

## TERRITÓRIO JOGADOR

Caso esteja iniciando sua jornada por este território, saiba que passará por um processo de reconhecimento de si. Nesta seção deste jogo-dissertação irei falar sobre mim, homem cis, gay, ator, professor de teatro, e mais alguns tantos desejos e sonhos de ser. Ou quem sabe, até sobre você, individualidade atravessada por marcadores sociais, como a raça, gênero ou sexualidade, que vão modificar bruscamente suas experiências de vida, quando digo: “falar sobre mim ou falar sobre você”. E, mesmo assim, talvez, em alguns momentos, ainda falaremos sobre nós e todos os atravessamentos que esse “nós” contenha, mesmo sabendo que, dentro dos limites que existem, aproximações e distanciamentos sobre experiências vividas, não exista um “nós”. Somos sujeitos que não passaram pelas mesmas situações, muito menos da mesma forma nesta sociedade, principalmente se pertencermos à raça, sexualidade, classe social, gênero que não sejam dentro do padrão eurocêntrico<sup>1</sup>. Porque o “eu” e o “você”, contextualizados no mundo em que vivemos, são criações instituídas pelo homem europeu.

E para iniciar esse diálogo, acredito que seja importante que você, leitora-jogadora e leitor-jogador, conheça um pouco mais sobre quais trajetórias trouxeram este mestre-pesquisador até este jogo-dissertação. E para isso, caso esse seja seu primeiro TERRITÓRIO a ser investigado, retomo questionamentos feitos no TERRITÓRIO DESAFIO e sigo em aprofundamentos que se complementam sobre a criação de raça a partir da colonização das Américas e África, o sistema moderno/colonial/capitalista, a colonização/colonialidade, a descolonização/decolonialidade (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2008b; Walsh, 2023; Quijano, 2005), o grupo racial branco e a branquitude (Bento, 2022; Borges, 2022; Schucman, 2012) e o racismo estrutural (Almeida, 2019; Munanga, 2004). No que diz respeito a esta seção em si, como estou falando sobre o indivíduo JOGADOR e toda sua construção de si, irei me debruçar no que diz respeito às questões raciais. Caso tenha começado sua leitura pelo TERRITÓRIO DESAFIO, era importante que essas questões fossem discutidas para o entendimento do processo de colonização,

---

<sup>1</sup> Aprofundamos mais sobre esses marcadores sociais e o quanto influenciam nas relações entre pessoas em nossa sociedade no TERRITÓRIO DESAFIO.

modernidade/colonialidade e branquitude. Mas é aqui, neste TERRITÓRIO JOGADOR, que me aprofundo nessa linha do tempo racial brasileira, pensando a sociedade e o teatro neste jogo-dissertação.

Não jogo este jogo em desvantagem como a de um corpo negro ou indígena, ou como a de um jogador que faz parte de uma classe social em vulnerabilidade. Não estudo e esquematizo minhas táticas a partir dos enfrentamentos de um corpo trans, ou pela perspectiva de um corpo de uma mulher cis e mãe. As interseccionalidades (Crenshaw, 2002) que me atravessam, em sua grande maioria, só me trazem vantagens para vencer este jogo, mesmo não sendo um corpo dentro da heterossexualidade. O conceito de interseccionalidade é importante de ser entendido neste jogo-dissertação, pois é a partir do seu entendimento que posso analisar melhor as peças que fazem parte da tática do jogo. Então, antes de aprofundar a discussão sobre os indivíduos que estão inseridos neste TERRITÓRIO JOGADOR, trago para dialogar com este jogo-dissertação a definição que a escritora estadunidense Kimberlé Crenshaw (2002) traz sobre interseccionalidade. Para ela,

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177).

Com esta definição, trago um entendimento geral sobre interseccionalidade, que é o que interessa a esse jogo-dissertação. A partir dele, vamos entender como esses eixos de subordinação operam na sociedade brasileira, que discrimina e cria as desigualdades sociais para certas pessoas, a partir de sua raça, etnia, classe ou gênero, por exemplo, enquanto para outras, pessoas brancas e homens cis e heterossexuais, dá acesso, vantagens e privilégios sociais. Esses atravessamentos impactam a constituição do Ser (Maldonado-Torres, 2008) dos sujeitos na medida em que crescem e suas relações sociais se dão nas instituições que estão inseridas na cultura em que vivem.

Se este conceito diz respeito às interações desses fatores sociais, que trazem um impacto na maneira com a qual um indivíduo está sujeito a estabelecer suas

relações na sociedade de acordo com as dinâmicas de poder, ocasionando tanto desvantagens quanto privilégios, levar em consideração todos os fatores existentes na discussão étnico-racial é extremamente importante. Não dá para falar sobre raça em uma sala de aula, sem analisar quem está falando e para quem se está falando. Sou um professor branco que fala para alunas brancas menores de dez anos. A discussão e seus aprofundamentos sobre raça não seriam as mesmas se o contexto fosse o de um professor negro falando com alunos do terceiro ano do ensino médio. Ou se fosse entre os próprios alunos. Ou se fosse entre um aluno branco e um aluno negro. Ou se fosse entre uma professora branca e um professor negro. Ou se fosse entre um professor branco e uma professora negra, o que seria totalmente diferente da suposição anterior. Eu poderia citar vários “ous” como variações da discussão sobre raça, em diversas situações que variam em: raça, cor, gênero, sexualidade, classe social e idade. A mínima inversão de um desses fatores na equação, altera consideravelmente a dinâmica de poder que será exercida.

Faço parte do time dos jogadores e jogadoras que já começam este jogo com vidas extras<sup>2</sup>. Faço parte da branquitude e é, a partir dela, que irei desenvolver a discussão sobre questões étnico-raciais ao longo deste TERRITÓRIO e de que maneira elas contribuem para o fortalecimento da estrutura racista na qual estamos inseridos. Irei apresentar as jogadoras que desenvolveram e jogaram o jogo de RPG. Este TERRITÓRIO JOGADOR analisa os componentes que fizeram parte desse jogo e, por isso, pensar raça se faz importante aqui nesse TERRITÓRIO, assim como esse tópico também é discutido e analisado no TERRITÓRIO DESAFIO, pois ambos os territórios, JOGADOR e DESAFIO, partilham dessas discussões para seu entendimento.

Como corpo, cis, homossexual e branco<sup>3</sup>, também tive minha trajetória escolar de construção da minha identidade, do meu desejo, inseridos em um contexto de ensino privado. Após conceituar raça e branquitude, como ponto de partida desta

---

<sup>2</sup> Dentro da ideia de jogos de videogames, todos os personagens têm a mesma quantidade de vidas ao iniciar o jogo. Porém, na medida em que o jogo se desenvolve, eles podem conseguir vidas extras, ou seja, mais vidas do que o restante dos jogadores.

<sup>3</sup> Pensando a partir da perspectiva de interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade, inicio o jogo com as vidas extras por ser homem e branco, mas já perdendo uma vida por não ser heterossexual e por não performar a heteronormatividade na sociedade.

discussão, apresentarei um relato sobre como a questão sobre raça influenciou a minha construção como “gente” e como isso me impactou física e subjetivamente.

## A CONSTRUÇÃO DE RAÇA E DA BRANQUITUDE

Para dar os primeiros passos nos aprofundamentos sobre raça, primeiro é preciso entender exatamente o que seria esse conceito e de que forma ele se faz presente nas relações que se dão entre indivíduos em nossa sociedade. Até o início do século XV, antes da expansão territorial ocasionada pela apropriação de terras dos países europeus através das grandes navegações para além das terras europeias, características fenotípicas já diferenciavam os povos. A cor da pele, dos olhos e dos cabelos já eram traços físicos em que se reconhecia uma diferença de aparência entre um homem português e um homem árabe, por exemplo. Dentro da biologia, já existiam classificações de animais em raças, nas quais, nós, humanos, já fazíamos parte dentro de uma perspectiva biológica. O que se inaugurou a partir da invasão das Américas, ou seja, do processo da constituição da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2008b)<sup>4</sup>, foi a concepção da ideia de raça como algo além de características fenotípicas. A partir de associações de um modo de estar no mundo não-ocidentalizado, cria-se a dicotomia selvagem/primitivo, colonizado/colonizador, civilizado/não-civilizado, europeu/não-europeu. Com a colonização de Ásia, África e Américas, surgem as raças amarela, negra e indígena. E, acima de todas elas, como superior, a instituição da raça branca como centro de referência e, a partir dela, todos os outros como raças inferiores. Todas e todos que não fazem parte desta raça passam a estar sob o seu domínio. Logo, ao pensarmos sobre raça, pensamos dentro de duas dimensões históricas:

- 1) *como característica biológica*, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;

---

<sup>4</sup> Essa discussão do processo de colonialidade e a constituição do sistema-mundo dentro da lógica da colonialidade-modernidade é aprofundada no TERRITÓRIO DESAFIO.

- 2) *como característica étnico-cultural*, em que a identidade racial será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou a outros costumes. (Almeida, 2019, p.21).

A partir dessa definição de Almeida (2019), pode-se perceber que, ao criar uma nova noção de raça, não mais biológica, mas agora enquanto identidade, que passa a ser histórica e relacional, as relações entre indivíduos passam a ser hierarquizadas. E dentro desse processo, é na mão da raça branca que o controle e o domínio sobre os outros corpos é centralizado. Esse poder passa a ser sistematizado em vantagens sociais e privilégios das quais esse grupo restrito, o grupo racial branco, passa a ser detentor, fazendo a sua manutenção e garantindo que não saiam de suas mãos. Podemos entender esses “acordos tácitos, como pactos não verbalizados, não formalizados. Pactos feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constitui” (Bento, 2022, p.120).

Logo, ao pensarmos nessa construção sócio-histórica em que a raça branca se coloca em um lugar de superioridade racial, precisamos pensar também no resultado que isso produz em nossa estrutura social (Schucman, 2012), na qual esses pactos entre brancas e brancos existem para colocá-los em posições de vantagem perante negros e indígenas. E é a esse sistema de poder, que garante a manutenção de privilégios, que damos o nome de branquitude.

Para aprofundarmos ainda mais o debate sobre a branquitude, trarei para o diálogo já iniciado com Bento (2022), a filósofa Schucman (2014). Em seu texto, que discute o poder da construção da branquitude paulistana, ela traz uma definição que diz que:

a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (Schucman, 2012, p. 23).

É nessa necessidade de entendimento das formas que essa branquitude encontra de manter e manifestar seu poder dentro de seus espaços de privilégios que vamos pensar um pouco mais sobre os lugares que ocupamos nessa equação, pois

nós somos parte integrante do mundo social, e isso significa dizer que os repertórios culturais, sociais e ideológicos que constituem e que são constituídos em nossas práticas cotidianas - identitárias, sociais e discursivas - a partir de nossas diversas caminhadas (quem somos no mundo) alimenta nossas capacidades de troca e de produção de conhecimento ao interagir com os outros (quando somos com o mundo) (Borges, 2020, p. 344)

Logo, se somos o resultado dos produtos do “eu” e do “eu em relação”, é importante que estejamos sempre atentas e atentos na agência, enquanto pessoas brancas, que devemos ter frente à branquitude, pois, já somos socialmente privilegiadas e privilegiados. É preciso utilizar esse privilégio de forma crítica para combater o racismo — que foi criado e é alimentado pela branquitude —, a partir dos espaços que ocupamos, seja na escola, como também no teatro, na política, na mídia, na medicina etc., pois “é uma obrigação nossa [falar sobre racismo], uma vez que é, de fato, uma problemática branca” (Borges, 2020, p. 350). É se reconhecer enquanto pessoa racializada branca, que está inserida no grupo racial branco, o qual possui vantagens e privilégios garantidos pelo sistema de poder da branquitude. E, ao se reconhecer, lutar para abrir esses espaços privilegiados para pessoas não-brancas também ocuparem, ao invés de somente alimentar o sistema racista no qual vivemos. Na verdade, dentro das perspectivas de construção de um mundo ficcionalizado (Imarisha, 2016), o ideal seria que não existissem privilégios e vantagens, pois todas as pessoas deveriam ter os mesmos acessos materiais e simbólicos na sociedade, independentemente de sua raça, gênero ou sexualidade.

Acredito que já tenha ficado evidente o fato de que, ao se utilizar o termo “branquitude”, não estamos falando somente sobre a cor da pele de pessoas brancas. Estamos falando mais sobre um sistema de poder e sobre quais são os lugares de acesso na sociedade que essa pessoa não-preta e/ou não-indígena acessa e mantém, a partir desses privilégios. Bárbara Carine, idealizadora da primeira escola afro-brasileira do país, a Escola Maria Felipa, traz uma definição interessante sobre branquitude (2023). Segundo a autora,

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas,

subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (Carine, 2023, p. 41).

Quando Schucman (2012), Bento (2022), Borges (2020) e Carine (2023) abordam esses benefícios, vale pensarmos sobre as várias dimensões da sociedade em que essas vantagens são percebidas. Em instituições empresariais, por exemplo, lugares de alto poder executivo estão sempre nas mãos de homens brancos. Em instituições escolares, a grande maioria das pessoas que ocupam cargos de auxiliar de serviços gerais são negras, enquanto as coordenações pedagógicas e direção são brancas. As capas de grandes revistas de moda, de vídeos institucionais que vão para grandes meios de divulgação ainda são, em sua grande maioria, ocupadas por pessoas brancas. E, até na teledramaturgia, a rica bem-sucedida é a mulher branca que tem uma doméstica negra para cuidar dos afazeres da casa branca. É evidente que todos esses exemplos apontados acima representam situações específicas que já foram percebidas por certas pessoas. Os movimentos sociais tentam combater esses lugares dados, porém eles ainda se encontram presentes nos lugares que frequentamos diariamente.

Essas situações não acontecem por um acaso, elas fazem parte de um pacto feito entre essas pessoas brancas (Bento, 2022) para se manterem em seus lugares de privilégio da branquitude, as quais também se diferem hierarquicamente entre si a partir de marcadores específicos quanto a gênero, classe social e fenótipo, por exemplo. Existem especificidades que caracterizam corpos brancos como mais ou menos privilegiados dentro da própria branquitude, que fazem com que o rosto que estará estampado nas revistas de moda seja a mulher branca do Rio Grande do Sul, loira de olhos azuis, e não a mulher branca do Ceará, com olhos castanhos e cabelos ondulados. A discriminação produzida pelo racismo tem tantas camadas que, mesmo dentro do grupo racial branco, quanto mais perto do que seria um ideal branco você estiver, mais vantagens você terá socialmente.

Schucman (2012) percebeu essas diferenças de tratamento social a partir de entrevistas feitas com pessoas brancas em sua tese de doutorado, nas quais viu que “o corpo branco – ou melhor, alguns sinais/marcas físicas atribuídos à brancura – baliza uma hierarquia, na qual alguns brancos conseguem ter mais estatuto e valor do

que outros” (Schucman, 2022, p.177). Dentro dessa perspectiva, podemos perceber que nem toda pessoa branca é lida como branca socialmente, que existe uma qualidade de brancura (Schucman, 2012) que diz respeito ao quão próximo de uma pele branca a sua consegue ser, que vai possibilitar que essa pessoa branca ocupe o lugar de poder que a branquitude permite. Schucman (2022), identifica o que caracteriza essa brancura como “as características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes” (Schucman, 2022). Ou seja, segundo a autora, existe uma construção identitária de grupo racial branco que não inclui todas as pessoas que são brancas no mesmo patamar de privilégio.

É interessante pensar sobre essa dimensão da brancura, pois, dentro dessa linha de pensamento, não basta ser branco para fazer parte do grupo racial branco, você tem que ser lido socialmente com as características que te permitem fazer parte deste grupo e, a depender dessa brancura, mais acessos você tem dentro do sistema de poder da branquitude<sup>5</sup>. Sobre essas pessoas que possuem características fenotípicas que dão a elas mais validação como pessoas brancas socialmente, a autora classifica como “branquíssimo” (Schucman, 2012) em sua tese de doutorado, a partir de relatos das próprias pessoas brancas entrevistadas. O branquíssimo é aquela pessoa que tem o ideal de brancura em sua pele, ou seja, aquele e aquela que está mais perto do europeu. Em nosso exemplo dado anteriormente, seria a mulher branquíssima, loira de olhos azuis, que seria a modelo sorrindo em uma capa de revista qualquer. Já a de olhos castanhos, cabelos ondulados, com traços não tão finos quanto os de sua amiga do Rio Grande do Sul, está em uma categoria de brancura que Schucman (2012) nomeia como a branca “encardida”, que seria branca não euro-descendente direta, pois também é afrodescendente e/ou com ancestralidade indígena. É a pessoa branca que não é branquíssima, pois teve um processo de miscigenação racial em sua descendência, logo, segundo um dos entrevistados, é classificada como a pessoa branca encardida.

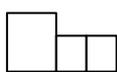
Tem aquele branco meio sujinho né? Um branco brasileiro que as vezes até tem olho mais claro, mas é meio encardido. Uma cor meio assim suja, diferente do branco de verdade... O branco ralé é o mestiço, é o sarará, é

---

<sup>5</sup> É importante frisar que aqui a discussão está sendo sobre o lugar de brancura dentro da branquitude que dá mais ou menos vantagens e privilégios sociais, a partir do trabalho de Schucman (2012). Porém, toda pessoa que não é lida socialmente como negra ou indígena, beneficia-se pelo sistema de poder da branquitude dentro do sistema estrutural racista o qual o Brasil está inserido.

aquele que tem a pele branca e o cabelo bem pixaim. A pele dele é branca, mas ele tem traços de negro, então ele não é branco, é sarará (Denise, 30 anos *apud* Schucman, 2012, p. 84).

Podemos perceber, a partir desse relato, o quanto o racismo está introjetado na subjetividade do ser humano. Quanto mais próxima a pessoa branca está das características de uma pessoa negra, ou seja, da “ralé”, do “sarará” e “pixaim”, mais “encardida” ela é e, logo, mais discriminada a pessoa vai ser. É interessante pensar na escolha da palavra para definir a pessoa branca miscigenada: encardido, um adjetivo dado a algo extremamente sujo, imundo. A relação que se faz com a cor preta é de algo além de sujo, algo extremamente imundo. É uma pessoa encardida. A qualidade de branco é tirada quando existe a presença de fenótipos negros em um corpo. Diferente do que acontece com a pessoa branquíssima, que traz os traços finos, cores dos olhos entre verde e azul e cabelos loiros, conquistando muito mais espaço na sociedade. Mas vale citar que estamos discutindo a hierarquização da brancura (Schucman, 2022) da pele, dentro da lógica da branquitude entre pessoas brancas, sobre quem tem mais privilégios ou não, ao constituírem suas identidades de pessoa branca. Mas quando comparamos com uma pessoa negra ou uma pessoa indígena, não importa se a pessoa é “branquíssima” ou “encardida”, ela sempre será branca e será beneficiada pelo racismo.



## O RACISMO E SUA ESTRUTURA NA SOCIEDADE

Nos exemplos dados anteriormente, podemos perceber uma maneira de tratar pessoas não-brancas de formas distintas, quando comparada ao tratamento dado a pessoas brancas. O racismo é exatamente essa prática discriminatória motivada pela cor da pele da pessoa negra ou indígena. Essa prática pode ter uma dimensão individual, na qual ela ocorre a partir do racismo praticado por uma pessoa diretamente contra outra; e pode ser institucional, como no exemplo dado anteriormente, no qual os lugares de poder dentro do quadro hierárquico de funcionários numa instituição é ocupado majoritariamente por pessoas brancas. Independentemente do tipo de racismo, ele está fundado, em si, em uma estrutura política, econômica e cultural de organização social. Por isso, dizemos que o racismo é estrutural, por se manifestar e

se constituir nos alicerces da sociedade. Assim, ele, “como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”(Almeida, 2009, p. 34).

Esse processo de construção do racismo dentro de uma perspectiva sociológica em nossa sociedade é importante para que se entenda os atravessamentos que esse sistema-mundo, moderno-colonial, branco, cis, heterossexual, heteronormativo, católico e racista (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2008b; Quijano, 2005; Walsh, 2023)<sup>6</sup> produz de marcas em nossas alunas e alunos dentro de ambientes educacionais.

Ao pensar a sala de aula, não posso deixar de refletir sobre os atravessamentos diários que influenciam a percepção de mundo do alunado, o que, muitas das vezes, reflete-se em alienações referentes a desigualdades sociais, por exemplo, e/ou atitudes racistas, machistas e LGBTQI+fóbicas presentes em seus comportamentos e falas nas relações interpessoais. Ao perceber esse aumento de intolerância às diferenças e falta de respeito ao próximo, expressos em atitudes e falas violentas, volto a observação para o que está acontecendo também para além dos muros da escola.

Quais referenciais de relações entre diferentes são expressos nos telejornais e nos comportamentos na sociedade brasileira em que essas crianças vivem? Como breve complemento ao que esse questionamento traz, apresento alguns dados que envolvem violências estruturadas em questões raciais em nosso país. Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado um aumento exponencial da violência. Quando ampliamos esse olhar e buscamos um panorama desse aumento especificamente no Estado do Rio de Janeiro, encontramos dados que evidenciam que essa violência tem alvos muito bem-marcados; e essas marcas se apresentam em cor e gênero, especificamente. Segundo dados partilhados pelo jornal CNN, no ano de 2023, mais de 87,35% dos homicídios foram contra pessoas negras (Pereira, 2023)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Para uma melhor compreensão da relação desses fatos entre si, conferir o TERRITÓRIO DESAFIO.

<sup>7</sup> Segundo dados recolhidos pela Rede de Observatórios que monitoram as violências contra pessoas com informação de cor/raça declaradas em oito estados, disponibilizados em um relatório chamado “Pele Alvo: a bala não erra o negro”. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/uma->

Quando pensamos nos povos indígenas, segundo o relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) publicado no ano de 2023<sup>8</sup>, de 2019 a 2022, o número de indígenas assassinados chegou a 795, sendo 180 somente em 2022 . Para além de dados referentes a mortes desde 1993, ano em que o relatório começou a ser feito, o mais recente traz ainda dados atualizados sobre outros tipos de violências. Dividido em dezenove categorias e em três capítulos, além das violências contra a pessoa, o estudo traz registros de violências contra o patrimônio e violências por omissão do poder público. Com dados como esses pontuados acima, em grande parte relacionados a mortes motivadas por marcadores de raça, podemos perceber que o racismo

estabelece uma linha divisória entre aqueles que tem o direito de viver e os que não o tem, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p.11)

Seguindo em contextos de violências aos quais as crianças estão sendo expostas diariamente, apresento dados sobre os crescentes aumentos de ataques contra as escolas nos últimos anos no Brasil. Trazendo dados do relatório “Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”, realizado por Daniel Cara, docente da USP, relator do documento e membro do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violências nas Escolas, do Ministério da Educação, e que foi disponibilizado em uma matéria no Jornal da USP<sup>9</sup> (Sousa, 2024). O autor da matéria, Guilherme Castro Sousa (2024), analisa e destaca alguns dados importantes no relatório sobre o impacto que a violência vem tendo nas escolas. Só de 2002 até outubro de 2023, ocorreram 36 ataques direcionados a escolas, tendo como casos fatais 49 vítimas. Segundo o relatório, muitos desses crimes são feitos pelo que o autor do documento chama de *Copycat Crimes*, ou seja,

---

[pessoa-negra-foi-morta-pela-policia-a-cada-4-horas-em-2022-indica-boletim/](#) > Acesso em: 08 jul. 2024

<sup>8</sup> Dados divulgados pelo CIMI, Conselho Indigenista Missionário, com dados do ano de 2022. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2023/07/relatorioviolencia2022/>> . Acesso em: 08. jul. 24

<sup>9</sup> Na matéria do Jornal da USP, o autor da reportagem apresenta de forma concisa os dados do relatório. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/ocorreram-36-ataques-a-escolas-no-brasil-entre-2002-e-2023/>>. Acesso em: 19 ago. 24

crimes por imitação. A partir do ocorrido em Columbine<sup>10</sup>, marco importante de ataque com repercussão mundial, vários ataques a escolas brasileiras tentaram “imitar” o grande feito.

O autor da matéria, ao analisar o relatório, diz que há “uma falta de controle sobre discursos e práticas de ódio, que se disseminam ainda mais facilmente pelos meios digitais” (Sousa, 2024). Tendo o ressentimento expresso em violência, alunas e alunos escolhem os atentados como resposta a frustrações que tiveram no ambiente escolar. E mesmo que essa resposta não venha em forma de atentados que levem a consequências extremas como a morte, temos que reconhecer respostas violentas em outras dimensões, como violências emocionais, psicológicas e sistemáticas. Seja na forma de bullying, racismo, LGBTQIA+fobia, machismo ou tantas outras formas em que a violência exerce seu poder, é fato que ela existe e precisamos pensar sobre os seus efeitos e funcionamentos.

Ao pensar no desenvolvimento de um indivíduo em suas diversas fases ao longo da vida<sup>11</sup> e nos fatores que fazem parte dessa equação, entendo que três são as dimensões importantes a se considerar, principalmente no que diz respeito ao objeto de pesquisa deste trabalho: a familiar, a social e a escolar. Se são diversos os fatores envolvidos na assimilação, entre o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento, que se influenciam através da interação do estudante com o meio que está inserido, é preciso, enquanto professor, entender que é um papel muito importante o nosso de conversar sobre os processos sociais que acontecem dentro e fora do colégio. É impossível negar o papel fundamental que a escola exerce na formação do cidadão. Mesmo que seja uma responsabilidade partilhada, sabemos que existem famílias que têm discursos construídos dentro da lógica da modernidade-

---

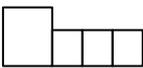
<sup>10</sup> O massacre de Columbine completou 25 anos em 2024. Ocorrido em uma escola dos Estados Unidos, em 1999, dois estudantes se suicidaram depois de assassinar a tiros 12 estudantes e um professor. Para mais informações sobre o ocorrido, ler “O Massacre de Columbine completa 25 anos; relembre o caso.” (DA REUTERS). Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/massacre-de-columbine-completa-25-anos-relembre-o-caso/>> Acesso em: 08. jul. 24

<sup>11</sup> Não é do meu interesse me aprofundar em teorias do desenvolvimento do ser humano nesta pesquisa, mas acho importante pensarmos sobre, para justificar o quão importante é meu papel como professor em relação ao desenvolvimento de um aluno, bem como as consequências positivas dessa tomada de consciência, como sua transformação em ações concretas, que podem impactar a sociedade para que os dados de violências apresentados anteriormente não sejam mais comuns em um futuro, espero eu, próximo.

colonialidade e do racismo. Famílias que usam de discursos de ódio e praticam comportamentos agressivos contra minorias sociais e tantas outras que não estão enquadradas na norma eurocêntrica. Temos a possibilidade, como professoras e professores, e o dever de uma prática educativa que lute contra esse modo de estar no mundo, ferindo a tantas e tantos. Nossas alunas e alunos não podem ter somente este referencial de existência violenta. Elas e eles

não deveriam e não conseguem suportar sozinhos a responsabilidade de desafiar esses indivíduos. Professores precisam ousar intervir de forma crítica, não apenas em nome de um estudante como indivíduo, mas também em nome de nossa profissão (hooks, 2021, p.167).

Se a escola é uma das instituições responsáveis pela educação de um cidadão, instituição essa que acompanha o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de uma criança, nós, professoras e professores, temos que ter consciência da dimensão de nossa responsabilidade em sala de aula. E dentro dessa perspectiva de tomada de consciência, acompanhando o aumento das violências que acontecem na escola, com crianças verbalizando falas reproduzidas de familiares e/ou ainda elaboradas por si mesmas através de suas opiniões já extremistas, violentas, machistas, racistas e LGBTIQAPN+fóbicas, decido pensar o teatro em sala de aula como uma forma de sensibilizar o olhar das alunas e dos alunos para o respeito para a outra e o outro. Para que possam acolher outros corpos que não estejam na perspectiva da diferença pautada no outro; corpos diferentes de mim, branco, hétero, homem cis, pois sou o centro. Logo, sou melhor. Logo posso diminuir a existência que não é semelhante à minha.



## DEMOCRACIA RACIAL E O EMBRANQUECIMENTO DO BRASIL

Refletir sobre minha trajetória escolar me motiva a desenvolver este trabalho. Durante toda a minha infância e adolescência, o tema “racismo” nunca foi algo a ser discutido em casa e não lembro de tratar muito sobre essa questão dentro da sala de

aula. Por mais que tenhamos a lei 10.639<sup>12</sup>, que em 2003 já tornava obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que compõem o currículo na educação básica (Brasil, 2003), ainda assim, não tive uma educação antirracista na escola. Em 2008, a Lei 11.645 faz uma complementação e passa a tornar obrigatória a história e a cultura dos nossos povos originários no currículo escolar. Estas leis foram um importante avanço no que diz respeito ao processo de escolarização, promovendo uma reescritura da história contada sobre a invasão e conquista de Pindorama por Portugal, em que indígenas e africanos foram sequestrados de suas terras, explorados, escravizados e dizimados em 500 anos de história do nosso país.

Ao pensar sobre essa perspectiva decolonial do ensino da História dentro da escola, nos atravessamentos da construção da subjetividade de uma criança negra, possibilitamos que essa aluna se veja conectada, primeiramente, ao poder e à beleza de sua ancestralidade africana em seus reinos ancestrais e não somente à história da negra escravizada e ama de leite. Ao mesmo tempo em que uma criança branca confronta seu orgulho de ter um antepassado europeu, padrão de norma, beleza e inteligência, ela também se vê enquanto descendente de ladrões e genocidas.

Não tive esses confrontamentos enquanto criança. Logo, o negro sempre ocupou o lugar do escravo, que vive na pobreza e miséria da África dentro do meu imaginário infantil. Eram as matérias jornalísticas de fome, guerrilhas em países de África, figuras famosas adotando crianças africanas, como o caso de Madonna com uma adoção em Malawi em 2006 e Brad Pitt e Angelina Jones, na Etiópia em 2005. Eram essas as construções de África que constavam em minha mente: crianças morrendo de fome que precisavam ser salvas pelos brancos ricos. Em 2023, a Lei 10.639 completou vinte anos de existência e, enquanto professor, ainda não vejo tanto os temas serem desenvolvidos em mais de uma disciplina, de forma interdisciplinar. Muitas das vezes, a história e cultura afro-brasileiras ficam reservadas às aulas de História ou em algum projeto que seja ligado ao mês de novembro, por conta do dia

---

<sup>12</sup> Lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, sofre uma alteração pela Lei 11.645/2008, adicionando a história e cultura indígena também. A Lei 10.639 está disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) > e a Lei 11.645 está disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) >. Ambas com acesso em: 08. jul. 24

da Consciência Negra<sup>13</sup>. Na minha época como aluno, falávamos sobre questões relacionadas à raça? Sim, mas era para contar a história do “descobrimento” do Brasil e de como os negros “escravos” chegaram ao país. Como se ser “escravo” fosse o que limitasse esses seres humanos retirados de seus lares à força e trazidos para outro continente para trabalhar até morrer. Não, não falávamos sobre o processo de escravização e sim sobre a fábula do nascimento da nossa nação.

Mesmo na chegada ao ensino médio, através das disciplinas de filosofia e sociologia, foram poucas as vezes que tratamos de fato sobre a questão. Quando era falado algo sobre, de forma muito rápida e superficial, já passávamos para outro tema. Lembro de um professor de História que falou sobre a eugenia e como tinha sido esse processo no Brasil. Criada na Grã-Bretanha, em 1883, por Francis Galton, propunha a tese de que, além de características genéticas, eram hereditárias as habilidades artísticas e poéticas, como também traços comportamentais.

Não pretendo me aprofundar sobre o conceito de eugenia neste trabalho. Trago o tema apenas para exemplificar um dos momentos em que entrei em contato com questões raciais na minha juventude, no período escolar. E também para corroborar com a discussão sobre os projetos políticos criados para a eliminação do negro e do indígena em nossa sociedade, na busca do embranquecimento do Brasil. No entanto, irei contextualizar a leitora-jogadora e o leitor-jogador sobre o que seria este conceito e o contexto no qual ele se insere. Para isso, trago para o diálogo Tamano (2013) que, a partir da análise do trabalho desenvolvido pelo médico alagoano Arthur Ramos no enfrentamento ao racismo no século XX, discorre sobre racismo científico e mestiçagem, que fazem a ponte entre eugenia e democracia racial (esta última será tratada adiante). E para seguir no diálogo com Tamano (2013), trago Conceição (2020) que, em seu livro *Branquitude: dilema racial brasileiro*, discute como a identidade branca é construída e o sistema de poder da branquitude dentro da sociedade racista, fazendo um apanhado histórico de diversas teorias de invenção da raça.

---

<sup>13</sup> Comemorado no dia 20 de novembro como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a data foi criada primeiro como um dia para marcar a consciência sobre a negritude na figura da luta e resistência do Zumbi dos Palmares, figura importantíssima na resistência contra a escravidão brasileira na criação dos quilombos. Com a Lei 14.759/23, a data passa a ser feriado nacional.

A eugenia é uma das teorias racistas pseudocientíficas que foram amplamente usadas por estudiosos no século XIX, conhecido também como o período auge do racismo científico (Tamano, 2013). Esses estudos eram usados “para sustentar suas teses que buscavam uma hierarquização humana, o que também justificava relações de poder e naturalizava as diferenças”(Tamano, 2013, p.84). Era preciso encontrar, dentro do novo contexto democrático e liberal que a sociedade europeia do século XIX vivia, motivos que justificassem e embasassem a hierarquização do outro para se manter em lugares de poder. Foi a partir da ciência, em estudos que envolviam a raça, que cientistas, políticos e intelectuais encontraram a maneira para justificar privilégios na sociedade e seguir oprimindo negros, indígenas e mestiços.

A relação entre capacidade mental e raça esteve em conexão direta com as medidas corporais que exprimiam números, provas, comprovações, verdades. A antropologia física esteve intimamente ligada às medições corporais – a antropometria. Assim, surgiram várias teorias e escolas que partiam desse ponto. (Tamano, 2013, p.84)

Da Europa para o Brasil, o movimento pseudocientífico e racista eugênico começou a circular no início do século XX e se expandiu na década de 1920, tendo sido disseminado pelo médico e sanitarista Renato Kehl (Souza, 2012). É importante contextualizar o momento histórico e político em que o Brasil estava situado. O fim do século XIX é marcado pela abolição da escravatura, em que, na verdade, o Estado brasileiro torna lei algo que já estava acontecendo devido a diversos movimentos de resistência à escravização que aconteciam desde o início do século. Porém, é importante frisar que, ao libertar os escravizados, não houve a criação de nenhuma lei ou política pública que pensasse a inserção dos negros libertos na sociedade brasileira. Muito pelo contrário. O que acontece é um favorecimento à população branca para se manter no poder e eliminar os corpos não-brancos. Leis que não permitiam o acesso de negros e negras nas escolas, que tornavam crime a capoeira e, inclusive, tornavam o pensamento eugênico parte do currículo da educação pós-abolicionista, só mostram o quanto a branquitude, enquanto sistema que favorece o grupo racial branco, encontrava caminhos para exercer suas opressões e manter seus privilégios. Era necessário negar a ascensão das pessoas negras e indígenas, para que o grupo racial branco se mantivesse no poder, como continua sendo ainda nos dias de hoje.

Assim como na Europa, o Brasil racista procurava “uma fórmula de diluição e dissolução dos elementos tidos como inferiores, sendo purificados ao longo do tempo pelo elemento branco hegemônico em superioridade racial e cultural” (Conceição, 2020). O movimento eugênico foi uma fórmula encontrada e tinha como ideal o a estratégia de desenvolver a população brasileira através do “cruzamento” de indivíduos com características “boas” entre si, eugênicos ideais. Claro que as “características boas” excluía, por exemplo, pessoas negras e com deficiência dessa lógica<sup>14</sup>. Esse movimento não durou muito, principalmente, pela mudança de perspectiva da história nacional a partir da década de 1930, na qual o país passa a buscar uma identidade nacional.

a discussão a respeito do que fazer com o mestiço brasileiro e como frear ou nortear a mistura racial no Brasil foi tema corrente tanto para os chamados homens de ciência quanto para os homens políticos que, por sua vez, tinham a tarefa de fazer do país uma nação civilizada, fazê-lo progredir enquanto civilização nos moldes europeus. (Tamano, 2013, p. 85)

A partir da década de 30, iniciam-se estudos sobre raça, mestiçagem e identidade nacional. Não são mais as características físicas dos negros que servem para os estudos como forma de justificar sua inferioridade. Agora, é sua cultura material e imaterial que passa a ser objeto de estudo das ciências com o intuito de desvincular a imagem negativa da mestiçagem, para torná-la algo positivo. E, é claro, isso era fundado em um interesse específico: a mestiçagem como um embranquecimento do negro brasileiro; a mestiçagem como solução para o progresso, já que “as condenações antes proferidas em decorrência da crença da degenerescência dos mestiços foram refutadas e o Brasil passou de nação fadada ao fracasso para nação possível” (Tamano, 2013, p. 86).

Como uma das estratégias de mestiçagem para o embranquecimento da população, as políticas públicas de incentivo imigratório de europeus para o Brasil tiveram um investimento maior nesta época. Mais uma ação que mostra o quanto a branquitude encontrava formas de se privilegiar dentro do sistema racista no qual está

---

<sup>14</sup> O movimento é mais complexo do que o que foi apontado no texto. Porém, fiz um recorte para explicar a experiência que tive na escola com o tema. Tiago Ferreira (2017) o descreve de forma mais detalhada no artigo chamado "O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar" no Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/> . Acesso em: 18 jun. 2024

inserida e faz de tudo para mantê-lo. Embranquecer o brasileiro foi uma das alternativas encontradas pelas elites intelectuais brasileiras para

refutar a degenerescência dos mestiços e considerar a miscigenação como caminho para homogeneizar a população nacional. Essa percepção encontrava suporte na tese do branqueamento racial, interpretação bastante difundida no Brasil desde o século XIX (Souza, 2012, p.97).

Sendo algo primeiramente condenável e depois a solução encontrada para o progresso, em ambos os casos há a prevalência da ideia de que o ideal nacional para se pensar uma população brasileira desenvolvida seria uma sociedade composta pela maioria de pessoas brancas. E, dentro desse ideal, não existia espaço para negros e indígenas, pois representavam o atraso e a degeneração do que o Brasil poderia tornar-se enquanto nação. Dentro desse pensamento patriota e racista,

o branco foi considerado elemento fundamental da nação brasileira, recorrendo à sua persistência como símbolo de civilização e progresso, ingredientes a serem impulsionados por meio da eliminação dos componentes étnico-raciais tidos como inferiorizados. A branquitude, conseqüentemente, é um discurso sobre a superioridade branca, a concepção dos brancos como raça e a interdependência da identidade brasileira a esse grupo (Conceição, 2020, p. 45)

Por mais que essa perspectiva de embranquecimento da população brasileira não tenha durado muito tempo enquanto projeto político formal — sabemos que ainda há pessoas brancas que compartilham desse pensamento —, a miscigenação foi um dos fatores que deu fundamento ao mito da democracia racial no Brasil (Guimarães, 2001), pilar importantíssimo a ser considerado no que constitui o racismo estrutural em nosso país. Ao analisar a expressão “democracia racial”, Antonio Guimarães (2001) faz um panorama histórico do seu uso da em contextos distintos. Primeiro como um “pacto” que aconteceu na segunda metade do século XX, em que a democracia racial, ideal de sociedade, se fundava em algumas dimensões, “seja como ideal de relações não-discriminatórias e não segregacionistas, seja como pacto político de participação das massas urbanas, seja como integração simbólica dos negros à nação” (Guimarães, 2001, p. 13).

Dentro dessa lógica simbólica de integração social e de incentivo às relações interracialis, a ideia que começou a ser difundida era a de que brancos, negros e indígenas poderiam viver em harmonia na sociedade, uma vez que o negro e o

indígena estavam integrados à sociedade e a mestiçagem não era mais vista como algo degenerado. Nossa democracia passava a ser uma democracia racial. Todas as pessoas na sociedade brasileira, na época, tinham as mesmas oportunidades de ascensão social, uma vez que a cor não era mais um fator condenável. Estas eram as crenças de alguns estudiosos, como Arthur Ramos (Tamano, 2013), que acreditava que, no Brasil do século XX, não existia preconceito de cor. Isso foi devastador para os negros e indígenas pois, se todo indivíduo tem as mesmas oportunidades socialmente, não havia necessidade de se pensar em políticas públicas para aquelas e aqueles que até muito pouco tempo estavam na condição de escravizados. Logo, o que aconteceu, a partir dessa crença de democracia racial, em suma, foi um virar as costas e largar as pessoas negras e indígenas à própria sorte em uma sociedade extremamente racista.

Parte desta crença foi fundamentada a partir de comparações da questão racial do Brasil com a de outros contextos, como o dos Estados-Unidos, que tinham leis segregacionistas muito bem definidas e que geravam muitos conflitos. Por não termos tido o sistema legal brutal de segregação no Brasil, houve a falsa ideia de que as relações entre negros e brancos eram pacíficas e que não existiam preconceitos raciais em terras brasileiras (Tamano, 2013). Essa crença chegou a fazer com que nosso país fosse visto como “uma nação modelo no trato racial. Assim, se haviam conflitos no país, estes visavam causas sociais, e não eram, sobremaneira, por problemas de tratamento/relacionamento”(Tamano, 2013, p. 90).

Essa ideia de democracia racial impactou fortemente as populações negras no país. Se todos passavam a ter direitos iguais nessa nova democracia, com relações pacíficas entre negros e brancos, não havia mais a necessidade de se pensar na inclusão do negro nesta sociedade, uma vez que ele já fazia parte dela. Fossem as oportunidades no mercado de trabalho ou espaços nas instituições de ensino superior, o direito que fosse estava “garantido” a todos e todas, independentemente de sua cor. Mesmo que a sociedade da época não tenha desenvolvido “ações abertamente racistas contra a diáspora negra e, ao contrário, propagou a ideologia da ‘nacionalidade morena’ do ‘povo mestiço’” (Sales Jr, 2006, p. 230), ainda assim, a democracia racial foi essencial para que a branquitude mantivesse seu lugar de poder dentro do sistema, impedindo a ascensão do povo negro e indígena socialmente e

continuasse a propagar o grupo racial branco como “a própria hegemonia, em que o mestiço é o meio pelo qual sua supremacia imperaria” (Conceição, 2020, p.57).

As relações sociais que passavam a se estabelecer entre brancos e negros, dentro do contexto de democracia racial, passavam a ser estabelecidas através de um certo trato amistoso (Sales Jr, 2006). Passa a existir uma certa sociabilidade, que era demandada pelo novo ideal de identidade do povo brasileiro pois, agora, tanto o branco, quanto o negro, estavam inseridos neste contexto no qual passavam a ter os mesmos direitos. A essa relação cortês, Sales Jr (2006) dá o nome de “cordialidade racial”. Não irei me aprofundar muito nesse conceito, pois Sales Jr. amplia e desmembra a ideia de cordialidade para abordar outros temas, como a relação do Estado Novo com a figura do negro e da identidade nacional no país, racismo amistoso, racismo recreativo, questões que envolvem fetichismos linguísticos dentro do racismo, entre outras problemáticas.<sup>15</sup> O que irei tratar a partir de agora é a relação desta cordialidade racial que se estabelece a partir do mito da democracia racial, uma das bases para a estrutura da construção do racismo em nossa sociedade. E, dentro desse recorte, a importância de uma educação para as relações étnico-raciais<sup>16</sup>, ao proporcionar as problematizações sobre raça na escola em combate ao racismo, pois “o desconhecimento ideológico do racismo impossibilita ou invalida o uso de categorias raciais, dificultando a articulação da experiência traumática, conflitual, das relações raciais a um discurso racial” (Sales Jr, 2006, p. 247).

Uma vez entendido que a democracia racial estabelece uma nova maneira de relacionamento entre brancos e negros, cabe explicar um pouco sobre a forma como essa relação acontecia e quais eram as condições para que ela se estabelecesse. Para que essa relação cordial acontecesse, era necessário que se mantivesse intacta a hierarquia racial e social do branco através da subordinação do negro na busca de sua própria ascensão social. Mantido este limite, era diminuída a tensão racial que se estabelecia entre ambas as partes. Ou seja, a branquitude, desde sempre, fazendo a manutenção dos privilégios do grupo racial branco.

---

<sup>15</sup> Para o conhecimento destes e de outros aprofundamentos que o autor faz, ler “Democracia racial: o não-dito racista” . Tempo Social, 18(2), 229-258. 2006.

<sup>16</sup> Irei me aprofundar mais no tema da educação para as relações étnico-raciais no TERRITÓRIO JOGO.

Dentro deste contexto, é permitido ao negro ascender socialmente, “desde que não transgrida o ‘pacto de silêncio’ imposto pelas normas de ‘cordialidade’ que regulam as trocas de favores e a distribuição da gratidão como forma de obrigação” (Sales Jr, 2006, p. 231). Percebe-se, assim, o caráter subordinado que essa “integração” do negro à sociedade brasileira passava a ter. Sim, ele podia buscar sua ascensão social, desde que isso não significasse ameaçar a hierarquia racial que a branquitude mantinha, pois “uma vez rompida, justifica a ‘suspensão’ do trato amistoso e a adoção de práticas violentas [por parte dos brancos]” (Sales Jr, 2006, p. 230). Ou seja, essa cordialidade tinha limites muito bem definidos para ambas as partes que, se fossem vigilantes nas suas ações, garantiriam que a “harmonia” social e racial estivesse estabelecida na sociedade.

a “cordialidade” das interações raciais estabelece uma relação inversamente proporcional entre a estabilidade das desigualdades e da hierarquia raciais e o nível de tensão racial, fazendo da discriminação racial direta o instrumento de restabelecimento de uma hierarquia racial rompida pela atitude da vítima (Sales Jr, 2006, p.244).

Essa dinâmica social foi sustentada durante todo o processo de alimentação do mito da democracia racial, o que ocasionou a falta de percepção e enfrentamento das ações racistas que aconteciam na época<sup>17</sup>. Com a cordialidade estabelecida, é difícil de se perceber os atos racistas, pois estão cada vez mais disfarçados, mais implícitos. Para que o racismo cordial (Sales Jr, 2006) aconteça, ou seja, o racismo que acontece no contexto da cordialidade, é necessário que se cruze o limite cordial entre ambas as partes, fazendo com que atos explícitos e discriminações raciais diretas só aconteçam se houver uma “ameaça à hierarquia racial; em outras palavras, em contextos de alta estabilidade ou crescimento das desigualdades, o recurso à discriminação é reduzido ao mínimo” (Sales Jr, 2006, p. 244). De forma assertiva, o autor apresenta as estratégias que as pessoas racistas usam dentro do sistema da cordialidade, tais como

silêncios, implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria racial, microtécnicas de poder, funcionando num registro informal e passional. Essa formação discursiva constitui uma situação em que inexistem discursos

---

<sup>17</sup> E seguem acontecendo, uma vez que o imaginário do Brasil sendo um país onde não existe o racismo resiste e isso é um reflexo do mito da democracia racial.

racista sistemático e explícito ('formal'), o que descaracteriza a 'intenção' do discriminador (Sales Jr, 2006, p. 235).

A grande questão que a cordialidade traz para o fortalecimento do racismo é exatamente o seu não reconhecimento na sociedade brasileira no contexto da democracia racial, pois ela passa a "impedir que as relações raciais se apresentem como relações políticas nos espaços de debate público, nos discursos formais e institucionais de forma explícita" (Sales Jr, 2006, p.254). Se eu não reconheço de forma explícita a existência de práticas racistas na sociedade, se eu não tenho o entendimento de que a própria ideia de democracia racial já traz em si uma lógica racista, fica impossível combater o racismo, visto que ele se torna algo que "não existe". O próprio conceito de democracia já engloba um estado de direito para todas e todos, independentemente de raça, etnia, gênero, sexualidade ou classe social. Logo, não haveria necessidade de se criar uma democracia racial se não fosse com intenções racistas de domínio sobre o outro e de manutenção de privilégios sociais. Se eu não tenho essa compreensão, como seria possível identificar e combater o racismo dentro deste contexto?

Porém, houve grupos e movimentos de resistência negra frente ao racismo e à branquitude que decidiram romper com o limite da cordialidade estabelecido e confrontar o mito da democracia racial vigente. Decidiram não por escolha, mas por necessidade. Nunca houve escolha por parte dos negros e indígenas. Desde a invasão, na resistência por suas vidas frente aos sequestros e escravizações, ao longo dos séculos, pelas revoltas articuladas frente à sociedade escravocrata e, no contexto pós-abolicionista, do mito da democracia racial, a branquitude continua sendo enfrentada por grupos não-brancos que seguem lutando por suas vidas e direitos básicos.

Vale pensar que, na metade do século XX, ainda era muito recente a lei que aboliu o processo de escravização no país. Para os negros que perceberam a falácia da democracia racial para além da cordialidade entre brancos, a abolição da escravatura não representou a sua incorporação social e econômica na nova democracia nacional. Logo, era necessária uma Segunda Abolição (Guimarães, 2001). Embora a falácia da democracia racial estivesse em alta entre políticos, intelectuais e cientistas, tendo o Brasil como modelo internacional de relações raciais

pacíficas, os negros sentiam as consequências do preconceito de cor que o seu grupo racial sofria, mesmo depois da abolição e de sua “libertação”:

É justamente em torno da utopia de uma Segunda Abolição, na qual se realizaria plenamente a democracia racial, que se dá a mobilização política dos negros. É preciso que se note no emprego deste termo, especialmente por parte dos negros, a ambigüidade de um valor adjetivado: falar em democracia racial significava o direito pleno a algo não materializado (Guimarães, 2001, p. 8).

Porém, foi somente no ano de 1964, com a deflagração do golpe militar no país, que este pacto é de fato denunciado como um mito e há a continuidade de uma série de novas lutas da resistência negra por seus direitos no país. É claro que, antes do início da ditadura militar, outros movimentos de resistência aconteciam no país e corroboravam com a denúncia deste mito. Da mesma forma como o fim da escravidão no Brasil não se deu unicamente pela assinatura da Lei Áurea<sup>18</sup>, a democracia racial não foi entendida como um mito somente a partir do início da década de sessenta do século XX. Assim, dois movimentos negros tiveram um importante papel nessa denúncia: A Frente Negra Brasileira (FNB), criada na década de 30, e O Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944.<sup>19</sup>

Sob a liderança de nomes como Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite, a FNB, criada em 1931, em São Paulo, foi um dos primeiros movimentos a exigir a igualdade de direitos e a participação dos negros na sociedade brasileira. Embora ainda não fosse o movimento que de fato romperia com a ideia do mito da democracia racial, teve uma relevância muito grande no que diz respeito à ideia de se reunir para pensar politicamente a condição das pessoas pretas no Brasil, pós fim da escravização no país. O contexto em que o movimento surge é ainda dentro da lógica de “raça”, subjugado ao conceito de “cultura”, cunhado pelas ciências sociais. Logo, ainda se tinha a ideia de que a responsabilidade do negro de sair da situação na qual se encontrava era somente sua e, com isso, quando não conseguia ascender

---

<sup>18</sup> A Lei Áurea, ou Lei Imperial nº 3.353, foi uma lei criada em 13 de maio de 1888 para a libertação imediata dos escravizados no Brasil. Como Dom Pedro II não estava no Brasil, quem assinou a lei foi Princesa Isabel, no Rio de Janeiro. A lei foi uma conquista após diversas revoltas de movimentos abolicionistas que lutavam pela libertação de sua condição de escravizados.

<sup>19</sup> Embora tenha consciência da importância dos dois movimentos para se discutir os processos de resistência ao racismo brasileiro, além da importância do TEN para se pensar um teatro brasileiro, irei tratar ambos de forma sucinta nessa seção, a fim de trazer o recorte quanto a denúncia do mito da democracia racial, mesmo sabendo que suas contribuições foram múltiplas.

socialmente, iniciava uma autoflagelação, por acreditar que o “ abandono a que está relegada a população negra, sua falta de instrução e seus costumes arcaicos” (Guimarães, 2001, p.4) eram por conta de sua raça. Foi somente com a popularização do termo “cultura” e dos estudos dessa área, que houve negação da ideia de que existia uma inferioridade moral, psicológica e intelectual dos negros e um reconhecimento do legado africano.

Ao nível do senso comum, a desmoralização da ideia de raça não significará o fim imediato dos estereótipos que atingiam a população negra - estes se manterão razoavelmente intactos, perdendo talvez o seu caráter de imutabilidade -; representará, isto sim, uma arma poderosa de incorporação dos mestiços – mulatos, pardos, principalmente morenos – aos espaços econômico, simbólico e ideológico da nação (incluindo aí a reivindicação de direitos civis e sociais) (Guimarães, 2001, p. 4).

É neste contexto de reivindicação dos direitos civis e sociais que o Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias do Nascimento, que também fazia parte da Frente Negra Brasileira e há anos já denunciava o racismo no Brasil, surge exercendo uma ampliação dos espaços de luta que, paulatinamente, buscará uma essência negra, uma raiz cultural de fato africana. O movimento foi fundado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro e, sob as próprias palavras de seu fundador, o TEN tinha como desafios principais: “promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido” (Nascimento, 2004, p. 211). A ideia de democracia racial já tinha se entendido como um mito e que não fazia nada mais do que reforçar o racismo em uma “sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da ‘democracia racial’” (Nascimento, 2004, p.2010). Tanto para a geração da Frente Negra Brasileira, quanto para a geração do TEN, era necessário encontrar uma maneira de romper com a ideia do mito da democracia racial e, para isso, seria necessária uma Segunda Abolição:

Em sua agenda política estavam três alvos principais: (a) a denúncia do racismo, da discriminação racial e do preconceito de que eram vítimas os negros brasileiros; (b) a denúncia do mito da democracia racial, como ideologia que impedia a ação anti-racista; (c) a busca de construção de uma identidade racial positiva: através do afro-centrismo e do quilombismo, que procuram resgatar a herança africana no Brasil (invenção de uma cultura negra) (Guimaraes, 2001, p. 14).

Os movimentos negros organizados foram importantíssimos para a denúncia da falácia da chamada democracia racial e do preconceito racial que existia no Brasil, mesmo que o que fosse divulgado pelo mundo defendesse o contrário. Com isso, o mito da democracia racial passa a ser analisado como um pilar importante que justifica o “entendimento da formação nacional, enquanto as contradições entre discursos e práticas do preconceito racial passam a ser estudadas sob o rótulo mais adequado (ainda que altamente valorativo) de ‘racismo’” (Guimarães, 2001, p.17 - 18).

É importante ressaltar que ao trazer essa discussão sobre eugenia, democracia racial e cordialidade racial, relacionadas com uma experiência pessoal, pretendo apresentar alguns dos atravessamentos que o conceito de raça teve em minha constituição de indivíduo<sup>20</sup>, assim como em grande maioria da população brasileira. São conceitos que moldaram a constituição do pensamento de toda uma sociedade ao longo destes anos. É importante lembrar que o movimento eugênico brasileiro esteve inserido na concepção de raça criada no contexto do século XIX, dentro das ciências, e do século XX, em que os estudos foram desenvolvidos com o intuito de racializar a sociedade, dando aval de domínio de outros seres em razão de suas características fenotípicas, o que hoje conhecemos como racismo científico (Santos, 2018). Raça, no campo da biologia, foi algo inventado durante o processo de colonização das Américas, África e Ásia, a partir do século XVI, e posteriormente validado pseudocientificamente por estudos do século XIX que tentavam justificar uma falsa superioridade da raça branca em relação às outras:

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de ‘bárbaro’, ‘pagãos’, ‘selvagens’, e ‘primitivos’ evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa (Bento, 2022, p.28).

Dentro dessa lógica de pensamento datada e racista do século XIX, se eram bárbaros, selvagens e primitivos, o grupo racial branco passava a poder domesticá-los, dominá-los, escravizá-los e até matá-los. Se não tinham alma, eram pagãos e selvagens aos olhos europeus. Todas as crenças ancestrais e originárias eram

---

<sup>20</sup> Para mais um aprofundamento sobre eugenia, especificamente no recorte de 1920 e 1930, ler “Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930)” de Vanderlei Sebastião de Souza (2012)

ignoradas e a Igreja podia catequizá-los. Essa validação da dominação do outro passava a ser sustentada por teorias pseudocientíficas racistas.

Pesquisas relacionadas à genética já comprovaram que os seres humanos fazem parte de uma única raça, a raça humana. Porém, pela ótica do contexto sócio-histórico-político, existem, sim, raças humanas distintas produzidas pela colonização e mantidas pela colonialidade (Quijano, 2005). E as raças negra e indígena têm, de forma muito concreta, um tratamento diferenciado na sociedade devido à cor da pele. Se biologicamente a raça não existe, no convívio social, ela é a régua dos privilégios e dos preconceitos. Logo, por essa perspectiva, estudada no campo sociológico das Ciências Sociais e Humanas, dentro da Sociologia e Antropologia, as discussões acerca das relações étnico-raciais são o foco central deste jogo-dissertação, somadas ao campo de pesquisa do teatro. Acredito que é extremamente necessário pensar em um novo “modelo de educação que enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, na qual gêneros, ‘raças’, etnias, classes, religiões, sexos etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico” (Munanga, 2010, p.177).

Hoje, consigo reconhecer que tive uma criação racista segundo a lógica do racismo estrutural. Cresci ouvindo comentários racistas sob o disfarce de “brincadeiras” quando meu pai e minha mãe conversavam comigo e minhas irmãs a respeito de relacionamentos. Fosse em mesas durante as refeições, assistindo novelas ou, mesmo, falando diretamente sobre o assunto, eram frequentes comentários do tipo: “Não me apareça com uma pretinha aqui em casa”, “só o que me faltava era um netinho de cabelo duro” ou ainda, “nosso sangue é italiano, por favor, hein, não me faça igual ao seu primo”. E é claro que esses tipos de comentários tinham resquícios de uma educação racista e, provavelmente, de um pensamento eugênico ligado ao mito da democracia racial.

Minha mãe é paranaense e meu pai carioca e ambos cresceram em um ambiente racista, machista e opressor. Pai e mãe de seis filhos, sendo eu o mais velho, estamos em um processo de reconhecimento do lugar da branquitude que estamos inseridos. É nos movimentos de reconhecimento de atitudes racistas e de combate a elas que instigo a minha família, principalmente, depois que minha avó morreu pois, com ela, morreu a história dos meus antepassados indígenas por parte de mãe. Embora hoje eu me identifique como homem cis, gay, branco, com

ancestralidade indígena por parte de mãe e italiana por parte de pai, até pouco tempo não me preocupava em investigar a minha árvore genealógica materna, o que me motiva ainda mais a discutir a ancestralidade, não só entre minha família, mas em sala de aula também.

Então, por que falar sobre isso? Melhor: será que é suficiente só pensar e falar sobre racismo? Ribeiro (2019) fala sobre a importância de quebrar o tabu que existe na palavra “racismo”. Precisamos, não só começar a discutir sobre a questão, como também ter práticas antirracistas em nosso dia a dia, porque a “inação contribui para perpetuar a opressão” (Ribeiro, 2019, p. 14). E é desses movimentos de ação que começarei a tratar a partir da FASE DOIS deste jogo-dissertação pois, investiguei o espaço da sala de aula e as aulas de teatro como aliados em uma educação antirracista.