



# BRANQUITUDE NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA SOCIEDADE PÓS-COLONIAL

Paola Diniz Prandini\*  
Ana Helena Ithamar Passos\*\*

**Resumo:** Este artigo pretende apresentar uma reflexão crítica sobre o lugar da branquitude brasileira no contexto da educação para as relações étnico-raciais no país, a partir da compreensão de que esse campo é imprescindível para o estabelecimento de uma sociedade que se fundamenta na democracia e em pilares que pressupõem uma educação decolonial, em um momento histórico em que vivemos na chamada pós-colonialidade. Para tanto, discutiremos conceitos que apresentam uma perspectiva de narrativa contra-hegemônica no que tange à práxis didático-pedagógica no Brasil contemporâneo, em prol do combate do ainda existente mito da democracia racial no país. Além disso, também apresentamos uma breve ilustração de nosso estudo, fundamentada em torno de discursos de pessoas autodeclaradas brancas e no lugar que ocupam em relação à luta pela equidade racial brasileira. Por fim, o texto aqui apresentado também reflete a urgência da efetiva aplicação da Lei Federal nº 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias africana e afro-brasileira nas escolas de toda a nação. Ressalta-se que se trata de uma legislação vanguardista e única em todo o mundo, mas que ainda sofre com a deslegitimação e o consequente descumprimento por parte de corpos docentes e de responsáveis pela gestão de grande parte dos ambientes escolares brasileiros.

**Palavras-chave:** Branquitude. Educação para relações étnico-raciais. Discurso. Decolonialidade. Pós-colonialidade.

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e bolsista CNPq. *E-mail:* paola@usp.br

\*\* Pós-doutoranda do Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos – Diversitas da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* anahpassos@gmail.com

"[...] Pra fábrica categórica  
Folclórica, e geométrica  
Eurocêntrica e retórica  
África é periférica  
África é só teórica  
África é só teórica  
África é só teórica  
África é só teórica  
Onde fica  
África é só teórica  
Fica a dica  
África é só teórica  
Onde fica  
África é só teórica  
Fica a dica  
África é só  
Histórica, histórica  
Colérica e alegórica  
Tétrica, rica e pindérica  
A África é fantasmagórica [...]"  
(Aláfia, "Mulher da costa")

## APRESENTAÇÃO

Todas as relações coloniais encontram-se marcadas pelo processo de hierarquização racial e, conseqüentemente, por desigualdades sociais. Nosso artigo pretende revelar aspectos da realidade brasileira, no que diz respeito a ações na área de educação, que estão sendo construídas para repensar as heranças coloniais do país, a partir das teorias decoloniais e pós-coloniais.

Para iniciar nossa conversa, é preciso entender de que perspectiva estamos a falar sobre decolonialidade e pós-colonialidade. No que se refere à discussão no campo da educação, alinhamo-nos com o pensamento de autores latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2011; WALSH, 2015), a partir de uma discussão epistêmica insurgente que faz a crítica à colonialidade do saber e do poder. Já quando estamos costurando diálogos com a pós-colonialidade, encontramos, por exemplo, os estudos do jamaicano Stuart Hall como uma voz importante na análise crítica em torno da cultura e das relações de poder. Assim, essas literaturas vão nos dar suporte para uma crítica ao currículo oficial, que entendemos reproduzir uma narrativa ainda colonial. Portanto,

[...] cultura e poder não são a mesma coisa, mas podem estar ligados – articulados: não sendo naturais e inevitáveis, as conexões são, portanto, históricas, específicas e se deslocam de uma configuração ou formação discursiva para outra, tendo que ser forjadas e forjadas de novo de forma que sempre deixam alguma coisa para trás (HALL, 2016, p. 55).

O Brasil é um país afrodiáspórico e tem na sua história o legado da escravidão ainda muito presente, tendo em vista ter sido o último país a abolir a escravização, no ano de 1888. É um país multicultural e com uma imensa diversidade étnica e racial, porém marcado por uma desigualdade na construção da narrativa sobre o processo de sua identidade nacional. Por causa do processo escravista, o país é constituído por uma maioria autodeclarada negra (somando-se pessoas pardas e pretas) – cerca de 54% da população –, que vive em situações de desigualdade econômica, política, cultural e afetiva em relação à população autodeclarada branca, que representa em torno de 44% da população do país. Ressalta-se aqui que o restante da população brasileira é formado por pessoas autodeclaradas amarelas ou indígenas, segundo as categorias do último Censo 2010, organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O racismo estrutural também atinge as escolas e o processo de formação dos brasileiros e das brasileiras, atinge as crianças negras, diretamente na construção de sua autoestima e também na produção escolar, e atinge as crianças brancas no processo de uma construção de branquitude que pode vir a ser reprodutora de racismo.

[...] a definição de uma identidade está relacionada às possibilidades de exercê-la como tal em público, em um processo de conquista muito mais do que outorga, do direito de ser quem se é e como se é. Ao mesmo tempo, a construção de uma identidade está ligada também ao espaço das representações dessa identidade da maneira como ela é socialmente compreendida e situada nas várias hierarquias constituintes do espaço público. Dessa maneira, ser alguém é um ato político (MARTINO, 2016, p. 146).

Na entrada do século XXI, o Brasil inicia uma jornada de construção de políticas públicas, na área de educação, que motivava o Estado para o trabalho de combate ao racismo. Dessa história nasce a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A construção de uma política educacional que visa ao combate ao racismo e à construção de uma igualdade de oportunidade para todas e todos não nasce de um dia para o outro. A história de resistência negra existe ao mesmo tempo que a história oficial é contada pela ótica de quem venceu as batalhas. Resistências coletivas negras persistiram por séculos e construíram um arcabouço teórico de extrema importância para o povo brasileiro, mas que, infelizmente, ainda é pouco conhecido pela maioria da população do país e do mundo.

Assim, o que chamamos de educação para a valorização das relações étnico-raciais não nasce com a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 que, como será mais bem abor-

dado durante este texto, estabelece as diretrizes para os estudos sobre as histórias e culturas africana e afro-brasileira. Essa é uma história antiga. O Estado brasileiro foi um dos primeiros signatários da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005) e por isso tem se comprometido com a implementação de políticas culturais e com a proteção aos grupos mais vulneráveis às "dinâmicas econômicas excludentes". A convenção reafirma que a diversidade cultural e étnica constitui-se em patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos os seres humanos.

Já em 2001, o Brasil participou da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, com a maior delegação internacional formada por ativistas do movimento social negro. Lá o país ratificou o Plano de Ação Durban, comprometendo-se a implementar políticas afirmativas de inclusão direcionadas à população negra.

Em 2004, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicaram relatório evidenciando que, dentre as vítimas da violência urbana, os jovens negros do sexo masculino são o alvo preferencial das mortes por armas de fogo. Segundo pesquisas do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP), esse alto contingente de mortes representa uma perda irreparável ao país. De todos os jovens assassinados no Brasil, 77% são negros, segundo levantamento realizado pela Anistia Internacional.

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) é alterada pela Lei nº 10.639, em seu artigo 26-A, cujas diretrizes orientam para a promoção da igualdade racial na escola, a partir do conhecimento das histórias e culturas afro-brasileira e africana, considerando os saberes indígena, europeu e asiático sem hierarquizações.

Dito isso, nosso objetivo neste artigo é refletir sobre o lugar da educação no que diz respeito à construção de políticas emancipatórias e que revelam práticas decoloniais. Entendemos ser a educação o espaço de produção de conhecimentos que pode romper com a colonialidade das mentes. Hoje, ainda muito arraigadas em políticas coloniais e currículos eurocêntricos, as escolas brasileiras ainda são instituições sociais que propagam o racismo e, por consequência, silenciam sobre a diversidade das histórias dos povos negros e dos povos indígenas. Outro aspecto importante que temos como foco nesta produção teórica é a manutenção dos privilégios simbólicos e materiais da branquitude brasileira, por causa desse sistema escolar ainda bastante colonial que ratifica o eurocentrismo.

[...] o hibridismo define a lógica combinada e desequilibrada da forma como a chamada modernidade ocidental impactou as periferias a partir do início do projeto europeu de globalização, através da conquista e da migração forçada. Não se trata, como adverte Homi

Bhabha (2000: 139), "de uma simples apropriação ou adaptação: trata-se de um processo que exige que as culturas revisem seus sistemas de referência, normas e valores, afastando-se de suas regras internas habituais de transformação" (HALL, 2016, p. 51).

Portanto, este trabalho entende que apostar em uma educação para as relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, construir uma reflexão crítica sobre o lugar da branquitude brasileira são dois aspectos fundamentais para o desafio da construção de uma educação decolonial na sociedade pós-colonial em que vivemos.

Reforçamos, neste ponto, que este texto compreende que vivemos em um período histórico conhecido como pós-colonialismo, visto que o Brasil não é mais colônia de Portugal. No entanto, estamos longe de estabelecer uma cosmogonia e uma cosmovisão decoloniais, conforme aponta Aníbal Quijano, intelectual latino-americano que tem se debruçado – ao lado de outros nomes como Catherine Walsh e Walter Dignolo – na busca da compreensão da colonialidade presente em diferentes aspectos de nossas vidas.

Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a idéia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída (QUIJANO, 2005, p. 136).

Com base nessa realidade, compreendemos que – para estabelecer um currículo decolonial ou uma pedagogia decolonial (WALSH, 2015) – é preciso que nos reconectemos com os ideais e valores pré-coloniais (afinal, já havia produção de saberes ocorrendo antes da colonização) e rompamos com as lógicas coloniais – subalternas e que historicamente nos oprimiram como nação – para poder fazer valer nossas diferenças sociais e culturais, a fim de que estabeleçamos relações de poder não mais baseadas na binariedade colonial, em que ou se é opressor/a ou se é oprimido/a; ou se é colonizador/a ou se é colonizado/a; ou ainda se pode ser a si mesmo/a ou é considerado como o/a outro/a.

Assim, o caminho teórico que vamos percorrer apresenta-se em dois momentos, a saber: em uma primeira discussão, este artigo vai refletir sobre os lugares epistêmicos das populações negras a partir de um debate sobre o *éthos* da educação formal, a construção dos significados discursivos sobre a existência de uma educação para as relações étnico-raciais. Já, como segunda parte, buscaremos trazer um panorama sobre os significados da branquitude no Brasil, como também elaborar uma crítica ao lugar epistêmico, de narrativa hegemônica que essa ideologia acaba por oferecer à população branca brasileira.

Portanto, nossa crença é a de que uma educação libertária (FREIRE, 1996) pode mudar a realidade em que nos encontramos e colaborar para a compreensão das diferenças raciais e das políticas afirmativas como essenciais para a construção da equidade racial dentro e fora das salas de aula, a fim de transformar o *status quo* e o sistema do qual fazemos parte.

## **NARRATIVAS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUNS ESCRITOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS**

Quando o Brasil sancionou o Tratado de Durban, em 2001, a conjuntura internacional era extremamente favorável à consolidação de políticas afirmativas não só no nosso país, mas também em outras nações, pois vivíamos um período de grandes conquistas políticas a partir das perspectivas de governos ditos socialistas. Tanto é que, dois anos depois, foi eleito para presidente o candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, que oferecia uma proposta de política voltada a melhorias para a população negra e pobre, periférica, moradora de regiões menos favorecidas economicamente, como o Norte e Nordeste do país, por entender que vivemos em desigualdades baseadas em marcadores sociais de diferença, tais como classe, raça, territorialidades e gênero.

Pode-se perceber aqui que partimos de uma análise embasada na leitura interseccional de raça, a partir de estudos de excelência, pautados por importantes referências do chamado feminismo afro-americano, como Angela Davis e Kimberle Crenshaw. Esta última, inclusive, entende o conceito de interseccionalidade como "uma maneira de mediar a tensão entre as múltiplas formas de identidade e a necessidade atual de identificação com grupos políticos" (CRENSHAW, 1991).

Assim, entendemos que, para que se possam compreender os significados de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil, é preciso entender algumas questões da especificidade colonial do país. Aqui, de forma breve, vamos buscar explicar um conceito histórico que é de extrema importância para a compreensão da formação identitária de raça no país. Iniciamos, portanto com o significado da chamada "democracia racial" (FREYRE, 1951).

Ainda que a nação brasileira tenha se formado a partir de um processo de colonização em que os grupos europeus constituíram-se de forma hierárquica ante os povos indígenas que aqui já se encontravam e os povos negros que foram trazidos de forma forçada e em situação de escravidão, é corrente a imagem de que somos um país sem problemas raciais, harmônicos ou democraticamente saudável em suas relações raciais, o que chamamos de "democracia racial".

A ideia que está por trás da democracia racial é a de que somos um povo mestiço na cor e na cultura e que vivemos em harmonia entre as pessoas, marcadas em sua racialidade. Em

outras palavras, a ideia de que a mestiçagem acaba por oferecer uma igualdade de tratamento entre todas as pessoas, independentemente de sua raça/cor. Contudo, não há uma equidade nessa mestiçagem, pois, em nossa sociedade, os povos de descendência europeia continuam a ser mais valorizados do que os povos de descendência africana e/ou indígena. Assim, o problema da ideia narrativa de democracia racial é que ela foi um discurso construído entre as décadas de 1930, 1940 e 1950 pela intelectualidade brasileira da época (formada por pessoas brancas, cisgêneras e do sexo masculino, diga-se de passagem) e afirmada pelo Estado, no qual se pretendia negar a desigualdade racial entre a população negra e a população branca, afirmando que existia entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Essa foi uma corrente ideológica que sustentou o racismo no Brasil e ainda consegue dar suporte a ele e que, em vez de ajudar a enfrentar essas desigualdades, acabou aumentando a exclusão dos povos não eurocentrados da vida política e econômica do país.

Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2001, p. 124), pesquisador das relações raciais no Brasil:

A democracia racial, enquanto "solução" da questão negra, não significou, todavia, um esforço em combater as desigualdades de renda e de oportunidades sociais entre negros e brancos, e só parcialmente, no plano da cultura e da ideologia, representou um freio à discriminação e ao preconceito. [...] Todavia, há de se reconhecer que, em termos ideológicos, as crenças na democracia racial e na origem mestiça do povo brasileiro serviram para solidificar a posição formal de igualdade dos negros e mulatos na sociedade brasileira.

Assim, a democracia racial ainda hoje é uma ideia que está penetrada no senso comum brasileiro. Por ter contribuído para formar a identidade nacional de nosso país, é reverenciada como característica do Brasil, sendo quase intocável, mesmo que disfarce que vivemos uma estrutura hierarquizada racialmente: "O mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais" (GOMES, 2005, p. 57).

Essa realidade pode ser confirmada pelos indicadores sociais, econômicos e educacionais que apontam para uma desigualdade fundamentada no recorte racial (HASENBALG; SILVA, 2003; PAIXÃO, 2003). Dito de outra forma, no Brasil, o fato de o indivíduo ser socialmente reconhecido como "branco" garante-lhe privilégios sociais (BENTO; CARONE, 2002; CARDOSO, 2008), seja na distribuição dos bens materiais ou simbólicos.

A vigência da democracia racial pode ser percebida na supervalorização do padrão de beleza europeu, na supervalorização da estética branca, no reconhecimento positivo de culturas de matriz europeia e, no que tange à escola, na tradição do currículo que valoriza mais

as referências dos povos europeus, esquecendo-se das contribuições dos outros povos. Esse tipo de currículo reproduz uma ideologia que chamamos de eurocêntrica.

O eurocentrismo é uma ideologia na qual a cultura europeia é tida como melhor do que todas as outras culturas. Porém, precisamos compreender que as culturas não podem ser analisadas como superiores e inferiores ou "melhores" e "piores", podemos apenas afirmar que os modelos culturais são diferentes. Nem tudo que se aplica à Europa serve para entender as diversas culturas que formam o Brasil, incluindo as culturas indígenas e as afro-brasileiras, por exemplo.

O "sucesso" obtido pelo colonialismo no domínio dos demais povos apontava para a urgência da elaboração de uma explicação para as diferenças humanas que beneficiasse os dominadores, de forma a assegurar a estabilização de seu poder. Nesse contexto, os dominadores, que antes haviam justificado a escravização valendo-se de distorções dos pressupostos bíblicos, missões de cristianização e civilização, lançam mão da ideia de raça, originária da zoologia, a fim de tecer uma justificativa aparentemente coerente com a ciência para a subalternização dos grupos colonizados (BASTOS, 2016, p. 218).

Refletir sobre a diversidade étnico-racial é alterar esse formato de pensamento e a maneira de contar nossa história nas salas de aula. É o que nos ensina Nilma Lino Gomes (2005), professora, pesquisadora e ativista do movimento negro, ao tratar a questão do conflito entre o currículo tradicional e as novas mudanças na qual insere a possibilidade de um pensar a sociedade a partir da sua diversidade étnico-racial. Para a autora, a demanda por um ensino que traga as histórias e culturas africana e afro-brasileira nos currículos nacionais exige uma mudança de práticas e de representações sobre nosso povo, e, para que essa mudança exista, é necessário repensar a forma como construímos nosso currículo e reproduzimos valores em nossas salas de aula, e também refletir sobre como os/as educadores e educadoras se apropriam da responsabilidade de repensar as tantas histórias dos povos brasileiros.

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1998, p. 64).

Temos escolas no país geridas por diretoras e diretores, bem como coordenadoras e coordenadores pedagógicos que já estabeleceram, historicamente, uma espécie de pacto que obriga apenas as educadoras e os educadores negras e negros a cumprir a Lei Federal nº 10.639/2003, como se essa fosse uma obrigatoriedade que recaísse apenas sobre elas e eles,

como representatividades negras dentro do ambiente escolar. E, às vezes, essa escolha é arbitrária e sequer deixa essas e esses profissionais em um lugar de conforto e segurança, por exemplo. Essa atitude acaba sendo apenas uma demonstração de como "solucionar o problema", em curto prazo, sem ser eficaz. Uma pessoa negra não deve ser obrigada a tratar de sua ancestralidade dessa maneira, afinal isso não deve se traduzir em um dever ou em algo com que seja difícil lidar.

Assim, o que sintetizamos nesta seção é a urgência de descolonizar o currículo, e, para isso, são necessárias não apenas políticas afirmativas (feitas por leis governamentais), mas também o empreendimento de melhorias a fim de estabelecer um ambiente seguro para os procedimentos de construção de identidades conduzidos por professoras e professores e estudantes.

Para isso, respeito, compreensão e ouvidos abertos são necessidades extremas, mesmo que algumas contradições possam ser vistas em seus processos. Assim, toda pessoa se sentirá segura em poder compartilhar seus pensamentos e sentimentos e estará ciente de que não serão criadas oportunidades iguais se não assumirmos nossas diferenças. Infelizmente, não é possível ter igualdade pelo ideal de igualdade em si, mas apenas pela valorização das diferenças.

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, uma breve análise, em formato de estudo de caso, que busca tratar dessa questão importantíssima para o entendimento de uma igualdade que respeite as diferenças, ou seja, a compreensão do grupo social branco a respeito de si mesmo. *A priori*, pode até parecer estranho pensarmos que entender o grupo social branco se faz tão necessário para entender as questões de raça no Brasil. Mas não o é.

## O QUE DIZEM OS BRANCOS NO BRASIL? UM RELATO EM PERSPECTIVA CRÍTICO-ANALÍTICA

Definir o que é branquitude e quem são os/as sujeitos/as que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso ocorre porque, como dito anteriormente sobre a interseccionalidade, as categorias sociológicas de raça, classe e gênero se entrecruzam, colam e se deslocam umas das outras, dependendo do país, da região, dos interesses políticos e/ou da época que estamos investigando.

Ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbólico e se valer da branquitude, não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os/as sujeitos/as ocupam. Ademais, a branquitude precisa ser considerada "como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis" (STEYN, 2004, p. 121). Nesse sentido, ser branco tem significados diferentes compartilhados culturalmente em diferentes lugares.

Cabe ressaltar o fato de que nem toda pessoa branca é completamente igual a outra. Existe uma hierarquia entre os próprios brancos, pois quanto maior for a branquidão de um indivíduo, maiores serão os privilégios de que ele poderá usufruir em sociedade. Da mesma forma, também não existe invisibilidade branca. Amparando-se em Frankenberg (2004), sabe-se que a categoria "branco" surgiu, principalmente, para permitir que europeus se afirmassem como sendo diferentes daqueles considerados "Outros".

Todavia, há uma dominância do padrão branco na vida cotidiana do povo brasileiro. Além disso, existe um silenciamento, por parte dos que se autodeclararam brancos, a respeito do pertencimento étnico-racial de que usufruem socialmente. No entendimento de Bento e Carone (2002), a postura do silêncio manteria o grupo branco a salvo de análises e avaliações, protegendo seus interesses. Nesse sentido, a obra afirma que o silêncio não se restringe apenas ao não dito, mas também às questões apagadas e desmerecidas, em prol do exercício do poder, o que, muitas vezes, delega a não brancos a responsabilidade de problematizar o racismo, por exemplo.

Com relação ao Brasil, podemos concordar com o argumento de Sovik (2004, p. 366):

[...] ser branco exige pele clara, feições européias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro.

Os estudos sobre a branquitude ainda não são muitos no caso do Brasil. Em seu texto, Liv Sovik (2004) faz uma crítica aos que entendem o estudo sobre branquitude uma importação de problemas. Como argumenta a autora, a branquitude não é uma questão de importação de ideias estrangeiras no que diz respeito ao estudo das relações raciais, mais sim uma possível identificação de um problema existente no Brasil. Para Sovik (2004, p. 364), "por causa do seu arraigamento em circunstâncias, a branquitude é um problema, uma questão que precisa ser teorizada, mais do que um conceito já pronto para ser modificado e adaptado a novos contextos".

Como vem sendo exposto neste texto, muitas pessoas acreditam ser o Brasil um país democrático em suas relações raciais, e uma das narrativas discursivas dessa compreensão está na ideia de que o Brasil é um país mestiço. Para essas pessoas, a mestiçagem é mais do que encontros afetivos inter-raciais. A mestiçagem é defendida como um projeto político identitário, pilar da construção da ideia de nacionalidade brasileira.

Dessa forma, construir uma educação curricular que questione essa construção de ideia de nação é extremamente complexo. Aos que acreditam na mestiçagem como ideário de identidade nacional, deve parecer estranha a necessidade de se pensar sobre uma identidade "branca" ou até mesmo uma identidade "negra". Mas nos parece bastante legítimo questio-

nar essas identidades e refletir, inclusive, sobre a construção da branquitude a partir desses discursos sobre raça e identidade, forjados na ideia narrativa da mestiçagem. Se vivemos dentro de uma ideologia racista, em que a "raça" exerce um papel definidor no que diz respeito à hierarquização socioeconômica da população, o/a sujeito/a "branco/a" se posiciona em um lugar de poder dentro das estruturas societárias. Então, por que não problematizamos a branquitude?

Levar em conta a branquitude, no contexto brasileiro, implica em uma releitura do conhecimento e dos posicionamentos sobre relações raciais, em que a negritude sempre foi o foco, fazendo estudos dos contextos, relações e conjunturas que definem as identidades raciais e os valores que as sustentam (SOVIK, 2009, p. 383).

Assim, os estudos críticos da branquitude (que aqui também está sendo denominada branquitude, como nomenclatura sinônima), na discussão sobre raça no Brasil, emergem no momento em que políticas públicas são construídas para a população negra do país. Contudo, para que a estrutura racista – que produz nossa sociedade – seja realmente desfeita, é necessário que as pessoas autodeclaradas e socialmente reconhecidas como brancas participem ativamente desse processo e que a educação seja construída de forma ampliada, garantindo a oportunidade de, como nação pós-colonial, conhecermos de fato todas as histórias brasileiras.

Para tanto, ilustramos nosso texto a partir de um recorte de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição de ensino superior, em um território periférico do estado de São Paulo, na Região Sudeste do Brasil. Essa pesquisa foi realizada com o intuito de observar o processo de resignificação da identidade branca de um corpo de estudantes do curso de História de uma faculdade, após um semestre de aula, em uma disciplina de estudos africanos e afro-brasileiros.

Nossa hipótese estava na ideia de que a permanência da ideologia da mestiçagem, como uma estrutura de longa duração, sustenta um discurso de igualdade formal e impede a aquisição de um *racial literacy* (ou letramento racial) por quem se reconhece como pessoa branca, em todas as camadas sociais. Neste artigo, pretendemos oferecer uma análise crítica de apenas um entrevistado que, por opção própria, se autodenominou, como um pseudônimo para a pesquisa, Adolf Hitler.

O território que circunscreveu a pesquisa é periférico. Uma das questões que ficaram muito marcadas foi a questão de classe. Todas as pessoas participantes da pesquisa, de alguma forma, autodeclararam-se pobres. E essa identidade de classe, em diversos casos, foi o que legitimou a elaboração de um discurso de igualdade, fundamental para corroborar a ideia do discurso da democracia racial. Adolf Hitler também era pobre. Ele se autodeclarou pobre e de orientação sexual homoafetiva. Sua autoidentificação racial era branca, marcada

fenotipicamente pela existência de olhos azuis, como também pela preferência afetiva por pessoas brancas como ele. Adolf Hitler, em resposta aos questionamentos impostos pela pesquisa que vinha sendo realizada, sobre o semestre de estudos sobre histórias e culturas africana e afro-brasileira, disse não ter gostado e acusou o regente do curso de racista.

A aula foi extremamente ofensiva, o professor, ele tentava pleitear a História da África, mas sempre recorria no preconceito, então meio que generalizava que o branco era o causador. O branco hoje... tá, ele era o causador de um preconceito maciço na nossa sociedade, então eu não me senti bem na aula porque eu achava que eu ia estudar sobre Áfricas, sobre religiões, provavelmente sobre tribos, que são várias, né? Até cair um pouco no conceito egípcio, porque pertence à África que é o que eu me interessei, pelas minhas teses e tudo mais e foi assim, eu me senti extremamente menosprezado em sala (Adolf Hitler).

Em outro depoimento, Adolf Hitler relata que precisamos dar ênfase à ideia de que todos nós somos iguais. Sua percepção de igualdade, forjada na ideia iluminista e universal, descarta todo o processo de inferiorização de grupos racialmente diferentes entre si, para estrutura de relações de poder. Ao ser questionado sobre a aula, sua noção de igualdade torna sua branquitude invisível e retira a responsabilidade dos/as sujeitos/as do grupo social branco no combate à desigualdade racial, como também corrobora a manutenção do discurso da mestiçagem e da suposta democracia racial brasileira. Conforme o entrevistado aponta:

Não precisa separar as cores. Eu penso que a luta contra preconceito é isso, é você colocar o branco com o negro, não colocar o negro como coitado, vamos lutar pelo que tá acontecendo, pelo preconceito e o branco do lado de lá porque ele é mau. Não, eu acho que tem que ser cortado, vetado isso da história, não esquecido, do sentido de esquecer de ser registrado como história, mas não lembrado como problemática atual, porque já não cabe mais, não, não tenho mais hoje chicotes, não temos mais escravos, temos, claro, no sentido econômico, social, mas não temos mais troncos, não temos mais senzalas. Então, não existe mais isso, hoje, o homem é livre (Adolf Hitler).

Ao evocar essa tal liberdade, Adolf Hitler corrobora a manutenção de privilégios da branquitude, uma ideologia que legitima a desigualdade racial entre brancos e negros. Ao evocar essa tal liberdade, a partir da não separação "das cores", ele desresponsabiliza a população branca de sua função de se desestabilizar ante o questionamento da narrativa única e hegemônica sobre a própria história do Brasil. E, ao evocar essa tal liberdade, a partir do apagamento da história da escravidão no presente, o entrevistado inviabiliza um projeto político de educação étnico-racial que almeja repensar o currículo e que entende que a liberdade

almejada para a humanidade só poderá de fato existir unida com uma real igualdade de oportunidade para todas e todos, brancos/as e não brancos/as.

São narrativas como essa de Adolf Hitler que demonstram que são nesses processos históricos que a branquitude é formada como um constructo ideológico de poder, em que as pessoas autodeclaradas e socialmente reconhecidas como população branca tomam sua identidade racial como norma e padrão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é considerada reprodutora dos eventos sociais, ou seja, se temos racismo no Brasil ou se enfrentamos dificuldades em assumir nossos privilégios raciais neste país, é essencial que educadoras e educadores, que compõem esse espaço, reflitam criticamente sobre suas próprias construções identitárias – a partir de um ponto de vista individual e também coletivo, levando em conta que esses processos são alteritários por natureza (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002).

Mikhail Bakhtin e Valentin N. Volochinov estudaram de forma crítica a linguagem e seus processos de produção, compreendem o processo de alteridade como aquele em que o indivíduo, primeiro, compreende o/a interlocutor/a e, depois, responde ativamente a ele/a, materializando seu discurso em uma resposta (externa ou internamente). Não ocorre uma compreensão passiva por parte desse/a locutor/a a quem o seu discurso se dirige, mas há uma resposta que se materializa sob a forma de concordância, adesão, objeção, execução etc. Não é sem motivo que, durante a juventude, na maioria das vezes de forma até autoritária, algumas pessoas se autodeclaram ativistas sociais, por compreenderem que o processo de alteridade deve ser colocado de forma equilibrada, em que todos os indivíduos que fazem parte desse processo possam adquirir consciência a respeito de seus valores – inclusive os positivos.

Para Bakhtin e Voloshinov (2002), a consciência, então, é engendrada pelas relações que os seres humanos estabelecem entre si no meio social, por meio da mediação, nesse caso, da linguagem. Há um diálogo permanente, em que enunciator/a e enunciatário/a trocam de papéis a todo o tempo, colaborando mutuamente para a construção do pensamento de quem lhes é alheio. É aqui que reside a natureza interdiscursiva da linguagem, o que Bakhtin denominou "dialogismo", que, por sua vez, compõe e complementa o conceito de alteridade.

Portanto, se pretendemos que educadoras e educadores valorizem, respeitem e ampliem o conhecimento que os(as) estudantes já possuem, devemos apresentar-lhes possibilidades de construir conhecimentos com base na coletividade, ou seja, novas formas de atuação pedagógica para a troca de saberes, conforme nos orienta Freire (1996, p. 43):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais não só são subsídios para a histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira, como também impedem que os seres humanos se formem em sua plenitude, livres de preconceitos e de estereótipos. Para esses casos, a aplicação efetiva da Lei Federal nº 10.639/2003 é essencial. Mas falta avançar muito. Sem oferecer cursos de formação e de qualificação a educadoras(es) e nem obrigar as instituições a reformular seus programas de ensino, sob pena de multa, por exemplo, e também sem indicar qual é o órgão responsável pela implementação da lei, será difícil ver ações práticas em nosso cotidiano. Além disso, há materiais didáticos ainda sendo utilizados, mesmo depois da revisão organizada pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, que, por vezes, não são ícones representativos da população negra brasileira.

É urgente encarar essa lei federal como resposta: 1. à predominância da história e do pensamento dominantes, personificada pela atuação da população branca na sociedade brasileira; 2. à construção do sistema e dos mecanismos de produção do racismo e manutenção dos privilégios raciais, tais como aqueles gerados pela branquitude; 3. à construção da visão ideológica negativa com que são vistas as pessoas advindas de países africanos.

Dessa maneira, passaremos a compreender e valorizar devidamente a efetiva participação da população negra no processo histórico brasileiro. As discussões nas salas de aula, por exemplo, poderão ser sementes para o desenvolvimento de uma sociedade em que realmente haja equidade racial na prática. Em um sistema-mundo em que poderemos compreender nossos privilégios e usá-los, de forma estratégica (inclusive, buscando nos destituir deles), para a garantia de oportunidades a todas as pessoas, de fato.

A identidade não é mais do que um estado de coisas flutuante e não se pode afirmar, seguramente, que a construção social que um indivíduo faz de si mesmo é uma construção dele próprio, unicamente. Reconhecemo-nos a nós mesmos a partir do que nos é alheio.

O processo educativo é porta aberta para o estabelecimento das diferenças e elas são componentes essenciais para o processo de humanização. Precisamos afirmar nossas diferenças para identificarmos nossas semelhanças e termos o princípio de igualdade de direitos respeitado. Vale dizer que, para encontrar as diferenças, é preciso nos aproximarmos e nos distanciarmos, em um jogo complexo, em que passamos a nos dar conta de que a diferença é que delimita nossa identidade (GOMES, 2005).

Por esse motivo, defendemos aqui a presença de discursos e de práticas antirracistas nas salas de aula, a fim de construir espaços em que o convívio entre os(as) educandos(as), por

exemplo, possa ocorrer de forma igualitária e o mais distante possível de práticas preconceituosas, comumente inculcadas por meio de suas famílias e de seus parceiros de convívio social, incluindo-se aqui educadoras, educadores e demais profissionais que atuam nas unidades de ensino do país. Dessa maneira, poderão ser apresentadas possibilidades variadas de aplicação das prerrogativas da Lei Federal nº 10.639/2003, incluindo o urgente combate à reificação dos valores da branquitude ainda impregnados e hipervalorizados no Brasil contemporâneo.

## Whiteness in Brazil: challenges for a decolonial education in a post-colonial society

**Abstract:** This article aims to present a critical reflection on the place whiteness – in the context of education – for ethnic and racial relationships in Brazil. An analysis of this discourse and its impacts on people is essential for the establishment of a society based on democracy and as a pillar on which to contemplate a decolonial education in a postcolonial society. For that, we will discuss concepts that present a counter-hegemonic perspective regarding the didactic-pedagogical praxis in contemporary Brazil. We will dispel the current myth that a racial democracy exists in the country. In addition, we will also present a brief illustration of our studies, based on the discourses of self-declared white people and the place they occupy in relation to the struggle for racial equality in Brazil. Finally, the study also reflects on the relevance and the urgency of the effective application of a National Law, numbered as 10.639, approved in 2003, which establishes the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian cultures and histories in schools throughout the nation. It is noteworthy that this legislation is avant-garde and unique around the world, but still suffers from delegitimation and the consequent noncompliance by the teaching bodies and those responsible for the management of most of the Brazilian school environments.

**Keywords:** Whiteness. Education for ethnic-racial relations. Discourse. Decoloniality, Postcoloniality.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BASTOS, J. R. B. O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca e a branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, v. 8, n. 19, p. 211-231, jun. 2016. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/33>. Acesso em: 1º maio 2019.

BENTO, M. A. S.; CARONE, I. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 5 maio 2019.

CARDOSO, L. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil. (Período: 1957-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1229039>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (org.). *Branquitude*: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

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

FREYRE, G. *Sobrados e mucambos*: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1951.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, 2001.

HALL, S. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. *MATRIZES*, v. 10, n. 3, p. 47-58, set./dez. 2016.

HASENBALG, C.; SILVA, N. de V. (ed.). *Origens e destinos*: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

MARTINO, L. M. S. Miatização da religião e Estudos Culturais: uma leitura de Stuart Hall. *MATRIZES*, v. 10, n. 3, p. 143-156, set./dez. 2016.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto. *Transmodernity*, v. 1, n. 2, p. 44-66, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. 2005. Disponível em: <http://www.iber museus.org>. Acesso em: 13 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial sobre a prevenção da violência 2014*. Disponível em: [apps.who.int/iris/bitstream/10665/145086/5/9789241564793\\_por.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145086/5/9789241564793_por.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

PAIXÃO, M. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil. In: WARE, V. (org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STEYN, M. Novos matizes da "branquitude": identidade branca numa África do Sul multicultural democrática. In: WARE, V. (org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WALSH, C. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, v. 34, n. 1, p. 9-21, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2014.991522>. Acesso em: 5 abr. 2019.

Recebido em maio de 2019.  
Aprovado em setembro de 2019.