mais relevantes para efeito de análise dos dados pesquisados. Como referência para organizar nosso trabalho de campo e metodologia, nos apoiamos no livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, — tese de doutorado de Grada Kilomba, na versão brasileira publicada em 2019 (originalmente publicado em língua inglesa, ao final de 2008).⁹ No uso de *entrevistas não diretivas* com uma abordagem de *narrativa biográfica*, a pesquisadora portuguesa estruturou um roteiro com oito grupos de informações pertinentes ao escopo do seu estudo, dos quais aproveitamos os seis primeiros como tópicos gerais que estimularam e deram contorno ao debate das rodas de conversa e depoimentos que se ocorreram durante os nossos encontros:

1. percepções de identidade racial e racismo na infância;
2. percepções gerais de racismo e questões raciais na família;
3. experiências pessoais e vicárias de racismo na vida cotidiana;
4. percepções de si em relação a outras pessoas *negras*;
5. percepções de branquitude no imaginário *negro*;
6. percepções de beleza feminina *negra* e questões relacionadas ao cabelo;

(KILOMBA, 2019 [2008], pp. 85-87).¹⁰

Dentro das atividades de oficinas, o roteiro acima foi ajustado levando em conta sugestões dos participantes. No primeiro item, preferiram deixar em aberto a percepção de identidade racial sem precisar remetê-la a memórias de infância, uma vez que essa preocupação para alguns é algo recente. O item dois foi ponto pacífico e despertou grande interesse do grupo, assim como o item três, que mobilizou a todos pela compreensão dos significados de “vicário” (“alguém que poderia ter sido eu”) / “experiência vicária” (“algo que poderia ter acontecido comigo”) e sobre a dimensão do pertencimento étnico-racial. Se não avançamos muito nas percepções relacionadas aos itens quatro e cinco, consideramos que essas questões foram apenas aspectos para provocar discussões e enriquecer narrativas biográficas em torno de situações de racismo cotidiano experimentadas direta ou indiretamente pelos/pelas voluntários/voluntárias da pesquisa. No item seis, que na pesquisa

⁹ Natural de Lisboa (1968), Grada Kilomba tem raízes em Angola e São Tomé e Príncipe. Artista interdisciplinar, escritora e teórica, é psicóloga e psicanalista com doutorado em filosofia pela Freie Universität (Berlim). Sua tese foi publicada originalmente em inglês (*Plantations memories*) e teve o seu lançamento numa Feira Internacional de Literatura, em Berlim, no final de 2008. Uma década depois, seria publicada na língua portuguesa pela editora Cobogó – fonte consultada: KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

¹⁰ Quando dispomos da data original de uma fonte consultada, pensando na relevância cronológica, indicamos esse dado entre colchetes, logo em seguida ao ano de publicação do texto a que tivemos acesso; portanto, em lugar de Grada Kilomba (2019), citamos Grada Kilomba (2019 [2008]).

de Grada Kilomba foi pensado para um grupo exclusivo de mulheres, cortamos o direcionamento “feminina”, uma vez que trabalhamos com os gêneros em aberto; sendo assim, o item contemplou questões relacionadas a percepções da beleza negra, incluindo aquelas relacionadas ao cabelo.

1. percepções de identidade racial e racismo ~~na infância~~;
2. percepções gerais de racismo e questões raciais na família;
3. experiências pessoais e vicárias de racismo na vida cotidiana;
4. percepções de si em relação a outras pessoas *negras*;
5. percepções de branquitude no imaginário *negro*;
6. percepções de beleza ~~feminina~~ *negra* e questões relacionadas ao cabelo;

Do mesmo modo que a pesquisa de Grada Kilomba (*op. cit.*) convergiu para os depoimentos de duas voluntárias, Kathleen e Alicia, nosso trabalho se beneficiou, principalmente, da colaboração de duas pessoas – Érica e Douglas –,¹¹ cujas narrativas biográficas, guardadas as singularidades, apontam curiosas afinidades, a começar pelas origens com raízes africanas. Importante registrar: as principais colaborações em ambas as pesquisas (aqui referidas) são pessoas afrodescendentes – preciso destacar o caso de Érica: mesmo sendo (e admitindo-se) afro-brasileira, ela se autodefine como branca.

Na pesquisa de Grada Kilomba, Kathleen é uma jovem adulta afro-estadunidense, filha de uma família negra (pai professor universitário; mãe, funcionária da universidade), que cresceu num bairro residencial de pessoas brancas, vivendo as restrições sociais que a segregação racial (mesmo não oficial) impõe às pessoas negras em seu país. Na nossa pesquisa, Douglas, um adolescente afro-brasileiro, filho de professores do ensino básico, estudava numa escola de elite, situada num bairro nobre habitado majoritariamente por pessoas brancas, era alvo constante de agressões simbólicas dos colegas. Vivendo em meio a uma vizinhança branca e trabalhando num local de brancos, a mãe de Kathleen abreviou a dor pelo isolamento e solidão em que vivia cometendo suicídio. Fazendo uma analogia entre as duas biografias, depois de passar por uma situação de constrangimento humilhante, Douglas teve de abandonar os estudos naquele colégio. A superação do trauma que sofreu dependeu de acompanhamento médico, apoio psicológico e assistência redobrada de sua família; sua mãe, que trabalhava em três escolas, teve que abrir mão de uma delas para garantir o cuidado afetivo necessário à segurança emocional do filho.

¹¹ Assim como Kathleen e Alicia (da pesquisa de Grada Kilomba), Érica e Douglas são nomes fictícios, para resguardar o sigilo de seus relatos biográficos. Das participações pontuais nas oficinas, citamos os casos de Renato e Bárbara (também referidos por nomes fictícios).

Sobre a outra participante da pesquisa de Grada Kilomba: Alicia é uma jovem adulta afro-alemã que cresceu numa família branca alemã. Filha adotiva num contexto familiar racista que dificultava a sua própria percepção de identidade étnico-racial, apenas com a vida adulta (jovem) pôde perceber e aceitar sua identidade-étnico racial, depois de um processo lento e traumático, que dependeu de muitas leituras para superar a visão negativa dos negros que é produzida pelo mundo conceitual branco e, também, dependeu de aprendizagens proporcionadas por amizades com pessoas negras conscientes da identidade afrodescendente. Na nossa pesquisa, o caso de Érica é um paralelo no que se refere a aspectos mais gerais do racismo nas famílias inter-raciais: ter que lidar com o preconceito fora de casa e o preconceito dentro de sua própria casa. Porém, ao contrário de Alicia que é negra numa família branca (cf. KILOMBA, *op. cit.*), Érica é branca numa família negra. A discriminação que Érica sofreu na infância era consequência do preconceito racial contra a sua mãe e contra os seus irmãos que, diferentemente dela, são negros. Érica cresceu numa família inter-racial mantida por uma mãe solo negra, sem a presença do pai que era branco. Em casa, seus irmãos desenvolveram uma rejeição por ela que não foi superada até então; cada um deles constituiu uma nova família, inclusive ela, que se sente excluída da vida afetiva e familiar dos irmãos.

O preconceito de fora e o preconceito de dentro, numa família inter-racial

Érica é fruto de uma relação inter-racial: mãe negra, pai branco. Da mãe nasceu com o cabelo bem crespo e do pai herdou a pele branca, muito clara. Tem dois irmãos que nasceram com a pele tão pigmentada quanto a da mãe, muito afro. Érica se autodeclara branca, apesar do cabelo crespo, e assim foi tratada pelas pessoas e pela família desde a infância:

— *Ela é tão branquinha!... é filha adotiva da senhora?*

— *Não, jura que é sua mãe!... pensei que fosse a empregada!*

Passei a vida ouvindo comentários maliciosos desse tipo. Como eu não pareço com ninguém de minha casa, sou muito diferente de todos, isso me causou problemas... muitos problemas. Na escola, discriminavam minha mãe porque diziam que parecia que ela era a minha babá. Por maldade, às vezes perguntavam se ela era empregada da minha casa, porque ela era negra e eu era... tão branquinha! Na vizinhança, algumas pessoas tratavam a família da gente diferente porque estranhavam uma menina branca crescendo na casa de uma família negra. Nas histórias que inventavam para incomodar a gente, não cansavam de repetir que eu tinha sido adotada depois que minha mãe verdadeira [biológica] tinha me abandonado. Eu chorava demais quando ouvia coisas assim. Mas minha mãe sempre esteve do meu lado. É minha melhor amiga. Ao contrário de meu pai, que me abandonou.

A família de Érica cresceu sem a figura de um pai. Família monoparental, mantida por uma mãe solo, de quem, além da genética afro no cabelo, também assimilou a altivez e o senso de humor para lidar com situações adversas. Certa vez, fazendo ironia com essa questão da identidade étnico-racial, Érica rebateu com uma provocação espirituosa como quem manda recado a um interlocutor descuidado: “eu nasci branca do cabelo ruim... branca do cabelo pixaim!”,¹² ressignificando um daqueles comentários racistas que vem à memória quando lembra de cenas das ruas de sua infância.

Além das provocações de fora, sempre fui vítima de preconceito em minha própria casa. Cresci sendo discriminada pelos meus irmãos. Até hoje, tenho dificuldade de me relacionar com eles. Já se casaram, fizeram as famílias deles, mas não faço parte dessa história, a história deles. Quando eles se reúnem, fazem alguma festa... qualquer coisa... nunca me convidam. Eles não me querem por perto. Não gostam de mim. Quando eu chorava, se alguém na rua dissesse que eles não eram meus irmãos e que eu não tinha família, eles eram capazes de concordar com aquilo. Repetiam aquelas mentiras que o povo inventava pra me fazer sofrer mais — *relato de Érica lembrando que sua infância se deu em meio a hostilidades que partiam da vizinhança e da convivência difícil com seus irmãos.*

A relação de pertencimento familiar de Érica se alimenta de algumas fantasias em torno da genética paterna. Depois que sua mãe lhe mostrou uma foto da avó paterna, as fantasias se intensificaram ainda mais porque, além da pele branca que herdou do pai, sua fisionomia é muito semelhante ao rosto da avó paterna, reforçando sua identificação com a brancura do lado da família que ela não conheceu: *quando cubro o meu cabelo com um lenço ou com um chapéu, fico igual à minha avó paterna... igualzinha — a diferença entre ela e eu está no cabelo: ela tinha o cabelo bom... o meu é ruim.* Com o item seis do roteiro elaborado por Grada Kilomba, que trata das “percepções de beleza feminina *negra* e questões relacionadas ao cabelo”,¹³ Érica diz não se enquadrar bem, porque para ela o que estaria valendo seriam percepções da beleza branca e o cabelo sempre foi um problema que conseguiu contornar com o alisamento, grampos ou adereços que ajudam a esconder sua textura. Érica sabe que é afrodescendente, mas a questão

¹² Érica ressignificou o comentário racista dando a entender que ela é do “tipo carne dura” (cf. Ellen Oléria, *Testando*) – ou seja: é daquelas que “não dão o braço a torcer” –, lembra as elaborações racistas relatadas por Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*, falando dos hábitos que seu país assimilou da “civilização branca” que associam o negro àquilo que é “ruim, indolente, malvado, instintivo”: “No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma” (FANON, 2008 [1952], p. 163).

¹³ Sobre essas questões, cf. o capítulo 6 (“Políticas do cabelo”) de G. Kilomba (*op. cit.*, pp. 121-132).

da marca afro ficando apenas no cabelo e não na pele ou nos traços do rosto lhe dão “a chance de assumir uma identidade branca”, coisa que “seus irmãos não podem... nunca puderam”, porque têm os traços de origem africana muito evidentes no rosto, na pele e no cabelo. Talvez, por isso, “eles me evitem até hoje — quem sabe até que tenham desejado nascer assim como eu”. O desconforto racial e as expectativas identitárias de brancura conflitantes minando a estrutura afetiva da família de Érica, por fora e por dentro, nos remetem ao ensaio “Da cor ao corpo: a violência do racismo”, de Jurandir Freire Costa:¹⁴

Pela repressão ou persuasão, [o racismo] leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer (FREIRE COSTA, 2022 [1983], p. 29).

Lembrando da hostilidade sistemática de que foi alvo a vida inteira em sua casa, pelo fato de ser branca, Érica chegou a insinuar que tinha sido vítima de racismo reverso na história de sua vida familiar. Chegou a questionar a concessão de certas regalias ou privilégios para as pessoas negras, em detrimento das pessoas brancas, reproduzindo uma leitura racista que se contrapõe às políticas afirmativas que visam corrigir distorções históricas que produziram a desigualdade racial no país. Em Silvio Almeida (2020 [2018]),¹⁵ encontramos observações que precisam ser levadas em conta para compreender o relato de Érica e, ao mesmo tempo, fazer oposição aos seus equívocos naquilo que ela classifica como racismo reverso:

[...] membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele.

Ainda sobre essa ideia de *racismo reverso*, Silvio Almeida (*op. cit.*, pp. 53-54) adverte contra dos riscos dessa retórica que não passa de um *discurso racista* pelo “avesso” e que é disseminada por aqueles que se beneficiam do processo sistêmico de discriminação racial. Na

¹⁴ “Da cor ao corpo: a violência do racismo”, do psiquiatra e psicanalista Jurandir Freire Costa, é o prefácio original do livro *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, da psiquiatra e também psicanalista Neusa Santos Souza (2022 [1983], pp. 23-44.)

¹⁵ ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. 4.^a reimpressão. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020 (1.^a ed. 2018).

realidade, essa noção de racismo reverso é um ardil que os racistas utilizam para dificultar os avanços em defesa da igualdade racial:

[...] a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial.

Racismo reverso nada mais é do que um discurso racista, só que pelo “avesso”, em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se traduzam no poder de impor regras ou padrões de comportamento.

A segregação racial não oficial, quando não dá para ficar invisível

“Afastei-me muito de minha própria presença, e me fiz de fato um objeto”. [...] “Eu deslizo pelos cantos, permaneço em silêncio, aspiro ao anonimato, à invisibilidade”. [...] Fanon espera não ser notado. Ele é levado à alienação, pois identifica sua invisibilidade com igualdade: uma falsa equação, considerando que ele não pode escapar de sua negritude nem do racismo que o rodeia. E ele está consciente disso, confessando que está cercado por “toda essa branquitude que me queima”.

Grada Kilomba comentando uma passagem
Frantz Fanon em seu livro *Pele negra, máscaras brancas* ¹⁶

Andando pela cidade, a gente percebe um tipo de segregação racial não oficial que separa setores da população negra daqueles espaços que são privilégios da população branca. Atuo em colégios de dois bairros de periferia. No mais distante da zona *nobre* da cidade, a população negra majoritária é muito nítida. No bairro onde fiz a pesquisa, que é bem mais próximo da zona nobre, a presença negra se dilui numa população parda que vai se dispersando entre habitantes brancos. Foi na escola pública dessa zona intermediária, que Douglas encontrou acolhida, um verdadeiro refúgio, após uma experiência traumática insuportável que terminou de maneira “brutal” (o trauma daquele beijo), na escola particular onde estudava:

Procura ficar invisível, Douglas!... invisível!

Cresci assim, ouvindo esse comando sempre que ia pro colégio ou algum lugar onde gente negra não é bem vinda. Faz parte do jogo de cintura pra evitar exposição e se prevenir de provocação. Mas como ficar invisível num lugar onde você só vê brancos?... como!?

¹⁶ “Após apresentar à/ao leitora/leitor seus episódios traumáticos e intensos de racismo cotidiano, Fanon tenta trabalhá-los reivindicando anonimato: ‘Afastei-me muito de minha própria presença, e me fiz de fato um objeto’ (1967, p. 112). Ele continua: ‘Eu deslizo pelos cantos, permaneço em silêncio, aspiro ao anonimato, à invisibilidade’ (Fanon, 1967, p. 116). Para salvar-se dessas agressões traumáticas esperadas, Fanon espera não ser notado. Ele é levado à alienação, pois identifica sua invisibilidade com igualdade: uma falsa equação, considerando que ele não pode escapar de sua negritude nem do racismo que o rodeia. E ele está consciente disso, confessando que está cercado por ‘toda essa branquitude que me queima’ (Fanon, 1967, p. 114)”. Grada Kilomba (2019, pp. 218-219) — a referência Fanon (1967), citada por ela, corresponde à edição inglesa do livro de Frantz Fanon (*Black Skin, White Masks*), publicada em 1967 (Londres: Grove Press).

Minha mãe ensinava naquela escola rica, onde eu estudava. Mas isso não ajudava em nada. Talvez piorasse o problema... porque me chamavam de pobre o tempo inteiro... diziam que eu não devia estar ali... que aquele padrão era muito alto pra mim e eu só estava ali porque não precisava pagar a escola, estudava com bolsa.¹⁷

Mas um dia... eu pensei que tinha conseguido ficar invisível. Cheguei na escola e ninguém me notou. Indiferença geral, em relação a mim. Sentei no meu lugar e quando menos esperava, aquela menina chegou e deu um beijo no meu rosto. Absurdo. A classe explodiu em risadas, gritaria e palmas.

Tudo era um jogo que a turma organizou pra acabar de vez comigo: desafiaram a menina mais bonita da classe a dar um beijo no menino mais feio. A vergonha que eu senti, aquela humilhação terrível, foi uma coisa brutal o trauma daquele beijo.

Num estudo do IBGE (2013, f. 57) que se refere à distribuição de riquezas e ocupação urbana e sua relação com as características étnico-raciais da população de acordo com os fenótipos – ou seja: os traços físicos que são visíveis (a exemplo das cores na pele) – os pesquisadores apontam uma linha de cor simbólica que é determinante para a existência de lugares e oportunidades que separam os negros dos brancos:

As cores, socioculturalmente politizadas, representam uma linha divisória simbólica entre os grupos negros e brancos, uma divisão que é fundamental para a noção de território e de limite fronteiriço no Brasil. Embora produzida e reproduzida socialmente, tal linha é reconhecida como algo natural por parte da população brasileira que concebe a existência de um lugar de negro e de um lugar de branco no País. Semelhante divisão pode ser observada no cotidiano, ao verificarmos que os maiores índices sobre pobreza, mortalidade, moradia precária ou ausência de moradia, analfabetismo, desemprego, entre outros, pertencem aos segmentos negros (pardos e pretos) dessa população (IBGE, 2013, f. 57).¹⁸

Quando Silvio Almeida, no capítulo “racismo e ideologia”, em seu livro *Racismo estrutural*, levanta a questão “como naturalizamos o racismo?”, observa casos de segregação racial não oficial a partir de sua percepção sobre a presença de pessoas negras, como ele, nos espaços e papéis que ocupa desempenhando funções como advogado e professor: “percebi que, na grande maioria das vezes, eu era uma das poucas pessoas negras, senão a única, na condição de advogado e professor” (ALMEIDA, *op. cit.*, p. 60):

Entretanto, essa percepção se altera completamente quando, nesses mesmos

¹⁷ Nas escolas particulares, a bolsa de estudos integral (para filhos e/ou dependentes) é um direito sindical concedido aos professores contratados pela instituição.

¹⁸ NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dagoberto José. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população – classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. ff. 51-81.

ambientes, olho para os trabalhadores da segurança e da limpeza: a maior parte negros e negras como eu, todos uniformizados, provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis aos que não foram “despertados” para as questões raciais como eu fui (ALMEIDA, *op. cit.*, pp. 60-61).

Confrontando esses quase imperceptíveis – “trabalhadores da segurança ou da limpeza” – com as experiências malsucedidas de Douglas, depois de todo o seu empenho para ficar invisível naquela escola elitista onde sua mãe trabalhou como professora, recorremos a um argumento instigante posto por Silvio Almeida (*Racismo estrutural*), no capítulo que versa sobre “racismo e economia”:

O problema da desigualdade deve ser visto a partir da centralidade da classe ou da raça? O racismo tem uma lógica diferente da lógica de classe? Na luta contra a desigualdade, a prioridade deve ser dada à classe ou à raça? Essas questões têm dividido o movimento negro e as organizações políticas, mas, no meu entender, em torno de um falso dilema. A divisão de classes, a divisão de grupos no interior das classes, o processo de individualização e os antagonismos sociais que caracterizam as contradições que formam a sociabilidade capitalista têm o racismo como veículo importantíssimo. E negar isso é simplesmente não compreender o capitalismo enquanto forma de sociabilidade (ALMEIDA, *op. cit.*, p. 185).

Lembrando um trecho específico da narrativa de Douglas — “diziam que eu não devia estar ali... que aquele padrão era muito alto pra mim” — observamos a classe como um elemento central de seu problema. Por que não acrescentar uma questão no espírito desse dilema (“classe ou raça?”), conforme o argumento de Silvio Almeida (*op. cit.*), nestes termos: se Douglas estivesse naquela escola como o menino da limpeza não estaria vivendo senão invisível, pelo menos, quase imperceptível? A problematização do racismo, com base num pensamento crítico voltado para transformar a realidade injusta contra a qual nos opomos, faz parte do empoderamento que objetivamos alcançar em nossa ação educativa.

A estética marginal e o pertencimento étnico-racial

Daquele roteiro de seis itens que balizaram as oficinas (e entrevistas), o “item três” foi o que mais nos mobilizou no sentido de refletir sobre identidade e pertencimento étnico-racial: “experiências pessoais e vicárias de racismo na vida cotidiana”.¹⁹ O item três é o único que se refere especificamente ao racismo experienciado por alguém cotidianamente. Os demais itens compreendem percepções relacionadas a temas que envolvem a consciência étnico-racial.

¹⁹ Cf. Grada Kilomba, *op.cit.*, p. 87.

O uso do adjetivo “vicário”²⁰ no “item três” despertou a atenção de todos. Primeiro, pela descoberta do significado, segundo pela motivação que a própria ideia de vicário reúne em termos de identificação, solidariedade e pertencimento coletivo. No momento mais ilustrativo dessa aprendizagem, um episódio de racismo relatado por Érica foi de suma importância.

Érica tem 25 anos e está matriculada na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), frequentando o módulo IV, que corresponde ao 9.º ano do ensino fundamental. Retomou os estudos recentemente, depois de longo hiato na vida escolar, devido ao ingresso precoce no mercado de trabalho. Casou muito cedo, tem um filho pequeno (6 anos) e um enteado adolescente (12 anos), filho de um relacionamento anterior do marido. Érica sente autoridade para falar de racismo, devido à sua história de vida.²¹ Muito jovem constituiu nova família e convive com o racismo, direta e indiretamente, porque seu marido, filho e enteado são negros. Na ocasião em que começamos as atividades do projeto, seu filho pequeno estava sem frequentar a escola em decorrência de abusos racistas que vinha sofrendo ali.

A experiência de racismo relatada por Érica atingiu diretamente o seu enteado. O fato aconteceu quando um motorista de Uber se recusou a deixá-la entrar no seu carro, porque ela estava acompanhada por um adolescente negro:

Eu estava na rua com meu filho de seis anos nos braços e meu enteado, que já é um rapazinho mais alto que eu do meu lado. Quando o Uber parou, o motorista foi logo dizendo:

— *A senhora com a criança eu levo, mas esse aí... o marmanjo... não entra no meu carro, não!*

Os meninos ficaram apavorados com a agressividade do homem... e a coisa não terminou por ali. Ele continuou descarregando a raiva de seu racismo ofendendo a gente... *negro não entra no meu carro... eu não trabalho para negro...* e só foi embora depois de fazer muito barulho, um escândalo! A gente custava a acreditar que aquilo que tava acontecendo. Ainda longe de casa, num calor danado, num lugar onde ônibus não passa... fazer o quê? Tentar outro Uber... Depois de um tempo, o carro veio... diminuiu a velocidade, enquanto o motorista analisava a gente... pra ir embora deixando a gente pra trás.

Quando Érica terminou sua fala, estávamos arrasados. Seu depoimento foi performático e capaz de nos absorver para o interior da cena que ela viveu com suas crianças. Do ponto de vista humanitário, um sentimento de solidariedade comoveu a todos. Do ponto de vista

²⁰ Dicionário Houaiss (*on-line*) → **vicário** / *adjetivo* / [acepção] **1** que substitui outra coisa ou pessoa [...] | *etimologia* → lat. [latim] *vicarius*, ã no sentido de ‘o que faz as vezes de outro, substituto’ [...]. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#6. Acesso em: 30 jan. 2023

²¹ Cf. o tópico “O preconceito de fora e o preconceito de dentro, numa família inter-racial”, na seção 2.

pedagógico, uma experiência marcante sobre a violência potencial que circula na vida cotidiana de uma sociedade racista.

Se aconteceu com ele, poderia ter acontecido comigo – é mensagem que resume a ideia de experiência vicária que ficou muito definida para o grupo, principalmente aqueles que se imaginaram no lugar do enteado de Érica: um adolescente negro do sexo masculino, faixa etária entre 12 e 13 anos e que gosta de se vestir com a irreverência dos amigos jovens da comunidade — talvez por isso o motorista do Uber o chamou de pivete... *mofi*...²² marginalzinho.

Mas Renato,²³ um dos alunos que participou das oficinas e tem percepções diferentes sobre o racismo, fez observações instigantes sobre o enteado de Érica e diferentes formas se identificar com eles. Se a experiência fosse sobre os laços de parentesco da estrutura familiar de Érica, ele se identificaria com o enteado dela, porque tem a mesma idade e vive numa estrutura familiar semelhante: na relações de parentesco ele faz um paralelo de experiência vicária, mas... “eu sou um enteado branco, jamais seria confundido com um bandido”. Se ele estivesse naquela cena, a família teria voltado para casa de Uber.

Então a ideia de empatia da mensagem “se aconteceu com ele, poderia ter acontecido comigo” desaparece pela falta de empatia de “o que aconteceu com ele, jamais aconteceria comigo”. O que pode se traduzir no descompromisso de “eu não tenho nada a ver com isso” e na indiferença generalizada que acoberta ou naturaliza o racismo. Explorando algumas estratégias de sensibilização para o problema da violência racial, trouxemos dois trechos do repertório produzido por artistas negros, no âmbito da cultura *hip-hop*: *Testando*, de Ellen Oléria (2012) e *Século XXI*, de Wesley Jesus (2017).

assalto à mão armada!
 levaram um violão
 um microfone emprestado
 eu chorei, eu chorei
 a bandidagem não acompanhou a estereotipia
 três garotos, *tipo* de uns quinze anos
 eu nunca vi na área esses garotos brancos
 duas meninas louras com boné cor-de-rosa
 reescrevendo as linhas da conhecida história
 (*Testando*, Ellen Oléria, 2012)²⁴

²² A gíria “mofi” é uma corruptela da expressão “meu *filho*” que é empregada, pejorativamente, para chamar um adolescente negro de menor infrator, marginal ou bandido.

²³ Renato (nome fictício), 13 anos, matriculado no 8.º ano do ensino fundamental.

²⁴ Ellen Oléria, natural de Brasília, é cantora, violonista e compositora e, também, produtora musical. Seu estilo musical é bem eclético, transitando gênero que alguns rotulam de MPB, ela assimila

policial que confundiu *nego* com um traficante e matou...
 foda-se!...
 era só mais um!
 esse é o Brasil...
 e esse aqui!?... é o meu povo!
 eu aposto 100 mil
 contigo que amanhã
 ele confunde de novo.
 amanhã, depois e novamente,
 de dez traficantes que *morre*, nove *é inocente*
 ...
 século XXI,
 onde tudo é comum
 onde o rico só escuta aplausos
 e eu escuto pá!... tum!

(*Século XXI*, Wesley Jesus, 2017)²⁵

Para aqueles que não viram na cena relatada por Érica (o caso do Uber) uma experiência vicária, a passagem do assalto à mão armada praticado por três adolescentes brancos – (OLÉRIA, 2012) foi uma réplica oportuna. Com a música de Ellen Oléria, vivenciamos um procedimento estético chamado estranhamento,²⁶ que, neste caso, inverteu a lógica dos estereótipos negativos que estigmatizam a vida social dos jovens negros. O trecho de *Século XXI*, um poema-funk de um *rapper* carioca, ao contrário de Ellen Oléria, faz uso da poesia social de forma mais crua e fiel ao padrão linguístico das comunidades periféricas: “de dez traficantes que *morre*, nove *é inocente*”... “policial que confundiu *nego* com um traficante e matou... / foda-se!... / era só mais um!”.

Os versos de Wesley Jesus (2017) podem parecer uma hipérbole, uma extravagância literária àqueles que não ainda não pensaram sobre a gravidade da discriminação racial e o impacto devastador do racismo em alguns pontos do país. João Pessoa, cidade em que vivo, já ocupou o topo do *ranking* dentre as capitais no país como a cidade mais violenta para um jovem negro viver — cf. *Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*.²⁷ A contraposição da brutalidade racial implicada no fenômeno seria: João Pessoa como a capital brasileira mais segura para um jovem branco viver; o lado dramático que o racismo institucional e

características fortes do *soul*, do *funk* e da cena hip-hop. Sua canção “Testando”, foi gravada inicialmente em 2009, no seu álbum *Peça*; em 2010 fez o seu registro em videoclipe, o qual foi reeditado em 2012 – esta foi a versão que utilizamos na pesquisa.

²⁵ Wesley Jesus (WJ, Wjota ou MC WJ), é um *rapper* criado na Favela da Pedreira, Zona Norte do Rio de Janeiro. Seu poema-funk “Século XXI” foi gravado em vídeo numa batalha de versos, em 2017.

²⁶ GINZBURG, Carlo. Estranhamento – pré-história de um procedimento literário. In: GINZBURG, C. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

²⁷ WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012.

estruturalmente procura subestimar: a cada 30 jovens (entre 12 e 21 anos) assassinados aqui, 29 negros e apenas um é branco.

Um aspecto típico da interpretação de um *rapper* ou MC é que sua música ou “poema ritmado” (*rap*) é performada com um tipo de atuação cênica.²⁸ No caso de *Século XXI* (2017), o esquema teatral é mais evidente pelas regras que enxugam a parte musical ao máximo: não se deve usar recursos de acompanhamento musical. Há um momento em que o *rapper* canta um refrão: “pessoas sendo mortas / metrô e trem lotado / busão quase sem porta / cadê o ar condicionado?”.²⁹ No aspecto cênico, o *rapper* (ou MC) não deve utilizar qualquer recurso além da própria gestualidade. Ele vai se integrar ao público numa interação que represente uma relação de pertencimento àquele público e vice-versa. E o papel que vai desempenhar representa a ele mesmo. Sua fala tem a função de um depoimento: autorrepresentação. O que ele diz poderia estar sendo dito por qualquer um de seus pares: a experiência vicária — *O que aconteceu com ele, poderia ter acontecido comigo*.

Metodologia

O presente trabalho resultou de um projeto de pesquisa participante que foi desenvolvido com um grupo de estudantes voluntários/voluntárias de turmas do ensino fundamental (8.º e 9.º ano), na Escola Desembargador Boto de Menezes, situada no bairro Jardim Treze de Maio, cidade de João Pessoa. Em seu aspecto teórico, a pesquisa teve um caráter exploratório da literatura normativa relacionada à educação das relações étnico-raciais e da produção crítico-teórica dedicada à problemática do racismo.

O estudo de casos de racismo cotidiano enfrentados pelos estudantes foi explorado empiricamente em oficinas conforme os eventos descritos nesta seção. Ao todo foram realizadas oito oficinas, cada uma com duração de uma hora, distribuídas semanalmente, no segundo semestre letivo do ano de 2022. Um grupo heterogêneo de 20 (vinte) estudantes, de variados gêneros e diferentes identidades étnico-raciais colaborou com a iniciativa do projeto.

O cronograma dos encontros em oficinas foi estruturado a partir do roteiro de seis itens já discriminados no tópico “as oficinas como espaço para reflexão e tomada de posturas”.

²⁸ D'ALVA, Roberta Estrela. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

²⁹ WJ (Wesley Jesus) canta o refrão *a cappella*, ou seja: sem acompanhamento de instrumento musical; a melodia lembra muito o início de *Tropicália*, de Caetano Veloso (1968): “sobre a cabeça os aviões / sob os meus pés os caminhões / aponta contra os chapadões / meu nariz”.

Contornando esse esquema temático, a oficina de abertura tratou da educação das relações étnico-raciais no currículo escolar e, no encerramento ou culminância do projeto, o último encontro com algumas reflexões sobre empoderamento.

Os relatos das entrevistas *não diretivas* com uma abordagem de *narrativa biográfica* foram acontecendo a partir de um fluxo espontâneo, num desdobramento das rodas de conversa dos encontros em oficinas. À medida em que o esquema de assuntos daquele roteiro de itens foi estimulando o grupo a debater sobre questões relativas ao racismo, a adesão de Érica e Douglas resultou em conversas particulares comigo, quando o contato acabou adquirindo contornos de entrevista – o que se deu logo depois da terceira oficina (onde refletimos sobre “percepções gerais de racismo e questões raciais na família”).

A privacidade foi uma questão pactuada, desde o momento inicial do projeto. Havia coisas que seriam relatadas com reserva, fora do ambiente das oficinas. O uso de nomes fictícios foi uma solução negociada. Não foram feitas gravações dos relatos das rodas de conversa nem, tampouco, das entrevistas. Todo o conteúdo de conversas nas oficinas, assim como os relatos individuais das entrevistas concedidas por Érica e Douglas foram reconstituídos com base nas anotações que rascunhei durante e após os contatos com eles.

No marco teórico da pesquisa, fundamental para a análise dos relatos produzidos na ação pedagógica destacamos: Frantz Fanon, Steve Biko, Silvio Almeida, Adilson Moreira, Joice Berth, Neusa Santos Souza, Roberta Estrela D’Alva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outros, sendo central a contribuição de Grada Kilomba, tanto pela metodologia utilizada pela autora em sua pesquisa de doutorado, quanto pela perspectiva que ela defende no estudo do racismo cotidiano.³⁰

3. É PRECISO FALAR, SUPERANDO O SILÊNCIO E A INDIFERENÇA

No título de nosso artigo, o “silêncio” relaciona-se ao gesto de passividade de quem é atingido pelo racismo, enquanto a “indiferença” foi pensada como referência à atitude de quem se omite, negligencia ou até consente veladamente práticas de violência racista. Na expressão que dá início ao título – “é preciso falar”³¹ –, fazemos alusão à ruptura com o pacto (ou consenso) que cala as pessoas diante de situações explícitas ou implícitas de racismo; o “falar”,

³⁰ Grada Kilomba acompanha a perspectiva de estudos do racismo cotidiano – *alledaags racisme* [everyday racism] –, defendida pela afro-holandesa Philomena Essed.

³¹ Expressão que tomamos por empréstimo da fórmula que abre o verso inicial de *Século XXI*, do rapper WJ: “**Eu preciso falar**: século XXI / Onde tudo é comum...”

aqui, tem por finalidade combater o racismo, que é o propósito maior de nossa iniciativa – uma ação pedagógica centrada no debate sobre o preconceito e a discriminação racial que permeia nosso cotidiano escolar:

TÍTULO DA ARTIGO → É preciso **falar**, superando o **silêncio** e a **indiferença**:
(SUBTÍTULO) (a experiência poético-musical no combate ao racismo)

O processo de superação em que se confrontam “silêncio” e “indiferença”, reforçando o ato de falar, está vinculado a uma ideia emancipatória de enfrentamento do racismo. No sentido dessa expectativa, é interessante observar uma argumentação de Grada Kilomba em torno do silêncio e de sua superação: “O ato de falar é como uma negociação*³² entre quem fala e quem escuta, isto é, entre falantes e seus/suas interlocutores/interlocutoras. Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção ao/à falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida” (KILOMBA, *op. cit.*, p. 42).³³

* * *

No ambiente das oficinas de Arte (Música), vivenciamos uma série de encontros solidários animados, principalmente, pela apreciação e *performance* de obras cujos temas versaram sobre empoderamento étnico, questões sociais e denúncia do racismo. Nas rodas de conversa estimuladas pelo repertório contextualizado com problemas do cotidiano, os debates motivaram discussões entusiasmadas e depoimentos emocionados. Algumas vezes, porém, lidamos com a dificuldade de interlocução devido a certos conflitos na percepção de assuntos como a consciência racial e posturas críticas a respeito do racismo.

Um desses conflitos incidiu sobre o problema da identidade étnica. Outro se apresentou quando uma aluna afrodescendente (a quem vamos denominar Bárbara) fez comentários que, de certo modo, ridicularizaram um relato de agressão racista sofrida por um de seus colegas. Bárbara vem de uma família onde a questão da identidade étnico-racial sempre foi um tabu. Propensa a uma “identificação alienante com a branquitude” (KILOMBA, *op. cit.*, p. 237), ela

³² (negociação)* → sobre a “negociação entre quem fala e quem escuta”: neste ponto do trecho selecionado, Grada Kilomba, faz referência a um artigo de María do Mar Castro Varela e Nikita Dhawan — “Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik”. In: STEYERL, Hito; GUTIÉRREZ, Encarnación Rodríguez (orgs). *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale kritik*. Münster: Unrast Verlag, 2003, p. 270-290.

³³ O trecho citado situa-se no tópico “Falando do silêncio”, parte que conclui o capítulo 1 (A máscara), do livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba.

assimilou modelos do mundo conceitual branco.³⁴ Desde a sua estrutura familiar, Bárbara aprendera a “falar com a linguagem da/o opressora/opressor [...]: ‘não existe racismo’, ‘eu não quero me definir como negra/o, porque somos todos humanas/os’ ou ‘eu acho que em nossa sociedade não existem diferenças’” (KILOMBA, *op. cit.*, p. 236). No caso da aluna Bárbara, lidamos com a assimilação de uma pessoa negra (ou racializada) pelo consenso branco, num gesto para sufocar uma denúncia de agressão; esse comportamento é apontado por Grada Kilomba como uma estratégia útil para desencorajar a reação das pessoas atingidas pela violência racial:

O mito de que as pessoas *negras* se vitimizam quando falam sobre as feridas causadas pelo racismo é uma estratégia muito eficaz para silenciar aquelas que estão prontas para falar”. A questão “o que o racismo faz com você?” não tem nada a ver com vitimização; tem a ver com o empoderamento, pois procede o momento no qual alguém se torna o *sujeito* falante, falando de sua própria realidade (KILOMBA, *op. cit.*, p. 227).

Sobre as dificuldades que alguém pode encontrar para lidar com a questão da identidade étnica, Grada Kilomba (*op. cit.*) apresenta o caso de Alicia, uma afro-alemã, filha adotiva de uma família branca que só conseguiria aceitar sua identidade étnica depois do convívio com pessoas distintas do seu círculo familiar: “Eu tive de ler muito, aprender, estudar... Eu li muitos livros... conheci outras pessoas *negras* e compreendi que elas tinham passado pelo mesmo. Então aí eu fui capaz de me definir como *negra*” (*ibidem*, p. 202). Sobre a recusa da identidade negra, lembramos Steve Biko³⁵ e sua defesa da consciência negra em pleno regime do *apartheid*, na África do Sul: “ser negro não é uma questão de pigmentação, mas reflexo de uma atitude mental”,³⁶ “o fato de sermos todos *não brancos* não significa que todos somos *negros*”.³⁷

[...] a expressão negro não é necessariamente abrangente, ou seja, o fato de sermos todos *não brancos* não significa necessariamente que todos somos *negros*. Existem pessoas não brancas e continuarão a existir ainda por muito tempo. Se alguém aspira ser branco, mas sua pigmentação o impede, então esse alguém é um *não branco* (BIKO, 1990 [1971], pp. 65-66).

³⁴ No “mundo conceitual *branco* é como se o inconsciente coletivo das pessoas *negras* fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da *negritude* às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes. Que alienação, ser-se forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como *brancos*, e rejeitar os inimigos, que aparecem como *negros* (*ibidem*, p. 39; todos os grifos constam da fonte consultada).

³⁵ Liderança sul-africana e mártir na luta contra o *apartheid*, Steve Biko (1946-1977) é uma referência fundamental em defesa da consciência negra.

³⁶ A definição de consciência negra” – redigido provavelmente em dezembro de 1971. In: BIKO, Steve. *Escrevo o que quero*. São Paulo: Ática, 1990, pp. 65-70. [trecho citado: p. 65].

³⁷ *Ibidem*, pp. 65-66 – os grifos *não brancos* e *negros* constam da fonte consultada.

O que o racismo fez comigo? (DOUGLAS)³⁸

Quando frequentava o colégio particular onde sua mãe dava aulas, num bairro nobre da cidade, Douglas tentava o impossível para que sua presença “não desse muito na vista” e, assim, quem sabe pudesse escapar “daquelas provocações humilhantes”³⁹ que eram diárias. Ali, vivia num permanente estado de sobressalto.⁴⁰ Não aceitava o próprio rosto, o cabelo, nem a pele negra que lhe marcavam como um estigma.

O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade” (FREIRE COSTA, *op. cit.*, pp. 28-29).

Douglas usava o casaco da farda como capuz para esconder o cabelo e boa parte do rosto. Sua presença silenciosa e apática era o preço de sua mobilidade social como jovem negro de uma família negra em ascensão que, para se manter, arcava com uma sobrecarga de trabalho extenuante – professores de ensino básico, cada um deles (a mãe e pai) suportava três empregos. O grande problema de Douglas foi a tentativa da família em integrá-lo a um grupo social de pessoas brancas, de maior poder aquisitivo que o de sua classe social e a impermeabilidade desse grupo a uma presença inaceitável no espectro de suas sociabilidades.

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença do outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SANTOS SOUZA, 2022 [1983], p. 53).

³⁸ “O que o racismo fez com você?” — pergunta elaborada por Grada Kilomba em sua pesquisa sobre racismo cotidiano (*Memórias da plantação...*). “Eu realmente vejo essa pergunta como um ato real de descolonização e resistência política, na medida em que permite ao sujeito negro, finalmente, se ocupar consigo mesma/o [...]. A pergunta é direcionada para o interior [...] e não para o exterior [...]. Para mim, isso é bastante revolucionário”. (KILOMBA, *op. cit.*, p. 227)

³⁹ Os trechos entre aspas – “não desse muito na vista”... “daquelas provocações humilhantes”... – são expressões do relato do próprio Douglas.

⁴⁰ “A sensação de choque e imprevisibilidade é o primeiro elemento do trauma clássico e aparece em todos os episódios do racismo cotidiano. [...] O choque é a resposta à violenta irracionalidade do racismo cotidiano” (KILOMBA, *op. cit.*, p. 217). Não que o racismo cotidiano seja algo inesperado para quem é alvo dessa forma de assédio “– infelizmente ele é esperado –, mas a violência e a intensidade do racismo são tamanhas que, apesar de esperadas, elas sempre recriam esse elemento de surpresa e choque” (*ibidem*, p. 218).

Mas o valor daquele silêncio apático com que Douglas tentava se invisibilizar não garantiu sua permanência na “escola de gente rica”. O “pedágio social” que “aquela gente” cobrava foi se tornando alto demais, até o limite do impossível, atingindo um nível de exigência “brutal” — que culminou na cena traumática do “beijo da menina mais bonita”, clímax recreativo da escola, “alegria geral daquela gente branca”... o choque que fechava um pesadelo. O pesadelo da escola terminava com um período de interrupção nos estudos e dando início a uma fase de transição para a normalidade, acompanhada de apoio terapêutico, medicamentos e cuidados intensivos da família. Procurando responder para aquela questão libertária — *o que o racismo fez com você?* — proposta por Grada Kilomba (2019, p. 227), Douglas fala sobre a superação do silêncio e da indiferença, além dos esforços mobilizados para combater o racismo, no seu caso, enumerando três reflexões que podem resumir esse processo (de superação):

O que o racismo fez comigo!?... primeiro: o racismo fez com que eu virasse piada no colégio... eu tinha vergonha de mim... depois notei que o problema não era comigo exatamente, era com a minha cor... eu quase não falava, mas não adiantava... eu queria me esconder, mas como? — na minha classe só tinha gente branca. Eu estava sem saída. Ninguém gostava de mim. Tinha uns que eram indiferentes. Alguns pareciam ter pena. Mas ninguém naquela escola me deu a mão, NUNCA! Quando surtei naquela brincadeira brutal do ‘beijo da menina mais bonita’, enquanto eu chorava... aos prantos, todos riam de mim.

O que o racismo fez comigo!?... segundo: não deixou que eu estudasse numa escola branca da zona nobre. Quase me destruiu porque eu tentei. Eu senti o drama de ser negro num mundo tão racista como o que a gente vive. Minha mãe perdeu o emprego lá. Acho que seria difícil ela continuar ali, depois de tudo o que aconteceu comigo. Mas eu fiquei muito mal. Sem condições de estudar. Psicólogo, psiquiatra, remédios. Sabia que não ia voltar mais para aquele lugar, minha mãe me garantia, o psicólogo me deu uma força enorme... mas eu queria desaparecer, a vida pra mim não fazia mais sentido.

O que o racismo fez comigo!?... terceiro: me fez aprender a ser negro, a valorizar a cultura negra. Se *branco* não gosta de mim... quem disse que eu gosto de *branco*!?... Hoje, o meu cabelo é *black power* e não me escondo do sol pra deixar a pele mais clara — gosto dela preta. Agora, estudo num colégio da rede pública, com gente branca, parda e negra como eu, onde consegui fazer amigos. O racismo me testou... mas não conseguiu me reprovar.

O que o racismo fez comigo? (ÉRICA)

O problema da identidade étnico-racial e do racismo cotidiano foi vivenciado de maneira muito diferente por Érica, porque mesmo sendo afrodescendente, ela nasceu com um fenótipo branco, apenas com um detalhe afro que ela cuida minimizar (ou invisibilizar): o cabelo bem crespo que ela alisa ou esconde discretamente com um lenço. Enfaticamente, Érica se autodefine como branca. Suas reflexões em torno da questão “o que é que o racismo fez

comigo?” são indiretas porque, como ela diz: “O drama do racismo não está dentro de mim, está dentro de minha mãe, de meus irmãos e agora, dentro do meu filho e meu enteado... eu sofro porque eles sofrem — e eles sabem que eu sofro por eles; o ódio é contra eles e não contra mim. Eu preciso estar com eles pra enfrentar esse ódio”. Esse tipo de percepção na realidade do racismo, “ser odiado por gente branca”, nos remete a uma passagem Frantz Fanon, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*:

[...] eu era odiado, detestado, desprezado, não pelo vizinho da frente ou pelo primo materno, mas por toda uma raça. Estava exposto a algo irracional. Os psicanalistas dizem que não há nada de mais traumatizante para a criança do que o contacto com o racional. Pessoalmente eu diria que, para um homem que só tem como arma a razão, não há nada de mais neurotizante do que o contato com o irracional (FANON, 2008 [1952], p. 110).⁴¹

Como Douglas, o filho pequeno (6 anos) de Érica tornou-se alvo de piadas na escola⁴² devido aos traços étnicos que são muito afro. Não foram poucas as vezes em que Érica pediu que a direção da escola tomasse providências contra abusos que ele sofria. Depois de muita indiferença e omissão da instituição, Érica recorreu ao Conselho Tutelar, em busca de apoio para a readaptação de seu filho aos estudos que foram interrompidos. Infelizmente, tanto na escola quanto no Conselho, Érica teve que lidar com a negligência daqueles que teriam poder decisório para, ao menos, inibir aquelas hostilidades. Nas dificuldades que enfrentou com a equipe gestora da escola, Érica diz que, além de minimizarem as situações de racismo, como se fossem meros casos de *bullying* infantil praticados por crianças de mesma idade, argumentaram que aqueles episódios faziam parte da convivência social, sendo importantes na educação de uma criança; em não havendo violência física, sua ocorrência dispensava maiores preocupações e a escola se eximia de qualquer responsabilidade sobre o assunto:

É comum a associação da negritude à feiura, o que opera como o elemento cômico de supostas brincadeiras, mecanismos que permitem pessoas brancas expressarem hostilidade racial por meios culturalmente mais aceitáveis. [...] Podemos ver então que a discriminação estética é um dos componentes centrais do racismo recreativo (MOREIRA, 2019, p. 137).⁴³

[...] o racismo recreativo opera como uma pedagogia da subordinação racial. A reprodução de estereótipos negativos valida um tipo de interação entre

⁴¹ FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008 [primeira edição: 1952]. No trecho citado, “homem” (em contraste a criança) se refere ao indivíduo na fase adulta; se me fosse oportuno interferir, substituiria a expressão original por **indivíduo adulto**.

⁴² Mencionamos o filho de Érica no tópico “a estética marginal e o pertencimento étnico-racial” — recapitulando, o marido de Érica é negro e já foi casado, antes de formar nova família com ela; de sua relação anterior, ele tem um filho adolescente negro que é criado por Érica como enteado.

⁴³ MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

negros e brancos baseada na premissa de uma integração subordinada. Ela tem o propósito de referendar posições hierárquicas assimétricas e naturalizadas. O humor racista ensina pessoas negras que elas não podem almejar a mesma respeitabilidade destinada a pessoas brancas (*Ibidem*, p.154).

Também como no caso de Douglas, o filho pequeno de Érica, precisa de apoio terapêutico e medicamentos para suportar a violência racial que perpassa as situações cotidianas de convivência social na rotina escolar. Procurando um ângulo de visão onde pudesse se situar como mãe de uma criança negra, Érica encontrou seu lugar de fala sobre o racismo:

O que o racismo fez com o meu filho pequeno? Deixou ele com medo da escola. Ele ficou agressivo, tem pesadelos, acorda a noite inteira. Chora por qualquer coisa. Ele surta, não escuta a gente. Grita, esperneia. Agora, ele precisa de atendimento psicológico, precisa de remédio pra se acalmar e poder dormir. O racismo fez isso com meu filho pequeno.

O que o racismo fez comigo enquanto mãe de uma criança negra? Eu não quero repetir o que aconteceu comigo, na minha história familiar. A gente não conseguiu se fortalecer pra enfrentar o racismo na casa de minha mãe. Hoje eu tenho uma nova família e eu quero que minha casa seja um lugar de consciência, um lugar de pertencimento. Meu filho sofre discriminação fora de casa, meu enteado também. Meu marido é negro e não gostava muito de falar sobre preconceito. Agora, ele mudou. Depois que meu enteado (filho dele) foi insultado pelo motorista do Uber, depois que o filho pequeno da gente começou a surtar e fazer tratamento, ele viu que era importante falar sobre o racismo. É uma coisa lenta. Eu já podia ter feito isso há muito tempo, na casa de minha mãe, com meus irmãos. Não consegui ou talvez não tenha entendido bem essas coisas. Pode ser que essa *lei* que traz a educação das relações étnico-raciais pro colégio tenha me dado condições de enfrentar esse problema. Quando eu vou brigar pelo meu filho pra que ele possa estudar e ser respeitado na escola, eu falo dessa *lei*.⁴⁴

Considerações finais

Ao fazer um levantamento da produção acadêmica sobre a educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares – uma década depois da implementação da Lei 10.639/2003 e sua regulamentação pelas *Diretrizes curriculares nacionais* instituídas no ano de 2004 –, a pesquisadora (e também autora do parecer⁴⁵ que fundamentou aquelas diretrizes) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018, pp. 135-137),⁴⁶ destaca alguns aspectos

⁴⁴ Lei 10.639/2003 e as normas que dispõem sobre a educação das relações étnico-raciais.

⁴⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004. In: BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC / CNE, out. 2004, pp. 9-28.

⁴⁶ GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, maio / jun. 2018, pp. 123-150.

inventariados na sua revisão de literatura que dizem respeito a interferências negativas na educação das relações étnico-raciais: (a) um deles aponta o descompasso entre as políticas públicas em defesa da igualdade racial e o projeto de sociedade, que ainda se faz dominante, fundado em raízes europeias;⁴⁷ (b) o outro aspecto, incide exatamente sobre as estratégias de “silenciamento”, que acobertam a violência de agressores, intimidam suas vítimas numa condição de passividade e alimentam a manutenção do racismo: “não poucos estudos [destacam], que, com frequência, a única medida tomada, pela escola, para auxiliar os alunos que sofrem racismo é a de incentivá-los a fingir que não perceberam a agressão. Cultiva-se, assim, uma cultura de silenciamento que incentiva a continuidade de discriminações e naturaliza o racismo” (*ibidem*, p. 134).

Uma educação transformadora, pautada pela adoção de posturas ética e politicamente comprometidas com uma perspectiva antirracista, é fundamental para o acolhimento e empoderamento de quem é vulnerável aos abusos raciais cotidianos, os quais, muitas vezes são praticados pela certeza da impunidade.

A articulação do componente curricular Arte (Música) com a educação das relações étnico-raciais, fazendo uso de repertório poético-musical engajado com o combate ao racismo, pode contribuir expressivamente para a formação de um pensamento crítico voltado para o fortalecimento da consciência racializada e fortalecimento da noção de pertencimento étnico-racial. Pensamento crítico também voltado para o enfrentamento e a inibição de práticas que acobertam ou silenciam abusos raciais na rotina da vida escolar.

A definição de políticas públicas e legislação do ensino garantindo, dentre outros direitos e deveres, a valorização e reconhecimento da cultura e história afro-brasileira e africana, além de dispositivos legais que promovam o acolhimento e suporte no enfrentamento à discriminação racial, representam avanços estratégicos para combater o racismo institucional e estrutural nos espaços de produção do conhecimento e ensino. Contando com essas conquistas é possível vislumbrar o desmantelamento do racismo, pelo menos nos espaços do ambiente escolar em que atuamos e nos contatos com as comunidades escolares das quais participamos.

⁴⁷ Cumpre destacar que a legislação que se propõe a nortear atualizações de conteúdos curriculares, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2018 continua apontando o viés colonial do conhecimento que é central em nossa formação e que implica na “presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BRASIL, 2018, p. 399).

* * *

Este artigo jamais poderia levar uma assinatura isolada, levando-se em consideração a distância entre seu esboço inicial e o resultado ora alcançado. É fundamental assiná-lo em parceria com minha orientadora,⁴⁸ por uma questão de coerência e justiça. As observações críticas e parceiras dos examinadores,⁴⁹ debruçados sobre os textos que apresentei nas etapas de qualificação e defesa final do mestrado, também exerceram influência autoral decisiva na elaboração do artigo. Ao mesmo tempo, devo agradecer afetuosamente a todos/todas os/as voluntários/voluntárias que deram substância e sentido a este trabalho.

Referências

ALMEIDA, Silvio [Luiz de]. **Racismo estrutural**. 4.^a reimpressão. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020 (coleção ‘feminismos plurais’) © 2019 Silvio Almeida (ed. original: Grupo Editorial Letramento, Belo Horizonte / MG, 2018; título: *O que é racismo estrutural?*)

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020 (coleção ‘feminismos plurais’) © 2019 Joice Berth (ed. original: Grupo Editorial Letramento, Belo Horizonte / MG, 2018; título: *O que é empoderamento?*)

BIKO, Steve. **Escrevo o que quero**. Tradução: Grupo Solidário São Domingos. Apresentação da edição brasileira: Benedita da Silva. São Paulo: Ática, 1990. (título original: *I write what I like* © N. M. Biko, 1978)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana** [Resolução CNE/CP 01/2004, de 17 de junho de 2004]. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, out. 2004, p. 31-33.

BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004 [relatora do Parecer: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva]. In: BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, out. 2004, p. 9-28.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais (pluralidade cultural). Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (PCNs, vol. 10)

⁴⁸ Professora **Marcia Maria Strazzacappa Hernández** (Doutora /UNICAMP)

⁴⁹ Professor **Victor Hugo Neves de Oliveira** (Doutor/UFPB) e professor **André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira** (Doutor/UNICAMP).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 (título original: *Peau noire, masques blancs* © 1952)

FONSECA, D. J. Cf. NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dagoberto José.

FREIRE COSTA, Jurandir. Da cor ao corpo: a violência do racismo.* In: SANTOS SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2.^a reimpressão da 1.^a ed. da Zahar (2021). Rio de Janeiro: Zahar, 2022, p. 23-44. *[prefácio da 1.^a ed. / 1983, pela editora Graal, Rio de Janeiro; também incluído pela Zahar]

GINZBURG, Carlo. Estranhamento – pré-história de um procedimento literário. In: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 15-41 [ensaio]; 229-237 [notas]. (título original: *Occhiacci di legno – nove riflessioni sulla distanza* © 1998)

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, maio / jun. 2018, p. 123-150.

IANNI, Octavio. O preconceito racial no Brasil – entrevista de Octavio Ianni [concedida a Alfredo Bosi e Marco Antonio Coelho]. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-20, jan./abr. 2004.

IBGE. Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população** – classificações e identidades. Organizadores: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (série: estudos e análises / 2)

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. (título original: *Plantations memories* © Unrast Verlag 2008)

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019 (coleção ‘feminismos plurais’) © 2019 Adilson Moreira

NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dagoberto José. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população** – classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. f. 51-81.

OLÉRIA, Ellen. Testando. In: OLÉRIA, Elen; REIS, Ricardo (direção geral). **Testando**. Brasília DF: Carne Dura Produções, 14 dez. 2012. 1 vídeo (5 min) *on-line*, sonorizado, colorido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYA43VTpxIA>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTOS SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2a. reimpressão da 1.^a ed. da Zahar (2021). Rio de Janeiro: Zahar, 2022. (editado originalmente pela editora Graal, Rio de Janeiro, 1983)

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Latino-Americanos, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial / Presidência da República, 2012.

WESLEY JESUS [ou WJ]. Século XXI [poema-*funk*]. In: SALINAS, Fernando (filmagem / ed. de vídeo / produção). **Literatura e poesia marginal “WJ & Saíd”**. Rio de Janeiro: Grito Filmes, 16 fev. 2017. 1 vídeo (5:15 min) *on-line*, sonoro, colorido – minutagem: 00’00”– 02’40”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wRcnrxRq2L4>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Anexo A:

SÉCULO XXI (Wesley Jesus ou MC WJ)

Eu preciso falar: século XXI, onde tudo é comum:
 Policial que confundiu *nego* com um traficante e matou... Foda-se!... era só mais um!
 Esse é o Brasil... e esse aqui?!... é o meu povo!
 Eu aposto 100 mil contigo que amanhã ele confunde de novo.
 Amanhã, depois e novamente,
 De dez traficantes que *morre*, nove é *inocente*.
 Mas como ser traficante e inocente ao mesmo tempo na vida?
 É só dizer que é traficante e pronto: todo mundo acredita!
 Até eu acredito no que foi dito pelo supremo veredito
 E aí de mim se não acreditar, talvez não passe nem mais um dia vivo
 Mas eu sou traficante também, hein!? ... representante de Coelho Neto
 A minha endola é a leitura e o meu fuzil é o papo reto.

Século XXI, onde tudo é comum
 Onde o rico só escuta aplausos e eu escuto pá!... tum!
 Onde o rico dorme feliz ao mar e suas *onda sucinta*,
 Enquanto o meu despertador é uma Glock com um pente de 30,
 Mirada no alto,
 Tem sangue no asfalto
 E uma bela senhora de salto,
 Novamente a PM confundiu um simples abraço com um grande assalto.
 Eu tenho perguntas dentro de mim que me seguem como sombra
 Eu vou abri-las com você, se você puder me responda.
 Por que o rico pode e a gente não pode?...
 Porque nós *usa* Xperia, enquanto eles *usa* iPod?
 Ou por que ele *usa* cinquenta *terno diferente* e eu tô sempre com o mesmo short?
 Por que o rico é informante e o pobre é X-9?
 Por que o rico é portador de arma e o pobre é marginal com revólver?
 Por que o rico recebe carinho e o pobre recebe “sacode”?
 Aí, o rico que me vê do outro lado dessa telinha
 A minha casa inteira na dele não dá a cozinha
 Mas ele vai dizer que eu sou maluco e que eu não sei nem do que é que eu tô falando
 Mas o que ele teima em ver na TV é o meu verdadeiro cotidiano:

Pessoas sendo mortas, metrô e trem lotado
 Busão quase sem porta, cadê o ar condicionado?

Isso é século XXI, rapá! e que a maldade não evolua
 Senão daqui a pouco vão dizer nos jornais: pessoas *negra* são proibida na rua
 Cabelo duro é pecado, beijo de mula é pecado
 Branco... é bonito ser gay, mas preto... é feio ser veadado
 Escravidão acabou?...quem te enganou na resposta?
 Se acabou, por que eu sinto a dor do chicote nas costas?
 Dói!... o suor bate e arde!
 Vocês podem me chamar de tudo, só não podem me chamar de covarde
 Meu cabelo é duro e meu beijo é grande, mas eu *me amarro*!...
 E cada rima constante vale bem mais que o seu carro
 Porque o seu carro no fumê só serve pra quem tá vivo
 Mas o caráter e o saber, se eu morrer, eu levo comigo
 E é por isso que eu prefiro alface, azeite e vinagre
 E depois de tanta verdade que eu falei
 Se eu viver vai ser milagre

Anexo B:

TESTANDO (Ellen Oléria)

alô, alô, som, teste... um, dois, três
alô, alô, som, teste... um, dois, três, testando

eu não domino a esgrima
mas minha palavra é afiada e contamina
minha gíngua, meu jeito, minha voz que vem do gueto
minha raça, minha cara, tua cara à tapa, o meu cabelo crespo
não ponho na chapa, aguenta minha marra teu cartão não me paga
minha ancestralidade no peito eu não *tô* te vendendo

há quem batize minha postura, pura malandragem
mas minha superação foi com muita dificuldade
não é contando por contar, não é por vaidade
mas peito pra encarar a vida louca com coragem
não é pra qualquer um
minha mãe, minha testemunha
o preço, o zelo, o descontentamento
muita frustração, sem inspiração, sem passe, sem pão
é mãe... não se preocupa eu dou meus *pulinho*, eu dou meu jeito

eu sempre me virei e é claro eu precisei de ajuda
conhece a carne fraca? eu sou do tipo carne dura
tem gente boa no mundo, isso eu já sei
também vi o lado violento dos que não temem a lei
tanto faz lei divina, tanto faz lei dos *home*
não importa por roupa chique ou dar seu sobrenome
a mulherada já sabe o cotidiano da rua
anoiteceu, sozinha 'cê não tá segura

suor e choro, a noite é fria
pra esses *lance* ninguém nunca está preparado
depois de um dia duro, meu corpo foi travado
assalto à mão armada, levaram um violão, o microfone emprestado
eu chorei, eu chorei, a bandidagem não acompanhou a estereotipia

três garotos, *tipo* de uns quinze anos
eu nunca vi na área esses garotos brancos
duas meninas louras com boné cor-de-rosa
reescrevendo as linhas da conhecida história

todo mundo conhece essa história, eu já falei sobre isso também, ela é mais ou menos assim:

andando na rua de noite muita gente branca já fugiu de mim
a minha ameaça não carrega bala, mas incomoda o meu vizinho
o imaginário dessa gente dita brasileira é torto
gritei pela minha pele: *qual será o meu fim?*
eu não compactuo com esse jogo sujo
grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo
a minha voz transcende a minha envergadura
conhece a carne fraca? eu sou do tipo carne dura

tá ficando bom, mas vai ficar melhor
basalto que emana dos meus poros
a minha consciência é pedra nesse instante
basalto que emana dos meus poros
a minha consciência é negra

vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYA43VTpxIA>
acesso em: 20 de abril de 2022