

## Os usos do conceito de branquitude para uma educação antirracista no Brasil

Thais Bonato Gomes\*, Francisco Muenzer Soares\*\*

### Resumo

O presente artigo tem como intuito defender a relevância do entendimento sobre branquitude como categoria analítica para a efetivação de uma educação antirracista no Brasil. A partir do referencial teórico de(s)colonial, buscamos demonstrar a importância de deslocar as problematizações raciais das vítimas do racismo para as pessoas que usufruem dos privilégios oriundos das hierarquias raciais assim como expor a pretensa superioridade, a qual a universalização colonial pressupõe em seu projeto de racialização dos corpos. Autores e autoras de destaque no campo dos estudos críticos da branquitude, como Cida Bento, Lia Schucman e Lourenço Cardoso, são discutidos. Por fim, analisamos que são bem-vindas abordagens pedagógicas que se proponham a inserir esse debate, principalmente se houver uma perspectiva estrutural que não essencialize as identidades. De tal modo, é possível confrontar as desigualdades entranhadas na sociedade brasileira, rejeitando discursos rasos sobre “diversidade” e, sobretudo, negando a branquitude como norma.

**Palavras-chave:** branquitude; educação antirracista; decolonialidade.

### The uses of the concept of whiteness for an anti-racist education in Brazil

#### Abstract

This article aims to defend the relevance of understanding whiteness as an analytical category for the implementation of an anti-racist education in Brazil. Based on the de(s)colonial theoretical framework, we seek to demonstrate the importance of shifting racial problematizations from victims of racism to people who enjoy privileges arising from racial hierarchies. As well as exposing the alleged superiority, from the colonial universalization, which precedes the racialization of bodies. Outstanding authors in the field of critical whiteness studies, such as Cida Bento, Lia Schucman and Lourenço Cardoso are discussed. Finally, we analyze that pedagogical approaches that propose to insert this debate are welcome, especially if there is a structural perspective that does not essentialize identities. In this way, it is possible to confront the inequalities embedded in Brazilian society, rejecting shallow discourses about “diversity” and, above all, denying whiteness as a norm.

**Keywords:** whiteness; antiracist education; decoloniality

### Los usos del concepto de blanquitud para una educación antirracista en Brasil

#### Resumen

Este artículo tiene como objetivo defender la relevancia de comprender la blanquitud como categoría analítica para la implementación de una educación antirracista en Brasil. Con base en el marco teórico decolonial, buscamos

\* Mestra em Direitos Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutoranda em Direito Internacional na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. Integrante do Eirenê/América da UFSC — Centro de Pesquisas e Práticas Decoloniais e Pós-Coloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2915-0582>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0483612047123391>. E-mail: [thaisbonatog@gmail.com](mailto:thaisbonatog@gmail.com).

\*\*Bacharel em Letras — Tradução Inglês/Português pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestrando em Educação (UFPel). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5937-3192>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5371432704476537>. E-mail: [chico.muenzer@gmail.com](mailto:chico.muenzer@gmail.com).

demonstrar la importancia de trasladar las problematizaciones raciales de las víctimas del racismo a las personas que disfrutaban de privilegios derivados de las jerarquías raciales. Así como exponer la supuesta superioridad, desde la universalización colonial, que antecede a la racialización de los cuerpos. Se discuten autores destacados en el campo de los estudios críticos de la blanquitud, como Cida Bento, Lia Schucman y Lourenço Cardoso. Finalmente, analizamos que son bienvenidos los enfoques pedagógicos que propongan insertar este debate, sobre todo si hay una perspectiva estructural que no esencialice las identidades. De esta forma, es posible enfrentar las desigualdades incrustadas en la sociedad brasileña, rechazando los discursos superficiales sobre la “diversidad” y, sobre todo, negando la blanquitud como norma.

**Palabras clave:** blanquitud; educación antirracista; decolonialidad.

## INTRODUÇÃO

Em maior medida, o aporte teórico decolonial tem dado a atenção merecida aos processos de racialização, fornecendo maior visibilidade e novos olhares ao que pensadores como Frantz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2020) já haviam escrito e vivenciado nas lutas de libertação colonial no século XX (Faustino, 2015; Ballestrin, 2013). Tal referencial teórico ressalta que a raça passa a ser central na distribuição hierárquica da população humana, operando funções diversas nos eixos de tripartição das colonialidades, sendo que esses eixos correspondem à colonialidade do poder, do saber e do ser.

Portanto, por meio desse referencial, o presente artigo visa compreender a branquitude e problematizá-la para efetivar uma educação antirracista no Brasil. Para isso, por meio do método dedutivo e bibliográfico, nos perguntamos: Qual é o papel da categoria analítica da branquitude para uma educação antirracista no Brasil?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, objetivamos, especificamente: 1. apresentar as hierarquias raciais e os estudos sobre branquitude no Brasil; e 2. demonstrar como a problematização e a consciência sobre a branquitude, a partir do aporte decolonial, colaboram para a efetivação de uma educação antirracista.

Com o intuito de ter um breve panorama do quanto essa temática vem sendo abordada no campo da educação, buscamos a palavra “branquitude” junto de “educação” no periódico de artigos da Capes e nos anais das últimas três edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No primeiro portal foram encontrados doze artigos, já no segundo apenas um. Desse modo, entendemos que seja pertinente trazer a discussão do conceito de branquitude para ampliar seu uso no âmbito da educação.

## Hierarquias raciais: problematizando a branquitude

A universalização do sujeito branco e a conseqüente desumanização pela racialização, inferiorização e exploração de outros corpos são frutos da modernidade/do colonialismo. De acordo com Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), o colonialismo refere-se ao momento histórico marcado pelo processo e pelos aparatos de domínio político e militar empregado para garantir a invasão e a exploração do trabalho e das riquezas das colônias, em benefício do colonizador.

Já a colonialidade é um fenômeno muito mais complexo, pois diz respeito a um padrão de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a (re)produção de relações de dominação (Restrepo; Rojas, 2010). Ou seja, não obstante o jugo escravocrata não ser mais aceito — legal e socialmente — no Brasil, as hierarquias raciais ainda estruturam a sociedade. A colonialidade que opera em diferentes âmbitos, como do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005), impõe a diferença por meio da inferiorização do/a “outro/a”, perpetuando-se o racismo.

Essa hierarquização racial privilegiou alguns sujeitos em relação a outros, fazendo com que o racismo fosse o ponto nodal para a concretização da invasão e da exploração das colônias. Nesse sentido, Césaire (2020, p. 23-24) denuncia que o empreendimento colonial é fundado no desprezo pelas pessoas originárias, apresentando a seguinte “equação: colonização = coisificação”.

Assim, María Lugones (2014, p. 936) ressalta que o homem europeu, burguês, colonial moderno se tornou o agente de decisões da vida pública e governo, figurando como um ser de “mente e razão”. Neste trabalho, ao pensarmos sobre uma pedagogia de(s)colonial<sup>1</sup> e antirracista, partimos do pressuposto de que é preciso romper com essa concepção universalista e homogeneizante do que é ser humano. Segundo Ochy Curiel e Lídia Maria de

---

<sup>1</sup> Diferenciamos “descolonial” e “decolonial”, atribuindo à palavra “descolonial” as críticas ao colonialismo, à desumanização de corpos racializados e ao posterior movimento pela libertação das colônias. Já o “decolonial” vinculamos ao giro decolonial, linha crítica latino-americana que se propõe a buscar alternativas à colonialidade e à modernidade. Logo, utilizamos o “(s)”, por não restringir o entendimento do colonialismo e de suas possíveis rupturas a devir às leituras relacionadas ao giro decolonial. Autores como Frantz Fanon e Aimé Césaire vieram antes dessa virada epistêmica e escreveram a partir do contexto dos movimentos de libertação colonial. Por esse e outros motivos, por vezes, são colocados como pertencentes a diferentes epistemes — ou melhor: são disputados (FAUSTINO, 2020). Por isso, entendemos por bem realizar tal diferenciação.

Generoso (2020, p. 242), o ato de descolonizar implica entender a complexidade de relações e subordinações para as pessoas consideradas “outras”.

Isso, porque o racismo opera de forma a perpetuar as relações constituídas enquanto indivíduo colonizado-colonizador. O racismo é um elemento estrutural e estruturante do colonialismo, fundamentando a hierarquização de raças, a ausência de direitos para os/as colonizados/as e a falta de deveres dos colonizadores para com eles/elas (Memmi, 2007). Por conseguinte, é possível afirmar que, estruturalmente, não se vê a identidade de pessoas brancas, porque se parte do ponto de que são universais. Ou, como denuncia Frantz Fanon (1961, 2008) em seus escritos, a pretensão de ser indiferente à cor é usada para dar suporte a uma cor específica: a branca.

Grosfoguel (2007) baseia-se em Quijano e em Dussel para afirmar que o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, o qual se articula de forma simultânea com as hierarquias raciais. Nessa linha, conforme Grada Kilomba (2019) assevera, a diferença é articulada por meio do processo de estigma, desonra e inferiorização. Essa estigmatização pode se dar na compreensão de determinadas pessoas como “‘a/o problemática/o’, ‘a/o difícil’, ‘a/o perigosa/o’, ‘a/o preguiçosa/o’, ‘a/o exótica/o’, ‘a/o colorida/o’ e ‘a/o incomum’” (Kilomba, 2019, n.p.). Assim, indica-se como inferior aquele que não é universal, ou seja, quem é “outro/a”.

Nesse sentido, no começo da era moderna, a dialética das relações sociais em suas implicações políticas, econômicas e culturais produziu essa racialização. No contexto das Américas, os africanos, os indígenas e os demais povos originários, uma vez marcados pelo estigma e pela diferenciação racializada, tornam-se “uma espécie de quintaessência do mal” (Fanon, 1961, p. 36-37). Tal lógica maniqueísta, não raro, articula-se de modo que “chega ao extremo da sua lógica e desumaniza o colonizado”, o animalizando:

[...] na realidade, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Alude-se aos movimentos de réptil do amarelo, às emanções da cidade indígena, às hordas, à peste, ao pululamento, ao formigueiro, às gesticulações. O colono, quando quer descrever e encontrar a palavra justa, refere-se constantemente ao bestial (Fanon, 1961, p. 38).

Sendo assim, não houve possibilidade de alteridade aos africanos, aos indígenas e aos demais povos originários no projeto colonial operado pelas principais forças europeias. Ele

impôs um padrão de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, perpetuando relações totais de dominação (Restrepo; Rojas, 2010).

Neste trabalho, enfatizamos o fato de que não é pertinente abordar o racismo somente nas suas manifestações individuais, mas compreender o fenômeno estruturalmente. Assim, a construção da identidade brasileira foi formada a partir da inferiorização das pessoas não brancas. Silvio Almeida (2019, p. 34) explica que o racismo estrutural, em seus desdobramentos enquanto processo político e histórico, “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”.

Sendo assim, o racismo não escapa das instituições, que ajudam a reproduzi-lo. Mas também não se limita a elas, já que predis põem imediatamente um vínculo com a ordem social a qual elas visam resguardar. Logo, é preciso mudanças com maior profundidade nas relações sociais, políticas e econômicas para haver a possibilidade de destruição do racismo (Almeida, 2019).

Nesse entendimento, a problematização da estrutura que permitiu a construção social de raças, a sua hierarquização e a consequente exploração de corpos vai muito além de focar a pauta racial nos corpos racializados e nas suas experiências. É preciso compreender a questão racial no seu viés relacional. Ou seja, se há pessoas que ainda sofrem com as consequências das colonialidades e que têm a sua existência e os seus saberes invisibilizados, é porque alguns sujeitos são privilegiados, visibilizados e tidos como modelo.

Dessa maneira, aliamos-nos a Maria Aparecida Silva Bento — Cida Bento — (2022, p. 10) e também propomos o deslocamento do olhar do grupo “dos ‘outros’ racializados, os considerados ‘grupos étnicos’ ou os ‘movimentos identitários’ para o centro, onde foi colocado o branco, o ‘universal’, e a partir de onde se construiu a noção de ‘raça’”. Logo, o presente trabalho foca na problematização da branquitude, a fim de propor reflexões emancipatórias para uma educação antirracista.

Conforme explica Lia Vainer Schucman (2012, p. 18), os estudos críticos sobre branquitude são precedidos de pensadores como W. E. B. Du Bois, o qual, em *Black Reconstruction in America* (1935), analisou a classe trabalhadora branca norte-americana do século XIX em comparação ao trabalhador negro. Lia Schucman (2012) aponta a contribuição do autor ao enunciar a existência de um salário psicológico, apresentando a ideia de privilégios,

tanto materiais como simbólicos. Logo, Du Bois é pioneiro ao retratar a autorrepresentação de autoridade branca.

Tais ponderações de Du Bois foram sucedidas por outras que também contribuíram, posteriormente, para os estudos críticos sobre branquitude contemporâneos. Autores como Frantz Fanon e Guerreiro Ramos, desde a primeira metade do século XX, já faziam essas reflexões a fim de entender o colonizador, por exemplo. Nessa perspectiva, Guerreiro Ramos analisa as peculiaridades étnicas de brasileiros/as e as consequências do branqueamento para as próprias pessoas brancas. Ele observa, portanto, "[...] a constituição do branco em um sistema de relações raciais, e não o 'problema do negro'", conforme ressalta João Feres Júnior (2015, p. 111).

"O racismo é uma problemática branca", conforme pontuou Grada Kilomba (2016) à *Carta Capital*. Por isso, a estrutura que privilegia determinadas pessoas em relação a outras merece destaque quando propomos uma transformação educacional radical. A branquitude diz respeito ao lugar mais privilegiado da estrutura de poder. Em suma, "ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais" (Schucman; Cardoso, 2014).

Observamos que, nos últimos tempos, com a maior propagação dos debates sobre branquitude, o termo vem sendo utilizado, de forma equivocada, como sinônimo de pessoas brancas. Não compactuamos com tal uso de "branquitude", visto que partimos do entendimento estrutural do conceito, não de sua individualização. Partimos do entendimento de que branquitude é um local social de privilégio, ou seja, não se trata de indivíduos ou casos específicos, mas de uma estrutura que se vale da hierarquização racial e dos privilégios historicamente construídos a partir dessa discriminação. Trata-se, pois, de "posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam" (Schucman, 2012, p. 22).

Sem esquecer da mirada emancipatória e antirracista, perguntamos: é possível falar em uma branquitude crítica e antirracista? Lourenço Cardoso (2008, 2014) explora a existência de uma branquitude crítica e acrítica, promovendo novas perspectivas conceituais a partir do Brasil, a fim de situar o debate proveniente dos Estados Unidos e do Reino Unido. É nesse contexto que o pesquisador articula as perspectivas conceituais citadas, defendendo a necessidade de caracterizar não só o racismo, mas também quem o comete.

Para o autor, dentro da diversidade da branquitude, é possível que haja antirracismo. Uma vez que as pessoas brancas vivem o paradoxo de pertencer a um grupo opressor e poder se posicionar contra essa opressão. Dessa maneira, sua identidade racial pode se expressar na defesa desse sistema desigual (branquitude acrítica) ou na desaprovação dele, pelo menos publicamente (branquitude crítica) (Cardoso, 2014).

Todavia, partimos do entendimento de que pessoas brancas podem ser aliadas na luta antirracista, mas que a branquitude jamais o será. Isso, porque não é possível conceber que existe antirracismo em uma estrutura de poder composta por pessoas que se beneficiam das hierarquias raciais e agem para mantê-la. Conforme asseveram Leonildo Severino da Silva e Emanuelle Freitas Góes (2021, p. 530), "repensar o lugar do branco e de sua identidade racial não pode ser confundida com a construção de uma branquitude positiva". Cida Bento (2022, p. 12) negrita que existe um pacto da branquitude, o qual "possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o 'diferente' ameaçasse o 'normal', o 'universal'".

Nessa senda, a autora elenca alguns pontos sobre os pactos narcísicos da branquitude, como o fato de compreendê-los como "[...] feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constituiu. E que se estruturam nas relações de dominação que podem ser de classe, de gênero, de raça e etnia e de identidade de gênero, dentre outras" (Bento, 2022, p. 76-77). Trata-se de um pacto majoritariamente silencioso de manutenção de poder. Cida Bento (2022, p. 77) ainda destaca a abissal diferença constituída entre quem pertence à branquitude e quem está fora dela:

A herança branca contém marcas da apropriação de bens materiais e imateriais, originárias da condição de descendente de escravocratas e colonizadores e é uma herança frequentemente tratada como mérito para legitimar a supremacia econômica, política e social. Essa herança fortalece a autoestima e o autoconceito da população branca tratada como "grupo vencedor, competente, bonito, escolhido para comandar".

Do lado oposto, a população negra é colocada como grupo perdedor, culpabilizada por suas condições de subalternidade política, econômica, educacional e social e, por essa razão, políticas de ação afirmativa são taxadas de protecionistas.

Portanto, numa sociedade historicamente composta por desigualdades raciais e sociais como a brasileira, nos parece inviável pensar numa branquitude antirracista, visto que se trata desse local social de privilégios, acordos narcísicos de autoproteção e de uma herança colonial que coloca em posição de desvantagem os corpos considerados diversos, racializados. O que

não exclui a possibilidade de problematizar a branquitude e de todos os indivíduos a contestarem, inclusive pessoas brancas aliadas à luta antirracista. Ademais, pensando nos contextos de uso e surgimento do termo branquitude, ele diz respeito a uma conscientização racial direcionada ao branco que não a aceita, que não se vê como ser racializado.

Logo, o termo — diferente das pessoas brancas — não tem características positivas, posto que é uma identidade forjada para confrontar o branco na sua posição de privilégio na estrutura social. Conforme bem enfatizam Fernanda da Silva Lima e Karine de Souza Silva (2020, n.p.): “[...] é preciso (re)afirmar o branco como identidade e repudiá-la como normatividade”. Assim, é possível, sim, autodeclarar-se uma pessoa branca e ser aliado na luta antirracista.

O reconhecimento da branquitude e a sua problematização são essenciais para novas abordagens pedagógicas que rompam com os modelos dominantes de educação. Uma educação antirracista não é um desafio apenas de pessoas racializadas, mas de toda a sociedade. Quando a predominância do conhecimento eurocentrado, que silencia outros saberes dos demais grupos étnico-raciais, é questionada, coloca-se em xeque a pretensa unicidade do que deve ser aprendido. Assim, questiona-se toda a branquitude, entendida como uma estrutura de poder, não como a coletividade de pessoas brancas.

O conhecimento europeu e a contribuição de pessoas brancas não seriam aniquilados numa educação mais plural. Muito pelo contrário, a subjugação e a hierarquização com base racial é que seriam. Dessa forma, os saberes seriam plurais e oriundos de sujeitos diversos. Nessa linha, a seguir trataremos da discussão sobre a reflexão da branquitude para uma educação antirracista, a partir de aportes críticos e de caminhos decoloniais que não se limitam a binarismos “nós *versus* eles”.

### **Outras abordagens para uma educação antirracista**

Invariavelmente, um/a docente que trazer alguma discussão referente às relações étnico-raciais pode ser intercalado/a por uma tentativa de deslegitimação, como se a temática não fosse relevante ou, até mesmo, tivesse a finalidade de “separar” brancos e negros. Como se problematizar raça e, sobretudo, branquitude fizesse parte do engodo moderno de binarismos. A falta de interesse vem da rejeição de tensionar os processos históricos outrora ensinados de um ponto de vista que suavizava ou invisibilizava os conflitos raciais — sem



mencionar a falta de interesse em tensionar experiências cotidianas que podem revelar o preconceito das pessoas.

Tal conjuntura nada mais é do que o resultado das teorias do conhecimento que se desenvolveram enquanto a Europa viajava “descobrimo o novo mundo”. Se antes o ser humano era definido pelo pertencimento político ou religioso a uma comunidade, a partir de então o europeu transformou-se no homem universal (Almeida, 2019, p. 18-19). Roxanne Lynn Doty (1996) observa que o processo colonial de invasão dos territórios foi justificado por uma suposta superioridade, sendo considerado um “fardo do homem branco” a civilização desses “povos atrasados”.

Clóvis Moura (1988, p. 3-7) problematiza o fato de a escravidão brasileira ser compreendida como indulgente, paternal, conciliadora, em razão de uma pretensa boa índole dos colonizadores adeptos à política de miscigenação. Assim, ressalta que a construção ideológica do mito da democracia racial no país equivale a dizer que as pessoas negras estão à margem da sociedade por culpa delas, pois supostamente tiveram as mesmas oportunidades para progredir.

Com a expansão econômica mercantil fornecendo a base material para os questionamentos a respeito da unidade e da multiplicidade humana, uma série de epistemologias foi desenvolvida, muitas delas contribuindo para justificar a exploração do chamado “terceiro mundo” pelos impérios coloniais. Silvio Almeida (2019, p. 18-22) destaca o respaldo filosófico decisivo do iluminismo, assim como o advento de outras teorias que, em maior ou menor medida, auxiliaram nesse respaldo, sendo elas: o positivismo, o liberalismo, o idealismo, o darwinismo social, entre outras.

Deivison Faustino (2013) ressalta a contribuição dos escritos dos filósofos Hegel e Kant para desumanizar africanos. Entretanto, é importante pontuar que nem Almeida (2019) nem Faustino (2013) têm o objetivo de limitar os autores e epistemologias citados a partir dessa ligação. E esse também não é o nosso intuito, como autora e autor deste texto. Por óbvio, é possível se apropriar de tais autores/as e epistemologias e, ao mesmo tempo, ter uma produção de conhecimento relevante e instigante.

No filme documental *Concerning Violence* (2014), dirigido por Göran Olsson, com base no livro *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1961), Spivak trata sobre o uso de referenciais de colonizadores por sujeitos subalternizados. A autora indiana ressalta que Fanon deixou a

lição de que é possível utilizar aquilo que “os mestres desenvolveram e dá-lhes a volta para servir aos interesses dos escravizados ou colonizados” (tradução livre). Nesse sentido, a apresentação da obra documental soma debates sobre gênero à obra, promovendo uma nova mentalidade aos ensinamentos fanonianos.

No âmbito educacional, não acreditamos que somente autores/as que se alinham a epistemologias de(s)coloniais devam ser utilizados. Cremos que é possível recorrer a esses referenciais comumente usados hegemonicamente, mas com um viés crítico e antirracista. Trata-se de uma releitura do que é ensinado e de um acréscimo de intelectuais racializados e experiências outras na estrutura curricular do ensino brasileiro.

Mais do que uma mera herança do período colonial, a destruição dos saberes e das tradições dos povos subjugados faz parte de um projeto de poder aniquilador, o qual é ponto fundante do que conhecemos como modernidade (Ballestrin, 2013). Nessa linha, Castro-Gómez (2007) enfatiza que a colonialidade do saber remete a um ponto zero do conhecimento. Nele, os saberes do Ocidente, com base nos paradigmas da modernidade, são considerados universais e científicos. Ao seguir essa lógica, todos os outros saberes são marginalizados, invisibilizados e descredibilizados socialmente.

Logo, existem dinâmicas de poder de caráter preferencial, por meio das quais se discriminam e se tornam alvo determinadas pessoas e comunidades. Isso é o que Maldonado-Torres (2008) chama de colonialidade do ser, a qual se conecta à colonialidade do poder, uma vez que o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber são fios condutores da percepção da história colonial moderna.

O eurocentrismo como padrão exerceu sua força na ciência e, conseqüentemente, não se isentou daquilo que entendemos como educação. Sob a ordem social vigente, a qual centraliza modos de viver por meio da acumulação de capital, os órgãos institucionais tentam integrar os sujeitos que escapam à norma — ao mesmo tempo em que as estruturas da sociedade continuam as mesmas (Krenak, 2019). Por esse motivo, Silvio Almeida (2019, p. 45) observa as práticas de escolas e universidades sob alguns contextos históricos e afirma: “no fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade”. Assim, Grada Kilomba (2019) salienta que as universidades são espaços de violência que perpetuam discriminações.

Isso posto, o Brasil tem feito esforço — inclusive normativo — para eliminar a discriminação racial na educação. Atualmente, como aponta Cida Bento (2022, p. 67-71), o que dá suporte à integração de outras identidades que não a branca masculina é a ideia de diversidade. A autora defende que não há sentido em esse conceito ser usado como sinônimo de diferença, pois sabemos que o “diferente” é definido a partir de um sujeito referencial, um modelo: o homem branco, heterossexual, com posses.

No segundo parágrafo do 8º artigo do Plano Nacional da Educação, documento que busca estimular políticas de Estado que ultrapassam governos, podemos ver perfeitamente o referencial sinalizado por Cida Bento. O documento prescreve que: “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014).

Assim, fica evidente que o modo de vida das comunidades indígenas e quilombolas é o considerado “diferente”, enquanto o modelo mais adaptado “a virar mão de obra nos [grandes] centros urbanos” é o referencial (Krenak, 2019, p. 8). Além disso, Cida Bento (2022, p. 67) demonstra o quanto o termo “diversidade” pode servir para suavizar ou relativizar as desigualdades, deslocando as possíveis soluções para uma mudança de olhar sobre outro, não aos modos e às causas pelas quais as desigualdades se reproduzem. Portanto, as consequências desse uso do conceito de diversidade correspondem à continuidade da concepção do branco como ser universal e um combate ilusório e inócuo às desigualdades.

Nesse sentido, os estudos críticos da branquitude podem contribuir com teorias e práticas antirracistas na medida em que focam problematizar o pertencimento racial e a identidade das pessoas brancas. Trata-se de visibilizar o branco como raça e de refutar a branquitude como estrutura normativa, tirando a centralidade da pauta racial das vítimas do racismo. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, mas acreditamos que isso possa ser feito por meio de uma educação antirracista, que criticamente veja a desumanização que a branquitude causa.

Estamos vivenciando um período de violentos conflitos raciais. Conforme ressalta Cida Bento (2022, p. 75), estamos em um “momento de forte polarização social, impulsionada pela desigualdade de raça e gênero que vem se ampliando em razão de políticas do neoliberalismo, que, segundo Marilena Chauí, não é apenas uma mutação histórica do capitalismo, mas sim uma nova forma do totalitarismo”. Cada vez mais, notícias de ataques armados em escolas e

universidades, motivados por discursos de ódio e ideologias supremacistas brancas, repercutem nacionalmente. A autora elenca algumas situações que causam reações de autodefesa nas pessoas brancas em ambientes que estão utilizando ação afirmativa são:

Dificuldade de as pessoas brancas reconhecerem que o acesso a oportunidades e recursos é diferente para vários grupos raciais. Ou seja, não querem questionar o mito da meritocracia.

Deparar-se com pessoas negras em posição de liderança. Isso desafia a autoridade branca.

Participar de atividades em que pessoas negras falam de racismo de maneira direta, desnudando os códigos da branquitude.

Serem racializadas, já que pessoas brancas se veem e são vistas como universais.

Outros fatores reforçam e perpetuam essa fragilidade, entre eles: a autosegregação de pessoas brancas, em seus bairros, escolas, clubes, empresas; e a arrogância racial que as impede de aprender e falar de raça e racismo de maneira mais frequente e aprofundada (Bento, 2022, p. 71-72).

Logo, existe uma resistência branca para manter os espaços educacionais no seu *status quo* desigual. Trata-se de uma ruptura com um sistema de dominação secular, que coloca as pessoas que usufruem dos privilégios da branquitude na desconfortável posição de rever a estrutura de poder que as coloca em vantagem. Essas mudanças trazem à luz pautas que foram invisibilizadas ao longo da história, e esses movimentos de insurgência no âmbito da educação não são de hoje.

Conforme ilustrou Thais Bonato Gomes (2022), na década de 1930 a União Nacional dos Estudantes (UNE) já travava de inúmeros embates políticos, com pautas como o combate ao nazismo e ao fascismo e contra o analfabetismo — naquele momento a entidade era organizada majoritariamente por homens brancos. A partir da década de 1980, em razão da assembleia constituinte, diferentes movimentos sociais centraram seus esforços para a institucionalização de suas relações com as agências estatais, com intuito cidadão.

Os movimentos negros participaram ativamente das discussões de uma nova Assembleia Nacional Constituinte, sob o lema “sem a presença do negro, nenhuma constituinte será verdadeiramente democrática”, conforme expõe Natália Neris (2015, p. 56). A mobilização dos movimentos negros concretizou importantes direitos na Constituinte, como o direito à não discriminação — por meio da criminalização do racismo —; o ensino e a valorização de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro — com a proteção do patrimônio cultural —; e os direitos quilombolas (Neris, 2015).

Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2017, p. 14) aponta os movimentos negros do Brasil como educadores e produtores de saberes emancipatórios e sistematizadores de conhecimentos raciais no país. Assim, as estratégias de resistência por parte dos grupos oprimidos orientam a conquista de direitos ao longo da história. Evandro Piza Duarte (2011) enfatiza que, pela primeira vez na história constitucional brasileira, houve o reconhecimento do racismo, abrindo novas possibilidades para a prática e a interpretação jurídicas.

Desses marcos jurídicos, algumas políticas públicas e leis se formalizam em razão dessas pressões e diálogos realizados pelos movimentos negros. Alguns exemplos: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual "[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'" (Brasil, 2003), e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual "Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências" (Brasil, 2012), recentemente alterada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daquelas pessoas que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023).

Nesse cenário, é imperioso mencionar que, quando dos debates sobre a necessidade de haver uma lei de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, houve uma forte resistência — não somente do espectro político de direita, mas também de intelectuais progressistas, que afirmavam que a existência de cotas raciais acirraria os conflitos raciais. A partir desses debates e pressões dos movimentos negros e estudantis para a implementação das cotas raciais, passou-se a difundir muitos discursos discriminatórios, como o de que o acesso de estudantes negros, indígenas, quilombolas e de escolas públicas diminuiria a qualidade do ensino superior. Entretanto, “Assim como a ampliação da presença negra não diminui o nível de excelência das universidades, os estudos relacionados ao mundo do trabalho revelam dados muito parecidos” (Bento, 2022, p. 71).

José Carlos Cardoso (2021) afirma que a Lei nº 12.711/2012 forçou os sujeitos brancos a se verem como brancos, não apenas como cientistas, e ainda destaca que, se o movimento negro não brigasse pelas cotas, não haveria ações afirmativas para a escola pública. Quando o

movimento negro propõe essa política, o faz com base em um projeto de sociedade, não algo apenas para si.

Ele retrata que as cotas raciais foram importantes para experiências de decolonização do ensino, uma vez que os/as jovens negros e negras se auto-organizam e, ao fazerem isso, questionam coletivamente a branquitude; expõem o epistemicídio; disputam narrativas outras; interpelam o racismo acadêmico; trazem corporiedade e ancestralidade; coletivizam e transbordam as lutas; levantam a pauta da saúde mental; interseccionam as lutas (feministas; LGBTQIA+; religiosas, etc.) (Cardoso, 2021).

Logo, ao apontar as pessoas brancas como pertencentes a uma identidade racial, é possível questionar como essa relação com os outros indivíduos não brancos ocorre. Uma educação antirracista é, sobretudo, uma educação que não atribui às vítimas do racismo todo o peso de buscar por transformações radicais. A reavaliação das matrizes curriculares, a pluralidade nas instituições, as ações afirmativas, a maior democratização e o aprofundamento dos debates sobre raça devem ser meios para a busca por outras pedagogias: antirracistas e emancipatórias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A colonização e a colonialidade influenciam diretamente a maneira como as relações sociais se constituem. Dessa forma, a partir dos paradigmas da modernidade, estipula-se a universalização do sujeito branco e a desumanização de outros corpos por meio da racialização, naturalizando-se esse processo sistemático de hierarquização racial.

Em relação aos possíveis trabalhos futuros, acreditamos que uma análise de como o conceito de diversidade tem sido abordado em documentos ou pronunciamentos oficiais pode ser de extrema relevância, levando em conta que ele pode servir para relativizar e suavizar as desigualdades, como apontamos no texto. De tal modo, o uso desse termo no Plano Nacional de Educação pode servir como esboço para trabalhos que se dediquem especificamente a isso, com a possibilidade de usar outros documentos, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular.

Ademais, estudos com enfoque principal em abordar possíveis metodologias de uso do conceito de branquitude em práticas educacionais são muito bem-vindos, pois é importante

repensar o lugar do indivíduo branco e a sua identidade racial, para romper com a normatividade branca. Para a propositura de uma educação antirracista, é necessário problematizar a branquitude e propor reflexões emancipatórias, que deixem de tratar a pauta racial exclusivamente sob o ponto de vista do “outro”, do “diverso”, daquele que sofre com o racismo.

Portanto, este trabalho abordou a questão da universalização do sujeito branco e a desumanização resultante da racialização, da inferiorização e da exploração de outros corpos bem como apresentou a distinção entre colonialismo e colonialidade, destacando a perpetuação das hierarquias raciais na sociedade.

Assim, o racismo foi discutido como um elemento estrutural e estruturante do colonialismo, que fundamenta a hierarquização de raças. A partir disso, é importante destacar a necessidade de uma transformação mais profunda nas relações sociais, políticas e econômicas para combatê-lo de forma efetiva.

As concepções de branquitude não essencializadas, que comportam modos de expor as disparidades raciais, conscientizar e desacomodar o indivíduo branco no seu lugar social, têm o potencial de ajudar a construir outros modelos educacionais. Cabe a todos/as nós continuarmos vigilantes para que a educação abranja as diferenças, sem que seja na perspectiva universalizante do sujeito branco, masculino e heteronormativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. E-book.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%20de%2009%20de%20janeiro%20de%202003)



2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2014, Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm). Acesso em: 24 jan. 2024.

CARDOSO, Lourenço. A Branquitude Acrítica Revisitada E A Branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88–106, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/152>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, José Carlos. Ações afirmativas no ensino superior entre desafios e acertos — Copene Sul. *In*: Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Sul (COPENE-Sul), 5., 2021, Criciúma. **[Vídeo on-line]**. Criciúma, 2021. Disponível em: Ações afirmativas no ensino superior entre desafios e acertos — Copene Sul — YouTube. Acesso em: maio 2023.

CARTA CAPITAL. "O racismo é uma problemática branca", diz Grada Kilomba. **Carta Capital**, Política, 30 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problemativa-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba/>. Acesso em: 20 maio 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago Castro-Gómez; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/14-castro-descolonizar-la-universidad.pdf>. Acesso em jul. 2020. p. 85-89.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo**. Traduzido por Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.



CURIEL, Ochy; GENEROSO, Lídia Maria de. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **RTH**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231–245, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DOTY, Roxanne Lynn. **Imperial encounters: the politics of representation in North-South relations**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Traduzido por Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. **Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, Brasil.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015**. Tese (Doutorado) — Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Fanon era marxista? Contribuições a um debate que nem deveria existir. **Esquerda Online**, 25 set. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/09/25/fanon-era-marxista-contribuicoes-a-um-debate-que-nem-deveria-existir/>. Acesso em: 24, jun. 2022.

FERES JÚNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. **Caderno CRH**, v. 28, n. 73, p. 111–125, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/SMkX3HB7SDnWr39wqgbbVDs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Thais Bonato. Movimento estudantil secundarista brasileiro por uma educação pública de qualidade. In: Josiane Rose Petry Veronese (Org.). **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. v. 2.

GROSGOUEL, R. **Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano**. Traduzido por Jess Oliveira. Rio De janeiro: Cobogó, 2019. E-book.

LIMA, Fernanda da Silva; SILVA, Karine de Souza. Teorias Críticas e Estudos Pós e Decoloniais à brasileira: Quando a Branquitude acadêmica silencia raça e gênero. **Empório do Direito**, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://emporiiodireito.com.br/leitura/teorias-criticas-e-estudos-pos-e-decoloniais-a-brasileira-quando-a-branquitude-academica-silencia-raca-e-genero>. Acesso em: 23 jun. 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson; A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, [Online], v. 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 10 fevereiro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695> 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOURA, Clóvis. Cem anos de Abolição do Escravismo no Brasil. **Revista teórica, política e de informação**, São Paulo, n. 15, maio 1988.

NERIS, Natália. **A Voz e a Palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) – Programa de Mestrado Acadêmico da Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LADNER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 117-138, set. 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. *In*: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

SCHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. APRESENTAÇÃO DOSSIÊ BRANQUITUDE. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 05-07, jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/146>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Leonildo Severino da; GÓES, Emanuelle Freitas. O "Branco na Branquitude" e o "Branco Antirracista". **Revista da ABPN**, v. 13, n. 35, p. 521-533, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Preface. *In*: Göran Olsson (Diretor). **Concerning Violence**. Produção: Final Cut for Real, 2014.

**Recebido em:** Maio/2023.

**Aprovado em:** Dezembro/2023.