

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**BRANQUITUDE: ANÁLISE CULTURAL SOBRE AS PESQUISAS
BRASILEIRAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO (1987-2019) E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

ROSANGELA DA ROZA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**BRANQUITUDE: ANÁLISE CULTURAL SOBRE AS PESQUISAS
BRASILEIRAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(1987-2019) E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Tese apresentada por Rosangela da Roza, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof^a. Dra. Teresa Kazuko Teruya

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R893b	<p>Roza, Rosangela da</p> <p>Branquitude : análise cultural sobre as pesquisas brasileiras dos programas de pós-graduação em educação (1987-2019) e suas interlocuções com a Base Nacional Comum Curricular / Rosangela da Roza. -- Maringá, PR, 2023. 184 f.color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya . Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Branquitude. 2. Ensino médio. 3. Pesquisas educacionais. 4. Descolonização. 5. Produções teórico-científicas. I. Teruya , Teresa Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 373.2</p>
-------	--

ROSANGELA DA ROZA

**BRANQUITUDE: ANÁLISE CULTURAL SOBRE AS PESQUISAS
BRASILEIRAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(1987-2019) E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Teresa Kazuko Teruya – UEM/Orientadora

Prof^a. Dra. Sônia Maria dos Santos Marques – UNIOESTE
– Francisco Beltrão/PR – Examinadora externa

Prof^a. Dra. Lia Vainer Schucman – UFSC –
Florianópolis/SC – Examinadora externa

Prof^a. Dra. Eliane Rose Maio – UEM – Maringá/PR –
Examinadora interna

Prof^o Dr. Izaque Pereira de Souza – UEM – Maringá/PR –
Examinador interno

Prof^o Dr. Samilo Takara – UNIR – Porto Velho/RO –
Suplente examinador externo

Prof^o Dr. Cleberson Diego Gonçalves – UEM – Maringá/PR
– Suplente examinador interno

MARINGÁ
2023

AGRADECIMENTOS

Sinto que esse é o momento de trazer de volta à memória todos/as aqueles/as que me ajudaram chegar até aqui e à conclusão deste trabalho. Agradeço primeiramente a minha família por ter sonhado comigo que esse trabalho seria possível. Vocês são a razão da minha vida, e tudo o que sou devo a vocês.

Agradeço ao meu filho Henrique, meu orgulho e razão do meu sorriso, por me fazer forte, feliz e melhor a cada dia. Obrigada por compreender minha ausência e por esperar pacientemente esse tempo passar. Você é a melhor parte da minha história. Amo você!

Ao meu pai, Idebrando, e a minha mãe, Cleusa, dedico toda a minha gratidão, pois vocês me deram à vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade. Obrigada pelo apoio, carinho e amor incondicional. Tenho guardado em meu coração cada palavra de motivação, cada olhar pronto para me acalmar e não me deixar desistir. Obrigada, pai, por acreditar em mim e na hora em que pensei em desistir, pegou na minha mão e me encorajou a seguir. Saiba que a conclusão dessa pesquisa tem sua participação. Obrigada, mãe, pelos conselhos, orações, torcida e carinho de sempre. Com certeza, vocês são o melhor de mim e para mim. Amo vocês!

As minhas irmãs, Marineide e Angela, agradeço pelo carinho e atenção. Obrigada por sempre terem me apoiado. Vocês são meu porto seguro, um lugar para o qual eu sei que sempre poderei voltar, com vocês me sinto mais forte e segura. Amo imensamente vocês duas.

Aos meus sobrinhos Gabriel (afilhado), Rafael (*in memoriam*) e Isadora, pequenos e grandes amores da minha vida, obrigada por me mostrarem o verdadeiro valor da vida.

A minha melhor amiga Jaque, que esteve presente durante toda essa jornada e na hora em que meus pés já estavam cansados, me levantou, ajudou e

incentivou. Vou lembrar com muito carinho das nossas conversas intermináveis, dos cafés, das risadas, mas também das ideias e sugestões para o trabalho. Nossas conversas, cafés, estudos e viagens jamais serão esquecidos. Obrigada pelo carinho, ajuda, por ser ouvidos e palavras quando mais precisei. Você representou a energia necessária para dar os últimos passos e atravessar a linha de chegada. Agradeço, por extensão, sua família (Norma, Carol e Igor) pelo acolhimento e carinho.

Ao meu amigo, Maddox, pelas palavras de encorajamento e por ter me acompanhado em muitos momentos, com a leitura do texto e, principalmente, com a partilha generosa do seu conhecimento. Nossas conversas e reflexões sobre o tema da pesquisa ampliaram meu olhar e me ajudaram no processo de escrita. Você é muito especial para mim.

Ao meu amigo Ferdnando, obrigada por dedicar o seu tempo e me ajudar com a leitura e sugestões para melhorar o texto. Sou grata pela nossa amizade, por compartilharmos conhecimentos, vivências e por você me fazer acreditar que somos capazes de transformar sonhos em realidade.

Ao meu amigo mais engraçado e divertido, Thiago. Nossa amizade é coisa de outro mundo! Você conseguiu me fazer chorar de rir, mesmo quando tudo ficava difícil e os problemas pareciam impossíveis de serem resolvidos. Guardarei esses momentos com muito carinho em meu coração.

A minha amiga Fernanda, agradeço por me acolher, incentivar e ajudar com o Henrique. Nossa amizade significa muito pra mim, você é uma mulher que me inspira a ser forte e não desistir dos meus objetivos.

As minhas amigas, Simone e Mariani, sou grata pelo elo que construímos. Vocês são referência de amor, cuidado, otimismo, força e doçura para mim. Obrigada por todo o incentivo, carinho e atenção.

As minhas amigas Débora, Joicy e Ana Paula, por serem meu apoio e motivo de alegria. Vocês acreditaram em mim, na conclusão dessa pesquisa, na realização

de um sonho e me fizeram seguir mesmo quando eu já estava muito cansada. Obrigada por me oferecerem colo, estenderem a mão e caminharem comigo. Sou grata pela nossa amizade e por tudo o que ela oferece. Amo vocês!

A Carla, pela ajuda, paciência e carinho. Dedico meu afeto e gratidão.

Aos/A meus/minha amigos/a Ivo, Pablo e Myrna pelas belas palavras e demonstração de afeto. O incentivo que me deram fez toda a diferença.

Aos/as meus/minhas amigos/as Ana, Felipe, João e Vinícius, por terem me acompanhado nos primeiros passos para a realização desta pesquisa. Obrigada pelos momentos de estudo e de diversão.

Aos/As professores/as e gestores/as da rede municipal de educação e SESI dos municípios de Sulina, São João, Saudade do Iguaçu, Bom Sucesso do Sul, Renascença, Honório Serpa, Mangueirinha, Mariópolis, Pato Branco, Galvão e Treze Tílias, que além de dividirem comigo a desafiadora tarefa de educar nos espaços formativos, encorajaram-me com carinho e palavras de incentivo. Vocês também fazem parte de todo esse trabalho.

Aos/As colegas do doutorado e do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais (GPEMEC) pelo apoio, partilha e aprendizado.

A minha admirável Prof^a. Dr^a Tereza Kazuko Teruya, por me receber de braços abertos ao aceitar ser minha orientadora. Por toda paciência, carinho, dedicação e profissionalismo. Pelos valiosos ensinamentos e pelas inúmeras vezes que me enxergou melhor do que sou e me fez acreditar ser capaz.

Aos/As professores/as Doutores/as Lia Vainer Schucmam, Sônia Maria dos Santos Marques, Eliane Rose Maio, Izaque Pereira de Souza, Samilo Takara e Cleberson Diego Gonçalves ofereço minha gratidão; vocês foram incríveis! Compartilharam seus conhecimentos e apresentaram significativas contribuições. Obrigada por realizarem esse trabalho com tanto zelo e doçura. Sinto-me honrada por ter caminhado tão bem acompanhada.

Finalmente, agradeço aqueles/as que, de uma maneira ou outra, me ajudaram e me acompanharam nesse caminho e que porventura, não mencionei.

Obrigada a todos/as!

ROZA, Rosangela da. **Branquitude**: análise cultural sobre as pesquisas brasileiras dos Programas de Pós-graduação em Educação (1987-2019) e suas interlocuções com a Base Nacional Comum Curricular. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2023.

RESUMO

Esta tese analisa a branquitude nas produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, haja vista que a escola se constitui como um espaço que tanto pode operar pela legitimação de práticas colonizadas como para suas fissuras. Nesse ínterim, teve como objetivo geral analisar em que medida o conhecimento que emerge das produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude, é contemplado na BNCC para o Ensino Médio. Ancorada nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais em Educação e no campo teórico dos estudos críticos da branquitude, analisou a questão a partir de um olhar crítico e reflexivo, com vistas a compreender o conceito de branquitude e a sua relação com a colonização e a constituição dos discursos racistas (religioso e científico); entender qual é o papel dos estudos críticos da branquitude no debate sobre as relações raciais, especialmente no Brasil; refletir sobre a construção de novos caminhos para a descolonização das mentes e das práticas educativas e acadêmicas nas sociedades colonizadas; avaliar em que medida o conhecimento que emerge das produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude, é contemplado na BNCC para o Ensino Médio; e sugerir caminhos para o trabalho de educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar, com vistas para o reconhecimento dos privilégios dos sujeitos brancos e das lutas, saberes e cultura dos sujeitos negros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental, na qual foram elegidos os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para identificar e selecionar os estudos que integram o *corpus* de análise, bem como a BNCC. E, para isso, foram utilizados três descritores: branquitude, branquidade e brancura, levando em conta o recorte temporal de 1987 a 2019. Foram encontradas um total de 299 produções acadêmico-científicas. Dessas, apenas 29 tratavam da branquitude como objeto central de investigação. Dessas, por sua vez, apenas 7 pesquisas corresponderam a área de pesquisas educacionais (2 teses e 5 dissertações). Enquanto as pesquisas reconhecem as estruturas racistas que sustentam as sociedades ocidentais e contemplam propostas descoloniais para as diferentes realidades que constituem a sociedade brasileira – especialmente de práticas pedagógicas para a desconstrução da branquitude –; a BNCC aborda a formação humana numa leitura despolitizada, universalista, raramente mencionando o recorte racial e quando o faz não exige esse debate nas escolas, de modo que não há uma crítica educacional à branquitude. Portanto, existem práticas intransponíveis nas diversas instituições aqui investigadas, podendo-se concluir que a perspectiva antirracista encampada pelo Movimento Negro resvala com dificuldade nas

práticas permeadas nas instituições educativas, sofrendo esvaziamento ainda maior no documento oficial investigado.

Palavras-chave: Branquitude; Pesquisas educacionais; Produções teórico-científicas; Descolonização; Ensino Médio.

ROZA, Rosangela da. **WHITENESS: CULTURAL ANALYSIS ON BRAZILIAN RESEARCH ON GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION (1987-2019) AND THEIR INTERLOCUTIONS WITH BNCC.** 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2023.

ABSTRACT

This thesis analyzed whiteness in theoretical-scientific productions (theses and dissertations) in Brazilian education and in the National Common Curricular Base (BNCC) for High School. Recognizing the school as a space that can both operate for the legitimation of colonized practices and for their fissures, our problem outlined the incidence of theoretical-scientific productions (theses and dissertations) educational in the BNCC for High School. In the meantime, the general objective of this investigation was to analyze to what extent the knowledge that emerges from theoretical-scientific productions (theses and dissertations) in Brazilian education, about whiteness, is included in the BNCC for High School. Understand the concept of whiteness and its relationship with colonization and the constitution of racist discourses (religious and scientific); understand the role of critical whiteness studies in the debate on race relations, especially in Brazil; reflect on the construction of new paths for the decolonization of minds and educational and academic practices in colonized societies; to assess to what extent the knowledge that emerges from theoretical-scientific productions (theses and dissertations) in Brazilian education, about whiteness, is contemplated in the BNCC for High School in Brazil and to suggest paths for the work of education to the ethnic-racial relations in the school environment, with a view to recognizing the privileges of white subjects and the struggles, knowledge and culture of black subjects, were the specific objectives of this investigation. Theoretically, this is a research anchored in the theoretical references of Cultural Studies in Education and in the theoretical field of critical studies of whiteness; while methodologically, it was a qualitative, documentary research, in which we chose the databases of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) to identify and select the studies that integrate our corpus of analysis, as well as the BNCC. Three descriptors were used: critical whiteness, acritical whiteness and whiteness, taking into account the time frame from 1987 to 2019. A total of 299 academic-scientific productions were found. Of these, only 29 dealt with whiteness as the central object of investigation. Of these, in turn, only 7 researches corresponded to the area of educational research (2 theses and 5 dissertations). While research recognizes the racist structures that support Western societies and contemplate decolonial proposals for the different realities that constitute Brazilian society – especially pedagogical practices for the deconstruction of whiteness –; the BNCC approaches human formation in a depoliticized, universalist reading, rarely mentioning the racial aspect and when it does, it does not require this debate in schools, so that there is no educational criticism of whiteness. Therefore, there are insurmountable practices in the various institutions investigated here, and it can be concluded that the anti-racist perspective embraced by the Black Movement slips with difficulty into practices

permeated in educational institutions, suffering even greater emptying in the official document investigated.

Keywords: Whiteness; Educational research; Theoretical-scientific productions; Decolonization; High school.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre branquitude de acordo com o gênero dos/as pesquisadores/as.....	103
GRÁFICO 2. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre branquitude, segundo a publicação de dissertações e teses no banco de dados da BDTD e da CAPES.....	104
GRÁFICO 3. Distribuição da produção acadêmico-científica, sobre branquitude no período de 2002 a 2019 de acordo com o banco de dados da BDTD e da CAPES.....	105
GRÁFICO 4. Distribuição acadêmico-científica sobre branquitude e seus respectivos Programas de Pós-graduação, de acordo com as regiões do Brasil, banco de dados da BDTD e da CAPES.....	106
GRÁFICO 5. Distribuição das grandes áreas de conhecimento na produção acadêmico-científica sobre branquitude.....	108
GRÁFICO 6. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre branquitude, segundo áreas do conhecimento.....	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Características da branquitude crítica e acrítica.....	73
---	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Diferença entre invisibilidade e neutralidade.....	69
QUADRO 2. Teses (T) e dissertações (D) que tratam da temática <u>branquitude</u> no banco de dados do BDTD.....	100
QUADRO 3. Teses (T) e dissertações (T) que tratam da temática <u>branquitude</u> no banco de dados da CAPES.....	101
QUADRO 4. <i>Corpus</i> de análise e as dimensões que as integram: conteúdo, forma e resultado.....	131
QUADRO 5. Teses (T) e dissertações (D) da área da Educação produzidas por pesquisadores/as que tratam da temática <u>branquitude</u> nos bancos de dados da BDTD e da CAPES.....	133
QUADRO 6. Competências gerais da Educação Básica.....	142

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01. Atlântico Vermelho, Rosana Paulino, 2017.....	20
FIGURA 02. Branquitude em delírio, Melina Garcia Gorjon, 2020a.....	42
FIGURA 03. Branquitude em delírio, Melina Garcia Gorjon, 2020b.....	80
FIGURA 04. Branquitude em delírio, Melina Garcia Gorjon, 2020c.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil
BA – Bahia
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CANGO - Colônia Agrícola Nacional General Ozório
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-RIO – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
D – Dissertações
DGP - Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EUA – Estados Unidos da América
FNB - Frente Negra Brasileira
FMI - Fundo Monetário Internacional
GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura
GMC - Grupo Modernidade/Colonialidade
GPEMEC – Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MG – Minas Gerais
NEAB – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPE – Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEDU/UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SBECE - 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 5º
Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

T – Teses

TEN – Teatro Experimental do Negro

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEl - Universidade Federal de Pelotas

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. BRANQUITUDE, RAÇA E RACISMO.....	42
2.1 Branquitude e o plano colonial: a constituição dos discursos racistas.....	43
2.2 Branquitude e racismo no Brasil.....	59
3. OS ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE E A (DES)COLONIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E ACADÊMICAS NO BRASIL.....	80
3.1 A emergência dos estudos críticos da branquitude.....	83
3.1.1 A produção acadêmico-científica sobre a branquitude no Brasil.....	89
3.2 A (des)colonização das mentes, do conhecimento e do currículo.....	109
4. EFEITOS DA BRANQUITUDE NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS, NO CURRÍCULO E NAS DIMENSÕES DA VIDA SOCIAL: QUEM MIRA QUEM?.....	128
4.1 As tensões e os conflitos entre os discursos sobre a formação humana..	132
4.2 A construção material e discursiva da precarização da educação e suas implicações na dinâmica das relações raciais.....	146
4.3 Da urgência dos processos de descolonização aos apagamentos da branquitude e das identidades raciais.....	155
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	174

1. INTRODUÇÃO

FIGURA 01. Atlântico Vermelho, Rosana Paulino, 2017.



Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/multimedia/atlantico-vermelho/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Rosana Paulino foi a primeira artista negra brasileira a ganhar uma exposição individual na Pinacoteca do Estado de São Paulo no ano de 2018. Até 2018, a Pinacoteca, um dos mais importantes museus de arte do Brasil e o mais antigo museu de arte de São Paulo, fundado em 1905, regulamentado como museu público estadual em 1911, nunca tinha recebido uma exposição individual de uma mulher negra (ORTEGA, 2021). Enquanto isso, quantas exposições e obras de pessoas brancas foram expostas na Pinacoteca?

Decorreram 107 anos até que Paulino adentrou os espaços de exposição e denunciou o apagamento ético, estético, político e educacional que pessoas negras sofrem no país. Desde a invasão europeia nas terras que hoje chamamos de Brasil, o projeto colonial escravizou e dizimou vidas sequestradas de África, afetando possibilidades de existência para pessoas negras e indígenas, que foram/são relegadas ao esquecimento, à morte, ao trabalho forçado e a viver às margens.

Na obra de abertura, *Atlântico Vermelho* (2017), a artista explora elementos relativos aos processos de colonização, à constituição da ideologia branca e dos discursos racistas, que são característicos desta pesquisa e estão imbricados na construção das identidades que me constituem como mulher, professora e pesquisadora branca.

Como é possível observar Paulino utiliza – no centro da obra – retalhos que representam uma azulejaria portuguesa azul e, sobre eles, sutura com linhas vermelhas as palavras: “Atlântico Vermelho”. São suturas e não bordados, como a própria artista faz questão de pontuar em uma entrevista concedida ao *Jornal da Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*:

[...] o que é uma sutura? É tu ter duas partes do corpo, colocá-las à força, e costurar. É uma ação extremamente violenta, embora ela seja muitas vezes necessária para a sobrevivência. Deixa marcas, principalmente nas pessoas negras, porque a pele negra é propensa a formar quelóide – aquela marca, em relevo, que fica na pele (ORTEGA, 2021, p. 1).

As suturas conectam outros retalhos, os quais apresentam imagens como: na parte superior esquerda, um homem negro nu em pé, com os olhos suturados de linha preta; e na parte superior direita, uma mulher negra com um barril sob sua cabeça e com o rosto recortado. Abaixo do homem negro, na parte

central esquerda, um navio sob a luz do dia, que remete aos processos de colonização e tráfico de pessoas de África; e abaixo da mulher com o barril, na parte central direita, outra senhora negra acompanhada de uma criança, também negra, ambas carregando pilhas de cana de açúcar e com suturas pretas que escondem os seus rostos. Na parte inferior esquerda, a artista repete a imagem da mulher negra com o barril, só que, agora, embranquecendo a pele dela com um efeito tipo tritanopia – inversão de cores; e na parte inferior direita, repete a imagem do navio utilizando o mesmo efeito de tritanopia. Por fim, no centro da obra e abaixo de “Atlântico Vermelho”, a artista sutura um retalho com a imagem de um osso, lembrando a parte de um fêmur, abaixo dele, mais um retalho que representa um azulejo português, esse com suturas vermelhas que remetem a sangue escorrendo entre os contornos azuis e rachaduras na imagem.

A obra de Paulino denuncia o racismo científico ao representar o osso e a pose forense do homem negro em pé. A artista questiona a “neutralidade” da ciência e a “história natural”, ou seja, os estudos científicos do século XIX para desqualificar a negritude. Já a mulher negra e o homem negro com os olhos suturados de preto, ilustram o ideário de animalização do/a¹ Outro/a e a captura da subjetividade das pessoas negras, que ocorreu/ocorre por meio de mecanismos de controle e de poder utilizados pelas pessoas brancas para garantir seus privilégios.

A obra também traz elementos sobre a política de branqueamento e de extermínio da população negra brasileira, representada nas imagens em que a mulher negra é embranquecida ou aparece com o rosto recortado. Essas

¹ Esse trabalho tem como princípio a igualdade de direitos entre as pessoas. Nesse sentido, nada mais coerente do que adotar, no texto, uma linguagem que respeite a igualdade entre as mulheres e os homens. É comum, na Língua Portuguesa e em outras línguas, o uso exclusivo do gênero gramatical masculino para indicar o conjunto de homens e mulheres, ainda que morfologicamente existam formas femininas. As mulheres, se admitidas no gênero geral (masculino) “tornam-se praticamente invisíveis na linguagem e, quando visíveis, continuam marcadas por uma assimetria que as encerra numa especificidade, uma ‘diferença’ natural (o sexo), numa ‘humanidade’ de um outro tipo” (ABRANCHES, 2009, p.12). Admito a eliminação do uso do masculino como uso geral, pois reconheço que não se trata de uma simples renomeação ou substituição de palavras, mas de um rompimento com a linguagem sexista. Por isso, este texto está fundamentado na visibilidade e na simetria das representações dos dois gêneros. E, para que a igualdade se expresse no uso do gênero específico, utilizarei artigos combinando com substantivos e pronomes (definidos e indefinidos) que irão contemplar ambos os gêneros. “É porque a língua é viva e plástica e com enorme capacidade de se adaptar a novas necessidades que teremos de continuar a pensar e imaginar novas fórmulas de escrever e dizer em que todas e todos os cidadãos possam caber – em igualdade” (ABRANCHES, 2009, p.24).

imagens simbolizam a inferiorização e o apagamento dos corpos, das identidades, das culturas e dos saberes das pessoas negras.

Atlântico Vermelho (PAULINO, 2017) é o mar de sangue que banha as costas litorâneas do Brasil e o cheiro da carnificina não sessa. É nesse lugar que nasci², fui criada e habito, sob um acúmulo de corpos, memórias, sofrimentos e apagamentos de pessoas negras e indígenas. A minha constituição enquanto sujeito racial se deu em um país, que sofreu/sofre com os efeitos do processo colonial, e conseqüentemente, da ideologia branca. A região onde fui criada foi colonizada, principalmente, por descendentes europeus/europeias, fator que cria uma borda rígida e dificilmente impermeável a respeito de padrões culturais, éticos, morais e estéticos eurocêntricos.

Nasci e cresci no sudoeste do Paraná, mais especificamente na cidade de Francisco Beltrão, com aproximadamente 92.000 habitantes, a maior cidade da Mesorregião do Sudoeste do Paraná. A cidade que foi oficialmente fundada em 1952 teve os/as gaúchos/as e catarinenses como seus/suas primeiros/as habitantes, descendentes, na sua maioria, de imigrantes alemães e italianos/as (ZATTA, 2016).

Ampliando os dados populacionais para os parâmetros nacionais e estaduais, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2021) a população negra e parda aumentou para 212,7 milhões em 2021, totalizando 56% da população brasileira. Já o Sul do país, lugar em que fui criada, no Paraná, é o segundo Estado com a menor quantidade de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas.

Zatta (2016) lembra que a vinda do imigrante sulista, de descendência europeia, para a região do Sudoeste do PR, além de ter sido cercada de contradições e conflitos, afetou de forma penosa os povos que já ocupavam este território, levando-os a expulsão e direcionados para as regiões de mata. “A política de memória produzida pelo poder público regional, que está registrado na história oficial da colonização, omite a presença indígena e cabocla que antecede a chegada dos/as colonos/as sulistas de origem europeia” (ZATTA,

² Na Introdução os verbos são apresentados na 1ª pessoa do singular, pois é neste momento em que a justificativa da pesquisa se consolida com a descrição das minhas experiências profissionais e pessoais e que foram fundamentais para a escolha deste estudo. Nas demais seções, a pesquisa se descreve na 1ª pessoa do plural, por reconhecer que esta Tese é fruto de um trabalho coletivo.

2016, p. 01). É certo que esse contexto histórico e político influenciou a minha construção enquanto sujeito e, portanto, racista. Orgulho da ascendência, do sobrenome e dos valores eurocêntricos sempre me cercaram e se mostraram como uma trajetória que eu segui sem questionar por longos e cegos anos.

Começo compreender, portanto, as relações raciais dentro da minha família, como filha de uma mulher de origem italiana, branca, e de um pai descendente de indígenas, que se declara como preto. Na minha família materna a cobrança pela limpeza e o trabalho sempre foram considerados valores essenciais e me fizeram acreditar que essa origem seria mais trabalhadora. Zatta (2016) lembra que o Governo Federal criou a Colônia Agrícola Nacional General Ozório (CANGO) por meio do Decreto-lei número 3059 de 14 de fevereiro de 1943, em Francisco Beltrão. O objetivo consistia em fixar os/as sulistas, considerados aptos/as ao trabalho agrícola e, portanto, capazes de transformar a região num polo de comércio e as matas em cidades que gerariam lucro, no Sudoeste do Paraná.

Me constituí nesse lugar por meio dos artefatos culturais, como piadas, preconceitos e práticas racistas, inclusive dentro da família. Portanto, minha constituição como sujeito e como mulher branca, nascida e criada neste território geográfico está imbricada na temática da branquitude. Os meus questionamentos sobre as desigualdades raciais e o lugar do branco na dinâmica das relações raciais, só foram possíveis a partir do meu encontro com os estudos sobre as relações étnico-raciais, ou seja, em 2018, quando adentrei o Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A partir destes atravessamentos e, também, dos estudos e debates realizados no Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais (GPEMEC) liderado pela professora Dra. Teresa Kazuko Teruya, orientadora deste trabalho, elegi as produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio como o tema central deste trabalho.

Essas experiências proporcionaram um olhar mais crítico e consciente sobre o meu papel enquanto branca em uma sociedade racista, como é o caso da sociedade brasileira. As reflexões me permitiram acessar muitas representações que construí ao longo da minha história, assim como, avaliar

minhas práticas na construção das desigualdades raciais, sexuais, de gênero e de classe. Minha aproximação com os estudos relativos à branquitude se deu a partir de leituras, reflexões, conflitos internos, diálogo com outros/as pesquisadores/as e tentativas de escrita. Vale salientar que o projeto desta pesquisa passou por alterações até compor a proposta final. Esse processo foi marcado por quatro momentos distintos o qual descrevo:

No **primeiro momento**, pretendia dar continuidade à pesquisa do Mestrado, mantendo a diversidade sexual no espaço escolar como o meu objeto de estudo. Na dissertação intitulada “Diversidade sexual no espaço escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná” (ROZA, 2017) identifiquei e analisei as percepções, concepções e práticas dos/as adolescentes de Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais. Os resultados da pesquisa evidenciaram desconhecimento e confusão dos/as participantes sobre as questões relacionadas à diversidade sexual; existência de preconceito e discriminação no contexto escolar; predomínio do tratamento de questões da sexualidade e diversidade sexual, pelos/as professores/as, sob uma abordagem acrítica, normativa, moralista e/ou de cunho religioso, com ênfase na dimensão biológica, de reprodução, saúde e na violência sexual; o predomínio de abordagem das temáticas referentes à sexualidade de modo indireto e não intencional, nas disciplinas, apontando um espaço lacunoso para atuação da escola no trabalho de educação sexual, com vistas ao reconhecimento e ao respeito à diversidade sexual e aos direitos sexuais, com base na legislação vigente.

O foco desse estudo estava voltado para a diversidade sexual, no entanto, como a pesquisa tratava de preconceito e discriminação, emergiram, também, questões referentes a práticas racistas que os/as alunos/as, participantes da pesquisa afirmaram ter presenciado e/ou praticado no espaço escolar. Durante a análise, esses dados não receberam a atenção necessária, pois não havia intencionalidade e conhecimento teórico-crítico para problematizar tais elementos. Reconheço que, naquele momento, ainda não compreendia a necessidade de contemplar discussões sobre os marcadores de diferença que geram desigualdade e como poderiam atravessar a minha análise de dados.

Assim sendo, aponto como uma falha da minha pesquisa de Dissertação do Mestrado. Isso não significa que essas questões não permaneceram latentes, pois foram elas, também, que orientaram minhas escolhas no processo de construção desta proposta de investigação.

O ingresso no GPEMEC, possibilitou-me entrar em contato com a produção teórica de intelectuais como a professora e filósofa estadunidense Angela Davis (1944-), que defende a indissociabilidade entre a luta pela libertação negra e a luta pela libertação feminina. Ela, como militante e intelectual negra reconhece o caráter dialético da relação entre as duas causas e defende que um combate não é mais importante do que o outro, portanto, alerta para que não caíamos na armadilha ideológica que insiste nessa hierarquização de opressões (DAVIS, 2016).

A potencialidade dessa reflexão me aproximou também, dos estudos da advogada, teórica feminista e professora estadunidense Kimberlé Crenshaw (1959-). Essa é a estudiosa responsável por cunhar o termo “interseccionalidade” ao analisar os sistemas discriminatórios, como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe, entre outros. Para Crenshaw (2002, p. 177),

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

De acordo com a autora, para compreender como a intersecção acontece podemos tomar como exemplo, as mulheres negras, pobres, lésbicas, deficientes, idosas e gordas, que são atingidas por opressões distintas, as quais agem mutuamente e colocam esses sujeitos em situação de mais vulnerabilidade do que Outros/as. A intersecção leva a combinações vulneráveis de diferentes marcadores que geram desigualdades. Esses marcadores geralmente podem ser mais do que um, e levam o indivíduo a estar mais exposto a ataques racistas, machistas, bi/trans/homo/lesbofóbicos, xenofóbicos,

gordofóbicos, ele estará. Essas violências afetam todas as dimensões da vida do sujeito, trazendo prejuízos – muitas vezes – irreversíveis. Sendo assim, meu compromisso deve seguir na direção do rompimento com esses sistemas de opressão, em um movimento constante de reflexão e ação.

Essas reflexões me orientaram para considerar, nesta pesquisa as intersecções entre raça, classe, gênero, entre outras categorias que se sobrepõem ou se entrecruzam, gerando mais exclusão social. Tendo em vista que as intersecções também ocorrem na escola e que as opressões precisam ser problematizadas, compreendidas e combatidas, considere, em um **segundo momento** tomar a construção da identidade da mulher negra no espaço escolar como objeto de estudo. Minha intenção consistia em construir estratégias pedagógicas para enfrentar o racismo, o machismo e outras violências que permeiam as relações escolares.

Os sistemas de classificação baseados em gênero, raça, sexualidade ou classe, não foram forjados pela escola. No entanto, como instituição social, valida-os ao silenciar frente as relações sociais que as sustentam. “Para além, a escola utiliza desses mesmos marcadores para também construir formas específicas de marginalização, e inventa novos dispositivos de exclusão dos sujeitos” (SILVA, 2017, p. 167).

Portanto havia compreendido, até esse momento, a urgência das pesquisas educacionais sobre intersecção, mas ainda não tinha entendido que, como branca, pesquisar sobre a identidade negra significaria continuar reproduzindo o silenciamento das vozes que sofrem as implicações de um sistema racista e resistem construindo novos caminhos que sejam capazes de restituir uma humanidade plena para todos/as.

Na ânsia de explorar o conceito de interseccionalidade e compreender como a escola atravessa o processo de constituição da identidade das mulheres negras busquei na literatura autoras que indicassem caminhos para avançar nas discussões e na construção de práticas pedagógicas que pudessem garantir efetivamente o direito de acesso à educação para todos/as de modo igualitário.

Amparei-me em estudos sobre o feminismo negro, relações raciais e a interseccionalidade no espaço escolar. Acessei as produções teóricas de grandes estudiosas como Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, bell hooks, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba, Patrícia Hill Collins, Lélia

Gonzalez, entre outras intelectuais negras que me ensinaram sobre o lugar de fala e o papel da educação na (des)construção das desigualdades no espaço escolar.

Ribeiro (2019, p. 85) ajudou a compreender que

[...] todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lócus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos.

Entender o lugar do/a branco/a na luta antirracista é um processo que a pesquisa tem proporcionado gradativamente e, por isso, sigo disposta a aprender e a desconstruir a branquitude que habita dentro e fora de mim. Isso implica no reconhecimento da identidade racial branca – não como norma, mas como o/a Outro/a. O/A Outro/a que não é igual e nem superior. O/A Outro/a que deve olhar para si, para enxergar em que medida tem contribuído com a manutenção do racismo. O/A Outro/a que precisa entender que não basta se reconhecer como pertencente a um grupo racial privilegiado, mas que precisa agir para desestabilizar a lógica racista até causar fissuras na estrutura que impede a igualdade social.

Essas reflexões abriram caminho para que eu acessasse os estudos críticos da branquitude. O diálogo com os/as autores/as do livro “Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil” – organizado por Tânia Maria Pedroso Müller e Lourenço Cardoso (2017); e a participação no “8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 5º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação” (SBECE) – evento realizado em Canoas/RS no ano de 2019; marcaram meu encontro, identificação e afiliação com esse campo teórico.

A partir desse momento mapeei e explorei as produções teóricas que pudessem auxiliar no processo de compreensão sobre a branquitude. Levando em consideração que, esses estudos focaram na identidade racial do/a branco/a e a sua relação com a pesquisa acerca das relações raciais, em que muitas questões emergiram e nos causaram inquietação: O que os/as pesquisadores/as brancos/as têm produzido sobre si mesmos/as? Quais são os referenciais teóricos e autores/as que embasam esses estudos? Como os estudos dos/as pesquisadores/as brancos/os sobre branquitude se relacionam com a educação? Qual é a potencialidade desses estudos para a luta antirracista no espaço escolar?

Ao pensar sobre a branquitude e a sua relação com a educação e, particularmente a educação escolar, essas e outras questões me motivaram buscar conhecimento para não incidir no erro de continuar reproduzindo práticas preconceituosas e racistas, as quais contribuem para uma educação excludente que hierarquiza e desvaloriza as identidades não hegemônicas e gera desigualdade racial.

Esse fato marcou o **terceiro momento** de elaboração desta proposta de pesquisa. Com base nessas reflexões meu olhar se voltou, provisoriamente, para as produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras de pesquisadores/as brancos/as sobre a branquitude.

No entanto, no processo de qualificação, com o auxílio da orientadora e da banca examinadora compreendi a necessidade de articular a produção teórica de pesquisadores/as brancos/as e negros/as da área da Educação que tratam a branquitude como objeto central de estudo e avaliar a relação entre o conhecimento produzido por eles/as e o documento nacional normativo para a construção do currículo, das propostas pedagógicas e formação de professores/as, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Portanto, esse fato marcou o **quarto e último momento** de elaboração da proposta para esta investigação.

Ao adentrar os estudos críticos da branquitude compreendi que a década de 1990 é apontada como o período inicial desse campo teórico, porém diferentes genealogias continuam sendo elaboradas e não há consenso sobre quem seriam os/as precursores/as por colocar a identidade racial branca na agenda das pesquisas sobre as relações raciais. Comumente autores/as

brancos/as norte-americanos/as como Richard Dyer (1945-), David Roediger (1952-), Marvin Harris (1927-2001), Theodore Allen (1919-2005) e Ruth Frankenberg (1957-2007) são mencionados/as como os/as responsáveis por esses estudos (GIROUX, 1997; ALVES, 2010; LABORNE, 2014).

Lia Vainer Schucman (2014), pesquisadora dedicada ao tema da branquitude explica que essa nova perspectiva das pesquisas no que diz respeito às relações raciais passou a ser denominada como estudos críticos da branquitude. Nasceu nos Estados Unidos e, posteriormente, foi difundida em países como a Inglaterra, a África do Sul, a Austrália e o Brasil. Esses estudos indicaram que a identidade racial branca é produto do processo de colonização – projeto elaborado pela própria branquitude para disseminar e instituir a lógica da dominação e da supremacia branca. Essa lógica perversa forjou uma estrutura que passou a determinar e distinguir lugares para brancos/as e negros/as, que permanece resistente no tempo e no espaço, mantendo os privilégios e o poder das pessoas brancas até hoje.

Cardoso (2014) Lilian Alves (2010) e Ana Amélia Laborne (2014) sinalizam que os estudos relativos à branquitude são mais antigos que do que se supõe. Nesse sentido reconhecem intelectuais negros, somente homens, do início do século XX, como as primeiras referências teóricas sobre a supremacia branca como o W. E. B. Du Bois (1868-1963); Frantz Fanon (1925-1961); Albert Memmi (1920-); Steve Biko (1946-1977) e Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Sendo assim, a urgência em estudar o processo de construção da identidade racial branca e o papel dos sujeitos brancos na dinâmica das relações raciais em sociedades constituídas pela colonização europeia, impulsionou pesquisadores/as de diferentes áreas do conhecimento a tomarem a branquitude como objeto de análise e de crítica no meio acadêmico (SILVA, 2017).

Na apresentação de Cardoso (2014), esses intelectuais deram visibilidade aos efeitos da colonização na constituição da subjetividade não apenas do sujeito negro, mas, especialmente, do sujeito branco, pois é justamente o/a branco/a que produz e reproduz a violência contra a população negra. Essa perspectiva relativamente das relações raciais permitiu o rompimento com a concepção que considerava o/a negro/a como objeto de estudo ou foco das pesquisas para desvelar a constituição do racismo.

Apesar das disputas em torno da origem desses estudos existem elementos de concordância entre os/as pesquisadores/as: a branquitude é reconhecida como resultado da dominação colonial europeia, está ligada à supremacia branca global e só é possível compreendê-la se levarmos em conta as relações de poder que a constituíram e a resguardam (FRANKENBERG, 1995; STEYN, 2004).

Desse modo, Melissa Steyn (2004, p. 115) descreve a branquitude como “[...] um constructo ideológico extremamente bem-sucedido do projeto modernista de colonização [...] os brancos, como grupo privilegiado, tomam sua identidade como a norma e o padrão pelos quais os outros grupos são medidos.” Ou seja, a branquitude é fruto do poder que passou a determinar e distinguir lugares para brancos/as e negros/as, que permanece resistente garantindo os privilégios e o poder dos/as brancos/as até os dias atuais.

No Brasil, de acordo com Cardoso (2008; 2014; 2017), os estudos relativos à branquitude despontaram nos anos 2000 e a Sociologia, a Psicologia Social e a Comunicação Social se destacaram como as primeiras áreas do conhecimento a se debruçarem sobre o tema. Maria Aparecida Bento (2002) integrou o grupo dos/as primeiros/as estudiosos/as brasileiros/as que interrogaram a posição dos/as que são classificados/as como brancos/as e considerados/as o ponto chave na reprodução do racismo. Para a estudiosa, a ausência de reflexão acerca do papel do/a branco/a na dinâmica das relações raciais é “[...] uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (BENTO, 2002, p. 26)

Assim como, Maria Aparecida Bento, Alberto Guerreiro Ramos, Edith Piza, César Rossato, Verônica Gesser e Liv Sovik inauguraram os estudos sobre a função da identidade branca nas relações raciais em nosso país. Esses/as pesquisadores/as construíram a base do entendimento acerca da branquitude na sociedade brasileira e provocaram mudanças expressivas nas problematizações e produções acadêmicas relativas ao racismo (CARDOSO, 2008).

Nessa mesma direção, Munanga (2017) além de defender a identidade racial branca como objeto de estudo dos/as pesquisadores/as brasileiros/as das relações raciais, convoca a branquitude a se reconhecer como grupo racial que

produz racismo e assumir seu papel na luta pela transformação da sociedade, a fim de romper com a ideologia da superioridade racial que os privilegia.

Para o autor os estudos e pesquisas relativas as relações raciais, apesar de muito falar do/a negro/a e dos problemas que lhe foram criados no universo racial brasileiro não apontaram os/as brancos/as numa sociedade em que a branquitude poderia fazer parte do processo de transformação social. Os estudos “partem da hipótese de que os brancos conscientes dos privilégios que sua cor lhes traz na sociedade poderiam questioná-los e participar do debate sobre a divisão equitativa do produto social nacional entre brancos e negros” (MUNANGA, 2017, p. 11).

Sendo assim, o fortalecimento e a ampliação dos estudos críticos da branquitude como campo teórico são potenciais para a compreensão do processo histórico, político, social, econômico e cultural que produziu/produz a identidade branca e a desigualdade racial brasileira. Desvendar as diferentes facetas do racismo contribui para a elaboração de estratégias para o enfrentamento e o desmantelamento da estrutura que rege e garante os privilégios das pessoas brancas.

A constituição da identidade branca se modifica de acordo com o tempo e o espaço. Isso significa que a subjetividade dos sujeitos brancos brasileiros se difere da subjetividade dos sujeitos brancos de outros países, portanto, essa identidade racial não deve ser tratada como única e estática no meio acadêmico (SILVA, 2017).

Os privilégios das pessoas brancas continuam impulsionando a manutenção das práticas racistas que garantem a posição de superioridade dos mesmos e a negação dos direitos das pessoas negras. Müller e Cardoso (2017) afirmam que a elaboração negativa de subjetividades individual e/ou coletiva; a negação de direitos para as populações negras; e a descaracterização da discussão racial são elementos determinantes para a permanência das vantagens da brancura.

As relações sociais hierárquicas são marcadas pela diferença e o/a “Outro/a” representa as identidades não hegemônicas, isso significa que nas relações raciais, mais especificamente, o/a Outro/a é o/a não-branco/a, àquele/a que a branquitude nomeia, racializa, inferioriza e violenta. Carlos Skliar (2003, p. 26), ao problematizar essa questão, explica que há

[...] um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós.

Desse modo entendo que o/a outro/a próximo/a é aquele/a com quem o/a branco/a se identifica – o/a outro/a branco/a, um/a outro/a diferente, mas que, assim como ele/a, é humano/a, dono/a de uma subjetividade, não racializado/a, sendo assim é merecedor/a de respeito e compreensão; por outro lado, o/a outro/a radical é aquele/a com quem o/a branco/a não se identifica – o/a outro/a não-branco/a, um/a outro/a diferente, mas que diferentemente dele/a, não é humano/a, não possui subjetividade, representa um grupo racializado, portanto merecedor/a de lugares e de posicionamentos inferiores.

Por isso, este trabalho também se constitui como um ato político, anseia contribuir com as discussões acerca da identidade racial branca a fim de desconstruir a contradição existente na constituição dessa identidade. Afinal, o/a branco/a também é o/a Outro/a, aquele/a que deve se reconhecer como integrante de um grupo racializado que faz uso do poder para inferiorizar e violentar o/a Outro/a (não-branco/a), e assumir urgentemente, a responsabilidade por um projeto de mudança social que seja capaz de restituir ao/a Outro/a (não-branco/a) os prejuízos que lhe foram causados histórica e socialmente.

O poder é um elemento constitutivo da raça, da racionalidade do eurocentrismo, dos saberes e das ações (colonização) que foram elaboradas no interior da Europa e projetadas na América, Ásia, África e Oceania, ou seja, nos corpos Outros/as. Kilomba (2019) defende que o racismo é o resultado da soma do preconceito com o poder e apresenta três características que agem de modo simultâneo. A primeira se refere à construção de/da diferença. No sistema racista, o/a branco/a constitui poder a si mesmo/a para nomear e definir o/a Outro/a como diferente, ou seja, o sujeito negro é diferente porque não pertence ao grupo que representa a norma branca. “A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os ‘Outras/os’ raciais ‘diferem’.

Nesse sentido, não se é 'diferente', torna-se 'diferente' por meio do processo de discriminação" (KILOMBA, 2019, p.75).

A segunda característica está ligada as diferenças que foram construídas histórica e socialmente e estão alinhadas a valores hierárquicos. Essas diferenças não se reduzem àquilo que pode ser visto no/a Outro/a, mas se intensificam por meio da atribuição de um estigma que envolve desonra e inferioridade. Desse modo, as pessoas negras não são reconhecidas como sujeitos únicos, que possuem individualidade e subjetividade. As pessoas negras são identificadas como grupo e "[...] vistas/os 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, p.75), o que representa uma estratégia do/a branco/a para potencializar a concepção de naturalização dessa hierarquização das diferenças. De acordo com a autora, esses dois processos que envolvem a construção da diferença e a sua relação com uma hierarquia estruturam o que chamamos de preconceito.

Por fim, esses dois processos estão intimamente ligados ao poder – histórico, político, social e econômico. Desse modo, Kilomba (2019, p. 76) reitera que o racismo "[...] inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como, representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde etc."

O racismo brasileiro tem suas especificidades e se consolida por meio da sua própria negação. De acordo com Nilma Lino Gomes (2001) apesar do racismo brasileiro ser negado, mantém-se presente no sistema de valores que dirigem o comportamento social. Portanto, ao construirmos uma política educacional que contemple a história e a real situação do povo negro, não podemos desconsiderar essa ambiguidade do racismo brasileiro. Se faz necessário compreender, desvendar e combater o racismo, e apresentar uma proposta educacional que inclua: "a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica deve compreender o que significa o processo de construção da identidade racial para os sujeitos negros" (GOMES, 2001, p. 92).

Concordamos com a autora que a educação é um caminho potencial para a desestruturação do sistema racista brasileiro. Sendo assim, os estudos sobre a branquitude podem contribuir significativamente para a elaboração de práticas

pedagógicas que visem romper com o racismo no espaço escolar e construir uma sociedade livre de preconceitos e discriminação.

Essas reflexões conduziram a elaboração de novos questionamentos: o que os/as pesquisadores/as brasileiros/as dos Programas de Pós-graduação têm produzido sobre a branquitude e a educação? Quais são as pesquisas (teses/dissertações), acerca da branquitude produzidas especificamente na área da Educação? Em que medida o conhecimento produzido por pesquisadores/as educacionais brasileiros/as, relativos à branquitude é contemplado nos documentos que orientam o currículo da Educação Básica brasileira? Qual documento é considerado referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares?

Esses questionamentos nos levaram ao problema central desta pesquisa: **Em que medida o conhecimento que emerge das produções teórico-científicas (teses/dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude, é contemplado na BNCC para o Ensino Médio?** Sabendo da complexidade e da amplitude da temática concentramo-nos no estudo dessa questão que moveu a presente pesquisa. Certa de que este trabalho representará apenas um passo nesse percurso que reúne tantos/as estudiosos/as que desejam encontrar formas de combater o racismo nos mais variados espaços, especialmente no espaço escolar, a pesquisa é de relevância para o campo acadêmico.

Por esse motivo, como estudiosa da área da Educação, decidi me juntar aos/às pesquisadores/as da branquitude e, por meio deste trabalho, avançar nas discussões sobre branquitude e sua relação com a educação formal brasileira. O objetivo desta pesquisa busca analisar em que medida o conhecimento que emerge das produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude, é contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio.

Os objetivos específicos consistem em: a) compreender o conceito de branquitude e a sua relação com a colonização e a constituição dos discursos racistas (religioso e científico); b) compreender qual é o papel dos estudos críticos da branquitude no debate sobre as relações raciais, especialmente no Brasil; c) refletir sobre a construção de novos caminhos para a descolonização das mentes e das práticas educativas e acadêmicas nas sociedades

colonizadas; d) avaliar em que medida o conhecimento que emerge das produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude, é contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio; e) sugerir caminhos para o trabalho de educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar, com vistas para o reconhecimento dos privilégios dos sujeitos brancos e das lutas, saberes e cultura dos sujeitos negros.

Para atender os objetivos desta pesquisa fiz um levantamento das teses e dissertações – das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – produzidas por pesquisadores/as que tomam a branquitude como objeto central de estudo. As buscas ocorreram nos meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Para viabilizar essa pesquisa elegi os seguintes critérios: a) localizar fontes seguras e que dessem acesso a todas as teses e dissertações das IES brasileiras. Por isso, elegi os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) Utilizei três descritores para a busca: branquitude, branquidade e brancura e não fiz o uso de filtros, isso significa que inicialmente meu interesse estava voltado para todas as teses e dissertações, independentemente do ano de publicação, afiliação institucional e área do conhecimento, conforme mencionado no terceiro momento de elaboração dessa proposta de pesquisa.

Tanto a BDTD quanto a CAPES lançaram suas plataformas digitais no ano de 2002, no entanto, o catálogo da CAPES inclui referências de trabalhos defendidos desde 1987. Desse modo, após a busca encontramos um total de 299 produções acadêmico-científicas³ que foram produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1987 a 2019. Desse total, apenas 29 tomaram a branquitude como objeto central de investigação e, dessas, apenas 7 foram produzidas especificamente na área da Educação (ALVES, 2010; LABORNE, 2014; MIRANDA, 2015; BASTOS, 2015; CARDOSO, 2018; CRUZ, 2018; SILVA, 2018), as quais incorporaram nosso *corpus* de análise junto a BNCC para o Ensino Médio.

³ O detalhamento dessa busca será apresentado na Terceira Seção deste estudo.

Em termos teóricos esta pesquisa está amparada na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e nos estudos críticos da branquitude, referenciais que consideram o vínculo entre os processos culturais e as relações sociais, especialmente àquelas em que há marcadores da diferença que geram desigualdade como gênero, raça, classe social, faixa etária, entre outros; partem da compreensão que a cultura também é constituída por poder e isso implica a produção de desigualdades quando utilizada por indivíduos ou grupos sociais como uma ferramenta para atender suas próprias demandas; entendendo no entanto, que e a cultura não é uma dimensão independente e nem mesmo determinada por elementos externos, mas um campo que reúne diversidade e lutas sociais (JOHNSON, 2006).

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois valoriza os significados construídos pelas pesquisas educacionais em relação da branquitude no Brasil e pela BNCC para o Ensino Médio. O diálogo estabelecido com a bibliografia elegida como objeto de análise se pautou na dúvida e na postura crítica e ampliadora, isso significa que ao entrar em contato com as produções teóricas e com a BNCC, esse trabalho não se limitou a uma descrição ou a mera reprodução dos conteúdos, mas a construção de novas representações por meio do exercício de sair da base para examiná-la e criticá-la de fora (GATTI, 2006).

Na abordagem qualitativa, os/as pesquisadores/as interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados da investigação e o processo está intimamente ligado ao tipo de pesquisa adotado para atender os objetivos propostos no trabalho acadêmico-científico. Nesse sentido, levando em conta o problema e a intencionalidade deste estudo consideramos as teses e dissertações somadas a BNCC como fontes capazes de fornecer as respostas necessárias ao trabalho e, portanto, essa investigação se configura como uma pesquisa documental.

Após a conclusão do processo de seleção das teses e dissertações e da BNCC iniciei a sistematização e a análise do material. O processo analítico difere de acordo com a perspectiva teórica e os objetivos da pesquisa, por isso, cabe destacar que empreendi uma análise cultural – método de procedimento de análise desenvolvido no bojo dos Estudos Culturais – capaz de decodificar os

significados que estruturam os documentos que integram nosso *corpus* de análise.

A análise cultural também é fruto da concepção de cultura forjada por Willians (2003). Ele considera que a cultura é um sistema complexo que estrutura e mantém a dinâmica social num processo contínuo de produção e reprodução de sentidos. Ana Luiza Moraes (2016) explica que para desvendar esses códigos e significados construídos histórica e socialmente, a análise cultural ajusta o foco da investigação, ao invés de privilegiar as dimensões política e econômica, as olha e problematiza dentro de um contexto de vida real expresso por meio de um agrupamento de convenções sociais.

Nessa perspectiva atentaremos para as representações construídas e comunicadas pelos/as pesquisadores/as por meio das teses e dissertações, a fim de analisar se o posicionamento político e a conjuntura dos trabalhos se aproximam e/ou distanciam do conteúdo da BNCC para a compreensão do objeto da presente pesquisa.

Buscando compreender os objetivos delineados com base na problemática descrita até aqui, o presente texto está estruturado da seguinte maneira: Na primeira seção, apresentamos a introdução. Na segunda seção, intitulada “Branquitude, raça e racismo”, provocamos problematizar as narrativas hegemônicas ancoradas na maneira com que o projeto colonial de mundo conta sua versão da história, que, em sucessivas versões culminaram na lógica do mundo moderno-colonial: o colonialismo. Buscamos visibilizar as narrativas que operam por meio dos discursos religiosos e científicos fabricando relações assimétricas, nas quais, de um lado estão posicionadas as figuras heroicas, materializadas nas pessoas brancas e, no extremo oposto, a figura racializada do/a Outro/a. Explicitamos aqui, o processo de subjugação do/a Outro/a ocorrido num racismo operado por várias facetas: histórica, científico-epistemológica e cultural.

Ainda nessa seção apresentamos um recorte de como o racismo opera na realidade do nosso país pela atuação da ideologia branca. Esta delimitação é fundamental ao/à leitor/a, uma vez que existem particularidades geográficas que caracterizam as relações de poder no entorno brasileiro, que se caracterizou tanto pelo ideal do branqueamento como pelo mito da democracia racial. Enquanto a primeira atendia aos interesses subservientes da elite imperial em

imigrar o branco europeu; a segunda atualizou um racismo à brasileira atenuador da culpa colonial, cujo epicentro aconteceu no momento em que a população escravizada passa a ser descartada/desnecessária no/para o novo regime político do estado republicano. Ambos os processos deixaram como legado a intransigência histórica em conceber as desigualdades raciais como produto de processos estruturais que assolaram nossa história.

Quais são as particularidades históricas e atuais do racismo brasileiro? Quem é considerado/a branco/a no Brasil e quais são seus privilégios? Como ocorre a manutenção da branquitude nesse contexto? São questões-chave esmiuçadas nesta parte do texto. Ainda nesta seção, defendo que a compreensão sobre a constituição da identidade racial branca em nosso país é potencial para a elaboração de estratégias de enfrentamento ao racismo que o caracteriza.

Na terceira seção, intitulada “Os estudos críticos da branquitude e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas no Brasil” apresentamos e discutimos o que vem sendo produzido acerca da branquitude no contexto internacional e nacional. Com tais dados, evidenciamos de que modo a academia tem atribuído (ou não) caráter de urgência para a problemática do racismo, enfatizando o recorte conceitual da branquitude e da descolonização. Nesse sentido, entendemos essa terceira seção como uma dobradiça, que articula os saberes descoloniais e da branquitude da produção acadêmica brasileira e aquilo que porventura poderia ser incorporado aos documentos oficiais nacionais da área de educação. Faz sentido demonstrar tal relação, uma vez que o conteúdo acerca desses temas deveria resvalar nos documentos e, caso não acontecesse demonstrar que são as dimensões políticas que levaram a esta opção que se deve colocar em xeque.

Ainda nesta seção explicitamos que o protagonismo do Movimento Negro, somado ao avanço das investigações acadêmicas tiveram papel fundamental na construção e fundamentos filosóficos que encabeçaram legislações brasileiras, a exemplo a Lei 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares no contexto da Educação Básica. Apesar de tais avanços, ressaltamos que não basta a criação de documentos e normativas se não houver

aderência por parte da população a esses documentos, o que, por vez, sempre esteve atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade.

Por fim, tecemos reflexões sobre a construção de novos caminhos para a desestabilização das representações racistas edificadas ao longo da história nas sociedades colonizadas, localizando a escola como instituição social estratégica no atendimento desses fins. Para que isso aconteça é preciso adjetivar as formas de educação e pedagogia encampadas nesses espaços, de modo que não bastam as perspectivas tradicionais; é preciso insistir na educação emancipatória e defender uma perspectiva de educação como prática de liberdade.

Finalmente, a quarta seção, intitulada “Efeitos da branquitude nos espaços acadêmicos, no currículo e nas dimensões da vida social: quem mira quem?” tem como objetivo avaliar em que medida o conhecimento que emerge das produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude é contemplado na BNCC para o Ensino Médio no Brasil. Compuseram o corpus analisado sete pesquisas acadêmicas: duas teses e cinco dissertações, defendidas no intervalo de tempo de 2010 a 2018 e o documento oficial de nível federal BNCC. Tais estudos entrevistaram uma diversidade de público, composta desde professores/as negros/as e brancos/as; professores/as brancos/as; pesquisadores/as brancos/as; crianças brancas e negras da Educação Infantil; acadêmicos/as brancos/as, negros/as e uma indígena e rappers brancos/as.

A partir da análise cultural apontamos que enquanto as pesquisas contextualizam, analisam e apresentam propostas descoloniais para as diferentes realidades que constituem a sociedade brasileira – especialmente para a desconstrução da branquitude –; o documento nacional aborda a formação humana numa leitura despolitizada, universalista e, portanto, alinhada com a recente investida neoliberal na educação; enquanto as pesquisas acadêmicas tensionam a hegemonia do *status quo*, a BNCC se atina aos desmontes neoliberais; e enquanto as pesquisas acadêmicas convergem para o reconhecimento das estruturas racistas que sustentam as sociedades ocidentais, pautadas na ideologia da branquitude, reconhecendo, portanto, como urgência a descolonização das mentes, da produção do conhecimento, do currículo e das práticas sociais e pedagógicas; a BNCC raramente menciona o

recorte racial e quando o faz não exige esse debate nas escolas, sendo passível de afirmar que nem uma educação para as relações étnico-raciais, nem uma crítica educacional à branquitude são pautadas pelo documento.

Na, quinta e última seção apresentamos as considerações finais e as respostas findadas e propostas nos nossos objetivos desta Tese.

2. BRANQUITUDE, RAÇA E RACISMO

FIGURA 02. Branquitude em delírio, Melina Garcia Gorjon, 2020a.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CECbH5ankY5/> Acesso em: 15 ago. 2022.

Melina Garcia Gorjon (2020a), artista branca, brasileira, que cria colagens irônicas sobre diversos temas que levantamos nesta tese. Na obra acima (Figura 2, da série “Branquitude em delírio”), ela se utiliza de azulejos portugueses e pedaços de carne – inspirada em Adriana Varejão, outra artista nacional – e a pintura “Primeira Missa no Brasil” (1859 e 1861), de Victor Meirelles, atravessando uma face. Além desses fragmentos de outras obras e materialidades, Gorjon também usa a imagem de uma mulher branca da “alta sociedade”, remetendo-nos à estética dos anos de 1950 e, ao que era frequentemente utilizado nas revistas e guias de “boa esposa” e “moda e beleza” do mesmo período⁴.

⁴ Essas revistas apresentavam um discurso e expectativa social quanto ao comportamento e a postura da mulher, precisamente da mulher branca. Para saber mais, acessar o link. <<https://todosnegrosdomundo.com.br/bela-recatada-e-do-lar-este-guia-de-1950-da-18-dicas-para-mulheres-serem-boas-esposas/>>.

A colagem que abre esta seção também é constituída pela frase “mas nem toda pessoa branca é racista!”. Trata-se de discurso comumente utilizado por sujeitos brancos para velar seu comportamento racista, o que implica na manutenção de um sistema e estrutura desigual, de relações de poder e de construção de saberes hegemônicos.

Gorjon problematiza, por meio da sua obra, a relação entre a colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017) e a construção da subjetividade dos sujeitos brancos e não brancos (negros/as e indígenas) e, inspirados nessa reflexão, adentramos a história da branquitude, da raça e do racismo neste trabalho. Dentre nossa pesquisa, um dos objetivos ao analisar a obra consiste em revelar as vísceras que estão por trás da beleza do azulejo português, ou seja, evidenciar a história que denuncia o plano colonial, o comportamento dos/as “brancos/as, ricos/os e civilizados/as”, assim como, o moralismo religioso que constitui as narrativas que segregaram/segregam àqueles/as que não se encaixam na norma criada pelos/as próprios/as brancos/as.

2.1 Branquitude e o plano colonial: a constituição dos discursos racistas

Aprendemos desde os primeiros anos da vida escolar que o Brasil foi descoberto pelos/as europeus/ias. Uma história idealizada e contada por homens brancos, sobre os/as brancos/as. Narrativa que nega e silencia sujeitos e culturas negras e indígenas; e contribui até hoje, com a manutenção da violência cultural e epistêmica sobre as relações raciais em nosso país. Essa educação está alinhada ao plano de manutenção da ideologia branca, que implica na supervalorização dos/as brancos/as, em detrimento dos/as não brancos/as. Um modo de pensar que orienta as relações e, conseqüentemente, todas as dimensões da vida social, ou seja, garante privilégios materiais e simbólicos para as pessoas brancas e expropria dos/as não brancos/as, um direito fundamental: a dignidade humana.

Esse sistema de ideias corresponde ao que denominamos de branquitude, uma ideologia global que incorpora todos os signos e ações da manutenção do privilégio e do poder branco sobre o/a outro/a como, por

exemplo, a colonização, o colonialismo e a modernidade/colonialidade. Esses elementos têm significados e finalidades diferentes, no entanto, estão conectados histórica, política e socialmente; e constituem uma engrenagem movida pela ideologia branca.

Paulatinamente, a ideologia branca vem sendo refutada e combatida nos mais variados espaços, inclusive na escola. Entre as práticas de resistência que enfrentam o poder hegemônico, o pensamento universal e as ações violentas inspiradas na ideologia branca, destacamos o trabalho do Movimento Negro⁵, considerado protagonista na luta pela implementação de políticas educacionais que tensionam mudanças no currículo e nas propostas e práticas educativas (GOMES, 2019). A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei n.9.394/96, alterada pela Lei n.10.639/03 – BRASIL, 2003) é um exemplo das conquistas obtidas pela luta antirracista para a garantia dos direitos da população negra, no Brasil.

Apesar das resistências, das lutas e das conquistas dos movimentos políticos, sociais e culturais, a ordem discursiva branca e hegemônica ainda impera nos espaços acadêmicos e escolares, bem como, na produção de saberes (LABORNE, 2014; SILVA, 2018, GOMES, 2019). Isso se deve ao fato de estarmos imersos/as em um contexto que sofreu/sofre profundas investidas coloniais que perpassam todas as dimensões da vida social. Nesse sentido acreditamos que a reflexão atual sobre a branquitude não pode estar deslocada de uma discussão global sobre as relações raciais, ou seja, do processo de dominação colonial e da construção da perspectiva eurocêntrica de mundo.

Com base nessa perspectiva retomamos a questão do ensino da História do Brasil nas escolas. Nosso país não foi de fato descoberto pelos/as europeus/ias; o que houve foi uma invasão em nossas terras por volta do final do século XV e início do século XVI. É preciso considerar que, pelo mar, não chegaram apenas caravelas com homens brancos sedentos por riqueza e poder; chegaram, também, pensamentos, crenças, sistemas de ideias e de políticas

⁵ O Movimento Negro Brasileiro pode ser considerado um sujeito coletivo e um ator político que, juntamente com outros movimentos sociais operários e populares, surge a partir da década de 70 do século XX, com a forte marca de politização do cotidiano, com formas diferenciadas de expressão e experiências (GOMES, 2017).

racistas que foram enxertadas nos povos originários (indígenas) viventes aqui e, mais tarde, nos/as africanos/as que foram escravizados/as⁶ (FERRO, 2017).

O processo de colonização se articulava à ideia de inferiorização e exploração do/a Outro/a, um/a Outro/a que não compartilhava das mesmas crenças, organização política, cultural e social, sendo, portanto, considerado/a selvagem e atrasado/a. Ramón Grosfoguel (2016), Munanga (2004) e Lilia Schucman (2012) explicam que, diferentemente das alegações do senso comum, o ‘racismo de cor’ não se configurou como o primeiro discurso racista. Foi o ‘racismo religioso’ que inaugurou o pensamento e as práticas racistas do “[...] sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2011) e se desenvolveu ao longo do século XVI.

Essa perspectiva classificava de um lado os ‘povos com religião’ e do outro, os ‘povos sem religião’, ou seja, existiam os ‘povos com alma’ e os ‘povos sem alma’. Esse debate, motivado pelo processo de colonização das Américas, questionava se os ‘povos sem religião’ encontrados por Colombo possuíam alma ou não. Este pensamento se pautava em uma lógica simples: se o sujeito não possuísse uma religião, logo não tinha um Deus; quem não tinha um Deus, conseqüentemente não tinha uma alma; um sujeito sem alma não era humano, mas um animal.

Esse raciocínio permitiu que, no início da colonização, os/as indígenas fossem considerados/as um ‘povo sem alma’ e, portanto, nem a Igreja e nem o Estado imperialista espanhol viram problema em escravizá-los/as. No entanto, no interior da Igreja havia aqueles/as que contestavam essas ideias e práticas, defendendo os/as indígenas como povos dotados de alma e que por isso poderiam ser cristianizados/as de forma pacífica, constituindo-se pecado, aos olhos de Deus, escravizá-los/as⁷.

A condição dos/as indígenas foi julgada (fato conhecido como o Julgamento de Valladolid⁸) e em 1552 a monarquia imperialista espanhola

⁶ Para um aprofundamento do tema, ver Gonzalez (2018), Nascimento (2021), Munanga e Gomes (2006), entre outros.

⁷ Grosfoguel (2016) atesta que, embora o termo raça ainda não existisse no século XVI, esse debate (sobre ser ou não dotado/a de alma) era racista, assim como o discurso científico elaborado no século XIX. Ambos os discursos questionavam sobre a humanidade ou a animalidade do/a Outro/a e foram institucionalizados pelo Estado.

⁸ Julgamento de Valladolid (em 1552) – “Como a teologia cristã, encarnada na Igreja, centralizava o conhecimento, a monarquia imperialista cristã espanhola colocou nas mãos de um tribunal a questão sobre “os índios serem ou não dotados de alma”. Os teólogos envolvidos eram

decidiu que esses povos, apesar de bárbaros, tinham alma e, portanto, poderiam ser cristianizados/as. Nesse sentido, os/as indígenas foram transferidos/as do trabalho escravo para uma outra forma de dominação chamada de *encomienda*⁹. Enquanto os/as indígenas eram dispostos/as pela *encomienda*, sob um modelo de trabalho imposto, os/as africanos/as, considerados/as como ‘povos sem alma’ eram trazidos para as Américas para substituir os/as indígenas no trabalho escravo (GROSFOGUEL, 2016; SCHELL, 2010).

A decisão de trazer os/as africanos/as para serem escravizados/as nas Américas estava intimamente ligada ao desfecho do Julgamento de Valladolid, em 1552. A partir daí os colonizadores não hesitaram, dando início às práticas de sequestro massivo e à comercialização dos/as africanos/as que se estenderam pelos 300 anos seguintes. Com a escravização, o racismo religioso foi complementado ou paulatinamente substituído, pelo racismo de cor (GROSFOGUEL, 2016). As ciências modernas contestaram os dogmas cristãos e defenderam a existência de diferentes origens e criações dos seres humanos que podiam ser observadas culturalmente e fenotipicamente. Desde então o racismo contra a população negra tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial (GROSFOGUEL, 2016; SCHUCMAN, 2012).

O plano colonial impulsionou um dos maiores genocídios da história da humanidade, em que milhões de africanos/as morreram nos processos de captura, transporte e escravização no Brasil e em outros países que compõem a América (NASCIMENTO, 2016; GROSFOGUEL, 2016; GRONDIN e VIEZZER, 2018). Marc Ferro (2017) explica que as colônias sempre existiram, mas a partir do século XVI as práticas coloniais se modificaram e se intensificaram. Nesse período, os/as europeus/ias se instalaram na América, na Ásia e na África, e

Bartolomé de las Casas e Gines Sepúlveda. Após 60 anos (1492-1552) de debate, a monarquia espanhola finalmente solicitou de um tribunal uma decisão definitiva sobre a humanidade ou a não humanidade dos “índios” (GROSFOGUEL, 2016, p. 38).

⁹ “[...] Inicialmente, um substitutivo para a escravidão colocada em prática pelos primeiros colonos, a “encomienda” se tornou [...] a forma encontrada pelos conquistadores espanhóis que se estabeleciam na América, especialmente no que se relaciona à região andina, de exercer poderio e de beneficiar-se, gratuitamente, da mão-de-obra indígena. [...] Como contrapartida ao recebimento dessas “encomiendas” [...] os colonos ficavam obrigados a proteger os indígenas e promover o seu bem-estar e a sua cristianização. Os conquistadores ainda costumavam vender ou alugar os nativos que estavam sob seus cuidados, desafiando a lei. Vivendo das rendas produzidas por seus índios, os “encomenderos” tornaram-se os “senhores naturais da terra”, formaram amplos domínios e eram extremamente influentes” (SCHELL, 2010, p. 26).

criaram impérios coloniais, cujo sistema econômico tinha como base a escravidão e a exploração dos recursos territoriais.

Para Ferro (2017), a colonização significa uma ocupação territorial estrangeira (invasão e instalação), caracterizada pela prática do colonialismo (dominação – ação dentro do território invadido), que pode ser compreendida como o controle político, cultural e econômico, por meio da opressão – uso de forças bélicas – de um povo sobre o outro.

A colonização e o colonialismo incidem na colonialidade, definida por Aníbal Quijano (2005) como um tipo de acontecimento histórico e cultural que se mantém vivo e pulsante nos saberes e modos de vida dos povos colonizados mesmo após os processos de descolonização (saída do/a colonizador/a do território invadido). O autor explica que a dominação colonial (colonialismo) foi um processo que não se encerra com a independência dos países colonizados, sobrevive por meio de um sistema mundial de poder que determina os padrões válidos e não válidos.

Vale destacar que na América Latina existe um movimento denominado Grupo Modernidade/Colonialidade - GMC composto por teóricos/as como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, entre outros, que defendem o uso do termo decolonização – sem o “s”. O termo decolonização, para o GMC, está relacionado à elaboração teórica dos/as pensadores/as latino-americanos/as e, portanto, não inclui a epistemologia dos grupos pós-coloniais do norte global, trata-se de um pensamento construído por negros/as, indígenas, mulheres e homens latinos.

O pensamento Descolonial, portanto refere-se à produção teórica dos/as estudiosos/as do norte global, comunga com o pensamento Decolonial, mas ambos não podem ser confundidos, pois a lente utilizada pelos/as pensadores/as para enxergar e compreender o mundo não é a mesma; trata-se de sujeitos de espaços, histórias e realidades distintas que incidem em lugares diferentes de fala, escuta e necessidades. É possível afirmar que um movimento inspira o outro, mas de modos diferenciados (BALLESTRIN, 2020). Essa contextualização possibilita a compreensão acerca da nossa escolha pelo termo descolonização e/ou descolonial (com o uso do s) nesta tese – ao tomarmos a branquitude como conceito central dos nossos estudos e dialogarmos com autores/as pós-coloniais do norte global como Frantz Omar Fanon, Kimberlé Crenshaw, Boaventura de

Sousa Santos, Grada Kilomba, consideramos mais apropriado a utilização dos termos mencionados.

Nesse sentido a partir das reflexões de Quijano (2005), Mignolo (2017), Grosfoguel (2016), Fanon (2008), Crenshaw (2004), Ferro (2017) e Ballestrin (2013) entendemos o colonialismo como um movimento de dominação de um povo sobre o outro a partir de uma relação verticalizada que finalizou, em determinado período histórico, com a independência dos países colonizados; e a colonialidade caracteriza-se como a perpetuação desse movimento que, mesmo após o seu encerramento histórico com a independência dos países, continua possuindo poder de dominação em todas as dimensões (política, econômica, cultural, religiosa, ideológica, entre outras) e dinâmicas da vida social dos povos que foram colonizados.

Por meio da colonização, os/as colonizadores/as se apropriam e exploram os bens materiais e simbólicos dos/as colonizados/as e, além disso, agem para invisibilizar e aniquilar tudo o que estiver relacionado às origens e costumes desses povos: a sua cultura, os rituais, as vestimentas, a alimentação, a organização social, a fala/linguagem, entre outros. Para Quijano (2005), essa dominação é vivenciada de forma ainda mais ampla, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob o seu domínio a subjetividade e, especialmente, a produção do conhecimento do/a Outro/a.

Na mesma direção de Quijano (2005), Aimé Césaire (1978) alega que a Europa é indefensável, tem uma dívida histórica com a humanidade que jamais poderá ser paga. Em nome do poder e do acúmulo de riqueza o/a branco/a europeu/ia foi capaz de empilhar o maior número de corpos da história. O processo de colonização foi arquitetado para extorquir todos os povos do Novo Mundo, por meio da força, da ameaça e da artimanha o/a branco/a desumanizou o/a Outro/a. Portanto, não há colonização sem branquitude (sem consciência, intencionalidade e crueldade); e quando o processo se inicia, não há disposição para parar ou recuar, o plano só avança, atravessa, fere e extermina tudo e todos/as que colocam os interesses do/a branco/a em risco. Além disso, a 'civilização' que coloniza não admite seus feitos, ludibria e nega ao mesmo tempo, mas como todo sistema tem suas falhas, o/a branco/a nem sempre é capaz de enganar (NASCIMENTO, 2016; ALMEIDA, 2019).

Em síntese, a colonização se tornou um projeto devastador passou a operar de modo articulado e aspirar muito mais do que bens materiais. O/A colonizador/a confiscou terras e levou tudo o que estava a sua volta e antes de “partir” deixou marcas, sociedades vazias de si, culturas apagadas, instituições derrotadas, religiões e expressões artísticas aniquiladas, relações corrompidas e vidas ceifadas. Os povos colonizados ficaram com a dor, o medo, a visão distorcida sobre a própria identidade, o complexo de inferioridade e submissão (CÉSAIRE, 1978).

Por essa razão a relação entre os/as europeus/ias e os povos colonizados não foi harmoniosa como o/a branco/a sempre fez questão de mostrar. Césaire (1978, p.25) caracteriza a colonização como um processo que produz a coisificação dos sujeitos e que

[...] entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas.

Essa relação verticalizada, movida pela manipulação e pelo controle, ganhou força para se expandir. Isso significa que o colonialismo, enquanto uma experiência moderna colonial, estabeleceu um novo padrão de poder mundial que garantiu a desigualdade e a desumanização do/a Outro/a.

Mignolo (2017) entende a modernidade como uma narrativa complexa que nasce na Europa e é disseminada pelo processo de colonização, influenciando na constituição dos sujeitos ocidentais. Esse movimento ocorre enquanto os/as colonizadores/as ostentam e celebram suas conquistas e escondem o lado mais visceral de suas ideias e práticas: a colonialidade – dominação e controle dos povos colonizados. Nas palavras de Mignolo (2017, p.1-2), “a colonialidade [...] é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”. Isso significa que existe uma matriz colonial do poder que dissemina suas ideologias em todo o mundo e essas práticas estão assentadas no processo de colonização.

Quijano (2005, p. 122) traduz modernidade como “[...] ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular [...]”. E é justamente com base nessa perspectiva que a categoria raça foi forjada na Europa, para justificar as

práticas coloniais de subjugação dos povos colonizados. Sendo assim, Almeida (2019, p. 25) explica que o interesse pela caracterização e classificação dos sujeitos é um fenômeno da modernidade/colonialidade e está intimamente ligado à formação política e econômica das sociedades contemporâneas, pois

[...] o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas.

Foi a partir do Iluminismo¹⁰ que a humanidade rompeu com a lógica do teocentrismo (Deus no centro de tudo) e validou o ser humano como um ser dotado de inteligência e, sendo assim, livre para agir no mundo. Nesse contexto, ocorreram mudanças significativas nas dimensões econômica, política, cultural e social. Homens e mulheres passaram a ser objeto central do saber filosófico e as observações e estudos buscavam compreendê-los/as como seres vivos (Biologia), nas relações de trabalho (Economia), como sujeitos que pensam (Psicologia) e falam (Linguística) (ALMEIDA, 2019).

As características físicas e culturais dos povos foram tomadas como ferramentas para diferenciar, comparar e classificar os seres humanos. A ideia de raça contribuiu com os objetivos do colonialismo, fruto da modernidade, e sua durabilidade é atual (ideologia branca, raça e racismo). Inicialmente a categoria raça foi utilizada para diferenciar colonizador de colonizado, posteriormente, para consolidar as relações raciais hierárquicas e ressignificar as identidades superiores (europeus/ias) e inferiores (negros/as, indígenas, asiáticos). Em resumo: a filosofia moderna passou a distinguir a humanidade em dois grupos: civilizados (europeus/ias) e selvagens (todos os grupos sociais que não pertenciam à Europa) (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017; ALMEIDA, 2019).

Essa conjuntura estabeleceu outras condições de poder e de vida entre os corpos, gerou muita destruição, mortes, dominação e violência, tudo passou

¹⁰ O movimento iluminista se constituiu como a base filosófica das grandes revoluções liberais levantando a bandeira da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. As revoluções inglesa, americana e francesa foram determinantes para a reestruturação das relações sociais, a transição da sociedade feudal para a o sistema capitalista ocorreu por meio de um processo longo e cruel que resultou na constituição de uma nova sociedade (SANTOS, 2013, p. 1-13).

a ser feito em nome da razão. Isso não significa que os povos subjugados não resistiram, a Revolução Haitiana comprova a luta pela sobrevivência, mas, na maioria das vezes, fatos como esse “não têm espaço” nos livros de história escritos pelos/as brancos/as.

Achile Mbembe afirma que o colonialismo foi um projeto de universalização, cuja finalidade era “inscrever os colonizados no espaço da modernidade”. Porém, a “vulgaridade, a brutalidade tão habitualmente desenvolva e sua má-fé fizeram do colonialismo um exemplo perfeito de antiliberalismo”. No século XVIII, mais precisamente a partir de 1791, o projeto de civilização iluminista baseada na liberdade e igualdade universais encontraria sua grande encruzilhada: a Revolução Haitiana (ALMEIDA, 2019, p. 27).

A Revolução Haitiana limitou o abuso de poder dos/as colonizadores/as franceses/as que intencionavam roubar justamente o que prometiam: liberdade e igualdade. Os/As haitianos/as recuperaram o domínio do país e proclamaram a independência em 1804, fato que gerou a desconfiança e o medo daqueles/as que defendiam os ideais da Revolução Francesa. A ilha caribenha lutou e venceu essa batalha, no entanto, paga até hoje o preço pela liberdade requerida, pois os/as colonizadores/as não hesitam em impor obstáculos ao povo haitiano (DUARTE; QUEIROZ, 2016; ALMEIDA, 2019).

Em meio a esses eventos o conceito de raça foi fortalecido para garantir que a universalização da razão e o genocídio causado pelos/as colonizadores/as pudessem atuar conjuntamente e constituir de forma cristalizada o ideário da sociedade contemporânea. A contradição existente nesse plano dos/as colonizadores/as europeus/ias servia como ferramenta para escravizar os povos da América, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2019; FERRO, 2017).

A ideia relativa às raças, com base nas diferenças humanas, assegurou a hierarquia e a relação desigual entre as pessoas. No século XIX, as diferenças humanas – que se constituíam como objeto de estudo da Filosofia – também passaram a ser exploradas pela ciência. Uma ideia equivocada da biologia humana, apresentada por meio do conceito de “raça”, passou a justificar as atrocidades das práticas coloniais (GUIMARÃES, 1999).

A Biologia e a Física inauguraram a teoria de que as características biológicas somadas às condições climáticas e/ou ambientais explicavam as

diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre os seres humanos. Nessa perspectiva, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o aparecimento de comportamentos imorais, hipersexualizados, violentos e pouco inteligentes (ALMEIDA, 2019). Esses discursos “científicos”, elaborados por homens brancos europeus (tomavam as características físicas e culturais para classificar os povos) fomentaram e ampararam as práticas coloniais, isto é, influenciaram os/as colonizadores/as e seus métodos para “civilizar” os/as negros/as e indígenas.

Dentre esses discursos podemos tomar como exemplo as teses elaboradas pelo naturalista francês Georges Louis Leclerc, mais conhecido como o Conde de Buffon (1707-1788); pelo naturalista, geólogo e biólogo britânico Charles Darwin (1809-1882); e pelo escritor e filósofo francês Arthur de Gobineau (1816-1882), as quais representam o racismo científico do século XVIII e XIX. Buffon defendia que na espécie humana a cor da pele mais constante seria a branca e, por isso, as demais tonalidades seriam um “desvio”. Isso significa que as variações humanas que se distanciavam do “modelo originário” representavam uma degeneração (FERRO, 2017; CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

Darwin elaborou a teoria da evolução das espécies e, por meio dela, atestava a existência de raças humanas que se diferenciavam a partir das dimensões físicas e mentais, sendo que sua classificação como superior ou inferior era medida pela posição que ocupariam na escala de evolução da espécie. Nessa mesma direção, Gobineau publicou o Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1853-1855) no qual reiterava que os povos que não pertenciam à “raça” branca eram selvagens, atrasados, infantilizados e, portanto precisariam da Europa para evoluir (FERRO, 2017; CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

Essas ideias, assim como as de outros/as pensadores/as – publicadas em revistas de geografia e de etnografia – anunciavam que o/a branco/a deixava de ser uma representação exclusiva do ideal religioso e passava, cada vez mais, a ser relacionado/a à certas áreas geográficas e climáticas. Desse modo, essas condições, presentes na Europa, teriam favorecido o pleno desenvolvimento da raça humana, razão pela qual os/as habitantes dessa parte do mundo foram considerados/as racialmente superiores (HOFBAUER, 2006).

A animalização do/a Outro/a foi uma prática que se tornou comum entre os/as estudiosos/as e seus feitos representavam o desenvolvimento e o avanço da ciência no mundo. Ações cruéis e violentas contra o/a Outro/a eram permitidas e aplaudidas em exposições antropológicas e se tornaram um marco da difusão do conhecimento científico no século XIX e início do século XX (FERRO, 2017; CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

A lógica da hierarquização das diferenças baseada em traços fenotípicos foi tomada como verdade, assim como o emprego de raça como unidade de classificação.

No século XVIII, a cor de pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela [...]. No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação (MUNANGA, 2004, p.19).

E foram essas teorias racistas que inauguraram, na segunda metade do século XIX, um novo formato de colonização europeia denominada como a “era imperialista”. As práticas coloniais instauraram o domínio das potências europeias sobre grande parte do mundo, ao mesmo tempo que afirmavam a superioridade da civilização na qual elas se sustentavam (ALMEIDA, 2019; FERRO, 2017).

A colonização dispensou o signo da evangelização e assumiu o discurso do progresso. O/A branco/a europeu/ia julgou que as práticas coloniais deveriam assumir um caráter civilizatório perante o mundo e determinou que essa nova civilização deveria ser levada para todos os lugares em que ela ainda não existia ou seja, o objetivo consistia em civilizar as sociedades consideradas pelos/as colonizadores/as como menos desenvolvidas – essa seria sua obrigação para com as “raças inferiores” (ALMEIDA, 2019; FERRO, 2017).

No entanto, essas representações, elaboradas pela comunidade científica europeia, não passavam de teorias de degeneração para legitimar a sua suposta superioridade (GUIMARÃES, 1999; ALMEIDA, 2019). Apesar dessas ideias – que nomeamos de racismo científico – terem ganhado prestígio e sido

amplamente difundidas nos espaços acadêmicos e políticos do século XIX, no século XX, os estudos antropológicos passaram a refutar essas teses e se esforçaram para “demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Hoje, tanto no Brasil quanto em outros países como na África do Sul e nos Estados Unidos, por exemplo, essas teorias não têm validade social ou vigência legal; a igualdade de direitos é assegurada constitucionalmente para todos/as os/as cidadãos/ãs, independentemente de cor e raça (GUIMARÃES, 1999). Nesse sentido, a raça é compreendida por Hall (2011, p. 63-64) como uma categoria discursiva que permeia as relações sociais e garante as desigualdades em todos os âmbitos da vida dos sujeitos,

[...] a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos *no interior* do que chamamos de “raças” quanto *entre* uma “raça” e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas, corporais etc. – como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.

Isso significa que a raça é um elemento político criado e mantido até hoje para naturalizar as desigualdades e o extermínio de grupos apontados socialmente como inferiores. Quijano (2005) reitera que a colonialidade do poder criou, por meio da categoria raça, um mecanismo de domínio hegemônico, pelo qual passou a delimitar um tipo específico de serviço, saber, poder, cultura, de espaços e territórios que podem ou não ser acessados pelos sujeitos. Sendo assim, a raça sustenta a colonialidade do poder, ela é

[...] uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o

colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p.117).

Portanto, o poder é um elemento constitutivo da raça, da racionalidade do eurocentrismo, dos saberes e das ações (colonização) que foram elaboradas no interior da Europa e projetadas na América, Ásia, África e Oceania, ou seja, nos corpos Outros/as. Kilomba (2019) coaduna com essa perspectiva ao defender que o racismo é o resultado da soma do preconceito com o poder. Para a autora, o racismo apresenta três características que agem de modo simultâneo. A primeira se refere à construção de/da diferença. No sistema racista, o/a branco/a constitui poder a si mesmo/a para nomear e definir o/a Outro/a como diferente, ou seja, o sujeito negro é diferente porque não pertence ao grupo que representa a norma branca. “A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os ‘Outras/os’ raciais ‘diferem’. Nesse sentido, não se é ‘diferente’, torna-se ‘diferente’ por meio do processo de discriminação” (KILOMBA, 2019, p.75).

A segunda característica está relacionada às diferenças que foram construídas histórica e socialmente e estão ligadas a valores hierárquicos. Essas diferenças não se limitam àquilo que pode ser visto no/a Outro/a, mas se intensificam por meio da atribuição de um estigma que envolve desonra e inferioridade. Nesse sentido, as pessoas negras não são reconhecidas como sujeitos únicos, que possuem individualidade e subjetividade. As pessoas negras são identificadas como grupo e “[...] vistas/os 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, p.75), o que caracteriza uma estratégia do/a branco/a para potencializar a concepção de naturalização dessa hierarquização das diferenças. De acordo com a autora, esses dois processos que envolvem a construção da diferença e a sua relação com uma hierarquia, estruturam o que chamamos de preconceito.

Por fim, esses dois processos estão intimamente ligados ao poder – histórico, político, social e econômico. Desse modo, Kilomba (2019, p. 76) reitera que o racismo “[...] inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde etc.”

Schucman (2012) compreende que ao longo da história os sujeitos brancos forjaram diferentes maneiras de expressar o racismo, criado para explorar o/a Outro/a e se beneficiar e, desse modo, os argumentos que constroem e justificam as práticas racistas estão relacionados às dimensões biológica ou cultural. No racismo biológico a hierarquia racial é explicada por meio do conceito de raça, ou seja, as características físicas herdadas – como a cor do cabelo e da pele, nariz, boca, entre outros – são utilizadas para marcar as diferenças e justificar as desigualdades sociais.

No racismo cultural Schucman (2012) explica que o conceito de raça “não é acionado”, a ideia essencialista de que existem culturas superiores e mais desenvolvidas do que outras – no que diz respeito aos aspectos linguísticos, religiosos, comportamentais, normativos, ritualísticos, entre outros – sustenta o preconceito e a violência contra a população negra. De acordo com a autora, não é possível desvincular as práticas do racismo cultural do conceito de raça, elas estão intrinsecamente ligadas ao racismo biológico na medida em que as culturas estão associadas aos corpos biológicos dos integrantes desses grupos.

Furjo Torres Santomé (2009), Nilma Lino Gomes (2009; 2021), Boaventura de Souza Santos (2009) e Ramón Grosfoguel (2016) discutem, ainda, sobre um outro tipo de racismo, o racismo epistêmico, que assim como o racismo biológico e cultural está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico inferioriza a produção intelectual de certos grupos, ou seja, evita reconhecer o/a Outro/a como um ser inteiramente humano. O racismo e o sexismo epistêmico são considerados como um dos problemas mais sérios da atualidade, pois o monopólio do conhecimento dos homens brancos ocidentais sobre os saberes produzidos por outros corpos políticos e geopolíticos, além de produzir desigualdade intelectual, silenciamento de vozes críticas frente à realidade, apagamento histórico e cultural desses grupos, constitui-se como uma das estratégias para privilegiar os projetos coloniais e patriarcais no mundo. A prática de inferiorização dos conhecimentos produzidos por negros/as, indígenas e mulheres, presente nos mais diferentes espaços sociais (inclusive nas universidades e escolas), tem legitimado aos homens brancos acidentais o poder de definir o que é melhor para os/as corpos Outros/as.

Almeida (2019) concorda que existem inúmeras formas de manifestar o racismo, assim como existem diferentes concepções acerca dessas práticas.

Para ele, o racismo pode ser compreendido como individualista, institucional e estrutural; e essa especificação potencializa o entendimento e o combate das desigualdades étnico-raciais que produzem impactos analíticos e políticos significativos.

A perspectiva *individualista* restringe o racismo a comportamentos individuais ou coletivos; compreende as práticas racistas como “patológicas”, imorais e criminosas; e defende que os indivíduos racistas sejam responsabilizados juridicamente pelos seus atos. “A concepção individualista pode não admitir a existência de ‘racismo’, mas somente de ‘preconceito’, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Nessa ótica, não existiriam sociedades ou instituições racistas, apenas indivíduos – que agem sozinhos – ou grupos que praticam o racismo. O autor explica que além de limitada, essa concepção de racismo insiste na legalidade e no amparo em expressões moralistas e irresponsáveis como, por exemplo, “somos todos/as iguais”; “não existem raças, todos/as pertencem a raça humana”; “somos todos/as humanos/as”; “tenho amigos/as negros/as”; “racismo no século XXI?”.

Para Almeida (2019, p. 37-38), a concepção de racismo *institucional* deu um salto qualitativo em relação à perspectiva individualista, pois ampliou a compreensão sobre esse fenômeno. Para essa perspectiva, o racismo é “[...] resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. De acordo com o autor, as instituições incorporam e naturalizam os conflitos sociais (relativos à raça, ao gênero, à orientação sexual, à classe, entre outros) para garantir a estabilidade dos sistemas sociais, ou seja, atender os interesses econômicos e políticos dos ‘homens brancos’ que estão no poder.

Nesse sentido, as instituições intencionam moldar o comportamento humano em todos os âmbitos da vida, isso significa que objetivam influenciar os sujeitos nas suas escolhas, preferências, sentimentos e na construção das suas representações sobre si e sobre o mundo, de forma que o poder do grupo dominante seja naturalizado e aceito socialmente. Assim, no racismo institucional, a dominação acontece por meio do estabelecimento de critérios discriminatórios baseados na ideia de raça, que são utilizados para a

manutenção da supremacia branca. Quando comparados, o racismo institucional é mais sutil e difícil de ser percebido do que o racismo individualista, no entanto, ele não é menos severo e destrutivo da vida humana (ALMEIDA, 2019).

Almeida (2019, p. 50) não discorda que os indivíduos e as instituições sejam racistas e devam ser responsabilizadas pelos seus atos. Contudo, apresenta uma nova perspectiva, defende que o racismo é *estrutural* e que essa dinâmica complexa que produz e reproduz desigualdades deve ser combatida. Para o autor, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. As instituições criam regras e mecanismos para privilegiar a comunidade branca, ou seja, reproduzem racismo. Mas isso não significa que o racismo seja uma elaboração das instituições, ele é parte da ordem social.

Como é possível observar não existe um único olhar sobre o racismo e o que ele representa, entre as reflexões dos/as pesquisadores/as encontramos elementos que se aproximam e outros que se distanciam, afinal o racismo pode se apresentar de diferentes formas dependendo do tempo e do espaço. Nesse sentido optamos por descrever esse fenômeno com base nas lentes de Grosfoguel (2019, p. 59):

[...] Contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de ‘colonialidade’ estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiperhumanizados etc., acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados etc., abaixo da linha do humano).

O racismo opera de forma excludente e violenta, organiza-se, produz e conserva a colonialidade. Por isso, Gomes (2021) explica que a educação ao legitimar a ideia de civilização como uma característica própria do Ocidente; ao tratar a ciência Ocidental como a verdade soberana e absoluta; ao inferiorizar

e/ou apagar os conhecimentos elaborados pelo/a Outro/a; ao fortalecer valores sociais, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, anulando os diferentes modos de ser e existir, de construção linguística, de organização política, econômica e cultural; ao desvalorizar os saberes locais – não ocidentais, as religiões que não representam o cristianismo e a diversidade de heranças e memórias agem em nome da branquitude, de uma ideologia que preconiza os privilégios dos sujeitos brancos.

As escolas brasileiras, na sua maioria, possuem um currículo eurocêntrico e não apresentam referenciais positivos negros/as e indígenas. A supervalorização do/a branco/a impera nos espaços educativos, sejam eles formais ou informais, garantindo a manutenção das relações desiguais e violentas. Essa reflexão nos conduz a lançar as seguintes perguntas: quais são as particularidades históricas do racismo brasileiro? Quem é considerado/a branco/a no Brasil e quais são seus privilégios? Como ocorre a manutenção da branquitude nesse contexto?

2.2 Branquitude e racismo no Brasil

No Brasil, o racismo se desenvolveu de modo muito particular, pois o Estado nunca o legitimou¹¹. No entanto, esse princípio ideológico constituiu e continua integrando os discursos e as práticas sociais dos/as brasileiros/as. Nesse sentido, para entender as relações raciais assimétricas nesse país é preciso considerar um conjunto de fatores que contribuíram para a sua formação: o processo europeu de colonização; o discurso racista científico (que emergiu no Brasil pouco antes da abolição da escravatura); e o temor dos/as brancos/as da instituição de um tratamento igualitário entre os sujeitos livres e os que haviam sido escravizados, ou seja, brancos/as e negros/as (GUIMARÃES, 2004).

No entanto, Bento (2002), Schucman (2012), Nascimento (2016), Almeida (2019) e Bastos (2015) concordam que apesar do racismo brasileiro ter suas

¹¹ Movimento diferente pode ser verificado nos Estados Unidos e África do Sul, onde a ascensão social dos negros eram bloqueadas por princípios legais conhecidos por *Jim Crow* e *Apartheid*, respectivamente (BERNARDINO, 2002).

raízes no processo de colonização e nas teorias racistas europeias, o seu desenvolvimento e manutenção contou/conta com dois fenômenos que o tornaram diferente do racismo cometido em outros países: o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial. Esses elementos representam projetos – nutridos no cerne de um racismo mascarado – para dizimar a população negra do Brasil e, assim, “salvar” a raça branca da “inferioridade” (NASCIMENTO, 2016).

Desde o processo de colonização, as relações raciais no Brasil foram e continuam sendo marcadas por muita violência e barbáries cometidas pelos/as brancos/as contra os/as indígenas, africanos/as e seus/suas descendentes. A independência do país foi alcançada em 1822, no entanto, não passou de uma mera formalidade, afinal o Brasil continuou dependente econômica, ideológica e culturalmente dos/as colonizadores/as (NASCIMENTO, 2016). Isso significa que mesmo após o processo de descolonização, a branquitude continuou orientando as práticas da elite branca – que não abriu mão do poder de dominação sobre a vida dos povos colonizados (QUIJANO, 2005).

Desse modo, o que a história do Brasil costuma chamar de atos “libertadores”, Nascimento (2016) nomeia como assassinato em massa. O estudioso se refere aos períodos da escravidão – que durou mais de três séculos no Brasil – e do pós-abolição. Durante a escravidão os/as negros/as idosos/as, doentes, aleijados/as e/ou mutilados/as – sobreviventes do processo de escravização e que não atendiam mais as expectativas produtivas – eram descartados/as como lixo na rua, sem qualquer tipo de auxílio para garantir a própria sobrevivência; e chamados/as de “africanos/as livres”.

O Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão e mesmo depois da assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que concedia a “libertação” dos/as escravizados/as, a população negra permaneceu marginalizada – com acesso restrito ao trabalho e demais direitos dos/as cidadãos/ãs. Os/As negros/as foram obrigados/as a assistir os/as imigrantes europeus/ias sendo recebidos/as pelos/as donos/as das terras como mão-de-obra qualificada, enquanto viviam à própria sorte, sem trabalho e sem qualquer tipo de apoio das autoridades para a garantia da dignidade humana. Isso ocorreu porque nesse contexto os/as imigrantes representavam o “progresso da nação”,

enquanto os/as negros/as simbolizavam o “atraso da sociedade” (BENTO, 2022; NASCIMENTO, 2016; SOUZA, 2014; CARNEIRO, 1994).

Esses crimes foram cometidos e até hoje ninguém foi responsabilizado por eles, e o Estado, conivente, contribuiu com a manutenção das desigualdades quando não criou políticas públicas que atendessem as demandas dessa parcela significativa da população (BENTO, 2022; NASCIMENTO, 2016). Tanto as autoridades governamentais quanto a elite da sociedade “[...] se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar africanos ‘livres’, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural de escravidão em liberdade” (NASCIMENTO, 2016, p. 81).

Esse posicionamento estava intimamente ligado ao ideal de branqueamento que corresponde a um projeto político e ideológico do século XIX para a construção de uma nova identidade nacional. O objetivo consistia em investir no embranquecimento gradual da população por meio do incentivo da imigração do/a branco/a europeu/ia, já que, nesse período, o Brasil era reconhecido pelos outros países como uma nação inferior e atrasada, devido a composição miscigenada da população (HASENBALG, 1996).

A miscigenação não era bem vista pelos/as teóricos/as racialistas, para eles/as a mistura da raça branca – considerada superior – com as raças não brancas – tidas como inferiores – levaria a degeneração da primeira. Nessa perspectiva, a maior parte da população brasileira estaria arruinada e “algo deveria ser feito” para que o Brasil passasse a ser reconhecido internacionalmente como um país desenvolvido e civilizado. Por isso, o ideal do branqueamento representava a solução para os problemas da identidade nacional, a intenção era produzir uma raça brasileira, a mais branca possível, e para que isso fosse concretizado a expectativa era dizimar o povo negro em até sete gerações (SCHWARCZ, 1993; BENTO, 2002; BASTOS, 2015; NASCIMENTO, 2016).

Esse plano expressa o nível mais desumano que uma sociedade pode chegar: o Brasil intencionava “ser grande” – se igualando ou se aproximando da cultura europeia –, mas tornou-se “pequeno”, um país genocida que perdeu a oportunidade de romper com as amarras da branquitude e, por isso, os vestígios desse projeto sobrevivem até os dias atuais. A mestiçagem como branqueamento não ficou restrita ao passado, esses elementos são

constantemente atualizados por nós, que orientam nosso olhar sobre o que é belo e moldam nossos gostos e preferências. Essas práticas acentuam a supremacia do/a branco/a e continuam inferiorizando os sujeitos negros e tudo o que estiver relacionado a eles (BASTOS, 2015).

O desejo de tornar o Brasil “branco” não foi concretizado e o ideal de branqueamento potencializou a hierarquização racial e a naturalização das práticas racistas no país. Diante do insucesso, o mito da democracia racial se constituiu como um novo plano da elite brasileira, e foi aprovado pelo Estado, para resolver a situação do país (BASTOS, 2015; HASENBALG, 1996).

O mito da democracia racial é uma ideologia que foi construída antes da década de 1930 para camuflar as desigualdades entre brancos/as e negros/as. A concepção de que brancos/as e negros/as são todos/as iguais foi produzida e disseminada por pensadores/as da elite dominante com o objetivo de evitar a percepção, dentro e fora do país, da existência de conflitos raciais no Brasil. Sendo assim, a representação de que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia e possuem direitos iguais passou a fazer parte do imaginário brasileiro e continua viva fazendo com que o racismo seja algo velado (GUIMARÃES, 2002).

Essa perspectiva torna o problema das desigualdades raciais ainda mais grave no Brasil, afinal se não existe racismo, não há o que combater. Além do mais, o mito da democracia racial evidencia que a existência do racismo não depende do conceito de raça legitimado pela ciência, ou seja, com o passar do tempo os/as brancos/as forjam novas formas de legitimar o discurso sobre as diferenças humanas e estratégias para se manter no poder (SCHUCMAN, 2012).

Os discursos racistas colaboram com a manutenção e a reprodução da violência contra a população negra e quando eles são negados e/ou naturalizados, imediatamente o/a branco/a pode se sentir motivado/a e autorizado/a a continuar reproduzindo atos sórdidos e bárbaros contra as pessoas negras. A impunidade dos/as criminosos/as brancos/as acaba se constituindo regra em um país com autoridades que ocultam o racismo.

Isso significa que o racismo existe no Brasil, mas não é validado pelo sistema jurídico e é negado pela sociedade com base na ideologia da harmonia e igualdade entre os povos (GUIMARÃES, 1999). O/A branco/a, além de negar que pertence a uma raça e rejeitar a cultura negra, não admite que é racista. São

ações como essas que intensificam o sistema de opressão que assola a vida das pessoas negras. Gonzalez (1984, p. 226) já discutia, na década de 80, esse fenômeno que é a negação do racismo no Brasil e descreveu, por meio de uma linguagem sarcástica, como o racismo era, e continua sendo, tratado pelos/as brancos/as brasileiros/as,

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

Infelizmente esse tipo de discurso ainda é comum em nossa sociedade. Podemos tomar como exemplo o texto publicado nas redes sociais pelo presidente em exercício Jair Bolsonaro, no dia 20 de novembro de 2020, Dia da Consciência Negra¹², no qual ele minimiza o racismo no Brasil. A referida data foi marcada por protestos realizados em todo o país pelo assassinato de João Alberto Silveira Freitas – homem negro de 40 anos – que foi espancado até a morte por dois homens brancos dentro de um supermercado em Porto Alegre – RS, no dia 19 de 2020 (G1 RS, 2020). Nesse contexto, Bolsonaro (2020) afirmou que

[...] o Brasil tem uma cultura diversa, única entre as nações. Somos um povo miscigenado. Brancos, negros, pardos e índios compõem o corpo e o espírito de um povo rico e maravilhoso. Em uma única família brasileira podemos contemplar uma diversidade maior do que países inteiros. [...] Como homem e como presidente, sou daltônico: todos têm a mesma cor. Não existe uma cor de pele melhor do que as outras. Existem homens bons e homens maus. São nossas escolhas que fazem a diferença.

¹² O Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, [...] foi instituído oficialmente pela lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data faz referência à morte de Zumbi, o então líder do Quilombo dos Palmares localizado entre os estados de Alagoas e Pernambuco, na região Nordeste do Brasil. Zumbi foi morto em 1695, na referida data, por bandeirantes liderados por Domingos Jorge Velho. Ele é considerado [...] um símbolo da luta e resistência dos/as negros/as escravizados/as no Brasil, bem como da luta por direitos que seus/suas descendentes reivindicam (TAVARES; DUARTE, 2017, p. 3.117).

Esse discurso minimiza o racismo e reafirma a ideologia de harmonia racial em nosso país. Como se não bastasse, essas palavras endossaram o pronunciamento do vice-presidente em exercício Hamilton Mourão que, no mesmo dia, disse em uma entrevista para o G1 – Portal de notícias da Globo – (MAZUI, 2020): “[...] para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui”¹³.

Negar o racismo no Brasil significa desconsiderar e/ou desconhecer a história e a realidade deste país. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020) e o Atlas da Violência (2020) mostram que os/as negros/as (soma de pretos/as e pardos/as, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) representam 55,8% da população brasileira e estão mais expostos/as à violência no país, 74,4 % das vítimas de homicídio são negras; da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil; 66,7% da população carcerária é constituída por pessoas negras; das quase 5 mil crianças e adolescentes que foram mortos/as de forma violenta e intencional, 75% são negros/as; 79,1% das vítimas de intervenção policial são negras. Os dados da última década apontam que as desigualdades raciais se acentuaram ainda mais, com uma grande disparidade de violência experimentada por brancos/as e negros/as. Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os/as negros/as, enquanto para os/as brancos/as houve uma diminuição de 12,9%.

Ribeiro (2019) afirma que essa realidade expressa a constituição de uma política de segurança pública voltada para a repressão e o extermínio de pessoas negras, sobretudo homens. Vivemos numa sociedade violenta, o Brasil é um país em que muito sangue é derramado, mas nem todas as vidas importam. Na maioria das vezes os sujeitos brancos brasileiros só expressam comoção, revolta e mobilização quando se trata da vida de uma pessoa branca. Isso só reforça o fato de que existe, sim, racismo no Brasil, por isso é inaceitável a propagação do mito da democracia racial, o racismo precisa ser visto, denunciado e combatido.

Nesse sentido compreender a constituição da identidade racial branca no Brasil é potencial para a elaboração de estratégias de enfrentamento ao racismo.

Guerreiro Ramos (1957), considerado o precursor do estudo das branquitudes no Brasil apontava a necessidade de se estudar os/as brancos/as para compreender a especificidade das relações raciais no país. Essa tarefa exige entender quem é o sujeito branco; o significado de ser branco/a no Brasil; como ocorre o processo de manutenção da branquitude; bem como, as implicações da hierarquização racial.

Assim considerar que os sujeitos brancos têm acesso a recursos materiais e simbólicos que os colocam em uma posição privilegiada no meio social é um caminho para reconhecer a desigualdade racial como fruto dessa relação hierárquica que é amparada por estruturas concretas e subjetivas que precisam ser desestabilizadas e suprimidas.

Schucman (2014) explica que a identidade branca não é formada apenas pela dimensão biológica, mas, principalmente, pela dimensão cultural, ou seja, ser branco/a significa ocupar posições e lugares sociais que foram construídos historicamente e socialmente. O lugar simbólico ocupado pelos sujeitos brancos adota significados distintos de acordo com o tempo e o espaço. Nos Estados Unidos, por exemplo,

[...] ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil, ser branco está ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo; na África do Sul, fenótipo e origem são importantes demarcadores de branquitude. (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

Isso significa que precisamos nos atentar às especificidades, cada contexto demanda análises e práticas de enfrentamento diferentes. Liv Sovik (2004) acrescenta que ser branco/a no Brasil independe da origem, significa ter pele clara, feições europeias, cabelo liso; além disso, significa assumir um papel social que compreende autoridade ou respeito imediato e, conseqüentemente, ganhar passe livre, eliminando quaisquer obstáculos de acesso a lugares, posições, entre outros.

A ideia de beleza compartilhada em nossa sociedade é fruto de um contexto imerso em crenças, mitos, valores e padrões que emergem da branquitude. Essa ideologia induz muitos sujeitos a uma preocupação excessiva com a estética e a busca pelo rosto/corpo “perfeito” – o que significa uma maior aproximação dos traços caucasianos (origem europeia). Atualmente o Brasil é

considerado o segundo país que mais realiza procedimentos cirúrgicos no mundo, perde apenas para os Estados Unidos. Mais de 483 mil cirurgias foram feitas ao longo do ano de 2020 e há uma grande procura por procedimentos na região da face e da cabeça, a rinoplastia – cirurgia plástica que esculpe o nariz – (87,9 mil) lidera esse *ranking*.

A professora Maria Elisa Caputo Ferreira, líder do Grupo de Pesquisa Corpo e Diversidade, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) concedeu uma entrevista ao Podcast Encontros A3, vinculado à Revista A3 da UFJF, e explicou que a busca inacabável por um “corpo ideal” pode causar sofrimento: “A chance de uma pessoa se frustrar quando coloca todas as expectativas em um corpo que não é o dela, em um ideal, em um padrão, em uma ideia que é inatingível, é muito grande” (Portal UFJF, 2022, s/p). Esses dados expressam a perversidade da branquitude e o poder que ela exerce na vida das pessoas.

Como é possível observar, a identidade branca não está associada a aspectos negativos, feios e inferiores; é fruto de uma construção social que se materializa na dominação exercida por sujeitos reconhecidos como brancos; e assume uma posição de poder na hierarquia das relações raciais que garante privilégios materiais e simbólicos que raramente são questionados, pois no cerne da ideologia racista há a normalidade do ser branco/a e, portanto, não são racializados (SCHUCMAN, 2014; ALMEIDA, 2019).

Schucman (2014) realizou uma pesquisa potencial para essa reflexão, a tese intitulada: Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana, é fruto do seu trabalho do Doutorado. A intenção da pesquisadora consistiu em compreender de que modo a ideia de branquitude é apropriada e constituída por sujeitos brancos na cidade de São Paulo, para isso utilizou como instrumento de coleta de dados a observação cotidiana de falas informais sobre a temática e a entrevista.

Nas observações, a pesquisadora fez anotações sobre o que presenciou e constatou em lugares que frequenta em seu cotidiano como encontros na casa de amigos/as, grupos de estudos, bares, festas, café da universidade, entre outros. Nesses espaços, o tema da pesquisa emergia como piadas, brincadeiras, assunto polêmico e debates implícitos e/ou explícitos. Esses dados foram somados aos das entrevistas, que foram realizadas com 14 sujeitos paulistanos

que se auto classificaram como brancos, pertencentes a diferentes classes sociais, gêneros e gerações.

Da análise emergiram três categorias: a ideia de superioridade estética, moral e intelectual endossadas pelos/as participantes/as da pesquisa. A autora relaciona tais categorias com o conceito de raça produzido pela ciência no século XIX e considera que, em grande parte, as pessoas brancas não apenas têm consciência de que são brancas, mas que também operam com os privilégios simbólicos advindos da branquitude.

A ideia de superioridade estética é um dos traços fundamentais da construção da identidade branca no Brasil e não está atrelada apenas aos/às negros/as, mas aos/às indígenas e asiáticos/as também. Isso significa que os cabelos lisos, os contornos do nariz e da boca, a pele branca e os olhos claros são características que integram o 'padrão de beleza humana' da nossa sociedade. Como já mencionamos, essa referência do que é ser belo/a não é natural, foi construída histórica e socialmente e produz significados compartilhados que são apreendidos, singularizados e reproduzidos ou (raramente) contestados pelos sujeitos.

Nesse sentido, a cultura atravessa a formação humana e interfere na constituição das identidades afetando positivamente todas as dimensões da vida dos sujeitos brancos (SCHUCMAN, 2014).

Essa pesquisa evidencia, ainda, que a branquitude também é construída a partir da concepção de que os sujeitos brancos são moral e intelectualmente superiores aos não brancos e isso, de acordo com os/as participantes, justificaria as desigualdades raciais econômicas existentes em nossa sociedade. Nessa lógica, atitudes como trabalhar, lutar por uma vida melhor e fazer o bem são associadas aos/às brancos/as, enquanto que a diversão, a música e a dança são vinculadas aos/às não brancos/as.

A branquitude expressa a ideia de que existem atributos positivos que são intrínsecos aos/as imigrantes europeus/ias: civilizados/as, mais cultos/as e com atitudes morais e éticas superiores aos/às não brancos/as e de cultura africana. Com base nessa concepção os/as brancos/as se consideram merecedores/as das vantagens que possuem, das posições e espaços de prestígio que ocupam, de residir em regiões elitizadas, entre outros (SCHUCMAN, 2014).

A ideia de superioridade estética, moral e intelectual confere poder às pessoas brancas, as quais criam mecanismos para a manutenção dessa relação hierárquica como, por exemplo, naturalizar e invisibilizar a própria identidade racial. Os sujeitos brancos insistem em elaborar e compartilhar discursos biológicos e culturais que inferiorizam o/a Outro/a e isso só reforça que o racismo é um traço unificador da branquitude.

As práticas racistas afetam, significativamente, a dinâmica social e a vida dos indivíduos, pois é com base nessa crença de superioridade racial e cultural branca que as pessoas são admitidas (ou não) em um emprego, convidadas (ou não) para ocupar espaços de liderança, julgadas como inocentes (ou não) em um tribunal, tratadas com respeito (ou não) nos serviços públicos e privados, assim como em inúmeras situações do cotidiano.

Nesse contexto, uma pessoa branca dificilmente é estimulada ou se dispõe pensar sobre a questão racial, esse exercício reflexivo geralmente demora para ocorrer e, às vezes, pode não acontecer. O lugar social ocupado pelos/as brancos/as é confortável, não gera desvantagens e incômodo, por isso esses sujeitos constroem uma espécie de bolha, ou seja, distanciam-se das discussões referentes ao racismo, porque o silêncio e a indiferença as beneficiam mantendo o *status quo*.

Jorge Miranda (2017) propõe uma reflexão desafiadora e necessária sobre a invisibilidade que algumas pessoas brancas expressam sobre os privilégios raciais que possuem. Esse é um tema que está ligado ao debate sobre a identidade branca e a ausência da sua marcação, nomeação e racialização. O autor chama a atenção para a distinção entre invisibilidade e neutralidade, afirma que muitos/as pesquisadores/as fazem confusão entre esses dois conceitos e, por isso, precisam se atentar para essa questão.

A pesquisa de Miranda (2017) é resultado do seu trabalho de mestrado. No ano de 2015 entrevistou 17 *rappers* brancos/as brasileiros/as (5 mulheres e 12 homens) para compreender a perspectiva desses/as artistas acerca das relações raciais, além de investigar o viés educativo das suas letras de Rap e suas possíveis contribuições para a eliminação do racismo. Por meio desse estudo o autor identificou que os sujeitos, participantes da pesquisa têm consciência sobre sua racialidade, ou seja, se enxergam como integrantes do grupo racial branco, mas nem todos/as enxergam os seus privilégios advindos

do fenótipo, da brancura. Isso significa que 'o/a branco/a não se enxergar como grupo racial' e 'o/a branco/a não se enxergar como privilegiado' são questões distintas, mas que se entrecruzam.

Entre os/as participantes/as dessa pesquisa tiveram aqueles/as que expressaram ter consciência sobre os próprios privilégios; os/as que admitiram o poder da brancura e a existência de vantagens para os/as brancos/as em nossa sociedade, mas apresentaram dificuldades para apontar onde e como esse privilégio os/as beneficia; e, ainda, aqueles/as que revelaram não perceber as vantagens decorrentes do seu fenótipo. As percepções desses sujeitos são diferentes, assim como as justificativas para tais argumentos. A visibilidade dos privilégios advindos da branquitude foi amparada na convivência afetiva com pessoas negras, enquanto que a invisibilidade esteve pautada nos fatores interseccional e meritocrático (como gênero, classe, religião e estética). Para Miranda (2017), ainda que esses fatores possam contribuir com a percepção ou a falta dela, no que diz respeito às vantagens raciais, não são determinantes e, portanto, insuficientes para explicar tal conjuntura.

Por isso, analisando os dados, Miranda (2017) elaborou a diferença conceitual entre invisibilidade e neutralidade:

QUADRO 1. Diferença entre invisibilidade e neutralidade

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

Fonte: (MIRANDA, 2017, p. 61, grifos do autor)

Essa distinção mostra que os sujeitos brancos têm a autopercepção da sua racialidade, mas nem todos/as percebem os privilégios decorrentes da branquitude. Nesse sentido, ao contrário da invisibilidade, a neutralidade

expressa hipocrisia (MIRANDA, 2017). Por isso, a reflexão crítica sobre a lógica perversa da branquitude é um exercício que os/as brancos/as precisam fazer entre os seus pares, porque pedir às pessoas negras para que apontem quando e como os sujeitos brancos são racistas, também representa uma prática de exploração e de inferiorização do/a Outro/a. É o mesmo que uma mulher ter que explicar ao seu companheiro violento como ele pode deixar de ser machista e agressivo com ela.

Almeida (2019) afirma que o processo de construção da identidade branca é uma “insuperável contradição”, pois ao mesmo tempo em que o sujeito branco nomeia e atribui identidade racial ao/à Outro/a para se afirmar como branco/a, nega veementemente a própria identidade, ou seja, o/a branco/a é uma raça que não tem raça.

Esse monumental delírio promovido pela modernidade, essa “loucura codificada” responsável por “devastações psíquicas assombrosas e de incalculáveis crimes e massacres” que é a raça, sempre opera no campo da ambiguidade, da obscuridade, do mal-entendido e da contradição (ALMEIDA, 2019, p. 78).

Nesse sentido, a negação da pertença racial também se configura como uma característica marcante da branquitude. Essa negação é expressada de inúmeras formas, a comunidade branca não economiza discursos para marcar a pertença racial do/a Outro/a, cria estereótipos e ao usá-los desconsidera a subjetividade e a individualidade que há na mulher e no homem negro e, portanto, desumaniza-os/as. Existem muitos estereótipos que marcam a identidade racial da mulher e do homem negro, a branquitude expressa a ideia de que ambos/as são naturalmente hipersexualizados/as, fortes, sambistas, malandros/as, submissos/as, violentos/as, entre tantas outras características. Essa representação retira a humanidade que há no/a Outro/a e pode produzir adoecimento, pois os sujeitos são afetados de modos diferentes. Generalizar os sujeitos negros dessa forma, sem reconhecer a sua subjetividade, configura-se como racismo e, portanto, precisa ser combatido.

De acordo com Almeida (2019), essa contradição que molda a identidade branca se acentua no caso dos/as brancos/as que não estão nos países centrais do capitalismo, ou seja, o/a branco/a periférico/a, além de negar que pertence a uma raça, precisa reafirmá-la sempre que existir o risco de ser confundido com

um/a negro/a. O/A branco/a periférico/a não está no topo da hierarquia racial e de classe, pois não é europeu/ia e nem mesmo norte-americano/a e, nesse sentido, para a ideologia racista, mesmo que ele/a descenda de algum, sempre haverá um/a negro/a ou indígena para “manchar” sua linhagem familiar.

O/A branco/a periférico/a luta para se salvar da inferiorização que ele/a mesmo/a (re)produz, sendo assim, se distancia, oculta e desvaloriza a cultura negra e indígena ao passo que se aproxima, dá visibilidade e valoriza a cultura branca. A branquitude pressupõe que suas experiências representam a humanidade enquanto que as experiências dos outros grupos exprimem a singularidade. “O pavor de um dia ser igualado a um negro é o verdadeiro fardo que carrega o homem branco da periferia do capitalismo e um dos fatores que garante a dominação política, econômica e cultural dos países centrais” (ALMEIDA, 2019, p.79).

Essa engrenagem criada e criadora de normas e padrões aponta quem as pessoas devem ser e quais lugares elas podem ocupar na sociedade. Os/As brancos/as, que estão em posição de superioridade agem para não perder os privilégios herdados da relação colonial.

É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como o normal. Como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende como justo? A desigualdade é a norma. Se a situação do não branco é de injustiça, logo a ideia de mérito é acionada como justificativa. Isso também vale para a questão de gênero (MIRANDA, 2017, p. 63).

O racismo histórico e a meritocracia, combinados, possibilitam que a desigualdade racial – materializada por meio da pobreza, do desemprego e da privação de recursos materiais – seja compreendida como falta de interesse, dedicação, iniciativa e, portanto, mérito dos indivíduos. Culpabilizar os sujeitos e naturalizar as desigualdades é um mecanismo eficiente para a estabilização política e a manutenção das injustiças cometidas contra os grupos marcados pela diferença racial, de gênero e de classe (ALMEIDA, 2019).

Os sujeitos brancos se incomodam com a possibilidade de todas as pessoas terem um bom lugar para morar, alimentação saudável, acesso à saúde, às artes e à educação de qualidade, tempo livre e lazer, a possibilidade de criar,

entre outros direitos que garantem a dignidade humana. Mas, por que o/a branco/a gosta da ideia de que quem não pode pagar não merece ter acesso? Por que os direitos garantidos por lei para todos os sujeitos são mantidos como privilégios para poucos/as?

As pessoas brancas têm medo de perder seus privilégios, então agem em nome da supremacia branca para controlar e explorar o/a Outro/a. A superioridade branca é um modo de dominação que perpassa pelas dimensões do poder, da força, das mediações e da elaboração de consensos ideológicos (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, homens brancos são escolhidos constantemente como líderes políticos para que suas demandas sejam atendidas. A comunidade branca se sente ameaçada pela potência do povo negro, pois ele é a prova de que o plano de dominação é falho, os/as negros/as resistem e vivem, contrariando o projeto colonial (RAMOS, 2019).

Na década de 80, James Baldwin (1984, p. 3), crítico social negro estadunidense, ao discutir a crise de liderança na comunidade branca afirmou que

[...]o fato de ainda estarmos aqui – mesmo em sofrimento, escuridão, perigo, interminavelmente definidos por aqueles que não ousam definir, ou mesmo confrontar a si mesmos – é a chave para a crise na liderança branca. O passado nos informa de variados tipos de pessoas – criminosos, aventureiros e santos (para não dizer nada, é claro, dos papas) – mas é a condição negra, e somente ela, que nos informa a respeito das pessoas brancas. É um paradoxo terrível, mas aqueles que acreditaram que poderiam controlar e definir pessoas negras alienaram-se do poder de controlar e definir a si mesmos.

No Brasil não foi/é diferente, a população negra luta diariamente para romper com a lógica da branquitude e comprime as estruturas de poder para que o racismo seja reconhecido em um país que insiste em negá-lo. O protagonismo do Movimento Negro, das mulheres negras, quilombolas e da juventude negra possibilitou muitos avanços no processo de elaboração de políticas de igualdade racial no Brasil, as quais introduziram a questão racial no campo dos direitos e forçaram o Estado a assumir sua responsabilidade no combate ao racismo (ainda que o resultado desse processo seja insuficiente, cheio de percalços e recuos). As lutas travadas pela população negra garantiram impactos consideráveis na vida de muitos/as negros/as brasileiros/as como um avanço

parcial no acesso à educação, aos bens de consumo e no direito a uma moradia digna. Isso significa que a população negra luta, e luta muito pela sua sobrevivência e por uma sociedade livre das amarras da colonialidade incrustada na carne do povo brasileiro (GOMES, 2021).

A colonialidade molda as identidades, mas não as torna imutáveis, nesse sentido, é possível ressignificar as relações raciais e torná-las mais humanas. A luta contra o racismo deve ser uma luta de todos/as e, por isso precisamos encontrar formas de desestabilizar a supremacia branca que constantemente cria novas formas de expressão para garantir a manutenção das desigualdades raciais. Desnaturalizar as práticas racistas, torná-las visíveis é um caminho necessário para o combate ao racismo no Brasil.

Cardoso (2017, p. 39) diz que a branquitude é diversa e que ela pode ser, inclusive, antirracista. Nessa perspectiva, o autor considera indispensável

[...] definir as diferentes práticas de racismos. Do mesmo modo, não compete deixar de distinguir a pessoa, ou grupo, que pratica racismo. Distinguir os variados tipos de sujeitos e de ações. As diferentes formas de branquitudes e seus diferentes modos de manifestações.

Os sujeitos brancos expressam o racismo de formas distintas, Cardoso (2017) ao analisar as práticas advindas da branquitude propôs a seguinte classificação: branquitude crítica e branquitude acrítica. Para o autor, a branquitude crítica está relacionada aos sujeitos brancos que rejeitam publicamente práticas de racismo. Por outro lado, a branquitude acrítica está ligada aos sujeitos brancos que defendem a superioridade racial branca. Para ser mais específico Cardoso (2017, p. 36-37) elaborou uma tabela com as características que definem cada sujeito/grupo:

TABELA 1: Características da branquitude crítica e acrítica

BRANQUITUDE CRÍTICA	BRANQUITUDE ACRÍTICA
1. Perfil. O branco de maneira em geral.	1. Perfil. O branco de maneira específica, membros ou simpatizantes de grupos da “neo - KKK” e neonazistas e outros dessa linha.
2. Desaprova o racismo publicamente.	
3. Difícil captar a desaprovação ao racismo no espaço privado.	

<p>Maior dificuldade metodológica para o pesquisador negro, devido aos segredos entre branco e branco.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Não critica de forma geral o privilégio branco. 5. Vive sob o princípio da igualdade, em tese. 6. Vive sob o signo da modernidade. 7. Ama, convive, “tolera”, “suporta”, convive hipocritamente com o Outro. 8. Não prega o ódio racial. 9. Ele é sincero, ele é hipócrita na sua concepção relativo ao negro. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Não é racista, ele é “naturalmente” superior a todos os não brancos. 3. É público e notório que ele é superior. A História comprova isto. 4. Não se baseia necessariamente na comprovação biológica de superioridade porque, na atualidade, tornou-se uma tese insustentável. 5. Defende o privilégio branco. 6. Desconsidera o princípio da igualdade. O princípio seria uma imposição “absurda” da Carta Magna. 7. Vive sob o princípio da desigualdade, apesar do anacronismo. 8. Vive sob o signo da Tradição. 9. Não suporta o Outro. 10. Prega o ódio racial. 11. Ele possui características homicidas declaradas. 12. É sincero na sua concepção a respeito do negro.
---	---

Fonte: (CARDOSO, 2017, p. 36-37)

Como é possível observar há elementos comuns e incomuns entre esses sujeitos/grupos. Em relação aos aspectos em comum, Cardoso (2017) enfatiza que independentemente da branquitude ser crítica ou acrítica os/as brancos/as têm seus privilégios garantidos social, histórica, econômica e culturalmente. Isso significa, por exemplo, que o fato de um sujeito branco se intitular antirracista não o transforma imediatamente em uma pessoa livre de preconceitos raciais e nem mesmo expropria os seus privilégios advindos da branquitude.

Nesse sentido, a luta antirracista não corresponde a posicionamentos vagos de sentido e ausência de ações, e também não deve servir como escudo àqueles/as que tentam se esconder junto ao racismo que lhes pertence. As pessoas brancas precisam entender que a luta antirracista é: a busca contínua pelo conhecimento para desvelar a estrutura que rege o racismo a fim de esgotar todas as forças da branquitude; a reflexão constante sobre as próprias práticas;

a vigilância diária para que expressões racistas sejam combatidas e problematizadas; o exercício da escuta e da empatia; o consumo, o apoio e o compartilhamento responsável da produção da população negra, respeitando a história e os signos que a constitui; é fazer uso dos privilégios para que a população negra tome seu lugar de igualdade; entre outros (RAMOS, 2019; RIBEIRO, 2019; SCHUCMAN, 2012).

Em relação aos elementos incomuns entre os sujeitos/grupos brancos destacamos o modo pelo qual eles expressam e/ou se posicionam frente ao racismo. Tomamos como exemplo de **branquitude acrítica** o caso de racismo envolvendo a advogada, Natália Burza Gomes Dupin, que foi detida no 05 de novembro de 2019 em Belo Horizonte (MG).

De acordo com o taxista Luis Carlos Alves Fernandes, de 51 anos, ele passava por uma rua de Belo Horizonte quando avistou Natália parada no ponto de táxi. Ao perguntar se ela precisava de uma viagem, ela disse que sim, mas que “não andava com pretos”. O taxista rebateu e disse que a declaração era criminosa. Natália foi enfática: “Eu não gosto de negro, sou racista, sou racista mesmo”, e depois chegou a cuspir no pé dele (CARTA CAPITAL, 2019, s/p).

Natália expressou sua convicção de que os/as brancos/as são superiores e têm privilégios, e, não hesitou em demonstrar poder para nomear o/a Outro/a e inferiorizá-lo/a ao dizer que “não anda com pretos”. Ela revelou que não suporta pessoas negras e pregou o ódio racial admitindo ser racista e cuspiu no corpo de Luis, taxista, que reclamou o comportamento criminoso da mulher. E mesmo após cometer um crime – exteriorizando tamanho ódio racial –, Natália foi presa e liberada dois dias depois (07/11/2019) após passar por uma audiência de custódia e pagar a fiança no valor de R\$ 10 mil, ou seja, seu privilégio branco lhe protegeu até mesmo do crime de racismo.

Com a repercussão do caso, a família de Natália divulgou uma carta pedindo desculpas públicas afirmando que ela sofre de transtornos psíquicos e postularam compaixão ao tratarem da ocorrência, pois consideram o racismo uma realidade brutal e inaceitável. A maioria das pessoas brancas realmente acredita que tudo pode ser facilmente esquecido com um pedido de desculpas, inclusive desculpas carregadas que impõe um racismo velado, como ocorreu na retratação de uma irmã de Natália que, para defendê-la garantiu que a irmã não

poderia ser racista, pois “já teve mais de um namorado negro”. E afirma: “Um deles é angolano, ele não é preto não, ele é azul” (RÁDIO ITATIAIA, 2019).

Infelizmente argumentos como esse são recorrentes para encobrir o racismo, no entanto, a convivência com pessoas negras não assegura um atestado antirracista a ninguém; ter parentes negros/as não é algo que torna os sujeitos conscientes. Precisamos romper com a disseminação de argumentos que fortalecem a concepção de que não há racismo no Brasil, reivindicar contra algo que “não existe” teoricamente é muito mais complicado.

Cardoso (2017) explica que o ato de desaprovar o racismo publicamente é uma característica da **branquitude crítica**, muitas vezes é uma tentativa do/a branco/a se livrar da culpa e da responsabilidade do próprio racismo. A irmã da Natália não critica o privilégio branco, não admite o comportamento racista, não expressa preocupação com os efeitos desse crime, concentra-se na defesa da irmã se valendo do princípio de igualdade, dizendo que a família convive, “tolera”, “suporta” o/a Outro/a.

O sujeito branco que repudia publicamente o racismo nem sempre o faz em espaço privado há pessoas brancas que se sentem protegidas e confortáveis para expressarem seu racismo em ambientes cercados por outros sujeitos brancos (CARDOSO, 2017). São espaços em que há consentimento para desaprovar pautas do movimento negro e argumentos sobre a existência e implicações do racismo; minimizar os sentimentos e as violências contra a população negra; fazer piadas que inferiorize o/a Outro/a; associar e expressar ideias negativas às pessoas negras; lamentar e desaprovar as políticas afirmativas; e, ao mesmo tempo, negar que tudo isso é racismo.

Nesse sentido, o/a branco/a crítica reproduz e protege ideias e comportamentos racistas em espaços privados, porque sabe que ética e legalmente são “reprovados” em espaços públicos. Essas atitudes e modos de pensar são um tanto inacessíveis, principalmente por pesquisadores/as negros/as, o que dificulta a luta contra o racismo.

Bento (2014) problematiza e descreve a branquitude como uma guardiã silenciosa dos privilégios simbólicos e concretos herdados da escravização. Esse silêncio sobre o lugar que os/as brancos/as ocupam na história do Brasil tem uma finalidade: eximir a comunidade branca da prestação de contas, da compensação e da indenização aos/às negros/as de tudo o que lhes foi roubado

e negado historicamente. De acordo com a autora, os interesses econômicos justificam a ocultação dos privilégios que as pessoas brancas não estão dispostas a abrir mão. Portanto, o sujeito branco descortina e consente o racismo em espaços privados e encobre seus privilégios em lugares públicos por meio de um pacto que a autora chama de narcísico, ou seja, há uma aliança – motivada por interesses superdeterminados – que liga os sujeitos brancos uns aos outros e ao grupo. Por meio desse mecanismo o/a branco/a nega os problemas raciais e interdita o/a negro/a em espaços de poder, o/a excluindo moral, afetiva, econômica e politicamente do meio social.

Cardoso (2017) chama a atenção para a existência desse fenômeno nos espaços acadêmicos. Para ele, o pacto narcísico acontece inclusive entre os/as pesquisadores/as brancos/as das relações raciais. Existem estudiosos/as que se apresentam publicamente como antirracistas, mas, no ambiente privado, entre as pessoas que confiam, reproduzem pensamentos racistas; e o motivo central desse conflito está na disputa pelo poder.

O preconceito racial está em toda parte, Munanga (2010) costuma compará-lo metaforicamente a um *iceberg*, a parte visível corresponderia as expressões do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos presenciar por meio dos comportamentos sociais e individuais. À parte, submersa correspondem os preconceitos não enunciados, invisíveis aos olhos, mas que estão presentes na cabeça dos sujeitos, e as implicações dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas. Os privilégios da brancura sustentam o racismo e, por esse motivo, precisam ser vistos e combatidos.

Miranda (2017) acredita que um dos caminhos para a mudança dessa realidade consiste em desnudar as bases que sustentam a não percepção de alguns sujeitos brancos sobre seus privilégios. Nesse sentido, o debate sobre a dimensão subjetiva do racismo e da branquitude é potencial para a compreensão do fenômeno da invisibilidade; questionar a naturalização da opressão que serve à branquitude; criar ações de confronto que sejam potentes o suficiente para produzir fissuras, por menores que sejam, na lógica racial dominante no contexto em que vivemos.

O fato de os/as brancos/as terem nascido em uma sociedade racista não significa que estão condenados/as a serem racistas. É possível que os sujeitos brancos incorporem a luta antirracista, mas isso exige um olhar atento, diário e

profundo sobre si e sobre o/a Outro/a; buscar na literatura negra novas lentes para enxergar o mundo; construir espaços de discussão sobre o racismo e privilégios advindos da branquitude entre amigos/as, colegas e familiares; identificar formas de intervenção para pôr fim as vantagens advindas da brancura; criar, potencializar e apoiar ações afirmativas que minimizem os prejuízos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais que afetam a população negra até os dias atuais.

A condição de invisibilidade dos sujeitos pode ser transformada em neutralidade e, em uma perspectiva mais esperançosa, ambas podem evoluir para uma condição crítica, rumo a uma formação mais humana. E, de acordo com Miranda (2017), diferentes situações podem auxiliar nesse processo de transformação e despertar crítico dos sujeitos brancos sobre os privilégios que possuem, dentre elas, o convívio com pessoas negras, um conflito pungente, um processo de educação antirracista que questione o racismo e a branquitude, entre outros.

Schucman (2014, p. 92) também acredita na potencialidade de propostas e ações que auxiliem na desconstrução da identidade racial branca. Para ela, existem diferentes frentes para serem alcançadas,

uma delas é o processo de desidentificação com os significados racistas, processo em que o ator social pode e deve ser agente de mudanças, o que está ligado a uma tomada de posição sobre seu racismo latente, sobre perceber seus privilégios e, portanto, a um trabalho para desconstruir o racismo e os significados racistas apropriados por cada sujeito, produzindo, assim, novos sentidos para o que significa ser branco e o que significa ser negro. No entanto, precisamos que haja por parte dos sujeitos brancos – além da aquisição da consciência de sua racialidade e de que são precursores de mudanças em seus micro-lugares de poder e atuação – uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade como um todo.

Não ser racista em uma sociedade que nos educou para a hierquização racial é algo raro. Mas é possível caminhar rumo à mudança, a comunidade branca pode se humanizar e romper com a estrutura racista. Temos muito a fazer, a luta precisa ser diária, os sujeitos brancos podem aprender e ensinar a construir uma nova identidade, para isso o silêncio deve ser deixado de lado e as reflexões devem ser constantes. A educação é um caminho de transformação

e se investirmos na sua potencialidade de humanização podemos construir novas relações.

3. OS ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE E A (DES)COLONIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E ACADÊMICAS NO BRASIL

FIGURA 03. Branquitude em delírio, Melina Garcia Gorjon, 2020b.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CECbH5ankY5/> Acesso em: 15 ago. 2022.

Para abrir esta seção escolhemos outra colagem (Figura 3) produzida por Melina Garcia Gorjon (2020b), artista da série “Branquitude em delírio”. A obra é constituída por três elementos distintos: o rosto de uma mulher branca da alta sociedade, que novamente nos remete à estética da década de 1950; um fragmento da obra “Um jantar brasileiro” (1827), do artista branco e francês Jean Baptiste Debret; e as frases “Somos todos iguais” e “Somos todos humanos”, comumente reproduzidas no nosso cotidiano.

Como é possível observar, há uma fissura na cabeça da mulher e ao observamos, percebemos a carne e o sangue escorrendo pelo rosto. Na abertura que se fez, a obra de Debret preenche o espaço retratando a vida no Brasil

colonial – uma mesa farta, brancos/as sentados à mesa se alimentando, negros/as em pé os/as servindo e crianças negras aguardando por um pouco de comida.

Essa obra representa o olhar de um artista branco europeu que veio para o Brasil na época da Academia Imperial de Belas Artes, século XIX, patrocinado pela monarquia brasileira, com o objetivo de retratar o “sucesso” do plano colonial, ou seja, mostrar como o Brasil estava “evoluindo” sob a lógica e os princípios da branquitude (GARUTTI, 2015).

Em contrapartida, a obra de Gorjon (2020b) faz uma crítica ao Brasil atual, um país em que os/as brancos/as afirmam ter conquistado a “independência” (1822), colocado um “fim” na escravidão (1888) e estabelecido a “harmonia racial”. No entanto, continua dependente dos modelos econômicos, políticos, sociais, culturais e religiosos da Europa, mantém as desigualdades raciais e o mais grave, nega a existência do racismo.

O Brasil deixou de ser colônia, mas o pensamento do colonizador permanece vivo em nossa cultura, imaginário e práticas sociais, ou seja, no Brasil ainda são os/as brancos/as que sentam à mesa e dizem sobre o lugar do/a Outro/a.

Essa reflexão nos remeteu ao texto “Cumé que a gente fica?”, de Lélia Gonzalez – intelectual, política, professora, filósofa e antropóloga negra brasileira, apresentado no IV Encontro anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, no Rio de Janeiro. Neste texto, Gonzalez (1984) utiliza a mesa como metáfora para ilustrar a realidade brasileira no que diz respeito à ideologia branca e seus efeitos na constituição da subjetividade das pessoas brancas e negras:

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de

coisa pro crioulo da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursaria deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve uma hora que não deu pra aguentar aquela zoadá toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga... Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora tá queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é à toa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada, caga na saída” (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Tanto a obra de Gorjon (2020b), quanto o texto de Gonzalez (1984) apresentam a contradição existente entre o discurso e a prática dos/as brancos/as. As frases elegidas para compor a colagem, “Somos todos iguais” e “Somos todos humanos” são fruto do mito da democracia racial e têm o papel de negar e naturalizar o racismo, ou seja, essas frases integram um discurso que tenta encobrir o pensamento e as práticas racistas na medida em que nega as diferenças e as desigualdades raciais existentes em nosso país.

Nesse sentido, o texto de Gonzalez (1984) atualiza a obra “Um jantar brasileiro” (1827) de Debret, uma vez que a autora “pinta” com tons de crítica a vida no Brasil pós-colonial. Ela apresenta o olhar de pesquisadores/as brancos/as que tomam o/a negro/a como objeto de estudo para explicar as relações raciais e falam sobre racismo justamente para aqueles/as que sofrem as consequências dessas práticas diariamente, como se eles/as não soubessem o que isso significa. Ao fazer isso, esses/as pesquisadores/as tentam se isentar da responsabilidade do racismo ao mesmo tempo que tratam o/a negro/a como

alguém inferior, menos capaz, menos importante, menos humano. Gonzalez (1984) mostra que o tempo passou, mas a composição da mesa continua a mesma.

Essa contradição entre o discurso e a prática revela o medo dos/as brancos/as de que o seu racismo seja descoberto, afinal é essa estrutura racista que conserva os seus privilégios materiais e simbólicos. O/A branco/a se sente autorizado/a a falar do/a e pelo/a Outro/a, mas quem fala sobre o lugar do/a branco/a nas relações raciais? O que são os estudos críticos da branquitude? Como e por que esse campo teórico se desenvolveu? Como esses estudos ganharam força no Brasil e quais são os frutos desse trabalho? É possível descolonizar as mentes, o conhecimento e os currículos de uma sociedade marcada pela branquitude?

Essas questões serviram como mola propulsora para as nossas reflexões acerca da constituição e da produção dos estudos críticos da branquitude e sobre os processos de (des)colonização das práticas educativas e acadêmicas no Brasil. Pretendemos olhar e apresentar para novas formas de “compor essa mesa” que há séculos só têm lugar para brancos/as. Para tanto questionamos: Seria possível abrir mão dessa mesa e sentar todos/as em círculo no chão? Sentar lado a lado, tendo a possibilidade de enxergar, ouvir e falar, sem que ninguém fique para trás? A partir da próxima seção iremos refletir sobre esses questionamentos.

3.1 A emergência dos estudos críticos da branquitude

Os estudos críticos da branquitude nasceram da necessidade de romper com a lógica colonialista, inclusive no meio acadêmico; uma tarefa longa, árdua e em construção. Por muito tempo, o racismo foi considerado um problema do/a negro/a e, por isso, muitos/as pesquisadores/as brancos/as tomaram, e ainda tomam, a população negra como objeto de estudo para explicar as relações raciais e como o sujeito negro vive dentro de uma sociedade em que a supremacia branca impera.

Schucman (2014) explica que, enquanto isso, o/a branco/a não era racializado/a, problematizado/a e apresentado/a como tema de estudo,

provavelmente porque a maior parte dos/as pesquisadores/as eram brancos/as e estavam inseridos/a em espaços compostos por sujeitos que acreditavam ser desracializados; além disso, contestar os privilégios advindos da branquitude e desvelar as estratégias de reprodução e manutenção das desigualdades raciais significaria colocar em risco as vantagens sucedidas da exploração do/a Outro/a.

A ausência de reflexão sobre a construção e a função da identidade racial branca na dinâmica das relações raciais – em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu – estimulou estudiosos/as a tomarem a branquitude como objeto de análise e de crítica no meio acadêmico (SILVA, 2017). Para Cardoso (2014), a investigação e análise acerca da identidade branca busca problematizar aquele/a que numa relação de opressor/a e oprimido/a exerce o papel de opressor/a, isso significa que os estudos sobre a branquitude assumiram/assumem a tarefa de romper com o silêncio, visibilizar o/a branco/a e descortinar o pensamento, as práticas e o lugar que esses sujeitos ocupam na sociedade. Nesse sentido, os estudos críticos da branquitude buscam deslocar a perspectiva das investigações sobre as relações raciais “das margens para o centro”, evidenciando os processos de constituição da identidade racial branca (STEYN, 2004, p. 121).

A década de 1990 é frequentemente apontada como o período de emergência dos estudos críticos da branquitude, no entanto diferentes genealogias continuam sendo elaboradas e não há consenso sobre quem seriam os/as responsáveis por colocar a identidade racial branca na agenda das pesquisas sobre as relações raciais. Comumente autores/as brancos/as norte-americanos/as como Richard Dyer (1945-), David Roediger (1952-), Marvin Harris (1927-2001), Theodore Allen (1919-2005) e Ruth Frankenberg (1957-2007) são mencionados/as como os/as precursores/as desses estudos (GIROUX, 1997; ALVES, 2010; LABORNE, 2014).

Em contrapartida, existem autores/as (CARDOSO, 2014; ALVES, 2010; LABORNE, 2014) que reconhecem intelectuais negros/as do início do século XX como os/as responsáveis pelas primeiras referências teóricas em relação a supremacia branca, e defendem que os estudos sobre a branquitude são mais antigos do que se supõe. Citam estudiosos como o norte-americano W. E. B. Du Bois (1868-1963); o afrocaribenho Frantz Fanon (1925-1961); o tunisiano Albert

Memmi (1920-2020); o sul-africano Steve Biko (1946-1977) e o brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982).

No que diz respeito aos/às pesquisadoras/es norte-americanos/as da década de 1990, é possível afirmar que seus esforços foram dedicados para compreender a ideologia branca e seus efeitos na sociedade estadunidense. O tema foi assumido por várias áreas de estudo como Arquitetura, Antropologia, Direito, Geografia, Psicologia e Sociologia. O sujeito branco foi tomado como “objeto de estudo” e as reflexões sobre a branquitude alteraram significativamente a ótica das pesquisas até então produzidas no país (SILVA, 2017). Nessa perspectiva, o novo enfoque das pesquisas sobre raça e racismo foi inaugurado nos Estados Unidos e logo se expandiu em países como a Inglaterra, a África do Sul, a Austrália e o Brasil (SCHUCMAN, 2014).

Laborne (2014) delineou as principais ideias de alguns/algumas estudiosos/as desse grupo que se debruçou sobre o tema: Marvin Harris (1927-2001), por exemplo, estudou a sociedade norte-americana e apontou a relação entre branquitude e propriedade privada, da qual emerge o “direito de excluir”. Para ele, a branquitude funciona como privilégio racial que ampara a supremacia branca, e, é justamente essa hegemonia que concentra o poder de dominação sobre os outros grupos raciais.

David Roediger (1952-), por sua vez, destacou a branquitude como uma construção social que atribui privilégios simbólicos aos sujeitos brancos. Em suas investigações, o pesquisador bebe na fonte dos estudos de Du Bois para demonstrar que os/as trabalhadores/as brancos/as dos Estados Unidos, apesar de receberem salários baixos, ganhavam um outro tipo de compensação – salário simbólico – que era destinado exclusivamente a eles/as (PASSOS, 2013). Ou seja, os/as trabalhadores/as brancos/as recebiam reconhecimento público e tratamento preferencial por parte das principais instituições sociais e políticas, o que implica na desigualdade de acesso a produtos e prestação de serviços entre brancos/as e negros/as.

Enquanto isso, Ruth Frankenberg (1957-2007) reconheceu as vantagens estruturais e os privilégios raciais como elementos centrais para a discussão da branquitude, no entanto chamou a atenção para outro aspecto que constitui a dinâmica das relações raciais: a identidade branca que compreende um conjunto de práticas culturais, não-marcadas e não-nomeadas, frequentemente

transpostas para o campo social, o que implica na sua invisibilização. Ao passo que os/as brancos/as não são racializados/as, passam a ser reconhecidos/as como uma referência global de humanidade, uma norma, um modelo a ser seguido. Por isso, o silêncio em torno dessa identidade racial fortalece o lugar de neutralidade assumido pelo grupo branco para naturalizar as desigualdades entre os sujeitos (LABORNE, 2014).

Nesse ínterim, Theodore William Allen (1919-2005) desenvolveu um estudo em contextos nos quais judeus/judias, irlandeses/as e latinos/as não são considerados/as brancos/as. Seus achados fortaleceram a ideia de que dependendo do contexto sócio-histórico os significados da branquitude podem mudar, no entanto, mesmo que seus significados sofram alterações, todos eles dizem de um lugar de poder. Desse modo, o pesquisador defende que a branquitude é um sistema simbólico, um lugar de privilégio e foi construída a um custo irreparável para a humanidade, mas como ela é uma construção social, pode ser questionada e reconstruída (LABORNE, 2014).

Esses/as e outros/as estudiosos/os norte-americanos/as fizeram com que os Estados Unidos se tornassem uma referência pra quem toma a branquitude como objeto de estudo em outras partes do mundo. Contudo, Vron Ware (2004) chama a atenção para as análises produzidas nesse contexto, pois elas não dão conta de explicar o funcionamento da supremacia branca em outros espaços, ou seja, não contemplam todas as realidades e suas especificidades. A produção teórica estadunidense pode ser tomada como ponto de partida por pesquisadores/as de outras realidades, afinal, esse constructo ideológico serviu como base para a constituição das relações raciais de diferentes grupos sociais.

Porém, cada sociedade tem sua própria história, cultura, dinâmica social, organização econômica e religiosa, isso significa que se a branquitude for analisada de forma global e local, maiores serão as possibilidades de compreensão da sua constituição e de combate às suas implicações históricas e sociais.

No que concerne aos intelectuais mais antigos, como mencionamos anteriormente, Cardoso (2014) considera que, embora os estudos críticos sobre a branquitude tenham nascido nos Estados Unidos na década de 1990, intelectuais negros/as do início do século XX foram precursores para pensar a identidade racial branca. O norte-americano William Edward Burghardt Du Bois

(1868-1963), por exemplo, publicou em 1935 a obra *Black Reconstruction in the United States (Reconstrução Negra nos Estados Unidos)* na qual analisou os/as trabalhadores/as brancos/as norte-americanos/as do século XIX. Problematizou sobre o “salário público e psicológico” concedido apenas aos/as trabalhadores/as brancos/as, ou seja, as pessoas brancas tinham passe livre em todos os espaços sociais, eram tratadas com cordialidade e facilmente acessavam cargos públicos (entre outros), nesse sentido, esse “salário” resultava em ganhos reais (CARDOSO, 2014).

Concomitantemente, Fanon (1925-1961), pensador afrocaribenho, publicou em 1952 a obra *Peau noire, masques blancs (Pele negra, máscaras brancas)* e nela defendeu a abolição da raça, pois entendia que a identidade racial funciona como uma prisão que impede o sujeito de usufruir de sua condição humana. Para ele, a inferiorização racial ocorre por meio da ação do/a racista, e a oposição entre brancos/as e negros/as passa a existir a partir do momento em que os sujeitos brancos questionam a humanidade das pessoas negras. Nesse sentido, o/a negro/a é desumanizado/a e, por isso, tenta se igualar ao/à branco/a para ter sua humanidade reconhecida, estabelecendo um complexo de dependência fomentado pela sociedade que depende da manutenção desse complexo (CARDOSO, 2014).

Em 1989, Albert Memmi (1920-2020), escritor e ensaísta tunisiano, publicou o livro “*Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*”. Por meio dessa obra, Memmi apresenta como o/a colonizador/a descreve o/a colonizado/a – um sujeito preguiçoso e incapaz, que precisa de alguém para orientar e proteger a sua vida. O/A colonizador/a sugere que o/a colonizado/a é dependente dele/a porque não é apto/a para exercer o poder, mas o fato é que os/as colonizados/as são afastados/as do poder e são impossibilitados/as de atuar. A problematização realizada por Memmi foi inaugural, aconteceu antes mesmo das pesquisas sobre a branquitude, e apesar de não tratar especificamente da relação branco/a-negro/a, seu pensamento apresentou contribuições para analisar o papel do opressor. Desse modo, sugeria que a opressão não é um “problema do/a oprimido/a” (CARDOSO, 2014).

Nessa conjuntura, Steve Biko (1946-1977), ativista e líder estudantil sul-africano, problematizou o/a branco/a sul-africano/a das décadas de 1960 e 1970 e perdeu a vida lutando contra o racismo em seu país. Biko levantou questões

referentes à definição e autodefinição como negro/a, e, nesse sentido, propôs um debate entre a classificação raça e cor. Almejou, com sua militância, unir e consolidar o povo para restituir aos/às negros/as sul-africanos/as, seu orgulho e dignidade humana por meio do movimento consciência negra. O ativista recebeu apoio, principalmente, de estudantes negros/as, e juntos/as organizaram manifestações promovendo momentos de reflexões e oferecendo serviços sociais de qualidade de negros/as para outros/as negros/as. Tais feitos estimularam e contribuíram para a libertação de suas próprias consciências e para a mudança: a transformação da própria mentalidade, a libertação psicológica e a afirmação da própria identidade (CARDOSO, 2014).

Cardoso (2014) destaca ainda Guerreiro Ramos (1915-1982) como um dos principais sociólogos e políticos brasileiros nas décadas de 1950 e 1960. Ele, estudioso, que atuou em alguns Órgãos governamentais e não governamentais, como foi o caso de sua militância junto ao Teatro Experimental do Negro (TEN), instituto criado por Abdias Nascimento. É inegável a contribuição do TEN na trajetória intelectual de Guerreiro Ramos, afinal essa experiência ampliou sua percepção sobre a forma inapropriada pela qual o problema das relações raciais estava sendo tratada no Brasil.

Isso significa que as teorias sobre as relações raciais apresentavam uma abordagem unilateral, elaborada, muitas vezes, por pesquisadores/as brancos/as, renomados/as, preocupados/as em analisar o “problema do/a negro/a”. Esse fato o impulsionou a revisar as ciências sociais vigentes no contexto brasileiro, com o objetivo de compreender a alienação estética que acometia os/as negros/as, o que resultou em textos como “*O processo da sociologia no Brasil*” (1953) e “*O problema do negro na Sociologia Brasileira*” (1954). Guerreiro Ramos se destacou ao lançar os estudos sobre a identidade branca no Brasil. Em suas reflexões, fez uso do termo “brancura” que hoje denominamos “branquitude” no meio acadêmico.

Como é possível observar na apresentação de Cardoso (2014), esses/as intelectuais deram visibilidade às implicações da colonização na construção da subjetividade não apenas do sujeito negro, mas, especialmente, do sujeito branco, pois é justamente o/a branco/a que produz e reproduz a violência contra a população negra. Esse modo de olhar para as relações raciais permitiu o

rompimento com a concepção que considerava o/a negro/a como objeto de estudo ou foco das pesquisas para desvelar a constituição do racismo.

Apesar das disputas em torno da gênese desses estudos, é possível identificar elementos convergentes entre os/as pesquisadores/as: a branquitude é reconhecida como fruto da dominação colonial europeia, está ligada à supremacia branca global e só é possível compreendê-la, se levarmos em conta as relações de poder que a constituíram e a preservam (FRANKENBERG, 1995; STEYN, 2004). Desse modo, Steyn (2004, p. 115) descreve a branquitude como

[...] um constructo ideológico extremamente bem sucedido do projeto modernista de colonização [...] um constructo do poder: os brancos, como grupo privilegiado, tomam sua identidade como a norma e o padrão pelos quais os outros grupos são medidos.

Para Steyn (2004), a branquitude diz sobre o lugar que as pessoas de ascendência europeia ocupam no meio social, como consequência das ideologias raciais do colonialismo e do imperialismo europeus. A branquitude como produto da relação colonial, influenciou a formação da subjetividade dos sujeitos brancos e negros, por meio de uma lógica de dominação e de superioridade racial branca. Tal perspectiva forjou uma estrutura que passou a determinar e distinguir lugares para brancos/as e negros/as, que permanece resistente no tempo e no espaço, garantindo os privilégios e o poder dos/as brancos/as até os dias atuais.

Desse modo, os estudos críticos sobre a branquitude têm um papel significativo nesse processo de desvelamento e combate ao racismo. A compreensão em relação aos processos de construção da identidade branca, considerando os aspectos globais e locais que a constituem, gera um conhecimento potencial para a elaboração de estratégias de desestabilização do conjunto de ideias de superioridade racial que está colado na identidade dos sujeitos brancos, fazendo com que modifique sua ação por meio de um exercício constante de desaprender o racismo (LABORNE, 2014).

3.1.1 A produção acadêmico-científica sobre a branquitude no Brasil

No que diz respeito à sociedade brasileira, Silva (2017) destaca a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a branquitude para o aprofundamento da compreensão acerca do processo histórico, político, social, econômico e cultural que originou a desigualdade racial no Brasil. Isso demanda um olhar atento e crítico às representações dos/as intelectuais clássicos/as que versam sobre a história do nosso país, uma vez que raramente tomaram a questão racial como um elemento central de análise acerca das relações sociais existentes. Essa ausência sinaliza uma forte influência da democracia racial na constituição da identidade nacional, o que dificulta a identificação de estruturas que mantêm o racismo ativo e resistente entre nós. Além disso, a autora defende a problematização e o uso do conceito de branquitude como um instrumento capaz de extrair o pensamento racial, especialmente a subjetividade do sujeito branco, em contextos supostamente não racializados.

Bento (2014); Carone (2014); Cardoso (2017); Piza (2014); Sovik (2004); Schucman (2012); Laborne (2014); Alves (2010), – entre outros/as estudiosos/as das relações raciais –, também fomentam a ampliação dos estudos sobre a ideologia que conserva e legitima as desigualdades raciais no Brasil. Nesse sentido, entender o conceito de branquitude e o seu uso nas pesquisas científicas pode auxiliar no fortalecimento desse campo teórico que tem se mostrado fértil para a compreensão das diferentes facetas do racismo brasileiro.

No Brasil, as pesquisas sobre a branquitude emergiram nos anos 2000 e, de acordo com Cardoso (2008; 2014; 2017), a Sociologia, a Psicologia Social e a Comunicação Social foram as primeiras áreas do conhecimento a se debruçarem sobre o tema. Entre os/as autores/as que inauguraram os estudos sobre o papel da identidade branca nas relações raciais em nosso país destacam-se Alberto Guerreiro Ramos, Edith Piza, César Rossato e Verônica Gesser, Maria Aparecida Bento e Liv Sovik. Esses/as estudiosos/as construíram a base do entendimento acerca da branquitude na sociedade brasileira e provocaram mudanças expressivas nas problematizações e produções acadêmicas relativas ao racismo.

Hoje, branquitude é o termo mais utilizado pelos/as pesquisadores/as brasileiros/as para se referirem à identidade branca, mas há estudiosos/as que utilizam outras expressões como, por exemplo, branquidade e brancura. Alberto

Guerreiro Ramos, em 1957, problematizou a identidade branca por meio do termo *brancura*. Em 2002, Maria Aparecida Silva Bento atualizou o termo e passou a utilizar a palavra *branquitude* para se referir ao tema. Até esse momento, as expressões eram tratadas como sinônimos nas produções teórico-científicas, mas, a partir de 2005, Edith Piza (2014) propôs uma distinção entre os termos “*branquitude*” e “*branquidade*” (CARDOSO, 2017).

Cardoso (2017) explica que a referida autora elaborou a diferenciação entre os termos tomando como base os conceitos de “*negridade*” e “*negritude*” apresentados por Ligia Fonseca Ferreira (2006)¹⁴, pesquisadora da área de Letras, em sua tese de doutorado “*Negritude*”, “*negridade*” e “*negricia*”: história e sentidos de três conceitos viajantes.

Nesse sentido, Piza (2014) relaciona o termo *branquidade* à concepção de *negridade*, e *branquitude* à *negritude*.

A *negridade* seria uma concepção do ativismo negro dos anos 1930, que busca se integrar no “*mundo branco*” rejeitando sua história cultural diaspórica, haja vista que a cultura ocidental, os valores branco-cêntricos, seriam mais elevados. É uma concepção de negro que rejeita parte de si e procura ser “*educado*”, no sentido de absorver os valores do universo do branco ocidental. A *negritude*, por outro lado, remete-se ao ativismo negro dos anos 1970, representado pelo Teatro Experimental do Negro. Trata-se de uma alusão ao negro que se aceita por inteiro em termos corporais e culturais (CARDOSO, 2017, p. 47).

¹⁴ Os estudos de Ferreira (2006) apresentam a construção histórica dos conceitos “*negridade*” e “*negritude*”, destacando o momento em que esses termos foram enunciados pela primeira vez e incorporados ao vocabulário da escrita negra. 1) A palavra “*negridade*” é formada a partir de negro + idade, sufixo latino que significa “*qualidade*”, “*maneira de ser*”, “*estado*”, “*propriedade*”. A palavra-conceito foi utilizada pela primeira vez no “*Manifesto à Gente Negra Brasileira*”, pronunciada por Arlindo Veiga dos Santos, fundador e presidente da Frente Negra Brasileira (FNB), em 2 de dezembro de 1931. A intenção era mobilizar os negros naquele momento histórico para lutarem, coletivamente, por um espaço digno na sociedade brasileira, ou seja, reivindicar a participação integral do negro na vida social, assim como o reconhecimento e a valorização de todas as suas competências: físicas, técnicas, intelectuais e morais. 2) O termo “*negritude*” foi criado pelo poeta martinicano Aimé Césaire (1913-2008), a palavra foi utilizada pela primeira vez em *Cahier d'un retour au pays natal* (1939), considerado por André Breton como um dos maiores “*monumentos líricos*” em língua francesa. Nessa obra, a palavra “*négritude*” aparece com três sentidos: a) o povo negro; b) o sentimento ou a vivência íntima do negro; e c) a revolta e a consternação. Ao criar a palavra, Césaire funda uma nova poética, e, a partir dali, os primeiros textos da *negritude* seriam poemas em que o novo signo transitaria de forma imprecisa.

No ponto de vista de Piza (2014), a branquidade corresponderia à identidade racial do sujeito branco que não critica seus privilégios raciais, enquanto que a branquitude estaria relacionada aos sujeitos que questionam as vantagens que herdaram do processo de colonização. Sendo assim, branquidade e negritude estariam se referindo a identidades “negativas” e subjugadas à lógica racista, ao passo que branquitude e negritude estariam ligadas a identidades “positivas” e insurgentes.

Cardoso (2017) critica os conceitos elaborados por Piza (2014) e os descreve como frágeis. Para ele, essa teoria desconsidera a vida social e os significados atribuídos historicamente aos termos, pois a palavra branquitude nem sempre foi associada ao termo negritude, ela já foi usada para traduzir o termo *Whiteness*¹⁵, por exemplo.

O autor também acredita que Piza (2014), como pesquisadora branca, buscou beneficiar-se com esses conceitos ao hierarquizar as identidades dos sujeitos brancos colocando a branquitude em um lugar superior em relação à branquidade, já que essa identidade problematiza os privilégios brancos. Nessa relação hierárquica, os/as pesquisadores/as brancos/as das relações raciais estariam acima dos demais sujeitos brancos, em um lugar mais confortável, quase que salvos da lógica perversa do racismo. Mas, de acordo com a crítica realizada por Cardoso (2017), esse conceito não condiz com a realidade, pois enquanto houver uma sociedade racista, haverá brancos/as sendo privilegiados/as por essa estrutura desigual, isso significa que o/a branco/a pode ser antirracista, mas isso não faz dele/a um branco/a sem vantagens raciais.

Concordamos que a branquitude é um conceito em construção e que esse processo deve estar intimamente ligado ao contexto histórico em que foi e é produzido. O conceito não está pronto e acabado, mas é certo que os estudos críticos da branquitude precisam ser expandidos e aprofundados e, que a branquitude, enquanto ideologia racial, precisa ser desestabilizada e combatida, para que possamos romper com o racismo. Vale destacar que, adotamos o termo branquitude para nos referirmos ao objeto deste trabalho. Essa escolha intenciona corresponder às pesquisas e posicionamentos teóricos de autores/as

¹⁵ No Brasil, os/as pesquisadores/as das relações raciais adotaram duas principais traduções para o termo *whiteness*: branquidade e branquitude – um conceito que abarca tanto a dimensão corpórea quanto discursiva e simbólica do ser branco (ALVES, 2010, p. 171).

como Bento (2014); Cardoso (2017); Schucman (2014); Silva (2017), entre outros/as, que servem como base para nossos estudos sobre a branquitude no Brasil. Nesse sentido, concordamos com Silva (2017, p. 27-28) ao afirmar que

a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios.

As relações raciais pautadas nessa ideologia envolvem poder, privilégios, subordinação e violência; ensinam-nos que os sujeitos brancos são mais humanos do que os sujeitos não brancos e, conseqüentemente, estimulam a naturalização da desigualdade de direitos. Essa lógica perversa da branquitude rouba o que há de mais valioso no ser humano: sua própria dignidade, que constitui um direito humano e fundamental. Do ponto de vista do Direito,

a dignidade da pessoa humana é um bem imaterial, espiritual, ligado diretamente à essência do ser humano, na sua condição psíquica, interior. É um bem eterno que não se finda com a morte, mas que, ao contrário, se prolonga pela eternidade. É uma condição de todo ser humano, independentemente de sua raça, cor ou religião. [...] Sua violação é ato repugnante e intolerável (NUNES, 2016, p. 112).

Embora a dignidade humana esteja contemplada na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), isso não garante que todos/as os/as brasileiros/as tenham uma vida digna com acesso aos direitos básicos previstos na própria Lei. Débora Ramos (2019, p. 108) aponta que existe uma condição estrutural que afeta a população negra e branca de modo desigual. “Os piores indicadores, no Brasil, acerca de trabalho, renda, moradia, pobreza, escolaridade, dentre outros [...], pertencem à realidade do negro brasileiro”. Esse contexto confirma que vivemos em um país racista e violador dos direitos humanos e fundamentais, pois a raça é um dos marcadores que geram desigualdade no acesso a serviços oferecidos pelo Estado.

Vale destacar que, os direitos humanos e fundamentais previstos na Constituição e as leis antirracistas como, por exemplo, a Lei de 10.639/2003 (BRASIL, 2003) – que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio – são fruto de muita luta e resistência da coletividade, e o Movimento Negro é o principal protagonista dessa história (GOMES, 2017). Tais conquistas impulsionaram a ampliação dos direitos fundamentais e visavam garantir a dignidade de todas as pessoas. No entanto, esses direitos ainda não foram capazes de superar a desigualdade social no Brasil, pois, de acordo com Almeida (2019, p. 151), “o destino das políticas de combate ao racismo está, como sempre esteve, atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade”.

Para tanto, faz-se necessário que novos direitos sejam conquistados e, juntamente aos que já existem, sejam efetivados na prática. A luta pela ampliação de direitos e a construção de novas estratégias de enfrentamento ao racismo e demais formas de opressão é urgente e não é responsabilidade de um grupo específico, ou seja, todos/as podem contribuir com a desconstrução da estrutura que rege o processo de negação e apagamento do/a Outro/a.

Desse modo, as pesquisas sobre a branquitude no Brasil são potenciais para o avanço nas discussões e práticas antirracistas. O número de pesquisadores/as interessados/as pela branquitude tem crescido e, conseqüentemente, fortalecido as discussões sobre o tema, bem como a constituição e o reconhecimento do campo teórico. A branquitude, assim como o racismo, apresentam questões muito complexas e, portanto, é preciso ter cautela ao tomá-los como objeto de estudo. A identidade branca brasileira pode se assemelhar em alguns aspectos à branquitude construída em outros contextos, no entanto, possui uma trajetória única e as especificidades advindas dessa história não podem ser desconsideradas. Isso não significa, conforme mencionamos anteriormente, que os referenciais teóricos estrangeiros devam ser inutilizados nas pesquisas e reflexões acerca do tema no Brasil, mas é preciso ficar atento/a, pois nem sempre as discussões e análises referentes a outros tempos e espaços correspondem à realidade brasileira (CARDOSO, 2017).

Em 2008, Cardoso, defensor dos estudos relativos à branquitude no Brasil, desenvolveu sua pesquisa de mestrado intitulada “O branco ‘invisível’: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007)”, com o objetivo de identificar como esse tema estava sendo utilizado na produção acadêmica brasileira. Para isso, fez um levantamento das teses e dissertações que tomavam as relações raciais como objeto de estudo – em trinta universidades públicas brasileiras – e constatou que no período de 1960 a 2000 o tema branquitude não havia sido tomado como foco de análise pelos/as pesquisadores/as, o que significa que essas pesquisas só emergiram a partir do início deste século (2000-2007).

Nessa pesquisa, Cardoso (2008) tece considerações sobre a emergência da branquitude nos estudos sobre as relações raciais no Brasil e o cruzamento que existe entre a ação do Estado, a reflexão teórica e acadêmica e a atuação dos movimentos sociais. Ele destaca que a discussão acerca da branquitude foi levantada pelo Movimento Negro para que fosse incorporada pelo Estado e pela academia, e sinaliza que as políticas de ação afirmativa são um exemplo de pauta do movimento negro que influenciaram e continuam influenciando a reflexão acadêmica e a adoção de políticas por parte do Estado.

A conclusão desse estudo abriu espaço para outras indagações e, em 2014, Cardoso produziu sua tese de doutorado nomeada “O branco ante a rebeldia do desejo”. A pesquisa teve como propósito analisar os/as pesquisadores/as brancos/as que tomam o/a negro/a como objeto de estudo no Brasil. Para a coleta de dados, Cardoso (2014) fez uma análise histórica sobre o/a branco/a em contraste com o/a negro/a e entrevistou doze pesquisadores/as brancos/as que estudam o “negro-tema” com o objetivo de problematizar a razão pela qual o/a branco/a pensa o/a Outro/a e não em si; e entrevistou quatro pesquisadores/as brancos/as que estudam o próprio grupo para conhecer suas perspectivas acerca de outros/as estudiosos/as brancos/as que, no campo das relações raciais, optam por investigar o/a negro/a.

Cardoso (2014) aponta, a partir dessa pesquisa, que a ideia do/a negro/a como objeto de estudo ainda se mantém na mentalidade e na prática acadêmica, assim como a atitude do/a pesquisador/a branco/a de não questionar sua branquitude. Foi possível identificar que o/a pesquisador/a branco/a ao assumir o/a negro/a como tema, também pode ser uma pessoa “verdadeira” e “engajada”

na luta antirracista. No entanto, esses/as mesmos/as pesquisadores/as não estão isentos/as de reproduzir discursos racistas nos seus espaços privados. Desse modo, podem apresentar contradições entre o que defendem em público e o que discutem com os seus pares, no particular. O autor também aponta que a desconfiança do sujeito negro em relação ao/à pesquisador/a branco/a acontece porque este cansou de ser tratado como objeto de estudo, ao invés de ser reconhecido como sujeito histórico.

Nessa mesma perspectiva, Laura Rose Brylowski (2018) desenvolveu um estudo intitulado “Como a teoria da branquitude influenciou pesquisadoras brancas entre 2012 e 2016”. Nessa investigação ela entrevistou sete pesquisadoras brancas brasileiras que estudam o tema da branquitude no Brasil. A escolha das participantes se deu a partir da delimitação de alguns critérios, dentre eles, o/a pesquisador/a deveria: se autodeclarar branco/a na pesquisa de mestrado e/ou doutorado; ser brasileiro/a e identificado/a como branco/a pela pesquisadora, por meio da foto do *currículo lattes* ou outra fonte na internet; ter concluído a dissertação/tese no campo dos estudos sobre a branquitude.

Após o levantamento dos dados, Brylowski (2018) observou alguns padrões que se destacaram: todas as pesquisadoras são mulheres e estudaram em universidades públicas das regiões sul ou sudeste do Brasil. O objetivo da pesquisadora, por meio das entrevistas, consistiu em compreender o olhar das entrevistadas sobre a constituição das suas identidades raciais com base nas suas experiências pessoais e acadêmicas. O estudo evidenciou que a teoria da branquitude possibilitou às pesquisadoras: a) identificarem-se racialmente como brancas no Brasil, país em que impera o discurso que invisibiliza essas identidades e enaltece a mestiçagem; b) pensarem sobre o papel da pessoa branca nos estudos das relações raciais, posição comumente omitida em nosso país; e c) atuarem na luta antirracista nas suas vidas pessoais e acadêmicas.

O delineamento realizado por esses/as pesquisadores/as também evidencia o percurso e as implicações da emergência do campo teórico relativo a branquitude. São notáveis as fissuras que esse conhecimento é capaz de provocar dentro dos movimentos sociais, da academia, na ação do Estado e na (re)construção das identidades. Ainda que essas fissuras não sejam suficientes para romper com a estrutura racista, os estudos críticos da branquitude no Brasil abrem cada vez mais espaço para novos questionamentos e,

consequentemente, elaborações teóricas que, somadas às lutas dos movimentos sociais, potencializam mudanças na dinâmica social de sociedades – pós-coloniais que ainda carregam as marcas da colonização – como a nossa.

Desse modo, como pesquisadoras da Educação, sentimo-nos motivadas a contribuir com esse delineamento acerca das pesquisas relativas à branquitude no Brasil. Nosso objetivo consiste em apresentar os avanços e os padrões que se repetem na produção teórico-científica sobre a branquitude nos programas brasileiros de pós-graduação e, na sequência, evidenciar quais desses estudos foram desenvolvidos especificamente na nossa área de atuação – a Educação.

Iniciamos com um levantamento das teses e dissertações – das IES brasileiras – produzidas por pesquisadores/as que tomam a branquitude como objeto central de estudo. As buscas ocorreram nos meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Para viabilizar essa pesquisa, elegemos os seguintes critérios: a) localizar fontes seguras e que nos dessem acesso à todas as teses e dissertações das IES brasileiras. Por isso, elegemos os bancos de dados da BDTD e da CAPES; b) Utilizamos três descritores para a busca: branquitude, branquidade e branca, e não fizemos o uso de filtros, isso significa que, inicialmente, nosso interesse estava voltado para todas as teses e dissertações, independentemente do ano de publicação, afiliação institucional e área do conhecimento.

Após essa busca, encontramos um total de 299 produções acadêmico-científicas, 97 estavam no banco de dados da BDTD e as demais pesquisas, 202, estavam no banco de dados da CAPES. Nas pesquisas da BDTD, 53 foram localizadas por meio do descritor branquitude, 10 utilizando a palavra-chave branquidade e 34 com o descritor branca; na CAPES, 93 foram localizadas por meio do descritor branquitude, 33 usando a palavra-chave branquidade e 76 por meio do descritor branca.

Após esse levantamento, analisamos os títulos e/ou resumos dos trabalhos e excluimos aqueles que não atendiam aos nossos interesses: 01 pesquisa indisponível para leitura na Plataforma; 02 em língua estrangeira; 68 estudos repetidos, ou seja, estavam tanto no banco de dados da CAPES, quanto da BDTD; e 85 trabalhos que tinham o/os descritor/es utilizado/os na busca que

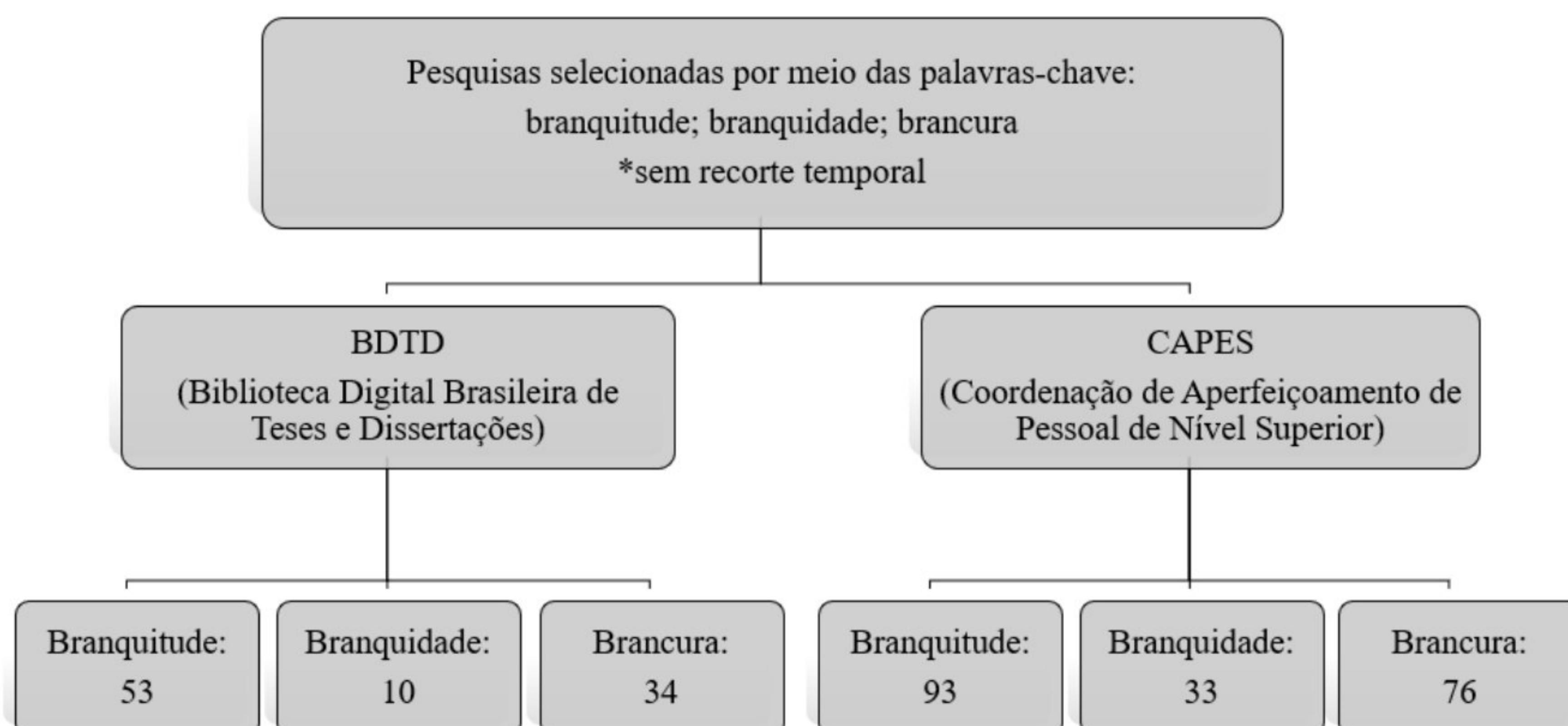
realizamos, mas não apresentavam relação com os estudos sobre as relações raciais.

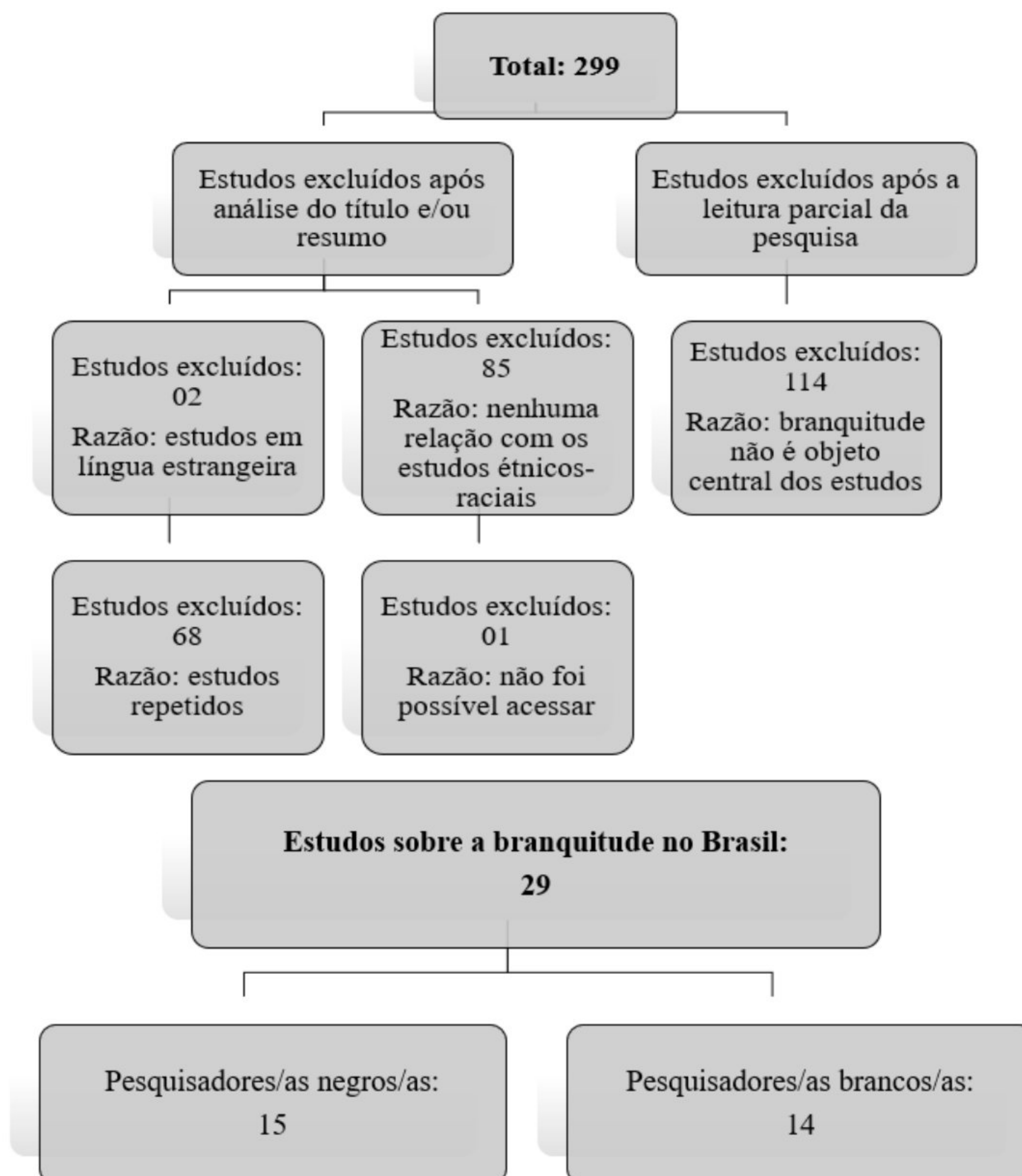
Em um segundo momento, fizemos uma leitura parcial das produções acadêmico-científicas e excluimos 114 trabalhos que discutiam o conceito de branquitude e/ou utilizavam-no como categoria de análise, mas não a apresentavam como objeto central dos estudos.

Na terceira fase da seleção, chegamos a um total de 29 pesquisas: 15 produzidas por pesquisadores/as negros/as e 14 por brancos/as. Para fazer essa classificação, buscamos uma autodeclaração do/a autor/a referente à sua identidade racial nas teses e dissertações. A maior parte dos/as pesquisadores/as se declarou como negro/a, pardo/a ou branco/a, com exceção de 3 pesquisadores/as. Sendo assim, buscamos outros caminhos para conseguir essa autodeclaração, um/a dos/as pesquisadores/as fez a declaração da sua identidade racial em um vídeo publicado no YouTube e os/as outros/as dois/duas responderam ao *e-mail* que enviamos solicitando a autodeclaração.

Nesse *e-mail*, comunicamos o objetivo da nossa pesquisa e explicamos sobre a realização do levantamento de teses e dissertações acerca da branquitude, assim como a busca pela autodeclaração étnico-racial dos/as pesquisadores/as. Ressaltamos que, como não havíamos encontrado uma declaração referente a essa identidade em todos os trabalhos, foi necessário entrar em contato por *e-mail* para solicitar uma autodeclaração étnico-racial.

FIGURA 04. Sistematização do percurso para a identificação das pesquisas brasileiras sobre a branquitude





Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

Encontramos três dados que chamaram a nossa atenção e nos fizeram pensar sobre as implicações da branquitude até mesmo na produção teórica brasileira. O primeiro refere-se ao número de trabalhos que tomam a branquitude como objeto central de estudo, 29. Sabemos que esse número não representa a totalidade das pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática, mas expressa a soma de pesquisadores/as que, dentro dos Programas brasileiros de Pós-graduação, assumiram um compromisso com essa reflexão. Esse número, se relacionado ao tempo em que a ideologia branca opera em nosso país, é ínfimo. No entanto, se associado à emergência dos estudos críticos da branquitude em nível internacional e nacional, merece ser reconhecido em quantidade, forma, conteúdo e potencialidade de ampliação.

Dentre as pesquisas localizadas, 15 foram produzidas por pesquisadores/as negros/as e 14 por pesquisadores/as brancos/as. Além disso, o primeiro trabalho desenvolvido no Brasil com foco na branquitude foi realizado no Programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em 2002, tese produzida por uma mulher negra, Maria Aparecida da Silva Bento, intitulada *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. São dados que marcam o início dos estudos sobre a branquitude em nosso país e, mais do que isso, expressam a resistência e a demora para que nós, brancos/as, passássemos a pensar sobre a nossa própria identidade e todos os privilégios que possuímos e resistimos para abrir mão. Nesse sentido, o nosso lugar como brancos/as na luta antirracista consiste, também, em olhar para a constituição da nossa própria identidade. Isso significa reconhecer o racismo, tomar consciência sobre o passado e o presente, para projetar o futuro, assumindo um compromisso real com a luta pelo fim das desigualdades.

A seguir, nos Quadros 2 e 3, apresentaremos os referidos trabalhos a fim de identificar e conhecer melhor essas produções.

QUADRO 2. Teses (T) e Dissertações (D) que tratam da temática **branquitude** no banco de dados do BDTD

Nível	Ano	Estado	IES	Área pós-graduação	Autor(a)/ Título
T	2002	SP	USP	Psicologia	BENTO, Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.
D	2010	SP	USP	Educação	ALVES, Luciana. Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele
T	2012	SP	USP	Psicologia	SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana
T	2013	RJ	PUC-Rio	Serviço Social	PASSOS, Ana Helena Ithamar. Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013
T	2014	SP	UNESP	Ciências Sociais	CARDOSO, Lourenço. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil

T	2014	SC	UFSC	Interdisciplinar	NOVELLI, Daniela. A branquitude em Vogue (Paris e Brasil): imagens da violência simbólica no século XXI
T	2014	MG	UFMG	Educação, Conhecimento e Inclusão Social	LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil
D	2015	SP	USP	Educação	BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. “Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais
D	2016	RS	UFPeI	Antropologia Social e Cultural	LOPES, Joyce Souza. Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA
D	2016	MG	UFOP	Letras: Estudos da Linguagem	MACHADO, Eliana Sambo. Branquitude, gênero e performatividade no discurso de mulheres brancas acadêmicas
D	2017	SC	UFSC	Antropologia Social	CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Brancura e branquitude: ausências, presenças e emergências de um campo de debate
D	2018	BA	UFBA	Estudos Étnicos e Africanos	COURANT, Ansel Joseph. Conscientização branca em espaços de capoeira: percepções de privilégio entre brancos que convivem com negros
D	2019	RJ	PUC-Rio	Psicologia	MARTINS, Anna Luiza Barbosa. Branquitude e educação: um estudo entre professoras da rede municipal carioca

Fonte: Banco de dados da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

QUADRO 3. Teses (T) e Dissertações (D) que tratam da temática **branquitude** no banco de dados da CAPES

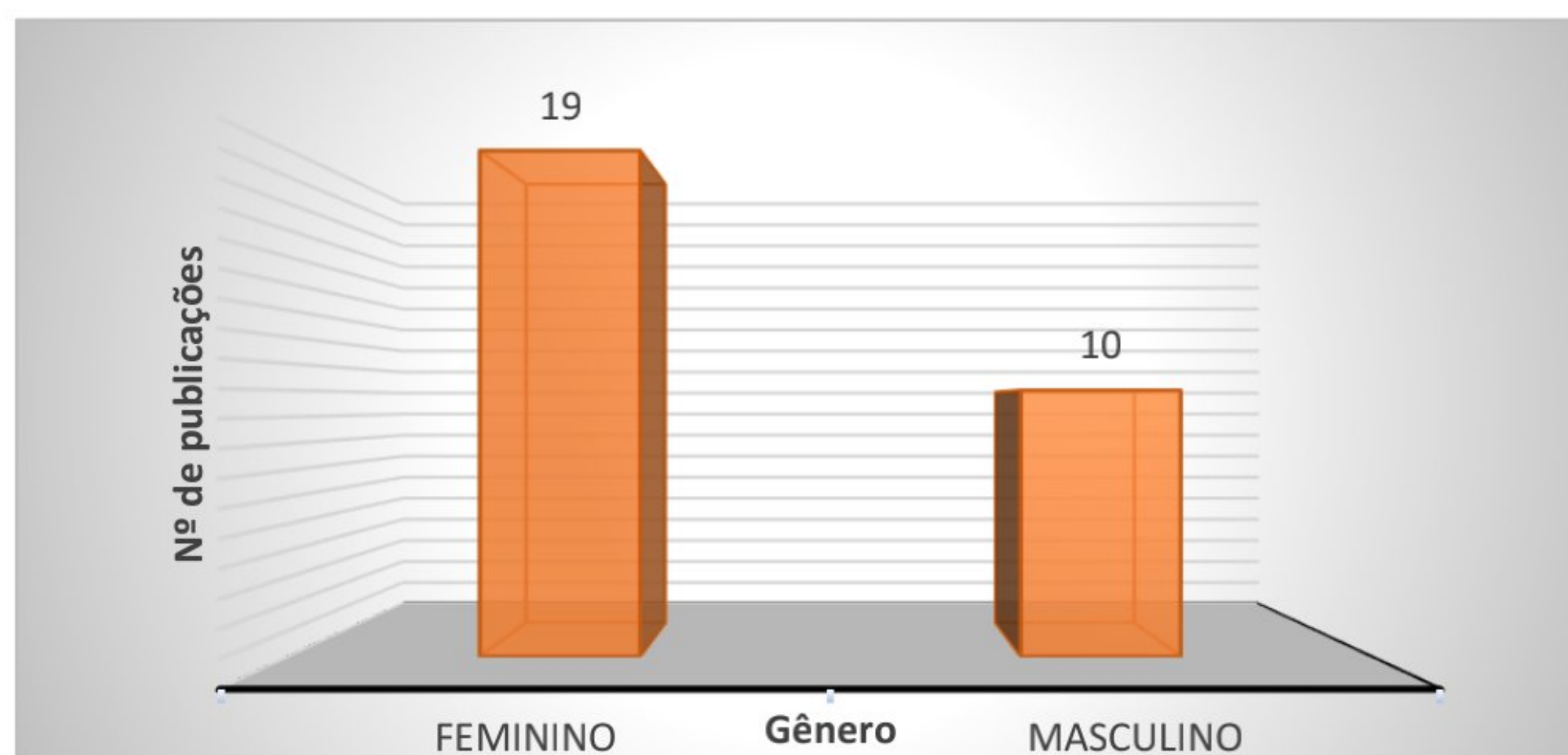
Nível	Ano	Estado	IES	Área pós-graduação	Autor(a)/ Título
D	2007	BA	UFBA	Psicologia	OLIVEIRA, Lúcio Otavio Alves. Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos
D	2009	RJ	UFRJ	Linguística Aplicada	SIMÕES, Thiago de Oliveira Garcia. “SOS laboratórios de Engenharia Genética” – a construção discursiva da branquitude em uma comunidade do site ORKUT
D	2014	BA	UFRB	Ciências Sociais	JESUS, Camila Moreira de. O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em 2Cachoeira – BA
D	2015	BA	UNEB	Educação e Contemporaneidade	MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as

					brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude
T	2017	SP	USP	Psicologia	BALAGUER, Gabriela. Exercícios da branquitude: o estrangeiro, os brasileiros e os angoleiros
D	2017	BA	UFBA	Estudos Étnicos e Africanos	SANTOS, Artur Epifânio dos. A cor dessa cidade sou eu?...: identidades étnico-sociais de jovens da escola pública e privada de Salvador
D	2018	RJ	CEFE T/RJ	Relações Étnico-Raciais	BRYLOWSKI, Laura Rose. Como a teoria da branquitude influenciou pesquisadoras brancas entre 2012 e 2016
D	2018	PR	UFPR	Educação	CARDOSO, Cintia. Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis
D	2018	RS	ULBR A	Educação	CRUZ, Joice Mari Ferreira da. “Limpeza, poder e privilégios”: marcas da branquitude entre docentes da educação básica
D	2018	RJ	CEFE T/RJ	Relações Étnico-Raciais	GONÇALVES, Márcia Maria Santana. As alquimias da branquitude: análises de performances da branquitude na série de TV Breaking Bad
D	2018	RJ	UERJ	Psicologia Social	MARCINIK, Geórgia Grube. Branquitude nos movimentos feministas: uma análise dos processos de subjetivação e racialização de mulheres brancas
D	2018	RJ	CEFE T/RJ	Relações Étnico-Raciais,	ROSA, Priscilla Teodósio. Aspectos da branquitude e os atravessamentos da amabilidade artificial na mídia televisiva: o caso do RJ-móvel
T	2018	MS	UCDB	Educação	SILVA, José Bonifácio Alves da. Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em História do Paraná
D	2019	BA	UESB	Relações étnicas e contemporaneidade	ALGARRA, Julia Borba Caetité. Vivências de estudantes de medicina: a branquitude nas relações étnicas
D	2019	RJ	UERJ	Ensino de Geografia	ASSUMPÇÃO, Higor Luis Alvarenga de. A branquitude no livro didático Expedições Geográficas do 7º ano
T	2019	SP	USP	Sociologia	ALVES, Benno Victor Warken. Brasileiro, branco: a fronteira da branquitude no Paraná

Fonte: Banco de dados da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

Com base nesse levantamento, observamos que a maior parte das pesquisas foram realizadas por mulheres, 19, e apenas 10 trabalhos foram realizados por homens, conforme mostra o Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre branquitude de acordo com o gênero dos/as pesquisadores/as

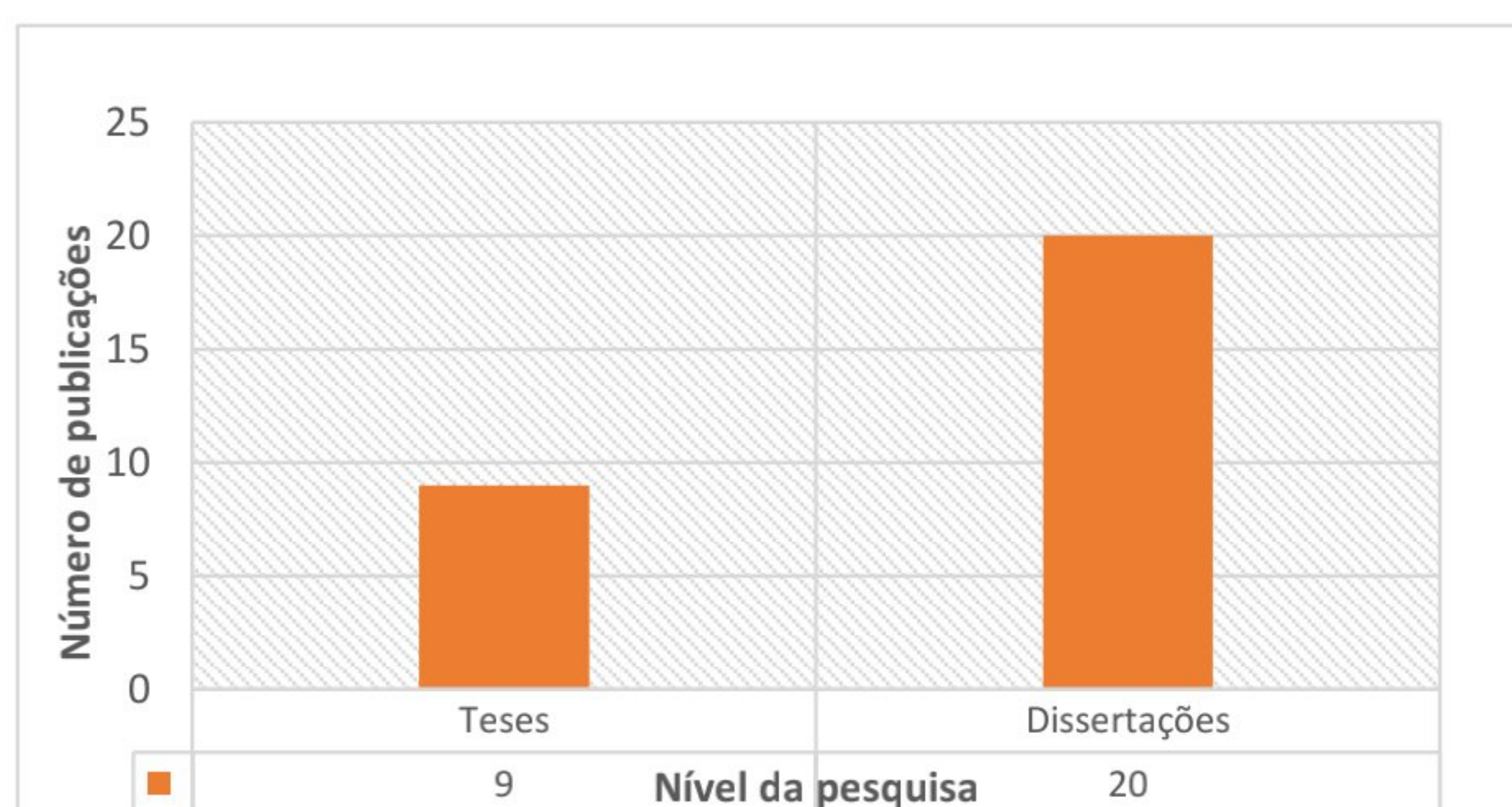


Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

Há um número expressivo de pesquisadoras, se comparado ao número de pesquisadores, e esse dado reforça o questionamento de Cardoso (2017) e Schucman (2014): por que as mulheres brancas estão mais preocupadas com as questões ligadas às relações raciais? Nós ainda acrescentaríamos: teria alguma relação com as experiências de desigualdade de gênero vivenciadas por elas? Seriam os homens brancos os sujeitos que teriam mais privilégios para abrir mão em nossa sociedade e, portanto, menos interesse em mudar essa realidade injusta e desigual? Essas são algumas questões que ainda precisamos desvendar no campo teórico da branquitude.

Dentre as investigações, identificamos que 20 são dissertações e 9 são teses, todas produzidas nos Programas de pós-graduação das IES brasileiras, conforme mostra o Gráfico 2:

GRÁFICO 2. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre branquitude, segundo a publicação de dissertações e teses no banco de dados da BDTD e da CAPES

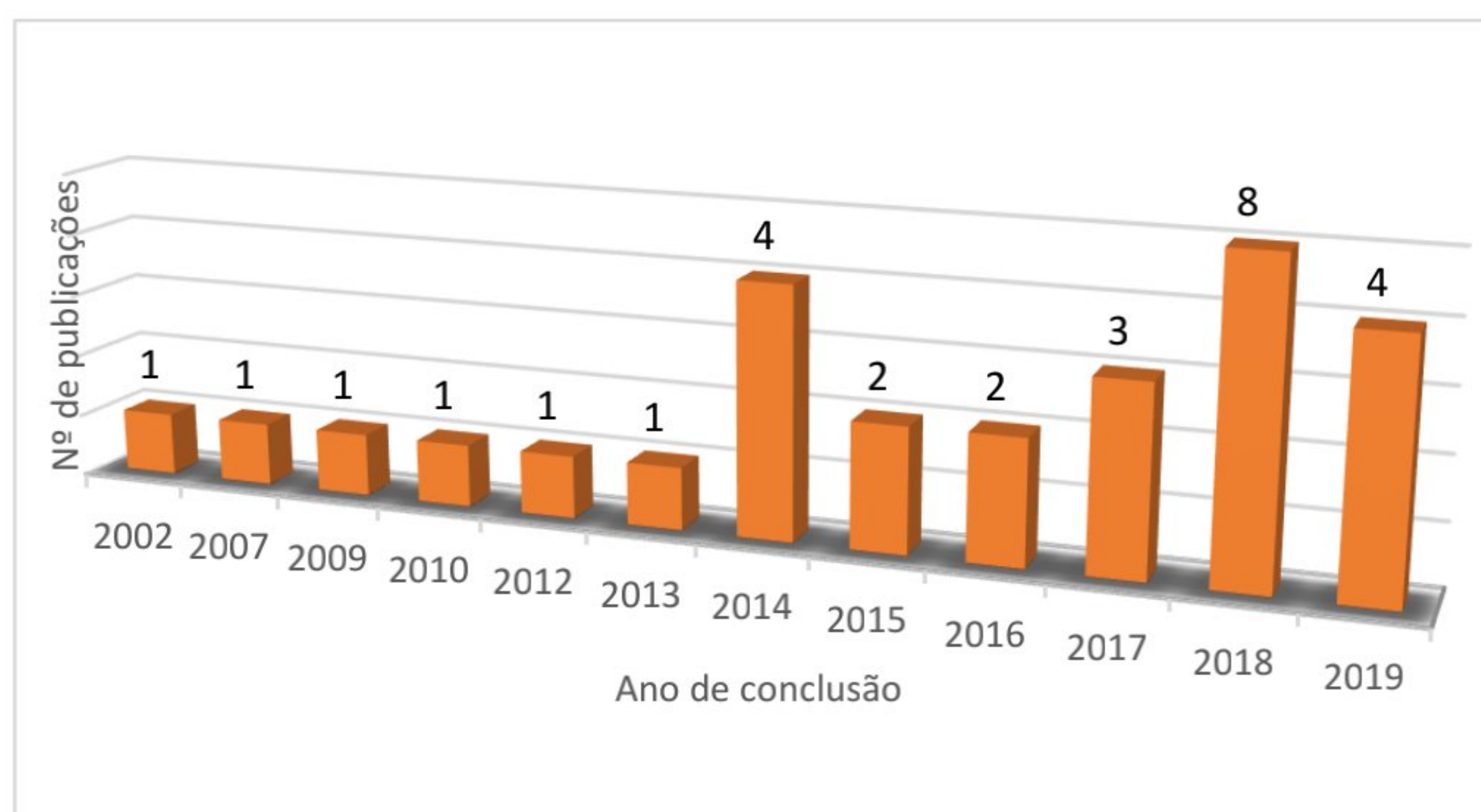


Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

Conforme mencionamos, a primeira pesquisa foi feita em 2002, nos anos seguintes a produção de investigações se manteve, mas com variação na quantidade: nos anos de 2007, 2009, 2010, 2012 e 2013 há um total de cinco produções, uma por ano; no ano de 2014 foram realizados quatro estudos; em 2015 e 2016 duas pesquisas foram concluídas em cada ano; no ano seguinte, 2017, foram produzidas três investigações; no ano de 2018 há o maior número de produções teóricas, um total de oito estudos; e no ano de 2019 a quantidade de pesquisas sobre a branquitude diminuiu, apenas quatro pesquisas foram elaboradas.

Essa variação mostra um aumento no número de pesquisas nos últimos anos, o que é um bom indicativo. No entanto, reconhecemos que ainda há muito a se fazer, afinal, existem áreas do conhecimento que ainda não exploraram esse tema e podem contribuir com o avanço das reflexões e ações no campo político, econômico, cultural, social, educacional, da saúde, entre outros. Acreditamos que a ampliação da produção teórica, assim como a criação de novos espaços para a discussão acerca da branquitude no Brasil, podem contribuir com a compreensão das estruturas de poder que mantêm as relações étnico-raciais desiguais e hierárquicas. As pesquisas abrem espaço para a discussão e a construção de novas formas de compreender e viver no mundo. Vejamos esses dados no Gráfico 3, a seguir:

GRÁFICO 3. Distribuição da produção acadêmico-científica, sobre branquitude no período de 2002 a 2019 de acordo com o banco de dados da BDTD e da CAPES



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção está ligado às IES em que os/as pesquisadores/as realizaram seus estudos sobre a branquitude. Identificamos que há uma predominância na produção de teses e dissertações na região **Sudeste** do Brasil, um total de 17 pesquisas:

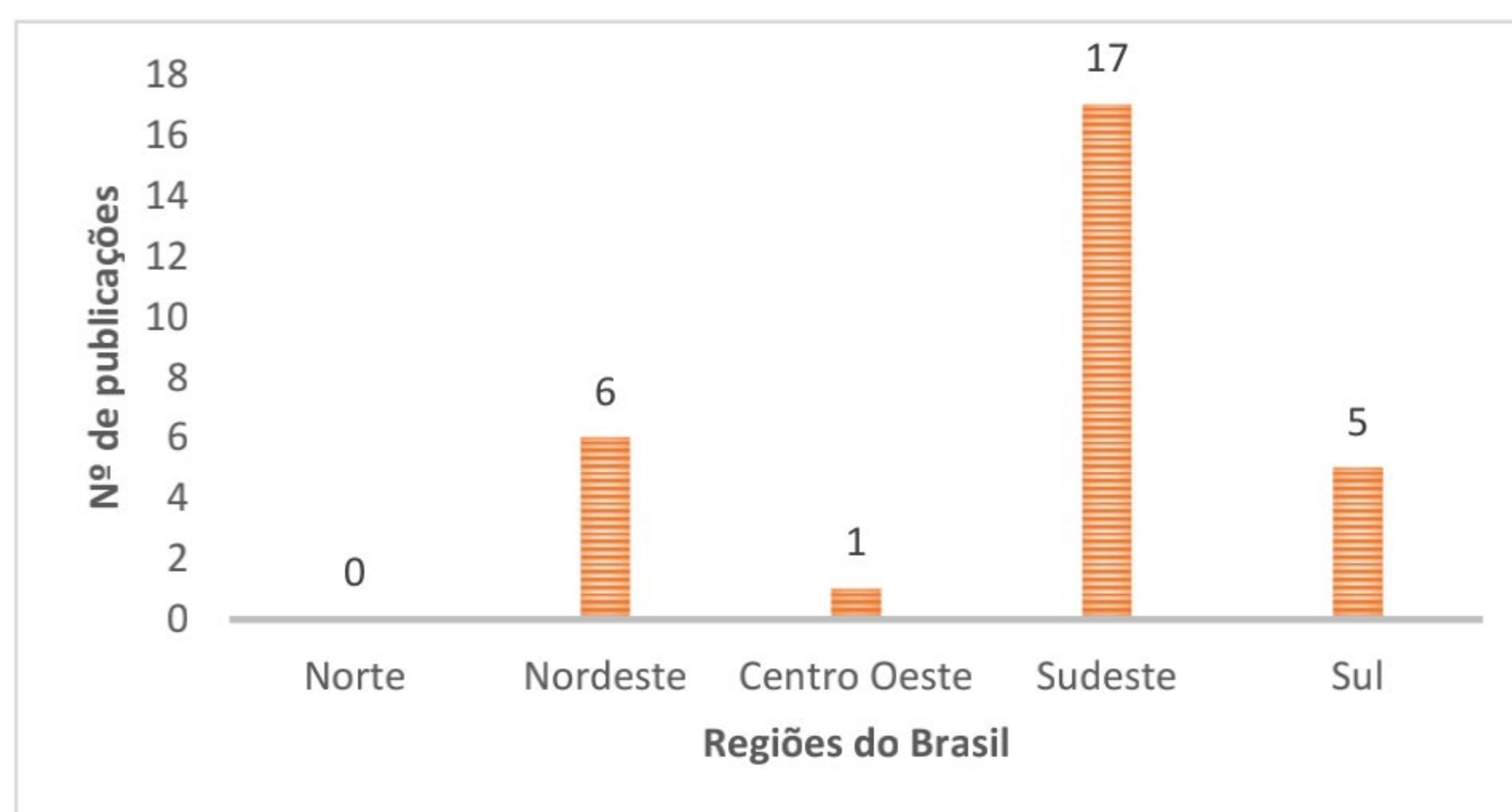
- 8 delas foram realizadas nas IES do Rio de Janeiro: 3 no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RIO), 2 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), 2 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e 1 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- 7 foram produzidas no Estado de São Paulo: 6 na Universidade de São Paulo (USP) e 1 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP);
- 2 estudos no Estado de Minas Gerais: 1 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e 1 na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

A segunda região com maior número de produções é o **Nordeste**, um total de 6 pesquisas, todas no Estado da Bahia: 3 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 1 na

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e 1 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

As demais pesquisas, 4, foram realizadas nas regiões Sul e Centro-oeste. Na região **Sul** encontramos 5 trabalhos, 2 no Estado do Rio Grande do Sul: 1 elaborado na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e 1 na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI); 2 em Santa Catarina: os 2 foram produzidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e 1 no Paraná: realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). No **Centro-oeste** localizamos apenas 1 trabalho, no Mato Grosso do Sul: desenvolvido na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Não há produções na região Norte, conforme mostra o Gráfico 4:

GRÁFICO 4. Distribuição acadêmico-científica sobre branquitude e seus respectivos Programas de Pós-graduação, de acordo com as regiões do Brasil, banco de dados da BDTD e da CAPES



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

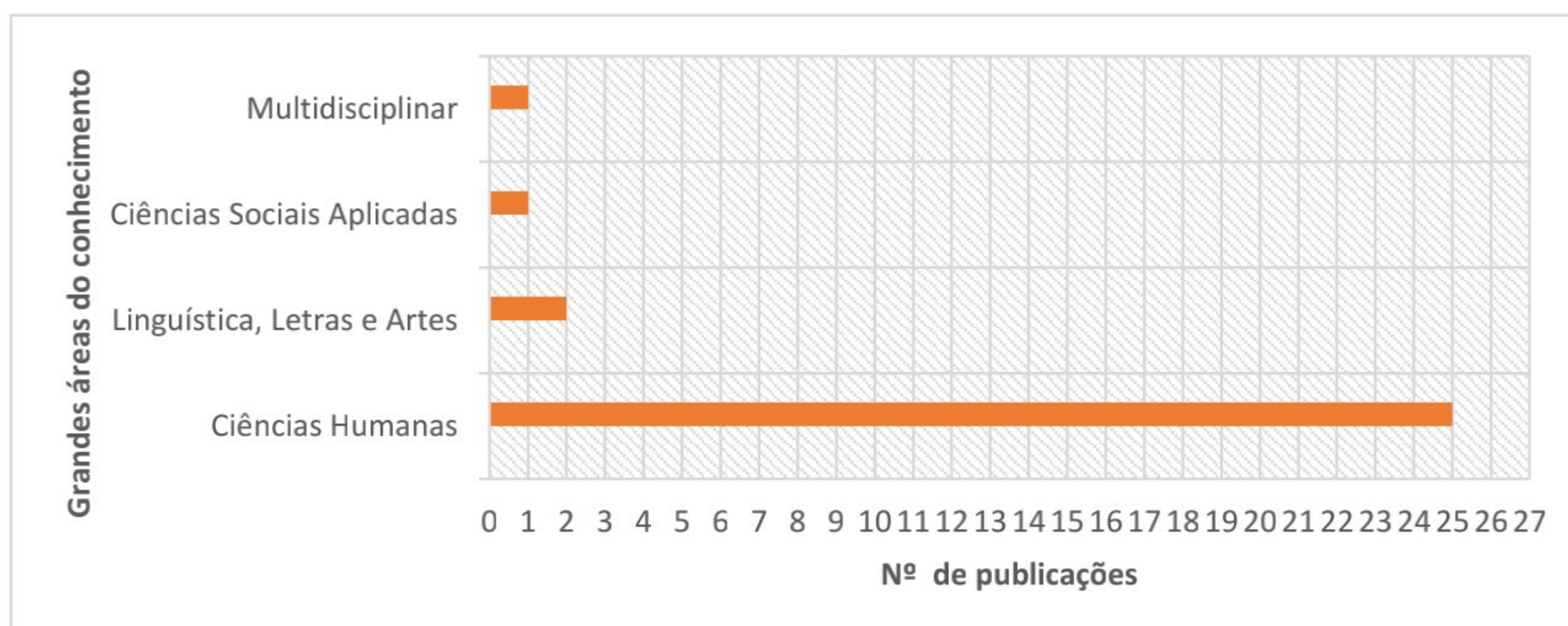
Acreditamos que vários elementos contribuem com essa concentração mais expressiva de trabalhos nas regiões Sudeste e Nordeste, dentre eles, o fato de as mesmas regiões reunirem o maior número de grupos de pesquisa sobre as relações raciais. Carmo e Silva (2019) realizaram um estudo no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) registrados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para mapear a abrangência dos grupos de pesquisa sobre relações raciais nas IES. As pesquisadoras constataram que as regiões mais representadas foram Nordeste e Sudeste com

23 e 30 instituições, respectivamente. As regiões Norte, Centro-Oeste e Sul possuem 6, 11 e 16 instituições, nessa ordem, totalizando 86 instituições que possuem grupos de pesquisa ligados às relações raciais e registrados no Diretório do CNPq. Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa podem explicar, em certa medida, o destaque das regiões Sudeste e Nordeste nas produções acadêmico-científicas relativas ao tema em questão.

Ainda sobre o levantamento que realizamos, cabe delinear as grandes áreas¹⁶ e as subáreas do conhecimento nas quais os estudos sobre a branquitude foram realizados. Identificamos uma centralização de pesquisas na área das Ciências Humanas, um total de 25 trabalhos, seguida por 2 estudos na Linguística, Letras e Artes, 1 nas Ciências Sociais Aplicadas e 1 na Multidisciplinar. Nas Ciências Humanas, as pesquisas estão distribuídas em subáreas do conhecimento, como: Antropologia (8 pesquisas), Educação (7 pesquisas), Psicologia (6 pesquisas), Sociologia (3 pesquisas) e Geografia (1 pesquisa); na Linguística, Letras e Artes os trabalhos foram desenvolvidos nas subáreas de Letras (1 pesquisa) e Linguística (1 pesquisa); nas Ciências Sociais Aplicadas o estudo foi produzido na subárea do Serviço Social (1 pesquisa) e na Multidisciplinar a pesquisa foi realizada na subárea Interdisciplinar (1 pesquisa). Os Gráficos 5 e 6 apresentam esses dados.

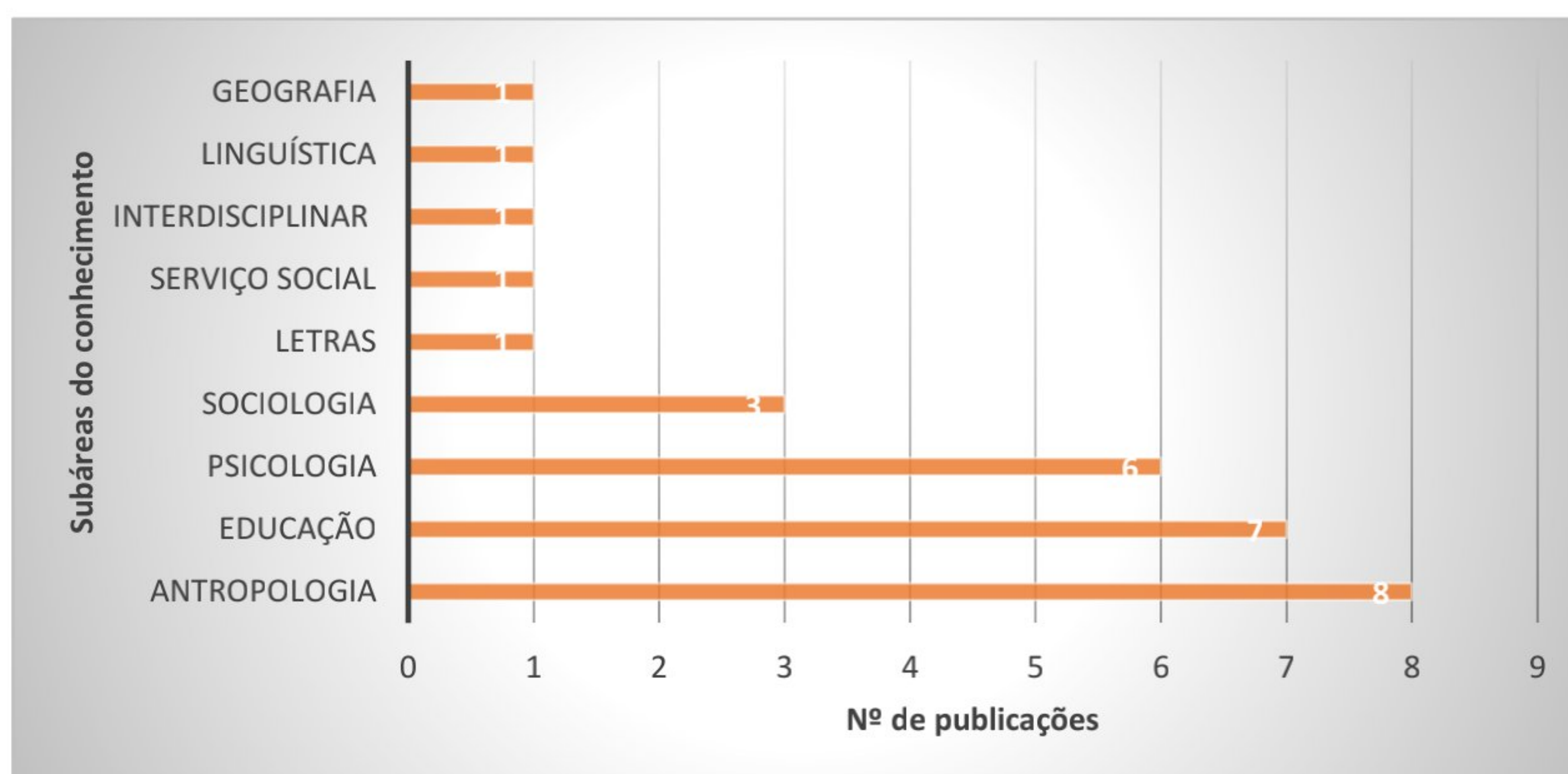
¹⁶ A CAPES classifica as Áreas do Conhecimento em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo as chamadas grandes áreas, áreas do conhecimento (área básica), subáreas e especialidades. Nesse sentido, a revisão bibliográfica que realizamos toma como base a tabela das Áreas do Conhecimento da CAPES para a organização das produções acadêmico-científicas. Essa tabela está disponível no site <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>>.

GRÁFICO 5. Distribuição das grandes áreas de conhecimento na produção acadêmico-científica sobre branquitude



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

GRÁFICO 6. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre branquitude, segundo as subáreas do conhecimento



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

Os Gráficos 5 e 6, demonstram a necessidade da ampliação de pesquisas acerca da branquitude em diversas áreas do conhecimento. A Educação, assim como a Antropologia e a Psicologia, se destaca em relação às demais áreas com um total de sete estudos produzidos em duas décadas, ou seja, desde a emergência dos estudos críticos da branquitude no Brasil. Apesar da carência de pesquisas na área educacional, e demais áreas, não podemos deixar de reconhecer o intenso trabalho desses/as e de outros/as pesquisadores/as que

integram os grupos de pesquisa sobre as relações raciais nas universidades públicas e privadas, nos Institutos Federais de Educação e CEFETs. Os projetos e pesquisas que emergem desses grupos de estudo representam práticas de descolonização, pois visam desconstruir a lógica racista presente em nossa sociedade, inclusive nos processos formativos construídos nas universidades e escolas.

Nesse sentido, questionamo-nos: quais são as práticas pedagógicas e epistemológicas potenciais para a (des)colonização do pensamento, da produção do conhecimento e do currículo? Qual é a tarefa da Educação Básica e do Ensino Superior no trato das questões raciais e no combate ao racismo nos espaços formativos?

3.2 A (des)colonização das mentes, do conhecimento e do currículo

Ao nos propormos levantar e discutir questões relacionadas à descolonização do pensamento, do conhecimento e do currículo da Educação Básica e do Ensino Superior, percebemos o quanto essa tomada de ação ainda gera conflitos e indagações em sua inteira significância e prática, afinal a desconstrução do racismo nos coloca em confronto com a sociedade, com o/a Outro/a e, inclusive, com nós mesmos/as.

A (des)colonização faz referência ao desfazer do colonialismo. Politicamente, a expressão descreve a conquista da autonomia daqueles/as que foram colonizados/as e, portanto, diz respeito à realização da independência e ao alcançar da própria autonomia desses sujeitos. De acordo com Grada Kilomba (2019), o significado desse termo pode ser aplicado no contexto do racismo que ocorre nas relações cotidianas, pois as práticas racistas se assemelham ao próprio colonialismo, na medida que uma pessoa é vista, lhe é proferida a palavra, ela é violentada, machucada e aprisionada pela idealização do/a branco/a. Ou seja, na linguagem colonialista “a pessoa é descoberta, invadida, atacada, subjugada e ocupada” (KILOMBA, 2019, p. 224), assim como ocorreu/ocorre no processo de colonização dos territórios, as práticas racistas –

como uma manobra colonial – transformam o/a Outro/a simbolicamente num sujeito colonizado.

O processo que envolve a descolonização do pensamento e das práticas, sejam essas sociais, acadêmicas ou pedagógicas, é complexo, desafiador, revolucionário e urgente, principalmente no campo educacional. Gomes (2021) afirma que existe um apagamento histórico e epistemológico no currículo e nas ações educacionais, tanto no campo da Educação Básica quanto no Ensino Superior, e que a superação dessa realidade só será possível se essas instituições de ensino se reconhecerem como espaços que precisam ser descolonizados.

Grosfoguel (2016, p. 25), ao discutir a estrutura epistêmica do mundo moderno, explica que

a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais.

A narrativa elaborada pelos homens brancos ocidentais desqualifica e silencia outras vozes e conhecimentos para sustentar a hierarquização das relações raciais, de gênero, econômicas, políticas, culturais, entre outras. A posição inferior ocupada pelo/a Outro/a não representa, como costuma-se acreditar, aceitação e passividade, mas sim a falta de acesso à representação, a qual a comunidade negra (e Outras) é submetida. Os/As negros/as têm voz e falam, no entanto, não são ouvidos/as, porque suas vozes são silenciadas pelo sistema racista. O/A branco/a invalida o conhecimento produzido pelo povo negro e, como se não bastasse, fala por ele – toma o/a negro/a como objeto de estudo e se torna “especialista” na sua cultura e identidade. De ambas as formas o/a negro/a é capturado/a pela ordem violenta colonial. Desse modo, o espaço acadêmico não é neutro, nem mesmo o único espaço de produção de conhecimento e de ciência, é também um espaço de violência (KILOMBA, 2019).

O resultado de todo esse monopólio do saber acarreta em uma academia ocidentalizada, que reduz o conhecimento a teorias exclusivamente pertencentes a uma pequena parcela da sociedade. Enxergar o mundo sob uma única perspectiva, a perspectiva branca, implica na perpetuação do plano

colonial, ou seja, agir em prol das desigualdades para garantir os privilégios dos sujeitos brancos. Essa construção produz estruturas de conhecimento baseadas no racismo/sexismo epistêmico e, para compreendermos sua origem, faz-se necessário retornarmos alguns séculos na história para que, assim, possamos visualizar o princípio do racismo/sexismo no mundo moderno/colonial e sua direta relação com a composição do que se denominou conhecimento (GROSFOGUEL, 2016).

A historiadora islâmica Karen Armstrong (2002), ao debater a história ocidental, descreve dois pontos cruciais relativos à sua constituição. Ao destacar a singularidade das conquistas do Ocidente em relação à história conhecida até o século XVI, a autora chama a atenção para as dimensões econômica e epistemológica, dois elementos que considera indispensáveis nesse debate. No que se refere à dimensão econômica, ela explica que a nova sociedade europeia e suas colônias americanas reformularam o modo de produção reinvestindo os lucros para ampliar a produção. Nesse sentido, a primeira transformação está conectada à significativa mudança no domínio da economia, que permitia ao Ocidente a reprodução indefinida dos seus recursos, fato comumente associado ao colonialismo.

A segunda mudança, a epistemológica, está relacionada ao Renascimento europeu. O epistemológico se refere, aqui, tanto ao conhecimento científico quanto ao artístico e seus respectivos significados e implicações. Armstrong (2002) situa a transformação no domínio do conhecimento no século XVI, momento em que os/as europeus/ias passaram a utilizar a ciência a favor dos seus interesses, principalmente econômicos. O olhar sobre essas duas dimensões evidencia um novo tipo de economia (o capitalismo) e um novo tipo de saber (o conhecimento científico). Ambos se encaixam no discurso progressista e correspondem à modernidade que dependia, em grande medida, das conquistas europeias durante o Renascimento. Mas esses “avanços” no campo econômico e epistemológico tinham um “preço”, e o pagamento se dava por meio da descartabilidade da vida humana, a vida de um modo geral. Assim, o discurso da modernidade escondia as implicações das práticas econômicas – o genocídio –, e o conhecimento científico era utilizado para justificar o racismo e a inferiorização de vidas humanas, que eram facilmente dispensáveis/descartadas.

Nesse mesmo sentido, Boaventura de Souza Santos (2010) reitera que no final do século XV e início do século XVI, com o avanço das Grandes Navegações, o desejo do homem ocidental pelo poder, por meio da conquista territorial e exploração dos povos, gerou o processo de colonização e, conseqüentemente, o extermínio dos corpos (genocídio), da cultura e do conhecimento (epistemicídio) dos sujeitos colonizados. Grosfoguel (2016) aponta quatro tipos de genocídio/epistemicídio ocorridos ao longo do século XVI: contra os/as muçulmanos/as e judeus/ias, durante a conquista Al-Andalus; contra os povos indígenas, na América e, depois, contra os/as aborígenes, na Ásia; contra africanos/as aprisionados/as em território europeu; e contra mulheres que, por compartilharem seus conhecimentos, foram queimadas em praça pública. Para o autor, esses quatro genocídios/epistemicídios estão interligados pela estrutura do pensamento advindo do mundo capitalista, ocidental, patriarcal, cristão, moderno e colonialista (GROSFOGUEL, 2011).

No que se refere ao primeiro genocídio/epistemicídio mencionado por Grosfoguel (2016), sua realização – conquista do território de Al-Andalus – tinha como fundamento a “pureza do sangue”. O discurso protorracista (não completamente racista), por trás desse lema, foi dirigido às populações muçulmanas e judias, durante a conquista colonial do território, pela monarquia cristã espanhola contra o califado de Granada, o último sultanado na Península Ibérica. As práticas previam uma limpeza étnica e, assim, produziram o genocídio físico e cultural de muçulmanos/as e judeus/ias que habitavam em Al-Andalus. Ou seja, os sujeitos que resistiram e permaneceram no território conquistado foram assassinados (genocídio físico) ou obrigados a se converterem ao cristianismo (epistemicídio cultural). Esse feito representa uma discriminação religiosa, que não era plenamente racista porque não colocava em dúvida a humanidade de suas vítimas.

Grosfoguel (2016) explica que os procedimentos utilizados no processo de colonização e dominação em Al-Andalus foram replicados pelos/as colonizadores/as espanhóis/olas na América. No entanto, durante a colonização no novo território ocorreram mudanças significativas na constituição do imaginário cristão, no que se refere ao significado do termo “povos sem religião”. O que na conquista do território europeu – século XV – foi chamado de “pureza do sangue” (povos que acreditavam no “deus errado”, mas não tinham sua

humanidade questionada, nesse sentido, podiam se converter ao cristianismo ou morrer); na colonização americana – século XVI – foi denominado de “povos sem religião” (povos sem deus, conseqüentemente sem alma, o que significava que não eram reconhecidos como humanos, desse modo, poderiam ser escravizados). Esse pensamento é afirmado por Cristóvão Colombo (1451-1506), ao desembarcar em continente americano no dia 12 de outubro de 1492, por meio da descrição feita em seu diário oficial sobre as pessoas que aqui viviam:

[...] a mim me parece que [eles] são um povo pobre de tudo. Todos andam nus como suas mães os puseram no mundo... Devem ser servos bons e desenvoltos, pois observei que assimilam rapidamente aquilo que lhes é dito. E acredito que podem ser facilmente convertidos em cristãos, me parece que não formam uma seita.

Ao caracterizar os povos que neste continente viviam, Colombo os definiu como “*gente sin secta*” (“povos sem religião”) pautado na teologia cristã da Igreja Católica, que centralizava o conhecimento e se reconhecia como a dona da verdade. Em tempos atuais, a leitura de tal expressão se daria como alguém que é ateu. Porém, conforme mencionamos, no contexto da recém conquista de Al-Andalus, Colombo atribuiu uma conotação diferente a essa expressão durante a colonização na América. Na perspectiva cristã da época, os/as indígenas foram considerados “povos sem religião”, o que quer dizer “povos sem deus/deuses”; “povos sem deus/deuses” eram reconhecidos como “povos sem alma”; “povos sem alma” não eram considerados humanos, mas sim animais; como “animais”, poderiam ser escravizados sem qualquer problema, afinal, isso era possível sem qualquer tipo de julgamento ou pecado perante Deus, pelo simples fato de “não possuírem alma” (GROSFOGUEL, 2016)

A colonização da América, então, pode ser descrita como uma prática racista, afinal ela rouba a humanidade que há no/a Outro/a. Nessa lógica, como retratam os/as autores/as Munanga (2004), Schucman (2012) e Grosfoguel (2016), o primeiro discurso racista não foi o que desprezou e segregou os povos com base na “cor”, mas, sim, o que se pautou no racismo religioso.

Desse modo, a forma como os diferentes povos foram tratados pelo/a colonizador/a está relacionada ao reconhecimento ou não da sua humanidade.

Em Al-Andalus o “sangue puro” definia as religiões e culturas não cristãs como “erradas” (prática não completamente racista), na América a ideia dos “povos sem religião” abandonou sua relação com as crenças das pessoas e passou a questionar a humanidade delas (prática racista). A partir da segunda metade do século XVI, essa mesma leitura racista foi reportada aos/às mouriscos/as que foram massivamente escravizados/as em Granada. Ademais, o retrato dessas experiências de colonização apresenta o genocídio/epistemicídio dos sujeitos colonizados (GROSFOGUEL, 2016).

Com relação ao genocídio/epistemicídio contra africanos/as aprisionados/as em território europeu e, posteriormente, escravizados/as no continente americano, Grosfoguel (2016) explica que a partir do momento em que a soberania do conhecimento religioso passou para a ciência moderna, o discurso religioso racista (“povos sem alma”) tornou-se um discurso biológico racista (“povos sem biologia humana”). Tanto o debate teológico do século XVI, quanto o discurso científico do século XIX giravam em torno da constituição dos sujeitos colonizados serem considerados humanos ou não humanos.

Nesse sentido, o julgamento de Valladolid, realizado em 1552 na Espanha, é considerado um marco no que diz respeito à escravização de indígenas e africanos em território americano. Na conclusão do julgamento, a monarquia imperialista espanhola decidiu que os/as indígenas possuíam alma e, portanto, aparentemente seriam transferidos/as para uma outra forma de trabalho considerada “não escrava”. Enquanto isso, os/as africanos/as considerados/as “povos sem alma” foram trazidos/as para as Américas para substituir os/as indígenas no trabalho escravo pelos próximos 300 anos. Com isso, o racismo religioso foi somado, ou paulatinamente substituído, pelo racismo de cor, gerando o maior genocídio/epistemicídio da história da humanidade. Conforme, mencionado no capítulo anterior, a partir desse momento, o racismo contra o/a negro/a tornou-se uma peça fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial (NASCIMENTO, 2016; GROSFOGUEL, 2016; GRONDIN e VIEZZER, 2018).

Por fim, no quarto tipo de genocídio/epistemicídio, retratado pela história no século XVI, as mulheres taxadas como bruxas foram queimadas vivas e em praça pública, por fazerem uso dos conhecimentos indo-europeus e xamânicos, advindos de seus/suas ancestrais, os/as quais abrangiam diversas esferas do

conhecimento, como astronomia, biologia, ética, economia, política etc. A perseguição dessas mulheres é datada de muito mais tempo, ainda na Baixa Idade Média (XI-XV). Porém, foi nesse período e, também no século XVII, que essas práticas foram intensificadas por conta das estruturas de poder “capitalista, modernas, coloniais e patriarcais” (GROSFOGUEL, 2016).

As consequências advindas desses quatro tipos de apagamento de corpos, identidades, culturas e conhecimento são inúmeras, dentre elas, podemos destacar a ascensão do poder racista, patriarcal, separatista, capitalista e colonizador que operou e constituiu a sociedade moderna, o pensamento estrutural dos indivíduos e o emaranhado do processo global da visão cumulativa e capitalista.

Armstrong (2002), Grosfoguel (2016), Mignolo (2016) e Santos (2010) concordam sobre o domínio do conhecimento por parte dessa seleta e separatista parcela da sociedade e defendem práticas descoloniais para a desestabilização dessa ordem eurocêntrica. Mignolo (2016, p. 2), explica que “[...] o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados”.

Desse modo, assim como Mignolo (2016), o trabalho de Santos (2010) apresenta reflexões para compreendermos os sistemas de opressão que afetam os povos colonizados. Ao discutir a hierarquização dos saberes e suas implicações na vida social, Santos (2010) reivindica movimentos que possam contrariar as normas dessa sociedade segregadora que se considera a “detentora da verdade”. Denominada por ele como Epistemologias do Sul, as formas de enfrentamento da ocidentalização, da exclusão de saberes e desse calar de vozes são definidas da seguinte maneira:

as Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas. A esse diálogo entre saberes

Boaventura chama de ecologia de saberes (SANTOS, 2009, p. 13).

Essa reflexão nos remete à necessidade da valorização e inclusão das diferentes vozes e conhecimentos nos espaços acadêmico e escolar. Na educação, as Epistemologias do Sul nos conduzem à urgência da compreensão do pensamento pedagógico como um constante confronto entre modelos de educação, de conhecimento, de valores e do mundo. E é nessa perspectiva que o Movimento Negro age e produz seus saberes (GOMES, 2017).

O Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, é um espaço potente para a produção de saberes e a elaboração de estratégias de enfrentamento às desigualdades raciais nos mais diferenciados espaços sociais, inclusive na escola. A compressão acerca dos conhecimentos produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de revolucionar a teoria educacional, edificar a pedagogia das ausências (transformar as ausências em presenças, incluir corpos, vozes, histórias, conhecimento, cultura que historicamente foram negados e apagados) e a pedagogia das urgências (projetar o futuro, elaborar expectativas e objetivos referentes ao mundo que queremos construir), repensar a escola e descolonizar os currículos.

As Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) nos dirigem a uma perspectiva emancipatória, uma vez que são desenvolvidas numa articulação estreita entre as experiências dos movimentos sociais, a produção teórica da academia e os processos de formação humana que também acontecem na escola. Essa perspectiva representa um posicionamento político-epistemológico e tem condições de nos levar mais além, nos auxiliar a romper com o pensamento abissal, que opera em nome do projeto colonial, estabelecendo linhas para definir e classificar quem e quais conhecimentos são úteis, inteligíveis e visíveis. Nesse sentido, representa o conhecimento moderno ocidental e é responsável pelo desprezo, desqualificação e segregação de saberes e ciência advindas de qualquer outro lugar que não seja o lado Norte do mundo.

De acordo com Santos (2010), uma das características centrais do pensamento abissal é a inviabilidade da copresença dos dois lados da linha, ou seja, para além do lado Norte do mundo há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. O pensamento abissal despreza o lado Sul, bem como

os sujeitos que o integram e tudo o que eles produzem. Nesse sentido, a lógica do pensamento abissal tem estreita ligação com o epistemicídio, que, para o autor, significa o aniquilamento do conhecimento e dos próprios sujeitos que o desenvolvem.

Gomes (2021), ao tratar da relação entre a educação e o pensamento abissal, reitera que quando a educação valoriza a civilização limitando-a ao mundo Ocidental; quando acredita que a ciência ocidental é o único conhecimento capaz de ser considerado verdadeiro e legitimado; quando menospreza os saberes produzidos no lado Sul do mundo, caracterizando-os como limitados; quando leva em consideração apenas conhecimentos, culturas e produções ocidentais e urbanas; quando desvaloriza conhecimentos locais, saberes populares, religiões sem vínculo com o viés cristão e memórias hereditárias; ela opera de maneira excludente e violenta, reiterando e mantendo as características da colonialidade, ainda presente nos dias atuais.

A narrativa racista e preconceituosa é alimentada nas escolas brasileiras. Desconsiderar as ideias e os ideais advindos da população negra e, assim, fomentar apenas o que diz respeito ao privilégio branco é um posicionamento consolidado historicamente no Brasil, ainda que os sujeitos brancos neguem. O/A negro/a, frequentemente, é impedido de desenvolver qualquer tipo de discurso, seja esse teórico ou prático (GOMES, 2017). Essa opressão conserva as bases de uma sociedade completamente elitista, na qual o domínio da branquitude reforça a ideia de que o que difere dos seus ideias e pensamentos é inferior, está abaixo da linha do que é bom, verdadeiro e aceitável, como aponta Santos (2010) ao elaborar o conceito do pensamento abissal. A branquitude brasileira posiciona negros/as e indígenas em um lugar de subordinação absoluta ao sujeito branco, ou seja, o/a negro/a tem sido descrito/a, classificado/a, desumanizado/a, primitivizado/a, brutalizado/a e/ou assassinado/a.

No Brasil, segundo Gomes (2017), a escola, sobretudo a pública, é fruto da luta popular pelo direito à educação, pois era compreendida como um caminho para a conquista da liberdade/autonomia social. Porém, essa mesma escola foi historicamente construída como um espaço regulador, embebido por regras, normativas e padrões, pela fragmentação dos conteúdos, pela valorização do desenvolvimento cognitivo em detrimento do afetivo, pela

hierarquização dos saberes – tomando o conhecimento acadêmico como o único saber válido, e pelo disciplinamento dos corpos. Assim, mesmo se constituindo como um espaço inclusivo e de direitos sociais, a escola pública esquece que é a instituição que mais recebe sujeitos marcados pelas desigualdades, tanto raciais quanto sociais, econômicas, entre outras. Corpos que representam a diversidade, porém inferiorizados e discriminados pela diferença que os constituem. Corpos acrescidos de conhecimento, mas que têm seus saberes desprezados.

Sendo assim, se intencionamos transformar essa realidade, o caminho para a mudança indica a necessidade de investirmos na educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Isso significa desenvolvermos formas de superação do etnocentrismo europeu, ressignificando as relações entre negros/as, indígenas e brancos/as de maneira positiva; reeducando o modo de convivência entre os sujeitos sociais para a compreensão e a valorização das histórias e das culturas dos diferentes grupos na constituição do país; compreendendo que o espaço educacional é potencial para pensar a desigualdade racial, reconstruir uma cultura visivelmente colonialista, marcada pelo processo de escravização e constante atualização do racismo (GOMES, 2021).

Essas práticas constituem a luta pela superação do racismo, bem como pela descolonização do pensamento e do currículo escolar. A compreensão de que o racismo é parte originalmente integrante de uma ideologia de dominação e de poder, no que diz respeito às relações sociais, abre caminhos para um processo de construção da descolonização na educação. Descolonizar mentes significa criar estratégias pedagógicas e epistemológicas antirracistas, apropriar-se do que é libertador para si e para o/a Outro/a, desconstruindo, assim, as expressões do racismo presentes na dinâmica da vida social, seja na esfera pública ou privada (GOMES, 2021).

Os/as professores/as brancos/as só terão condições de incorporar o movimento de descolonização nas escolas se compreenderem e admitirem o racismo em nosso país; tiverem acesso ao conhecimento produzido nos movimentos sociais e nas instituições de Ensino Superior relativos às relações raciais; e realizarem o exercício diário de reflexão e ação contra os privilégios da branquitude, adquiridos ao longo da história. Nesse sentido, Gomes (2021), ao

tratar da sanção da Lei nº10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e determinou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica, questiona se o processo de formação inicial e continuada dos professores/as tem considerado o tema da branquitude, das relações raciais no Brasil, entre outros conteúdos indispensáveis para a construção de uma maior consciência pedagógica, didática e teórica necessárias para o enfrentamento das situações de racismo que acontecem no ambiente escolar.

Gomes (2021) questiona, também, se a presença de estudantes e professores/as negros/as nos cursos de Licenciatura, sendo esses conscientes de maneira racial e política da sua própria identidade racial, têm colaborado com a descolonização das práticas educativas; ou ainda, se os currículos da Educação Básica e do Ensino Superior têm dado passos em direção à inserção de práticas antirracistas como preceito pedagógico e político, tanto no que diz respeito aos pilares teóricos, práticos e de gerenciamento. São questões pertinentes para atualizarmos a compreensão sobre a realidade atual da educação e avançarmos na construção de novos caminhos que possibilitem a descolonização nas instituições educativas.

As experiências, as dores, as conquistas, as reflexões, as ressignificações e as elaborações teóricas de Grada Kilomba, artista interdisciplinar, escritora e teórica negra, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, são potenciais para compreendermos a responsabilidade e as implicações das ações educativas na vida dos sujeitos brancos e negros. Kilomba nasceu em Lisboa (1968-), lugar em que estudou Psicologia e Psicanálise, isso significa que parte da sua educação advém de um país colonizador – Portugal. Em seu livro intitulado “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano” (2019), Kilomba compartilha suas experiências e reflexões como estudante negra:

Quando frequentava a universidade, lembro-me de ser a única aluna negra no departamento de psicologia, por cinco anos. Entre outras coisas, aprendi sobre a patologia do sujeito negro e também que o racismo não existe. Na escola, lembro de crianças brancas sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças negras se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente “porque somos todos iguais”, dizia a professora. Nos pediam para ler sobre a época dos

“descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (KILOMBA, 2019, p. 65).

A autora evidencia que a universidade e a escola estavam/estão longe de serem lugares neutros. Na disposição do currículo, os princípios orientadores do processo educacional, os valores e as formas de atuação, a escolha e o compartilhamento dos conteúdos seguem a ideologia branca. É evidente a representatividade branca nos corpos, narrativas, história e cultura, enquanto o/a Outro/a é silenciado/a, excluído/a, inferiorizado/a e violentado/a, ou seja, a educação é negada aos sujeitos que integram os grupos marginalizados.

Assim como Kilomba (2019), bell hooks (2017) mulher negra do sul dos Estados Unidos, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista em um contexto de segregação racial, compartilha sua experiência e suas elaborações teóricas acerca da educação a serviço da dominação ou da libertação. Ela considera que a escola também se constitui como um espaço de resistência e que a educação pode ser construída como prática de liberdade. Isso significa que se estamos na luta pela desconstrução das desigualdades sejam elas raciais, de gênero, econômicas, religiosas, entre outras, não podemos perder a esperança, a sensibilidade, o diálogo, a criatividade e, nem mesmo perder de vista, todas as práticas descoloniais que agem e causam fissuras no conhecimento, nas relações e processos formativos que ocorrem dentro e fora da escola. Ao recordar e descrever sobre as marcas que a educação escolar deixou na sua constituição identitária, bell hooks (2017, p. 12 e 13) revela que a

[...] transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. Os raros professores brancos que ousavam resistir, que não permitiam que as parcialidades racistas determinassem seu modo de ensinar, mantinham viva a crença de que o

aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador.

Em outros trechos do seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, bell hooks (2017) relata que, apesar das experiências intensamente negativas em algumas instituições educativas, concluiu seus estudos acreditando que a educação tem condições de aumentar a nossa capacidade de sermos livres.

Sabemos que, assim como em outros países, a educação formal brasileira é atravessada pela desigualdade racial. Temos um longo caminho a percorrer para fragilizar as estruturas que regem o racismo. Alguns caminhos já foram traçados por aqueles/as que rejeitam a ideologia da branquitude e, conseqüentemente, os privilégios dos sujeitos brancos. No entanto, precisamos avançar na luta pelos direitos iguais, traçar novas rotas, construir políticas públicas que contemplem as pessoas negras e indígenas do nosso país para que possam acessar todos os espaços com dignidade, assumir lugares de liderança e tomada de decisão, sonhar e realizar seus sonhos.

Para Mignolo (2016), o pensamento e a ação descoloniais têm seu foco na enunciação, estão comprometidas com a desobediência epistêmica e com o aniquilamento da matriz colonial do poder. Desse modo, as práticas descoloniais dependem de indivíduos descoloniais, de conhecimentos descoloniais e de instituições descoloniais que façam rigorosos esforços analíticos para compreender e superar: a lógica da colonialidade camuflada no discurso da modernidade, a estrutura de administração e controle construída a partir da mudança econômica do Atlântico, e o próprio desenvolvimento do conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias.

Nessa perspectiva, no que diz respeito aos processos formativos, bell hooks (2017) defende que a educação como uma prática da liberdade é um caminho para que possamos transgredir as fronteiras raciais, sexuais, de gênero e de classe, a fim de alcançar uma sociedade mais humana. Esse modelo de educação não é restrito aos grupos marginalizados, no movimento descolonial, todos/as aqueles/as que compreenderem a estrutura que rege o racismo, terão condições de questionar as relações desiguais, as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade e as próprias práticas racistas.

Nesse processo de (des)construção, se o sujeito branco entender que a lógica do racismo é uma farsa, ou seja, as pessoas brancas não são mais humanas do que as pessoas negras, possivelmente reconhecerá que são os/as brancos/as que perdem sua humanidade no momento em que passam a inferiorizar, violentar e negar o/a Outro/a. E, por isso, hoje, os sujeitos brancos precisam fazer mais do que reconhecer os seus próprios privilégios, necessitam abrir mão deles para que a população negra acesse seus direitos que constantemente são negados. É necessário que as pessoas brancas compreendam que incorporar a luta antirracista não significa fazer um favor aos/às negros/as, mas sim, negar e combater qualquer tipo de desigualdade, seja pela raça, religião, orientação sexual, gênero, religiosa, entre outras (SCHUCMAN, 2014).

Se existe algo que a escola pode fazer para se engajar na luta antirracista, apesar das suas limitações, é romper como o silêncio por meio do reconhecimento das suas práticas racistas; dos privilégios dos/as brancos/as que imperam dentro e fora da escola; do/a negro/a como humano/a e cidadão/ã; de que a branquitude carrega uma ilusão de brancura em um país enegrecido (BASTOS, 2015). De acordo com bell hooks (2017, p. 36),

os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

A resistência está ligada à desobediência dentro de um sistema educacional que segue os preceitos da branquitude e colabora com a manutenção do plano colonial. O que significa que a mudança é possível, porque a educação é um ato político e transformador, o/a professor/a que souber usá-la a favor da igualdade, verá os efeitos que ela pode causar na vida daqueles que por tanto tempo foram negligenciados e violentados dentro da escola. O pensamento de bell hooks (2017), relativo à educação, está alinhado com as ideias de Paulo Freire (1979, p.92), nas palavras dele “existir humanamente é pronunciar o mundo, modificá-lo e modificar-se através dele”. Sendo assim, o “ser-mais” acontece na reflexão e na relação, se dá na consciência de si e no

diálogo com o/a Outro/a, num ato de mútua e permanente criação e recriação do próprio mundo.

Na perspectiva de Freire (1979) e bell hooks (2017), o diálogo tem papel fundamental na construção de uma comunidade de aprendizagem. O exercício do diálogo é uma das maneiras mais simples de rompermos fronteiras e barreiras, erguidas ou não, pelas diferenças que definem e/ou delimitam as sociedades. hooks (2017) expressa convicção quanto ao fato de que os diálogos públicos, inclusive entre distintos professores/as como, por exemplo, entre homens e mulheres de diferentes identidades raciais, classes, crenças e/ou culturas, podem ser interferências úteis para a construção de uma educação transgressora.

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar as fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos (bell hooks, 2017, p. 175).

A autora fala sobre o desejo – “se realmente queremos” – não somos movidos/as apenas pela razão; se fosse assim, o conhecimento acadêmico garantiria, por exemplo, que todos/as os/as professores/as do Ensino Superior se engajassem na descolonização das práticas educativas dentro das universidades (o que não acontece). No entanto, também somos constituídos/as pela dimensão afetiva, desse modo, se não nos sensibilizarmos, não desejarmos, não acreditarmos na transformação social e na superação das desigualdades, ficaremos inertes, a espera de que outros/as mostrem a direção e/ou, ainda, que trilhem os caminhos em busca da igualdade. Afinal, para aqueles/as que não sofrem as violências desse sistema racista, patriarcal e capitalista, o lugar do silêncio pode ser um lugar muito mais seguro e confortável.

bell hooks (2017) nos ensina que as instituições de ensino não são o “paraíso”, mas, sim, espaços onde o paraíso pode ser construído, ou seja, a sala de aula, com todas as suas limitações e fragilidades, continua sendo um lugar

de muitas possibilidades. Ela também nos convida para assumirmos o compromisso, dentro desse campo de múltiplas possibilidades, de trabalharmos em prol da liberdade. Nesse processo, teremos a chance de exigirmos de nós mesmos/as e dos nossos pares uma disponibilidade para aprender, encarar a realidade e projetar, individual e/ou coletivamente, estratégias que visem transgredir as fronteiras que impedem o fim das desigualdades. Para bell hooks (2017), isso é uma educação como prática da liberdade, como ação transformadora.

Frente a tudo isso, compreendemos que o processo de emancipação e superação sociorracial nos desafia diariamente a planejarmos e construirmos uma pedagogia alinhada e, principalmente voltada, à diversidade (de raça, de gênero, de culturas etc.). Desse modo, descolonizar as estruturas do conhecimento requer, entre muitas coisas, o reconhecimento do racismo/sexismo e suas implicações – genocídio/epistemicídio e sua relação com o projeto colonial e patriarcal do século XVI; o rompimento com a lógica universal onde “um/a” – epistemologia ocidental – faz as escolhas pelos/as outros/as; a condução da diversidade epistêmica, do pluralismo de sentidos e conceitos, a fim de romper com velhos conceitos, ressignificar e, principalmente, criar conceitos plurais – “pluriversal” –, onde muitos/as podem fazer escolhas por muitos/as (GROSFOGUEL, 2016).

Ao analisarmos a realidade educacional, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, perceberemos que, como afirma Santos (2010), é a realidade mais desafiadora para a efetivação de uma pedagogia voltada para a diversidade, fundamentada na ecologia dos saberes e constituinte das Epistemologias do Sul. Nesse sentido, como relação à diversidade, o real desafio provém de nos deixarmos conhecê-la e, sobretudo, evidenciarmos os elementos que nos unem, mas, sem deixar de incluir/refletir sobre o que nos diferencia.

A educação, de um modo geral, deveria ser o espaço mais comprometido com a desconstrução dos muros que nos separam. Esse tem de ser o exercício epistemológico e político de uma pedagogia das ausências e das emergências, enquanto componentes da pedagogia da diversidade. Gomes (2017, p. 137) defende que uma das tarefas centrais da pedagogia das ausências consiste em reconhecer a diversidade de corpos existentes e questionar os lugares que ocupam dentro da pedagogia moderna:

É sua tarefa questionar o porquê de terem sido produzidos como não existentes e problematizar a especificidade dos corpos negros, indígenas e mulheres nesse contexto. Cabe a ela questionar, também, os motivos de os corpos negros terem sido interpretados e vistos de forma exótica e estereotipada no pensamento educacional, nos currículos, nos manuais didáticos e, ainda hoje, nos vários projetos educativos que se dão dentro e fora da escola.

No cumprimento dessa responsabilidade, a educação terá êxito se considerar os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro, os quais potencializam, também, o desenvolvimento da pedagogia das emergências. A tarefa da pedagogia das emergências compreende um movimento que muda o curso do pensamento pedagógico, das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e na construção de uma disposição para criar possibilidades reais de comunicação e cumplicidade entre a produção do conhecimento, a escola e os movimentos sociais (GOMES, 2017).

A articulação entre essas instituições e os saberes produzidos por elas, somada ao compromisso com uma educação voltada à valorização da diversidade, nos aproximam de um processo humanizador e, conseqüentemente, da construção de uma sociedade descolonial. Inspirado em Paulo Freire, Arroyo (2002) reforça que a maior tarefa da humanidade consiste em buscar a própria humanização, fazermo-nos humanos. É neste ponto que coloca todo o objetivo da pedagogia: ser contribuinte para a humanização da sociedade.

Este é o sentido do fazer educativo. Este o sentido de tantas renúncias feitas pela infância, adolescência e juventude popular para permanecer na escola, para dividir tempos de escola e de trabalho. Este é o sentido de esperar melhorar da vida, de sair dessa vida aperreada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana (ARROYO, 2002, p. 240).

Humanizar-nos no seio de uma sociedade racista, patriarcal e capitalista exige reflexões e práticas de desobediência e de resistência, isso significa romper com a estrutura secular da escola e da universidade que conhecemos. Nesse sentido, a descolonização das mentes, do conhecimento e do currículo

convergem para a construção de uma pedagogia das ausências e das emergências que nos conduzirão à produção das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010; GOMES, 2017), mas, para isso, é primordial que a escola reconheça a diversidade de corpos, de vozes, de existências, de subjetividades, de conhecimentos, de culturas e de crenças.

A escola pode e deve contribuir com a luta antirracista de inúmeras maneiras como, por exemplo, mobilizando a comunidade escolar para buscar informações sobre o racismo; dando visibilidade à negritude; problematizando os privilégios advindos da branquitude; identificando e combatendo as práticas racistas (individuais e coletivas); apoiando políticas educacionais afirmativas; refletindo sobre a presença de pessoas negras dentro do próprio espaço escolar (lugares que elas ocupam na instituição e como se sentem na relação com o grupo); apresentando autores/as e artistas negros/as; questionando a cultura que as pessoas da comunidade consomem; entre outros. Esses são alguns caminhos apresentados por Ribeiro (2019), para os sujeitos e as instituições que desejam compreender as discriminações estruturais e assumir a responsabilidade com a transformação da nossa sociedade.

Enquanto as posições de destaque, de autoridade e/ou de gerenciamento da educação forem negadas às pessoas negras; e o conhecimento científico e a erudição prevalecerem intactos, sendo reconhecidos como propriedade exclusiva e inquestionável da branquitude dentro dos currículos; o racismo não deixará de existir. Na ausência de práticas descoloniais, o que encontraremos na educação, ao contrário do que se acredita, não será uma verdade objetiva e científica, mas sim, o resultado de relações desiguais, de poder e de “raça”.

Mignolo (2016) acredita no processo de descolonização como um movimento pelo qual ninguém (sujeitos, Estado e instituições) tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano. Parece uma tarefa fácil, mas é complexa, pois passa por desconstruções já enraizadas em uma sociedade colonizada e já dominada – um passado ainda muito presente, por mais que estejamos em tempos descritos como diferentes e/ou modernos.

Mudar o discurso requer, sobretudo, mudar o conteúdo, a forma de pensar o/a Outro/a e a si mesmo/a e, principalmente, modificar o posicionamento e as ações. A desconstrução exige considerar o pluralismo nas mais diversas esferas da sociedade: a esfera que contempla o pensamento científico; a que diz

respeito ao currículo dentro das práticas e escolhas educacionais; e a que envolve o pensamento e as culturas.

4. EFEITOS DA BRANQUITUDE NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS, NO CURRÍCULO E NAS DIMENSÕES DA VIDA SOCIAL: QUEM MIRA QUEM?

FIGURA 04. Branquitude em delírio, Melina Garcia Gorjon, 2020c.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CECbH5ankY5/> Acesso em: 15 ago. 2022.

Partindo da série: Branquitude em Delírio, da artista Melina Garcia Gorjon, a imagem acima representa algumas questões que discutiremos nesta seção. A obra apresenta o planeta Terra com destaque para a América Latina. O continente apresenta – assim como nas outras obras da série abordadas em seções anteriores – traços viscerais: como a presença da carne, nervos e sangue que compõem a geografia latina, uma terra que sangra, que possui corporalidades violentadas no decorrer de todo processo colonial.

A relação com o processo de colonização também fica evidente por meio da presença de uma Caravela (embarcação inventada e utilizada pelos/as portugueses/as nas invasões) no lado direito do continente. A cruz vermelha nas velas da embarcação anuncia o vínculo entre a monarquia e a fé cristã,

instituições que trabalhavam juntas para a expansão do domínio e do poder sobre o/a Outro/a.

A obra também é composta pela figura de uma mulher branca, jovem e com poder aquisitivo, indicativo dado pelas vestes. A artista, como de costume, utiliza uma imagética feminina que representa a estética da década de 1950 – uma mulher em pé, posicionada em cima da América Latina, que traz em sua fisionomia um sorriso e na postura uma aparência “delicada”. Essa mesma mulher carrega em sua cintura uma cinta de cartuchos e, com uma espingarda nas mãos, aponta para o seu horizonte como se estivesse caçando algo, mirando em alguém ou praticando a sua autodefesa. Por fim, a colagem de Gorjon (2020c) é complementada por uma frase comumente proferida em nossa cultura por pessoas brancas: “O movimento antirracista é muito agressivo!”.

A obra nos instiga alguns questionamentos: quem é o alvo do/a branco/a? Por que o/a branco/a tem um alvo? Quais são as “armas” que o/a branco/a utiliza para atingir seu alvo? Emicida, rapper negro brasileiro, traz esse debate à tona por meio da sua composição “Ismália”, inspirada no poema, com o mesmo nome, do mineiro Alphonsus de Guimaraens (1870-1921). O rapper usa a tragédia da moça enlouquecida por amor, retratada no poema, como metáfora para problematizar e denunciar o abismo da exclusão social imposta aos/às negros/as brasileiros/as.

“Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
A felicidade do branco é plena
A pé, trilha em brasa e barranco, que pena
Se até pra sonhar tem entrave
**A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase**
Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
"Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
O abutre quer te ver de algema pra dizer:
"Ó, num falei?!"
No fim das contas é tudo Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Ismália, Ismália
Quis tocar o céu, mas terminou no chão [...]
**80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (Mais uma vez)**
Quem te acusou nem lá num tava (Banda de espírito de porco)
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada:
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada [...]

Cinco vida interrompida
Moleques de ouro e bronze
Tiros e tiros e tiros
O menino levou 111
Quem disparou usava farda (Ismália)
 Quem te acusou nem lá num tava (Ismália)
 É a desunião dos preto junto à visão sagaz (Ismália)
 De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais [...]”
 (EMICIDA, 2019, grifos nossos)

A obra de Gorjon (2020c) conversa com a canção de Emicida ao passo que ela representa simbolicamente o/a branco/a, num contexto que retrata o processo de colonização, sorrindo e apontando uma arma para negros/as e indígenas, a fim de garantir que sua felicidade seja plena, ou seja, assegurar que seus privilégios, materiais e simbólicos, sejam conquistados/preservados. Enquanto isso, o rapper mostra os mecanismos da branquitude para a perpetuação das desigualdades raciais na atualidade brasileira, trazendo à tona o caso dos 111 projéteis disparados pelos policiais que executaram cinco jovens negros em Costa Barros (RJ) no ano de 2015 (ESCÓSSIA, 2015) e, também, o episódio dos 80 disparos de fuzil destinados ao carro do músico negro Evaldo Rosa, que perdeu sua vida durante uma operação do Exército, no Rio de Janeiro, em 2019 (VIANA, 2021). Esses, entre inúmeros casos, revelam que o alvo do/a branco/a é o/a negro/a, porque, como diz a música, o/a branco/a “num guenta te ver livre, imagina te ver rei” e, por isso, “a felicidade do branco é plena, a felicidade do preto é quase”.

Desse modo, tanto a obra de Gorjon (2020c) quanto a música do Emicida confirmam que os privilégios do/a branco/a são sustentados por meio do apagamento dos corpos (genocídio), da cultura e da intelectualidade (epistemicídio) dos/as negros/as e indígenas no Brasil. A branquitude continua produzindo discursos opressores, como a frase que compõe a obra de Gorjon (2020c) “O movimento antirracista é muito agressivo!”, para esconder os mecanismos que emergem de uma colonialidade de poder, do saber, das geografias, das territorialidades e das produções subjetivas (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017). O projeto colonial, idealizado e efetivado pelos/as e para os/as brancos/as, continua ativo, produzindo violências e desigualdades em prol da reconstrução da branquitude como modo de vida política, econômica, ética e estética.

E como discutimos na seção anterior, a Educação Básica e o Ensino Superior no Brasil, também servem aos interesses e à lógica da branquitude. Nesse sentido, a educação se constitui como uma “arma”, utilizada pelo Estado e pela elite brasileira, para capturar e atingir violentamente a população negra e indígena, por meio de um currículo eurocêntrico, da valorização do conhecimento científico em detrimento de outras formas de saber e de práticas educativas racistas e excludentes. No entanto, isso não significa ausência de práticas desobedientes e descolonização desse sistema que afeta a constituição das subjetividades e, conseqüentemente, as relações raciais em nosso país.

As práticas descoloniais vêm ganhando força nos movimentos sociais e nos espaços acadêmicos e escolares, e são elas que tensionam e provocam fissuras na estrutura que rege o racismo. Nesse sentido, ao tratarmos nesta seção sobre as produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, acerca da branquitude, e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, pretendemos contribuir com a reflexão sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento da luta antirracista no campo da Educação. Para orientar essa discussão, elaboramos algumas questões, levando em consideração as dimensões (conteúdo, forma e resultado) que integram o nosso *corpus* de análise, as quais estão descritas no Quadro 4.

QUADRO 4. *Corpus* de análise e as dimensões que as integram: conteúdo, forma e resultado

<i>Corpus</i> de análise	Produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras sobre a branquitude	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio no Brasil
Conteúdo	Quais foram os temas elegidos para as pesquisas? O que os/as pesquisadores/as pretendiam saber sobre esses temas?	O que é a BNCC? Qual é a finalidade da BNCC para o Ensino Médio?
Forma	Como e em qual contexto as pesquisas foram elaboradas? Quais são suas bases teórico-metodológicas?	Como e em qual contexto a BNCC foi elaborada? Quais são suas bases teórico-metodológicas?
Resultado	Quais foram seus achados?	O tema da branquitude é contemplado na BNCC para o Ensino Médio?

Fonte: Elaboração nossa, 2022.

Após a apresentação e o cruzamento dos dados, exibiremos a análise cultural do material selecionado com base nas categorias que emergem dos dados e do nosso referencial teórico-metodológico. A discussão das questões – elencadas no Quadro 4 – não foi tratada de forma linear e categórica, ao contrário, os questionamentos foram contemplados e “suturados”, como Paulino (2017) nos ensinou, de forma fluída, respeitando as demandas da discussão. Desse modo, avaliamos em que medida o conhecimento que emerge das pesquisas (teses e dissertações) educacionais brasileiras sobre a branquitude é contemplado na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio no Brasil.

Assim, apresentaremos se existe um movimento de descolonização do currículo da Educação Básica brasileira, a partir da BNCC, tendo em vista a inclusão do reconhecimento da identidade racial branca e dos privilégios advindos da branquitude. Isso significa discutir se a BNCC evidencia as “armas” que o/a branco/a utilizou/utiliza, ao longo da constituição do nosso país, para atingir a população negra e indígena, e as motivações que sustentam as desigualdades raciais no Brasil até hoje (SILVA, 2019).

4.1 As tensões e os conflitos entre os discursos sobre a formação humana

As pesquisas que integram o *corpus* de análise deste trabalho foram selecionadas, conforme já mencionamos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas plataformas facilitam o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em Programas Brasileiros de Pós-graduação *Stricto Sensu* que estão vinculados às instituições de ensino e pesquisa. Tanto a BDTD quanto a CAPES lançaram suas plataformas digitais no ano de 2002, no entanto, o catálogo da CAPES inclui referências de trabalhos defendidos desde 1987.

As nossas buscas ocorreram nos meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020 e utilizamos três descritores para o levantamento dos dados: branquitude, branquidade e brancura. Inicialmente, não fizemos uso de filtros, isso significa que nosso interesse estava voltado para todas as teses e

dissertações que tomassem a branquitude como objeto central de estudo, independentemente do ano de publicação, afiliação institucional e área do conhecimento. Após o levantamento, identificamos um total de 29 pesquisas com as características que procurávamos e optamos por concentrar nossos estudos apenas nas produções teórico-científicas que correspondessem à nossa área de atuação, a Educação. Nesse sentido, no período de 1987 à 2019, foram produzidas um total de 07 pesquisas (teses e dissertações) sobre a branquitude nos Programas de Pós-graduação em Educação das IES brasileiras, conforme apontado no Quadro 5.

QUADRO 5. Teses (T) e Dissertações (D) da área da Educação produzidas por pesquisadores/as que tratam da temática **branquitude** nos bancos de dados da BDTD e da CAPES

Nível	Ano	Estado	IES	Área pós-graduação	Autor(a)/ Título
D	2010	SP	USP	Educação	ALVES, Luciana. Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele
T	2014	MG	UFMG	Educação Conhecimento e Inclusão Social	LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil
D	2015	SP	USP	Educação	BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais
D	2015	BA	UNEB	Educação e Contemporaneidade	MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude
D	2018	PR	UFPR	Educação	CARDOSO, Cintia. Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis
D	2018	RS	ULBRA	Educação	CRUZ, Joice Mari Ferreira da. “Limpeza, poder e privilégios”: marcas da branquitude entre docentes da educação básica
T	2018	MS	UCDB	Educação	SILVA, José Bonifácio Alves da. Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de

					licenciatura em História do Paraná
--	--	--	--	--	---

Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2019-2020. Elaboração nossa, 2021.

Levando em consideração que os estudos críticos da branquitude ganharam espaço no Brasil somente a partir dos anos 2000 e que, de acordo com o nosso levantamento, a primeira pesquisa (dissertação) produzida na área da Educação sobre branquitude foi realizada em 2010, podemos afirmar que os 7 estudos realizados na última década representam os primeiros passos no debate educacional sobre a identidade branca no Brasil. Vale lembrar que esses estudos não representam a totalidade de investigações educacionais relativas ao tema em nosso país, afinal, existem outros/as pesquisadores/as que tomam a branquitude como objeto de estudo e compartilham o resultado das suas produções em periódicos, livros, eventos, entre outros, e que não foram contempladas nessa pesquisa.

No que diz respeito às pesquisas selecionadas, é possível afirmar que todos/as os/as pesquisadores/as tomaram a branquitude como elemento central de reflexão e de análise, no entanto, cada um/a levantou seus próprios questionamentos relacionados ao tema. Nesse sentido, podemos classificar as pesquisas em três grupos, levando em conta as aproximações entre os objetivos dos estudos. **No primeiro grupo**, os/as pesquisadores/as: Alves (2010), Laborne (2014), Miranda (2015) e Cruz (2018) investigaram as concepções dos/as participantes da pesquisa sobre o significado de ser branco/a no Brasil. Os diálogos passaram pela dinâmica das relações raciais em nossa sociedade e as análises trataram sobre as implicações educativas dessas representações nos espaços em que os/as participantes das pesquisas ocupam.

Luciana Alves (2010) desenvolveu a pesquisa “Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele” e intencionou responder à questão “o que significa ser branco/a?”, tomando como objeto as concepções construídas por docentes negros/as e brancos/as da Educação Básica a respeito da brancura. O estudo de Ana Amélia de Paula Laborne (2014) – “Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil” – também buscou compreender o significado de ser branco/a em nossa sociedade. No entanto, a pesquisadora buscou entender as percepções de pesquisadores/as brancos/as, a partir de experiências sociais e trajetórias acadêmicas, sobre ser

branco/a no Brasil e no campo da produção do conhecimento sobre as relações raciais.

Nessa mesma perspectiva, Jorge Hilton de Assis Miranda (2015) concluiu sua investigação denominada “Perspectivas de *rappers* brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude”. O estudo evidenciou a perspectiva de *rappers* brancos/as brasileiros/as sobre a dinâmica das relações raciais, da autodeclaração racial, do significado de ser branco/a, do racismo, da democracia racial, da mestiçagem, dos privilégios dos/as brancos/as e de como esses temas refletem, ou não, nas suas músicas. E, por fim, Joice Mari Ferreira da Cruz (2018) desenvolveu o trabalho “‘Limpeza, poder e privilégios’: marcas da branquitude entre docentes da educação básica” sobre o modo como os/as professores/as representam as diferenças raciais, se apropriam da ideologia branca e ensinam o que significa ser branco/a na escola.

No segundo grupo, os/as estudiosos/as: Cardoso (2018) e Silva (2018) produziram suas investigações dentro das instituições educativas para apreender a constituição do currículo e sua relação com a branquitude. Esses estudos levaram em consideração os documentos que orientam a prática educativa, os discursos dos sujeitos que integram o espaço, assim como a dinâmica das relações raciais presente na instituição.

O estudo desenvolvido por Cintia Cardoso (2018) – “Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis” – buscou apreender como a branquitude, enquanto prática de poder e configuração de uma identidade branca, é representada nas experiências educativo-pedagógicas da educação de crianças pequenas (entre 4 e 6 anos de idade) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Enquanto isso, a pesquisa que José Bonifácio Alves da Silva (2018) produziu – “Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em História do Paraná” – buscou apreender as representações em torno das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História de uma universidade pública no estado do Paraná.

E, por fim, **no terceiro grupo** a pesquisadora Bastos (2015) levantou as motivações que conduziram professores/as brancos/as a se envolver com a educação das relações étnico-raciais nos espaços educativos em que atuam. Janaína Ribeiro Bueno Bastos (2015) desenvolveu a pesquisa – “Da história,

das subjetividades, dos negros com quem ando': um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais" – e discutiu o caso dos/as docentes brancos/as que apesar de não serem vítimas do racismo, desaprovam sua existência e lutam contra seus efeitos, especialmente na escola.

Todas as sete pesquisas abordadas anteriormente, representam um avanço nas discussões relativas às relações étnico-raciais na educação brasileira, pois ampliam o olhar sobre as desigualdades e apontam para aquele/a que, historicamente, beneficia-se do racismo estrutural, o/a branco/a. O campo educacional é amplo, complexo e é atravessado por todas as dimensões da vida social, sejam elas política, econômica, racial, cultural, entre outras (GOMES, 2021). Nesse sentido, partindo dessas dimensões: pensar e agir contra as desigualdades raciais, na Educação Básica e no Ensino Superior, requer conhecimento sobre as imbricações que existem entre elas, além de questionamento, diálogo, sensibilidade, desobediência e resistência. Isso significa seguir na direção contrária, ou seja, enquanto os sistemas racista, capitalista e patriarcal conduzem o pensamento e as práticas educativas no rumo das desigualdades; as práticas descoloniais mudam a via, mesmo com forças contrárias, por meio de um exercício diário de resignificação do pensamento e das ações, as práticas descoloniais nos conduzem para outro lugar, o lugar da esperança e da igualdade.

Gomes (2021) afirma que o processo de descolonização do pensamento e das práticas, como ação de resistência e combate ao racismo, é tenso e cheio de conflitos. Para ela, essa tensão é ainda mais evidente no campo educacional, afinal existem apagamentos históricos e epistemológicos nos currículos, nas propostas e práticas educativas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se as instituições educativas se reconhecerem como espaços que precisam ser descolonizados.

Nesse sentido, Gomes (2012) questiona: o currículo será compreendido, no Brasil, como parte do processo de formação humana ou persistiremos enxergando-o como um instrumento para preparar as novas gerações para o mercado de trabalho ou o vestibular? Como lidar com o currículo em um contexto tão diverso e desigual? E nós complementamos: em que medida a BNCC, política nacional da Educação Básica, criada dentro de um movimento de

educação para todos/as, constitui-se como uma prática descolonial que considera questionar e combater a branquitude nos espaços educativos? Existe alguma relação entre o conhecimento produzido pelas pesquisas educacionais brasileiras, sobre a branquitude, e a BNCC? Quais são as atribuições e expectativas da BNCC para a formação dos/as jovens que concluem o Ensino Médio?

A BNCC (BRASIL, 2018) se apresenta como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais à política nacional da Educação Básica. O documento é definido como referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares (estaduais e municipais) e das propostas pedagógicas das instituições escolares (públicas e particulares) para as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento é constituído por uma introdução, na qual se discutem os aportes legais e pedagógicos da Base e, na sequência, por uma apresentação da estrutura do documento. No delineamento das suas atribuições, destacam-se: a) alinhar-se com outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal relativas à formação de professores/as, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios que possam garantir uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação; b) balizar a qualidade da educação; e c) assegurar o acesso, a permanência e um patamar comum de aprendizagem aos estudantes, incluindo o desenvolvimento de algumas competências.

O documento apresenta as competências gerais da Educação Básica como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Nessa perspectiva, para a BNCC, as competências estão articuladas entre si na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores que se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica. Ainda, de acordo com a BNCC, as competências gerais da Educação Básica expressam o compromisso

com uma educação pautada em valores e práticas que visam a transformação social, de modo que ela possa se tornar mais humana e socialmente justa. Sendo assim, o documento alega estar orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Sobre o Ensino Médio, o documento objetiva universalizar o atendimento e, assim, garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes. A BNCC considera recriar a escola no sentido de atender as demandas e aspirações dos estudantes, reconhecendo as rápidas transformações ocorridas na dinâmica social, em âmbito nacional e internacional, na sua maioria decorrentes do desenvolvimento tecnológico e que afetam diretamente os/as jovens (BRASIL, 2018).

O documento adota uma compreensão plural de juventudes, ou seja, não existe uma juventude, mas juventudes de espaços e tempos diferentes. Essa perspectiva plural também considera os/as jovens como sujeitos ativos nos meios em que estão inseridos. Nesse sentido, a escola precisa se constituir como um espaço de reconhecimento e acolhimento à diversidade e aos direitos, estimulando os/as jovens a serem protagonistas do seu próprio processo de escolarização (BRASIL, 2018).

Dentre os principais desafios existentes para a organização curricular da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, a BNCC assinala as incertezas ligadas às transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a implementação de uma formação alinhada com as trajetórias e histórias dos/as estudantes. O documento destaca a necessidade de uma educação que estimule a autonomia dos/as jovens para delinearem seus projetos de vida relacionados aos estudos, ao trabalho e às suas escolhas particulares. Nessa perspectiva, as práticas educativas no Ensino Médio devem contemplar o aprimoramento do/a estudante como pessoa humana, considerando o desenvolvimento da sua intelectualidade, criticidade e formação ética. Tendo em vista, conforme já mencionamos, a construção de uma sociedade mais justa, solidária, ética, democrática, inclusiva e sustentável (BRASIL, 2018).

A BNCC menciona a substituição de um modelo único de currículo para o Ensino Médio por um modelo flexível e diversificado. Desse modo, a Lei nº 13.415/201754 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabelecendo que o currículo do Ensino Médio passasse a ser constituído pela BNCC e por itinerários formativos. Nessa lógica, os currículos podem ser organizados de acordo com a relevância para o contexto local e a viabilidade das estruturas de ensino, resultando na possibilidade de oferta de diferentes organizações curriculares (BRASIL, 2018).

A nova estrutura do Ensino Médio apresenta uma organização por áreas do conhecimento: 1 – Linguagens e suas tecnologias; 2- Matemática e suas tecnologias; 3 – Ciências da natureza e suas tecnologias; 4 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 5 – Formação técnica e profissional. A partir dessa estrutura, as instituições de ensino podem oferecer itinerários formativos diversificados, seja para o aprimoramento de uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa escolha deve respeitar as particularidades locais e a diversidade de interesses dos/as estudantes, o que faz da flexibilidade um princípio orientador para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2018).

O acesso aos dados dessa pesquisa (teses e dissertações educacionais brasileiras, sobre a branquitude, e BNCC do Ensino Médio) nos conduziu a algumas reflexões. Destacamos o conteúdo referente à expectativa das pesquisas e do documento em relação ao processo de formação dos sujeitos, tendo em vista a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática. As pesquisas discutem temas potentes para o processo de descolonização das mentes, do conhecimento e do currículo, estes temas foram abordados com base nos/as autores/as:

- **representações** construídas por sujeitos (professores/as, pesquisadores/as, *rappers*) brancos e negros **sobre o significado de ser branco/a no Brasil**, a dinâmica das relações raciais, a autodeclaração racial, o racismo, a democracia racial, a política de branqueamento, os privilégios advindos da branquitude e o modo que essas representações refletem nos espaços (escola, universidade e meio artístico/música) em que esses sujeitos atuam (HOFBAUER, 2006; SOUZA, 2005; ROSEMBERG, 2009; bell hooks, 1999; FRANKENBERG, 1993; TWINE, 1999; HASENBALG, 2005; FREYRE, 2006; SOVIK, 2004; PIZA, 2002;

GUIMARÃES, 1999; BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; MUNANGA, 1988; GOMES, 2010; SCHUCMAN, 2012; FANON, 2008), SILVA, 2000; CANCLINI, 2004; HALL, 2016, GIROUX, 1999, STEINBERG, 2004), COSTA, 2009)¹⁷;

- **currículo** (Educação infantil e Ensino Superior), sua constituição (experiências educativo-pedagógicas, documentos, discursos dos sujeitos que integram o espaço educativo) e **relação com a branquitude** (SILVA, 2001; HALL, 1997; SKLIAR, 2003; GIROUX, 2003; MOREIRA, SILVA, 2006; GOMES, 2012, CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008; NUNES; 2016; GUIMARÃES, 1999; GONZÁLEZ, HASENBALG, 1982; CARDOSO, 2008; MUNANGA, 2012);
- fatores que impulsionam **professores/as brancos/as** para o trabalho com a **educação das relações étnico-raciais** nas escolas (MUNANGA, 2005; BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2005; ROSSATO, GESSER, 2001; ADORNO, 1965; GUIMARÃES, 2004; PÊCHEUX, 1994).

Esses estudos refletem sobre a necessidade da desconstrução da branquitude nos espaços educativos, especialmente nas IES e escolas, como um caminho possível para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista uma formação mais humana e o rompimento com os sistemas desiguais, com destaque para as desigualdades raciais.

Nesse sentido, os/as pesquisadores/as apresentam o histórico colonial e a estrutura desigual que formou a sociedade brasileira; os dados atuais sobre a manutenção da violência e do apagamento dos corpos, das identidades, da cultura e dos saberes das pessoas negras; o lugar e os privilégios dos sujeitos brancos na dinâmica das relações raciais e suas implicações na vida das pessoas negras e indígenas; e as lutas, as memórias e as propostas políticas alternativas elaboradas pelas pessoas negras e pelo Movimento Negro contra o racismo estrutural brasileiro. Além dos/as pesquisadores/as apresentarem as características da sociedade brasileira; reconhecem a existência de diferentes realidades, as quais são passíveis de mudança; e evidenciam um posicionamento político sobre essas realidades amparado em referenciais

¹⁷ Não incluímos essas referências na nossa lista, somente aquelas que foram utilizadas para a construção desta Tese. Portanto, os/as interessados/as por essas leituras deverão consultar as pesquisas analisadas neste trabalho (ALVES, 2010; LABORNE, 2014; BASTOS, 2015; MIRANDA, 2015; CRUZ, 2018; CARDOSO, 2018; SILVA, 2018).

teóricos que consideram o imbricamento entre as dimensões política, econômica, cultural e social para a compreensão das relações raciais no Brasil. E, por fim, fazem apontamentos sobre possíveis caminhos para a superação das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

A BNCC apresenta um discurso que também defende uma formação humana e integral para crianças e jovens, a fim de construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. No entanto, esse discurso não evidencia uma fundamentação teórica com uma leitura filosófica sobre os conceitos que incorporam a proposta educacional. O que encontramos no documento são marcos legais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2010), por exemplo.

No que diz respeito ao que o documento chama de “fundamentos pedagógicos”, identificamos uma orientação para as escolas incorporarem nos currículos e nas propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que implicam na vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de modo transversal e integradora. Sendo assim, destaca uma série de leis que tornam obrigatória esse trabalho na escola, como é o caso educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221) e a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), por exemplo.

Os marcos legais representam a conquista de direitos, principalmente no que se refere às minorias, mas são insuficientes, quando tratados superficialmente, ou seja, sem contextualização, para compor um documento que orienta a construção do currículo, das propostas pedagógicas e da formação de professores/as. O excesso de conteúdo acadêmico e a ausência de fundamentação teórica que indique a base filosófica e sociológica da educação que se pretende oferecer, sinaliza o perigo que esse documento representa para a formação das crianças e jovens (SOUZA e CARVALHO, 2022; GOMES, 2021).

Nessa abordagem o documento apresenta as expectativas com relação à formação dos sujeitos e à construção social – por meio das competências e habilidades necessárias para esse feito. Por outro lado, mas não detalha quem

são os/as integrantes da sociedade brasileira, especialmente quem são as crianças e jovens para as quais essa proposta de educação é dirigida; como a nossa sociedade foi constituída histórica, política, econômica, social e culturalmente, quais são as desigualdades específicas (raciais, de gênero, de classe, entre outras) advindas do processo colonial; e, nem mesmo, quais são as estruturas, instituições e sujeitos que regem a manutenção dessas relações desiguais, especialmente as raciais. Essa constatação pode ser evidenciada, inicialmente, por meio do quadro de competências elaborado e apresentado na BNCC (BRASIL, 2018 p. 9-10, grifos nossos):

QUADRO 6. Competências gerais da Educação Básica

<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 7-8, grifos nossos)

Assim como o quadro das competências, um dos eixos centrais para a elaboração da BNCC, o documento não aprofunda uma descrição sobre as características da sociedade brasileira e não evidencia um posicionamento político nítido, sobre o contexto que constitui a nossa sociedade, pautado em referenciais teóricos que expressem uma análise sobre as relações raciais e suas implicações na vida de sujeitos brancos/as, negros/as e indígenas no Brasil. Para nós, essa suposta omissão é intencional e acaba por reforçar as desigualdades em nosso país, trata-se da ausência de um arcabouço teórico e filosófico, que diz sobre o apagamento do/a outro/a (TORRES SANTOMÉ, 2013).

A BNCC do Ensino Médio menciona, por exemplo, a diversidade, mas raramente explica sobre qual diversidade está se referindo; cita o mercado de trabalho, mas não discute que os sujeitos brancos são beneficiados com o sistema econômico capitalista; defende uma escola inclusiva capaz de acolher a diversidade, mas não menciona que os sujeitos negros/as são excluídos/as e têm seus direitos negados nesses espaços; fala sobre o reconhecimento e a valorização dos projetos de vida dos/as jovens estudantes, mas sequer menciona que, na sociedade brasileira, somente aos/às brancos/as é concedido/a a possibilidade de sonhar e de realizar esses sonhos – assim como retrata a música de Emicida, Ismália.

Ao esconder as diferentes realidades que constituem a nossa sociedade, a BNCC revela um discurso vazio e intencional sobre a educação que pretende ofertar para as novas gerações. Afinal, um documento que expressa um excesso de preocupação com os conteúdos educacionais e o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças e jovens, só pode estar a serviço dos interesses do capital, isso significa estar a serviço, também, dos sistemas racistas e patriarcais. Nesse sentido, na nossa perspectiva, a única mudança

que a BNCC almeja é a adaptação das novas gerações às mudanças sociais existentes para a manutenção das desigualdades raciais, de gênero e de classe.

Carvalho (2020), Bellini (2020), Magalhães, Oliveira e Messeder Neto (2021), e Souza e Carvalho (2022) analisaram a BNCC e concordam sobre a existência de uma cumplicidade entre o documento e a plataforma neoliberal de governabilidade, que é conivente com a precarização e o racismo de Estado. Bellini (2020) denuncia o desmanche da educação pública brasileira nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) ao considerar que a BNCC é uma cópia de documentos educacionais dos Estados Unidos e foi elaborada por empresários/as da educação com a aprovação dos dois últimos governos. Para a pesquisadora, o documento impõe um ensino que corresponde a pura transmissão de conhecimentos baseada no velho behaviorismo de 1960, somada ao ensino a distância e ao contexto remoto. Ou seja, o entrecruzamento entre o velho preceito do comportamentalismo com a transformação tecnológica, as redes de informática e os aplicativos empresariais.

Nessa mesma direção, Bellini (2020, p. 5-6) faz uma leitura sobre as mudanças que a BNCC representa no campo político.

Ao longo das décadas de 1930, 1970 e da década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC, tão esperada pelos educadores brasileiros, nada mais é do que um documento elaborado e votado por empresários da educação em aliança com o capital financeiro para aniquilar todas as conquistas de um ensino na formação de jovens do país. Foram mais de 60 anos de história e de batalhas para organizar um currículo pensado no campo da cognição da criança e do jovem, nas culturas dos aprendizes, nos seus interesses, suas significações, e suas representações mediante leituras das diferentes realidades circundantes, a ambiental, a sociológica, a filosófica, a das cidades e suas populações, a do país entre outras vivenciadas por docentes e alunos.

A pesquisadora apresenta um diagnóstico sobre o contexto nacional para a elaboração de políticas educacionais, as quais considerem as especificidades da organização social e suas implicações na vida de todos os sujeitos que a integram, principalmente dos grupos historicamente marginalizados (negros/as, indígenas, mulheres, pobres, população LGBT, entre outros). Desse modo, Bellini (2020) acredita que a BNCC, ao desconsiderar esse diagnóstico, acaba destruindo décadas de investigação sobre o ensino para crianças e jovens e

seus aspectos cognitivos da aprendizagem, assim como, décadas de estudos sociais e culturais sobre as realidades desses sujeitos. Esse feito, resulta na imposição de um conjunto reducionista de habilidades para a “formação humana”, atribuindo à educação um ensino a distância capitaneado por empresários/as, inclusive banqueiros/as, em todos os níveis de ensino.

Magalhães, Oliveira e Messeder Neto (2021), ao discutirem a relação da BNCC com a educação para as relações étnico-raciais, fazem menção a um pensamento de Malcolm X (1990, p. 69), o qual afirma “não existir capitalismo sem racismo” e, nesse sentido, nem mesmo a educação, as legislações educacionais e as orientações curriculares escapam das armadilhas do sistema. Essa lógica se confirma na BNCC, pois as questões referentes às relações raciais são tratadas de modo superficial e, quando são abordadas, o racismo aparece sob a perspectiva do mito da democracia racial, ou seja, o racismo brasileiro é mascarado e a ideia de que todos os grupos étnico-raciais vivem na mais perfeita harmonia é disseminada. Goes (2022), Silva (2019), Gomes (2021) e Torres Santomé (2013) contribuem com essa análise: ao abordar as questões raciais de modo amplo e universal, a BNCC privilegia o conhecimento da cultura ocidental e eurocêntrica e desconsidera as especificidades de outras culturas.

Nessa direção, Souza e Carvalho (2022) evidenciam que o documento suprime os sujeitos negros, generalizando-os e abstraindo-os no espectro de afrodescendentes, quando nem todo afrodescendente é negro/a. Os autores supõem que a estratégia política da BNCC corresponde a “má vontade” e “má-fé” da política geral, que faz do racismo sistemático uma plataforma de debate que não pretende e não conduz a nenhum tipo de transformação social em profundidade.

A negação do racismo, como apontado por Gonzalez (1984), é um dos elementos que contribui com a sua naturalização. Essa recusa, gera uma reação perversa que atinge a população negra do nosso país: as desigualdades raciais somadas a perpetuação do mito da democracia racial vão se naturalizando e se fortalecendo de modo a viabilizar a produção da indiferença e da imobilidade frente ao racismo. As práticas racistas e as desigualdades raciais podem até gerar indignação nas pessoas, mas não garantem uma mudança radical de postura e, conseqüentemente, o rompimento com a estrutura racista. Em contextos conservadores e antidemocráticos, como o que vivemos desde o início

do governo Bolsonaro (2019-2022), a possibilidade da mudança fica ainda mais distante (GOMES, 2021).

4.2 A construção material e discursiva da precarização da educação e suas implicações na dinâmica das relações raciais

As sete pesquisas analisadas nesse trabalho são fruto da área da Educação: duas teses e cinco dissertações. Desse modo, contamos com pesquisadores/as mais experientes e, também, mais jovens se debruçando sobre o tema da branquitude. Três dessas pesquisas foram produzidas na região Sudeste (2 no Estado de São Paulo e 1 em Minas Gerais), duas no Sul (1 no Paraná e 1 no Rio Grande do Sul), uma no Nordeste (Bahia) e uma no Centro-Oeste (Mato Grosso), todas tratam da branquitude na sociedade brasileira e, por isso, apresentam reflexões relacionadas às relações raciais nesse contexto. Outro dado que merece destaque, é a constância pela via do recorte cronológico em que foram produzidas, desde a primeira pesquisa (dissertação) defendida (ALVES, 2010), até o estudo (tese) mais recente (SILVA, 2018).

É possível observar a concentração desses estudos no ano de 2018 (CARDOSO, 2018; CRUZ, 2018; SILVA, 2018). As demais pesquisas foram produzidas em 2010 (ALVES, 2010), 2014 (LABORNE, 2014) e 2015 (BASTOS, 2015; MIRANDA, 2015). Nessa mesma década a BNCC foi aprovada (2017) e sancionada (2020). Sendo assim, não há como olhar para esses documentos (pesquisas e BNCC) sem situar o contexto das suas elaborações.

Bastos (2017), descreveu, em sua tese de doutorado, como as grandes corporações capitalistas atingiram todas as esferas da produção e, por fim, chegaram à educação. O autor chama a atenção para o fato de as editoras brasileiras de livros didáticos, desde os anos 2000/2005, serem capitaneadas por banqueiros/as; e que, no contexto atual, existem 147 corporações empresariais responsáveis por 40% das transações do mundo, ou seja, temos a maior centralização de poder econômico e político dos últimos anos afetando o mercado mundial e a estabilidade financeira de uma sociedade. Vale destacar

que no topo dessa lista há mais de dez instituições financeiras gerenciando os negócios de empresas educacionais.

As ações de boa parte das escolas privadas estão em mãos deste capital. Já as universidades públicas e escolas públicas – para darem lugar ao capital financeiro – foram e são submetidas ao desmanche paulatino. No Brasil essa estratégia iniciou com a reforma da previdência, com a recusa dos governos estaduais e federal a efetuar concursos, com a implantação de ensino a distância na graduação, com a pauperização salarial e com a degradação inclusive dos prédios das escolas. Para além das estratégias dos governadores e presidentes, no caso Temer e Bolsonaro, são criadas peças teatrais políticas. Uma delas é criar a “crise da educação” com as mídias mostrando alunos agredindo professor, escolas sujas para mostrar que se pode ter outro ensino com habilidades e competências, nomes atrativos, para o país (BELLINI, 2020, p. 8).

Como é possível perceber, as estratégias criadas e utilizadas para preservar os interesses das grandes corporações e do Estado, afetam radicalmente as escolas e universidades públicas. Tudo é calculado, cada passo é planejado e, o mais grave, essas artimanhas não são perceptíveis para a maior parte da população. Souza e Carvalho (2022) analisam esse alinhamento entre a BNCC e a educação neoliberal e chamam a atenção para a ênfase que o documento dá para a formação de competências, de atitudes e de valores correspondente à adaptação da “nova realidade social”. Uma formação que conduz à autorresponsabilização dos sujeitos, ou seja, isenta o Estado e a conspiração de apoderamento subjetivo capitalista de qualquer compromisso com a reprodução das desigualdades raciais, de classe, de gênero, entre outras, existentes em nossa sociedade.

Ainda sobre essa concepção de educação para a manutenção das desigualdades, a BNCC para o Ensino Médio explica, em termos teóricos, sua compreensão a respeito da juventude: “considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (BRASIL, 2018, p.463). Apesar de expressar um discurso atraente, o documento revela uma estratégia retórica de adaptação social, quando não especifica quem são esses/as jovens e quais as diferenças que caracterizam as relações étnico-raciais. Representa, portanto, uma concepção universal e vazia, pois não parte

de uma crítica que demonstra as desigualdades raciais, de gênero e de classe, por exemplo, existentes no país.

Com base nessas evidências, os/as autores/as Souza e Carvalho (2022) consideram a BNCC racista, porque, assim como na sociedade, a população negra fica à margem da proposta educacional. O documento não retrata a condição da população negra no Brasil e nem mesmo tece reflexões a respeito dos privilégios dos sujeitos brancos. Ao silenciar sobre essas questões, que envolvem a dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil, contribui com a perpetuação da branquitude e do racismo.

O documento, ao utilizar a expressão “juventudes plurais”, contraditoriamente, reduz a diversidade ao generalizar quem são esses/as jovens. Ao tratar superficialmente das questões pertinentes à população negra, não exige a construção deste debate nas escolas. A BNCC representa um resumo político da ideologia neoliberal, a qual, defende que a exclusão social dos/as jovens negros/as, pobres e periféricos/as, que são submetidos/as à falta de condições materiais como habitação, alimentação, saúde, segurança, entre outros, não é resultado da ausência de políticas públicas e educacionais, mas sim do próprio sujeito, aderindo a uma lógica meritocrática (SOUZA, CARVALHO, 2022).

No entanto, as pesquisas analisadas neste trabalho (ALVES, 2010; LABORNE, 2014; BASTOS, 2015; MIRANDA, 2015; CRUZ, 2018; CARDOSO, 2018; SILVA, 2018), apresentam os efeitos da branquitude na sociedade brasileira por meio de dados estatísticos que denunciam os privilégios dos/as brancos/as e as violências sofridas pela população negra. Esses dados, atualizados por Gomes (2021, p. 439-440), apontam que:

de acordo com Bueno e Lima (2020), coordenadores do 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Brasil, quando comparado a outros países, é o que mais mata crianças. Em 2019, segundo dados do Anuário, quase 5 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta e intencional e quase 26 mil sofreram estupro. Chama a atenção quando os dados são desagregados por cor/raça: do total das quase 5 mil crianças e adolescentes, 75% que representavam os negros de 0 a 19 anos (o anuário segue o limite de idade recomendado pela Organização Mundial de Saúde) foram vítimas de mortes violentas intencionais. Além

disso, em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas.

Essa situação alarmante, omitida pela BNCC, mas denunciada por Alves (2010); Laborne (2014); Bastos (2015); Miranda (2015); Cruz (2018); Cardoso (2018) e Silva (2018), confirma a existência de desigualdades raciais na estrutura da sociedade brasileira, as quais são naturalizadas pelo sistema racista e capitalista.

A ideologia branca, conforme as pesquisas analisadas, posiciona as pessoas negras em um lugar de inferioridade e as desumaniza por meio das práticas racistas. Isso implica na proteção dos sujeitos brancos e na vulnerabilização das pessoas negras às violências e ao apagamento. A proteção dos sujeitos brancos ocorre em vários campos e a BNCC é um deles.

Nesse sentido, a descolonização das mentes, do conhecimento e das práticas educacionais só é possível por meio da compreensão da estrutura que rege as desigualdades raciais. Isso significa que a omissão da BNCC sobre o lugar das crianças e dos/as jovens brancos/as, negros/as e indígenas, imposta pela branquitude e pelo capitalismo não favorece a desnaturalização do racismo.

No contexto em que as pesquisas educacionais sobre a branquitude, e a BNCC, foram elaboradas, o número de homicídios das pessoas negras (pretas e pardas) aumentou em 11,5% enquanto o de brancos/as diminuiu em 12% no período de 2008 a 2018. Do total de brasileiros/as assassinados/as, os/as negros/as representam 75,9% no período analisado, no topo desse número encontram-se as mulheres negras e os/as jovens negros/as. Quando a raça é somada a outros marcadores da diferença que geram desigualdade, como a orientação sexual e a identidade de gênero, os resultados da violência são ainda mais assustadores. De acordo com a publicação da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA, 2018, p. 72) 82% dos casos foram identificados como pessoas negras, revelando que a branquitude associada ao patriarcado conduz o apagamento dos corpos que não correspondem ao padrão cis-branco-heteronormativo (GOMES, 2021; TORRES SANTOMÉ, 2013).

Diante desse cenário, a omissão da BNCC reforça os princípios da educação neoliberal. Os/As jovens negros/as não são contemplados/as nas “juventudes plurais”, pois o desempenho e participação, no processo formativo,

são exigidos na mesma medida para serem aceitos na “escola dos/as brancos/as” e, conseqüentemente, na sociedade (SOUZA, CARVALHO, 2022).

As estratégias políticas e econômicas utilizadas para precarizar intencionalmente a estrutura da Educação Básica e do Ensino Superior, mencionadas até aqui, são somadas às perseguições realizadas contra professores/as de universidades públicas e privadas consideradas referência de um ensino de qualidade. Bastos (2017) reitera que no Brasil, assim como nos Estados Unidos da América (EUA), os/as pesquisadores/as têm sido cada dia mais censurados, boicotados, desrespeitados e discriminados, especialmente os/as integrantes das Ciências Sociais, Ciências Humanas e demais críticos denunciadores das tramas do poder corporativo. Esses/as profissionais se deparam com o risco de apagamento das áreas de conhecimento das quais fazem parte, afinal, elas não recebem recursos suficientes para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Nesse sentido, as IES se tornam alvo do controle empresarial e ficam cada dia mais reféns desse sistema produtivista e competitivo que, de modo indireto, faz uso de suas estratégias até mesmo nas entrelinhas da BNCC (BASTOS, 2017).

Isso significa que, no Brasil, grupos de pesquisa com temas críticos como sexualidade, diversidade, ciências sociais e filosofia, por exemplo, são censurados por meio de corte de bolsas de estudo, redução de vagas nos programas de pós-graduação, entre outros mecanismos usados para o projeto de desmanche da educação. Desse modo, as pesquisas sobre a branquitude, analisadas nesse trabalho, representam atos de resistência no contexto político, econômico e cultural no qual foram produzidas, pois denunciam a ausência de políticas públicas interessadas em erradicar as desigualdades que afetam os grupos marginalizados, especialmente a população negra.

As estratégias de extermínio da educação, denominadas por Bastos (2017) como “cercamento financeirizado”, ocorrem por meio de uma imposição feita pelas corporações mundiais e com o consentimento dos governos de países coagidos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (SOUZA, CARVALHO, 2022). Como é o caso do Chile, que teve a educação, a saúde e a previdência social destruídas sob o aval dessas instituições; e do Brasil que reduziu as escolas públicas e os concursos para professores/as desde 2010, e

apresentou uma proposta de reforma da previdência brasileira no governo Temer (BASTOS, 2017).

Bellini (2020) explica a lógica do desmonte da educação imposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional: o aumento da produção ocasionado pelo avanço da tecnologia, reduziu, e muito, a necessidade de trabalhadores/as, esse fato conduziu essas instituições a um total abandono dos compromissos públicos firmados no passado, especialmente com a educação. Ou seja, alguns grupos sociais passaram a ser considerados como não mais exploráveis e, conseqüentemente, irrelevantes para o capital. Nessa perspectiva, não há mais motivos para se preocupar com os grupos sociais que não geram lucros ao sistema, muito menos em educá-los, justificando as políticas neoliberais para descartá-los.

Essa lógica perversa penetra os documentos curriculares, como é o caso da BNCC, e acaba se infiltrando nas paredes da escola, no pensamento e nas práticas pedagógicas. Conseqüentemente, intensifica as desigualdades e os processos de violência e exclusão contra todos os corpos considerados fora da norma. Esse padrão de humanidade forjado nos processos coloniais (AUTOR, ANO) distingue o bom do ruim, o certo do errado e o aceitável do inaceitável, no grupo dos inaceitáveis estão os/ negros/as, os/as indígenas, os/as pobres, as mulheres, a população LGBT, as pessoas com deficiência, entre outros que podem ser facilmente descartados. Isso acontece, porque, conforme já discutimos, os sistemas (racista, patriarcal, capitalista) alimentam-se entre si e fazem a engrenagem branca funcionar para atender os interesses das grandes corporações e do Estado. Para conter a disseminação e as implicações dessa lógica dentro das escolas, exige-se um esforço desmedido e incansável dos sujeitos que a integram. Quem está disposto a encarar essa luta? Quem tem condições de entrar nessa “briga”? Como se desviar da mira da branquitude?

Os EUA enfrentaram a chamada “crise escolar” com inúmeros projetos para suprimir os/as mais pobres, os/as negros, os/as indígenas e os/as trabalhadores/as. Esses projetos foram impulsionados por denúncias feitas pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, em 1983, que alertavam para a precariedade da educação, a maior, segundo eles, desde 1957. O governo de Ronald Reagan respondeu às críticas culpabilizando diretores/as e professores/as pelo resultado dos testes aplicados para “medir” o conhecimento

dos/as alunos/as. Nesse contexto, empresários da educação apresentaram uma proposta de padronização curricular e uma agenda de reforma educacional para o país. Apoiadores/as dos *vouchers* – auxílio em dinheiro ou em crédito destinado aos familiares de alunos/as da Educação Básica para a aquisição de serviços educacionais aprovados pelo governo – e parte expressiva de direita dos EUA aproveitaram a comoção pública gerada pelas denúncias para culpabilizar os/as professores/as pela suposta “crise da educação” (BASTOS, 2017; BELLINI, 2020).

Bellini (2020) diz que esses *vouchers* viraram moda no Brasil: os serviços de empresas privadas passaram a ser contratados pelo governo que fiscaliza o mínimo possível os programas educacionais. Essa prática viabiliza a privatização e reduz a atuação e responsabilidade dos governos na educação, ou seja, as empresas lucram com os recursos da educação oferecidos pelo governo e, em contrapartida, o Ministério da Educação assume apenas a fiscalização da execução do currículo.

É esta também a **alavanca da BNCC no Brasil: promover bonificações dentro de um ensino pobre em conteúdos e fora da aprendizagem**. A concepção é de *accountability* ou prestação de contas, termo empresarial para o ensino. Trata-se da medição. Mas, no fim das medições está a bonificação e não o conhecimento. Bonifica-se a escola e a diretoria com pontos para alcançar algo. O velho behaviorismo no ensino no capitalismo financeiro misturado às velhas punições religiosas. Uma combinação nada educacional (BELLINI, 2020, p. 13, grifos nossos).

O avanço das políticas neoliberais, por meio da BNCC, representa um perigo para o processo ensino-aprendizagem de pessoas negras, pois não as integra no contexto de acolhimento e inclusão, mas as coloca no jogo do mercado; tais ações vão de encontro com as pesquisas analisadas, pois elas denunciam a precariedade da dimensão da vida para as pessoas negras, como o acesso aos direitos básicos para a garantia da dignidade humana.

Por isso o apagamento dos/as jovens negros na BNCC representa a ação do Estado racista, visto que, a exploração da subjetividade racial do capitalismo também é preservada, motivada e conduzida pelo Estado. Se existe algo que define o neoliberalismo atual é a utilização do Estado pelas grandes corporações, como um instrumento potente para a manutenção das

desigualdades e supressão dos direitos das pessoas que sofrem os efeitos do sistema racista e patriarcal que estão articulados com o capitalismo (SOUZA, CARVALHO, 2022).

Sendo assim, não podemos deixar de considerar que o fundo movente a justificar as bases funcionais da BNCC é justamente a adequação formativa para as “competências” adaptativas ao cenário econômico atual. Sem nenhuma crítica à explosão da precarização humana, sobretudo quando consideramos as pessoas negras, a BNCC é um salvo conduto para as políticas educacionais forjadas pelos interesses do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e de todas as agências de fomento ou avaliativas para a educação que funcionam como microprocessadores de ajustes culturais, ideológicos e comportamentais neocolonizadores. O palco no qual se constitui a BNCC é o mesmo das demandas de fluxos de produção de capital humano (SOUZA; CARVALHO 2022, p. 16).

A BNCC como uma estratégia política neoliberal, mediada pelo Estado, implica na reprodução dessa ideologia no processo de formação e na vida das pessoas, especialmente as negras e indígenas, visto que, nem todos/as os/as professores/as compreendem os princípios que regem esse documento, e portanto, orientam sua prática pedagógica a partir dele. Inclusive atendendo as demandas relativas à aplicação de testes, outro mecanismo utilizado pela educação neoliberal para precarizar a educação.

Inspirado no modelo educacional dos EUA, os testes são utilizados como artifícios para padronizar crianças e jovens. No discurso adotado por essa perspectiva, a aplicação de testes conduz aos objetivos educacionais, quando, na prática, a meta consiste em marginalizar e excluir as crianças e jovens que não apresentam os resultados esperados dos testes (desarticulados das realidades e, portanto, perigosos) e não representam o sujeito ideal (que não existe) para o sistema racista e capitalista (BELLINI, 2020).

Para desmantelar a educação, essas estratégias promovem a escola dos testes e não da autonomia; a escola das punições e não do diálogo; a escola dos/as patrões/patroas e não da democracia (BASTOS, 2017) e, ainda, a escola dos/as brancos/as e não dos/as negros/as e indígenas. Ou seja, a educação não avança, continua reproduzindo violências e a anulação da luta antirracista e anticapitalista (MAGALHÃES, OLIVEIRA, MESSEDER NETO, 2021).

Em nome dos testes, professores/as e escolas são forçados a se concentrarem na elevação das notas e, conseqüentemente, ficam mais propensos/as a reduzir o currículo, a enganar o sistema para inflar as notas e evitar alunos/as com rendimento abaixo do esperado. Desse modo, enquanto existirem promessas de recompensa para professores/as e escolas pela elevação das notas nos testes e punições para aqueles/as que não atingirem os resultados esperados, a formação humana e integral vendida pelo discurso, ficará para depois. Afinal, o tempo dedicado às Artes, à História, às Ciências, à Educação Física, e qualquer outra disciplina que não seja testada, será severamente reduzida. E se testarem todas as áreas, não haverá tempo para ensinar, apenas para testar as habilidades básicas (BASTOS, 2017).

Para Bellini (2020), os testes e outras estratégias alinhadas ao neoliberalismo, resultam no rombo dos recursos financeiros da educação pública por meio da redução de professores/as, contratação de terceirizados/as, aquisição de livros didáticos e aplicativos para o ensino exclusivamente dos conglomerados do mercado a preços exorbitantes. Essa é a agenda ultraliberal adotada pelo Brasil na BNCC (SOUZA, CARVALHO, 2022).

Nessa direção, Silva (2018, p. 188), uma das pesquisas analisadas neste estudo, aponta que a BNCC desconsidera os conhecimentos dos/as professores/as para a elaboração dos currículos e continua reproduzindo a ideologia branca na sua forma e conteúdo:

a BNCC impõe conteúdos para as escolas, subestimando a capacidade dos professores nas escolas como elaboradores de currículos em parceria com a comunidade escolar. Estes profissionais teriam mais condições de considerar necessidades curriculares específicas, se fossem valorizados como elaboradores de currículos com condições para estudo e trabalho, infraestrutura e salários dignos. Embora tenha algumas menções ao protagonismo negro e indígena, tal questão ainda parece marginal devido à ênfase euro-brancocêntrica e a divisão temporal linear e quadripartite, como pode ser observado no documento. (BRASIL, 2016). A uniformização, preconizada pela BNCC, continua mantendo o currículo de história das escolas, predominantemente, branco e eurocêntrico.

Enquanto a BNCC representa a política neoliberal, as produções teórico-científicas educacionais brasileiras, sobre a branquitude, representam práticas descoloniais. Isso significa que existe um abismo entre a proposta educacional

apresentada pelas pesquisas e a delineada pela BNCC. Mas por que existe esse distanciamento entre o conhecimento produzido na academia e os documentos que orientam o currículo da Educação Básica? Quais são os prejuízos de desconsiderar as pesquisas educacionais para a construção de propostas pedagógicas e formação de professores/as?

Precisamos construir estratégias para diminuir esse abismo que há entre a universidade e a escola (documentos que orientam o currículo). A discussão sobre a branquitude e a necessidade da descolonização do currículo e das práticas pedagógicas precisa permear os processos de elaboração de documentos que orientam o currículo e as formações dos/as professores/as. Esse pode ser um caminho para desestabilizar a lógica branca e racista em todas as dimensões da vida social, inclusive na educação. O fato de a BNCC representar as pautas neoliberais não garante que todos/as os/as professores/as irão servir ao sistema racista e capitalista, reproduzindo pensamentos e práticas de exclusão na sala de aula. Assim como os/as pesquisadores/as dos estudos analisados, existem professores/as brancos/as e negros/as que resistem e buscam estratégias para tensionar a branquitude no espaço escolar.

4.3 Da urgência dos processos de descolonização aos apagamentos da branquitude e das identidades raciais

As contribuições das pesquisas de Alves (2010); Laborne (2014); Bastos (2015); Miranda (2015); Cruz (2018); Cardoso (2018); Silva (2018) parecem ser aquelas que têm possibilitado a ampliação das noções sobre os significados de ser branco/a no Brasil: a confirmação de que os efeitos da ideologia branca continuam operando nos espaços acadêmicos e escolares, de forma silenciosa e ardilosa, impondo ideias coloniais na produção do conhecimento, nas representações e práticas pedagógicas; a compreensão de que os/as professores/as reconhecem os privilégios dos sujeitos brancos em vários espaços sociais, inclusive na escola; o reconhecimento e a valorização de eventuais práticas de descolonização nas IES e escolas, pois há uma parcela, mesmo que pequena, de professores/as e alunos/as que tentam romper com as

normas e a estrutura da branquitude, assim como criar novos modos de se relacionar com a diversidade. Sobretudo, essas análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia, como é o caso a BNCC, sinalizado por Silva (2018).

Das sete pesquisas selecionadas, cinco foram realizadas com professores/as – da Educação Básica (quatro) e do ensino superior (uma) –, e, duas delas, também incluíram alunos/as; uma pesquisa foi realizada com pesquisadores/as brancos/as e uma com *rappers* brancos/as. Todos/as os/as pesquisadores/as utilizaram a entrevista como um dos instrumentos para a coleta de dados. Alves (2010), Cardoso (2018) e Cruz (2018) entrevistaram professores/as negros/as e brancos/as, enquanto Silva (2018) e Bastos (2015) entrevistaram somente professores/as brancos/as. Cardoso (2018) construiu diálogos com crianças brancas e negras da Educação Infantil e Silva (2018), com acadêmicos/as brancos/as, negros/as e uma indígena. Laborne (2014) entrevistou pesquisadores/as brancos/as do campo das relações raciais e Miranda (2015), por sua vez, entrevistou *rappers* brancos/as.

Vejamos alguns dos apontamentos realizados por esses/as pesquisadores/as:

Alves (2010) realizou observação-participante em um curso para professores/as (com duração de quatro meses) sobre as relações raciais no Brasil; aplicou um questionário com os/as participantes; e, posteriormente, entrevistou dez professores/as que participaram do curso.

Por meio da análise dos dados a pesquisadora identificou uma multiplicidade de significados, sobre ser branco/a, construídos pelos/as professores/as. Essas representações foram constituídas com base nas experiências como brancos/as e/ou com brancos/as, e nos discursos da ideologia racial. Além disso, os/as participantes evidenciaram que a condição de ser branco/a passa pelas dimensões: corpórea e simbólica, ou seja, ser branco/a significa ser belo/a, trabalhador/a, honesto/a, bondoso/a, erudito/a, altamente escolarizado/a e gozar de maior poder aquisitivo. Ideias que sugerem a superioridade do grupo branco frente aos demais grupos raciais, notadamente o negro, tendo em vista as inúmeras comparações citadas nos depoimentos entre a situação de vida de brancos/as e negros/as (ALVES, 2010).

A BNCC não contribui com as discussões sobre a identidade racial branca e não apresenta uma proposta de educação para as relações étnico-raciais que vise questionar o lugar do/a branco/a em nossa sociedade. Desse modo, reforça a ideia de que o sujeito branco não tem raça e não deve ser questionado (SCHUCMAN, 2014; ALMEIDA, 2019). A desestabilização das normas e das estruturas que regem a branquitude só será possível se essa ideologia for denunciada junto com as diferentes estratégias de manutenção do racismo. Um documento que orienta a elaboração do currículo da Educação Básica, das propostas pedagógicas e da formação de professores/as, que não assume a responsabilidade com um projeto de mudança social, que seja capaz de restituir ao/à Outro/a (negros/as e indígenas) os prejuízos que lhe foram causados histórica e socialmente, não é capaz de contribuir com uma formação humana e integral do sujeito (GOMES, 2021).

O estudo de Laborne (2014) entrevistou quatro pesquisadores/as classificados/as e/ou autodeclarados/as como brancos/as que atuam no campo das relações raciais em nosso país. Esses sujeitos foram indicados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) como pesquisadores/as brancos/as de referência para o estudo das relações raciais no Brasil.

As análises de Laborne (2014) também evidenciaram que: há uma diversidade de possibilidades para a constituição das identidades raciais, assim como das aproximações e distanciamentos entre classificação racial e identidade; a identidade branca é construída no Brasil com base em elementos como a mestiçagem, o branqueamento e a branquitude e, ao negar esses processos, reforçamos os privilégios da branquitude e a existência do racismo em nosso país; e os efeitos da ideologia branca continuam operando nos espaços acadêmicos, de modo silencioso e engenhoso, impondo ideias coloniais na produção do conhecimento (LABORNE, 2014).

Esses apontamentos feitos por Laborne (2014), fazem-nos pensar sobre a influência da escola na constituição das identidades raciais: quais são as implicações de um documento que generaliza e/ou suprime as identidades negras e indígenas por meio de termos como “juventudes plurais”, “conhecer e valorizar a diversidade” e “populações afrodescendentes” (nem todo/a afrodescendente é negro/a), por exemplo? O que esperar de um currículo, cujo documento orientador apresenta: excesso de conteúdos acadêmicos, ênfase na

cultura euro-brancocêntrica e divisão temporal linear e quadripartite da história, por exemplo?

A escola ainda é um espaço que reproduz discursos de poder, o currículo ainda é guiado pelos ideais eurocêntricos e ainda predomina o silenciamento frente ao preconceito, à violência e à discriminação expressada e sofrida no cotidiano escolar. Se a escola assumir seu papel na luta contra a branquitude e o racismo, assim como inserir os sujeitos brancos na discussão sobre a construção da identidade branca na realidade social brasileira a fim de que desnaturalizem o racismo, reconheçam seus privilégios e desconstruam as ideias e práticas de superioridade racial (GADIOLI, MÜLLER, 2017), estaremos mais próximos/as de romper com as desigualdades raciais.

Na escola, a comunidade escolar aprende e compartilha muito mais do que conteúdos escolares, constrói valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe, de idade, entre outros. De acordo com Gomes (1996), assim como em outros processos de construção identitária, a identidade racial é constituída aos poucos, num processo que envolve muitos fatores: ela inicia no seio familiar onde as relações são regadas de afeto e/ou punições e essas experiências possibilitam a elaboração dos primeiros modos do sujeito enxergar e compreender o mundo. Isso significa que a identidade não é inata, ela é constituída em determinado contexto histórico e cultural, por isso é diversa e mutável.

Hall (2016) explica que nossas identidades são constituídas culturalmente, ou seja, as identidades sociais são forjadas dentro das representações, por meio da cultura. As representações são atos criativos, referem-se ao que as pessoas pensam e compreendem sobre o mundo em que vivem, é uma prática de produção de significados dos conceitos que elaboramos por meio da linguagem. Assim, nossas identidades

[...] são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre – interior e – exterior, entre

o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 2011, p. 8-9).

As identidades, portanto, não são fixas, essenciais ou imutáveis, elas são instáveis e estão em constante processo de formação e transformação. Esse processo ocorre na relação com as concepções que são representadas às pessoas por meio dos discursos da cultura e pela vontade (voluntários e involuntários) dos sujeitos de atender aos apelos realizados por esses significados. Ao longo da vida as pessoas assumem diferentes identidades que, geralmente, são contraditórias, pois expressam a diversidade de identificações de cada sujeito. Sendo assim, os processos de identificação também são provisórios e inconstantes (HALL, 2011).

Desse modo, concluímos que a BNCC está inclinada a formar sujeitos que correspondam à ideologia branca e capitalista, portanto, racista (SOUZA, CARVALHO, 2022). Estratégias como essa, interessam ao neocolonialismo e como disse Kilomba (2019, p. 65), “que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador”. Na neocolônia abstraem-se os/as jovens negros/as em concepções de “juventudes plurais” com a recusa deliberada de assumi-las como negras. No entanto, aprendemos que na luta contra o sistema racial, a desobediência e a resistência, constituem-se como “armas” para descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas.

Na pesquisa de Miranda (2015) identificamos novos apontamentos sobre branquitude e educação. O pesquisador analisou as composições musicais e o conteúdo produzido por 17 artistas brancos/as (5 mulheres e 12 homens), além desses dados Miranda (2015) também analisou as representações dos/as participantes que responderam um questionário. Para participar da pesquisa, os/as artistas deveriam se autodeclarar e serem reconhecidos/as como brancos/as e possuir notoriedade profissional na mídia.

A pesquisa apontou que mais da metade dos/as entrevistados/as não possui composições musicais sobre questões étnico-raciais e que a ausência desse tema em suas letras não representa ignorância ou falta de consciência crítica. Assim como a presença do conteúdo étnico-racial nas músicas não garante uma reflexão descolonial, pois podem apresentar visões equivocadas

que contribuem com um discurso racista. Em suas considerações, o autor discutiu as categorias de classe, raça, gênero, estética e religião e como elas se entrecruzam na construção da identidade artística e racial dos/as participantes, destacando os modos pelos quais a interseccionalidade opera. Nesse sentido, o pesquisador reflete sobre o viés educativo que as letras de *Rap* possuem e suas possíveis contribuições para a abolição do racismo (MIRANDA, 2015).

O trabalho de Miranda (2015) evidencia a potencialidade da educação antirracista por meio de artefatos como a música, inclusive no espaço escolar. Esse apontamento exige uma reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais que muitas vezes é reduzida às datas comemorativas ou é transferida para outras pessoas com a justificativa de que falta conhecimento para professores/as abordarem as questões referentes às desigualdades raciais, hierarquização das identidades raciais, práticas racistas na escola, entre outras (GOMES, 2021).

A BNCC não apresenta um delineamento nítido de como esses temas devem ser explorados junto aos/as alunos/as. A Lei n.10.639/03 (BRASIL, 2003) que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, só é mencionada na introdução e notas de rodapé e não é citada na etapa do Ensino Médio. Essa lei representa uma conquista da luta antirracista para a garantia dos direitos da população negra e ela é praticamente descartada do documento. Isso é muito grave, como esse trabalho será exigido das escolas se nem a própria BNCC contempla e expressa a urgência dessa abordagem nos espaços escolares?

Cruz (2018) desenvolveu um trabalho em que os/as participantes da pesquisa (1 professor e 6 professoras de 4 escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul) assistiram dois curtas metragens relacionados à branquitude e às relações raciais e, posteriormente, participaram de uma entrevista.

A análise dos dados foi dividida em dois eixos temáticos: o primeiro contemplou os significados construídos pelos/as professores/as a respeito das relações raciais com base nos curtas metragens; e evidenciou que, durante as entrevistas, os discursos mais frequentes estavam ligados às noções de racismo científico, democracia racial e mestiçagem, além de expressarem a intersecção entre classe, raça e gênero. A autora também destaca, nesse eixo temático, a ambiguidade presente nos discursos sobre racismo e branquitude, que ora

apresentavam representações racistas, e ora evidenciavam contestações e significados alternativos sobre as relações raciais.

O segundo eixo abordou as pedagogias da branquitude dentro e fora das fronteiras da escola; e destacou a homogeneidade do currículo e das pedagogias nos significados construídos pelos/as professores/as, assim como afirmações sobre a atuação de uma “branconormatividade” na escola. Os discursos revelaram que os/as docentes reconhecem os privilégios dos sujeitos brancos em vários espaços sociais como ruas, lojas, cargos escolares, currículo, conteúdos compartilhados e recursos didáticos utilizados na escola. Nesse sentido, reflete sobre a necessidade de desnaturalizar discursos e representações que contribuem com as práticas de discriminação e exclusão de pessoas que são consideradas fora dos padrões de normalidade.

A fotografia da estrutura e dos elementos que integram o espaço, as conversas informais com as professoras, os diálogos com as crianças, os registros no diário de campo e o uso da gravação de áudio, especialmente das professoras e crianças brancas, constituíram-se como instrumentos para a coleta de dados da pesquisa etnográfica de Cardoso (2018). A autora também cruzou esses dados com o conteúdo de algumas legislações e documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC que orientam a ação pedagógica nas unidades educativas.

A investigação constatou a supervalorização do/a branco/a e a negação do/a Outro/a – negros/as e indígenas. Os livros infantis, as imagens nas paredes e os/as bonecos/as, por exemplo, priorizam os sujeitos brancos e anulam a representatividade negra e indígena que, por ventura, constituem o espaço escolar. Nesse sentido, percebemos a presença marcante da ideologia branca nas práticas educativas, o que significa que as crianças brancas contam com vantagens materiais e simbólicas e suas identidades são atreladas a um lugar de destaque e positividade. A identificação – paridade racial – entre professoras e crianças brancas fortalecem e contribuem com a reprodução da ideologia branca no espaço escolar. Por outro lado, há uma parcela, mesmo que pequena, de professoras e crianças negras e brancas que buscam romper com as normas e a estrutura da branquitude apresentando novos modos de se relacionar com a diversidade (CARDOSO, 2018).

Nessa mesma direção, Silva (2018) analisou o projeto pedagógico, as ementas das disciplinas, o registro das observações que realizou da dinâmica das aulas e o conteúdo das entrevistas realizadas com 4 professores/as (3 homens e 1 mulher) e 10 acadêmicos/as (5 homens e 5 mulheres) do curso.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o currículo do curso analisado carrega as marcas da colonização por meio de um conteúdo eurocêntrico e fortemente influenciado pela ideologia da branquitude. No entanto, o pesquisador observou eventuais tentativas de descolonização do currículo, são tensões para fragilizar representações inferiorizantes de negros/as e indígenas. Desse modo, o autor defende que apesar do currículo de um curso de Licenciatura em História ainda expressar uma supervalorização do/a branco/a e de ideias que contribuem com a manutenção das desigualdades raciais, é possível ressignificá-lo e representar brancos/as, negros/as e indígenas fora da lógica colonialista que hierarquiza corpos, culturas e a produção de saberes desses grupos (SILVA, 2018).

As pesquisas de Cardoso (2018) e Silva (2018), estão alinhadas com a perspectiva dos Estudos Culturais sobre a educação escolar, rejeitam o processo ensino-aprendizagem tradicional em que os/as professores/as se limitam à transmissão de informações e, por isso, defendem uma formação de professores/as que os/as impulse a assumirem um papel de intelectuais públicos/as, comprometidos/as. E, ainda, valorizam as práticas pedagógicas que ensinam os/as estudantes criticarem a origem histórica e social dos conhecimentos e vivências de uma sociedade que é transitiva e constituída por representações e princípios que também são provisórios. Giroux (2013), enfatiza que os sistemas de poder não podem passar despercebidos aos olhos dos/as educadores/as, principalmente porque suas práticas estão ligadas à produção de conhecimento e à autoridade em sala de aula. Com efeito, é fundamental que os/as educadores/as compreendam que as relações de poder estão presentes na escola para que estejam atentos/as e dispostos/as a guiar a construção de novos caminhos para fazer da escola um espaço de liberdade e respeito.

Torres Santomé (2013) defende uma formação humana, não aquela preconizada pela BNCC – vazia e engenhosa –, mas para que haja uma sociedade solidária e democrática é preciso ensinar às crianças e adolescentes a serem sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos na comunidade em

que vivem. Sendo assim, essa formação só fará sentido se contemplar experiências em que os/as alunos/as possam exercitar a tomada de decisões, o diálogo, o apelo pelo trabalho coletivo, a discussão de ideias e, em todos os casos, desconsiderar que as divergências sejam motivação para anular as pessoas, até mesmo se os posicionamentos discordarem das concepções do/a professor/a. Nesse modelo de educação não deve haver espaço para o silêncio e o medo, o sucesso do projeto depende do envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, porque não se trata da criação de uma disciplina específica para a construção de conhecimentos acerca da igualdade, essas trocas devem ser garantidas no cotidiano escolar.

O processo de formação de pessoas solidárias, críticas e responsáveis pela (re)construção da realidade precisa contemplar os conteúdos culturais e isso significa incluir as vozes silenciadas e/ou distorcidas na maioria dos currículos escolares. Os conteúdos que expressam as culturas hegemônicas são privilegiados no currículo escolar e os que se referem aos grupos minoritários e/ou marginalizados socialmente são silenciados, estereotipados e/ou excluídos com a finalidade de produzir e manter a hierarquização dos grupos sociais. As implicações dessa estrutura e organização curricular são prejudiciais para a construção de uma pedagogia crítica e libertadora, pois nega e inferioriza mulheres, pessoas negras, indígenas, ciganos/as, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, pessoas com deficiência, velhice, entre outros. Nesse sentido, entre as culturas negadas Torres Santomé (2013, p. 157) elenca:

- As culturas das nações do Estado espanhol.
- As culturas infantis, juvenis e da terceira idade.
- As etnias minoritárias e sem poder.
- O mundo feminino
- As sexualidades lésbica e homossexual.
- A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres.
- O mundo rural e litorâneo.
- As pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas.
- As vozes do Terceiro Mundo.

A partir dessa lista, fica evidente que as instituições educacionais se constituem como um dos espaços de maior legitimação dos conhecimentos, sistemas e princípios dos grupos sociais que detêm poder social, político e econômico (TORRES SANTOMÉ, 2013). Conseqüentemente, a BNCC expressa

fragilidade no que se refere à luta antirracista, antissexista, contra a homo/lesbo/transfobia, e outras formas de preconceito e discriminação, pois a ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos/as professores/as quanto nas práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar, fortalece as representações negativas sobre os grupos considerados inferiores socialmente.

Analisar a produção teórica dos/as pesquisadores/as brancos/as e negros/as sobre a branquitude na área da Educação e refletir sobre a construção de estratégias de enfrentamento ao racismo no espaço escolar motivou o desenvolvimento desse trabalho para que mais professores/as possam compreender o lugar do/a branco/a na luta para a construção de uma sociedade mais igualitária.

É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes. A raça é, pois, um conceito bio-sócio-político (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 163-164).

Nesse sentido, todos/as nós, professores/as brancos/as, precisamos admitir que somos racistas, e nos abrimos para (des)construir as representações que tratam a diferença como sinônimo de negatividade e inferioridade; e entender como as relações hierárquicas se formaram historicamente para não repetirmos os mesmos erros. Por isso, os conteúdos culturais são fundamentais nesse processo, pois dizem respeito ao conhecimento, habilidades e estratégias que as pessoas utilizam para construir e compreender a vida social.

Por fim, temos a pesquisa de Bastos (2015), na qual os/as professores/as deveriam se classificar e serem classificados/as como brancos/as por outras pessoas para participar do estudo. Bastos percorreu um caminho semelhante ao de Alves (2010) para coletar os dados da sua investigação: além da observação,

ela também entrevistou e aplicou questionário com quatro professores/as que participaram de cursos, seminários e congressos que centralizavam suas reflexões acerca do racismo na escola brasileira e da urgência para a construção de uma educação das relações étnico-raciais.

Os resultados do trabalho indicaram que os/as professores/as brancos/as – participantes da pesquisa – são sujeitos de personalidades liberais. Isso significa que se desenvolveram no seio de famílias não autoritárias, mais tolerantes, que prezaram pelo afeto, diálogo, compreensão e convivência com pessoas negras. A convivência afetiva com pessoas negras desde a infância abriu caminho para que esses/as professores/as mantivessem relações pautadas na tolerância na vida adulta. Convivência essa, fundamental para o acionamento das predisposições de suas personalidades liberais contra o racismo e a produção de fissuras com a ideologia branca. Na medida em que foram afetados/as pelas experiências das pessoas negras com as quais convivem, esses/as professores/as passaram a se envolver com a educação das relações étnico-raciais (BASTOS, 2015).

Esse estudo mostra que embora a escola e o currículo, assim como a BNCC, ainda representem a ideologia branca, existem professores/as brancos/as e negros/as engajados/as na luta pelo fim das desigualdades. Dos pontos de conexão entre as experiências que contribuíram com a formação das subjetividades desses/as professores/as emergem a potencialidade da convivência efetiva com a diversidade.

De modo geral, é possível inferir que os estudos analisados convergem para a reflexão que trata da urgência da descolonização das mentalidades, da produção do conhecimento, do currículo e das práticas sociais. Essas pesquisas falam sobre a estrutura racista que orienta as relações raciais em nosso país, mas falam, também, sobre esperança. A mesma esperança sentida e compartilhada por Paulo Freire (1993, p. 9) [...] não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança [...].

Desse modo, como educadoras, acreditamos que a escola, apesar das adversidades, é capaz de romper com o silêncio existente e avançar na descolonização do conhecimento produzido sobre brancos/as e negros/as no Brasil. Isso significa fazer mais do que reconhecer o sujeito negro como humano e cidadão; mais do que reconhecer as contribuições do povo negro para a

construção da história do nosso país. Mas, reconhecer que a nossa própria história é enunciada como branca, de que a branquitude brasileira assumiu a ilusão da brancura em um país enegrecido, a nossa população é constituída por uma maioria negra e, portanto, aqueles que não são classificados fenotipicamente como pretos ou pardos, têm pessoas muito próximas que são (BASTOS, 2015). Por fim, reconhecer que a ideologia branca inviabiliza “reinventar o mundo” (FREIRE, 1993), um mundo menos desigual, mais humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, investigamos em que medida o conhecimento que emerge das produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, sobre a branquitude, é contemplado na BNCC para o Ensino Médio. Mapeamos, descrevemos e problematizamos o conteúdo – das sete pesquisas selecionadas e da BNCC – mais recorrente sobre a branquitude e as possíveis propostas educacionais relacionadas a descolonização das mentes, do conhecimento e do currículo.

Conforme aponta Cardoso (2014), muitas pesquisas sobre as relações étnico-raciais e voltadas para a temática do/a negro/a foram produzidas no meio acadêmico com a intenção de contribuir com a desconstrução do mito da democracia racial e das práticas racistas no espaço escolar. No entanto, poucos estudos se dedicaram em analisar a ideologia branca e as identidades brancas que continuam reproduzindo e naturalizando esse discurso hegemônico.

Em nossa revisão bibliográfica sobre o tema identificamos pesquisas que tratam sobre o significado de ser branco/a no Brasil, a constituição da identidade branca nos espaços escolares, a construção e a manutenção do currículo eurocêntrico, a elaboração de propostas pedagógicas e a sua relação com as relações étnico-raciais, no entanto, nenhuma pesquisa abordou a relação entre o conhecimento das produções teórico-científicas (teses e dissertações) educacionais brasileiras, sobre a branquitude, e a BNCC para o Ensino Médio.

Apropriamo-nos do aporte teórico dos Estudos Culturais em Educação, que consideram a existência de um vínculo estreito entre os processos culturais e as relações raciais; compreendendo que a cultura também é constituída por poder e isso implica a produção de desigualdades, até mesmo na escola, quando utilizada por indivíduos ou grupos sociais como uma ferramenta para atender seus próprios interesses. Além disso, os Estudos Culturais entendem que a cultura não é uma dimensão independente e nem mesmo determinada por elementos externos, mas um campo que reúne diversidade e lutas sociais (JOHNSON, 2006).

Nossa pesquisa também está amparada nos estudos críticos da branquitude, que compreende a branquitude como uma construção ideológica e

de poder do projeto modernista de colonização. O plano colonial nomeou a identidade branca como a norma e, portanto, passou a inferiorizar, explorar, violentar e dizimar todos os grupos que não correspondessem a esses padrões (STEYN, 2004). Essa ideologia permanece ativa até hoje, mantendo os privilégios das pessoas brancas em todos os espaços sociais, inclusive nas IES e escolas da Educação Básica, que também contribuem com a sua reprodução (CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2012; GOMES, 2021).

Em termos metodológicos, esse trabalho corresponde a uma pesquisa qualitativa e documental. Sendo assim, os dados resultaram do conhecimento produzido pelos/as pesquisadores/as brasileiros/as, dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1987 a 2019: Alves (2010); Laborne (2014); Bastos (2015); Miranda (2015); Cruz (2018); Cardoso (2018) e Silva (2018); e do conteúdo que integra a BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio, sobre a branquitude.

A análise cultural que empreendemos sobre o conteúdo, a forma e os resultados, das pesquisas e do documento, foi organizada em três eixos temáticos: o primeiro corresponde às perspectivas educacionais e a sua relação com os discursos sobre a formação humana; o segundo, trata da construção material e discursiva da precarização da educação, no Ensino Superior e na Educação Básica, e suas implicações na dinâmica das relações raciais dentro e fora das instituições educativas; e o terceiro corresponde às proposições para a construção de uma educação descolonial apresentadas pelas pesquisas e aos apagamentos da ideologia branca e das identidades raciais feitos pela BNCC para o Ensino Médio.

No primeiro eixo, as análises demonstraram um discurso recorrente, nas pesquisas e na BNCC, atrelado a uma perspectiva de formação humana para a construção de uma escola e de uma sociedade mais democrática e igualitária. No entanto, há um abismo entre as abordagens apresentadas pelas pesquisas e a BNCC.

De um lado, temos as pesquisas apresentando: as características da sociedade brasileira, reconhecendo a existência de diferentes realidades, as quais evidenciam a manutenção da ideologia branca e a hierarquização das identidades raciais brancas (superiores) e negras (inferiores), que são passíveis de mudança; um posicionamento político, sobre essas realidades, amparado em

referenciais teóricos que consideram o imbricamento entre as dimensões política, econômica, cultural e social para a compreensão das relações raciais no Brasil; e apontamentos sobre possíveis caminhos para a superação racismo e da branquitude, especialmente na escola.

Do outro lado, temos a BNCC negando: a constituição e a manutenção da branquitude, a hierarquização das identidades raciais e, conseqüentemente, a existência do racismo na escola e na sociedade brasileira; e a perspectiva teórica e filosófica sobre os conceitos que incorporam a proposta educacional como: diversidade, formação humana, juventudes plurais, por exemplo.

Portanto, consideramos que as pesquisas (teses e dissertações) brasileiras educacionais, sobre a branquitude, representam práticas descoloniais, pois contribuem com o avanço das discussões relativas às relações étnico-raciais na educação brasileira, denunciando as estratégias coloniais que, historicamente, beneficiam as pessoas brancas e apresentam caminhos para desestabilizar a ideologia branca e o racismo que geram desigualdades; e a BNCC como um documento racista, pois está alinhado às demandas do Estado e das grandes corporações, ou seja, a agenda neoliberal. Desse modo, contribuem com a naturalização do racismo e a manutenção dos privilégios materiais e simbólicos dos sujeitos branco, por meio do silenciamento e apagamentos dos corpos, identidades, cultura e saberes da população negra.

Nesse sentido, a reprodução da branquitude e do racismo na Educação Básica e no Ensino Superior, só será superada se as instituições educativas se reconhecerem como espaços que precisam ser descolonizados (GOMES, 2021).

No segundo eixo de análise, destacamos a construção material e discursiva da precarização da Educação Básica e do Ensino Superior e suas implicações na dinâmica das relações raciais. Bastos (2017), descreveu como as grandes corporações capitalistas atingiram todas as esferas da produção e, por fim, chegaram à educação. As estratégias criadas e utilizadas para preservar os interesses das grandes corporações e do Estado afetam radicalmente as escolas e as IES públicas brasileiras. Dentre elas:

- a reforma da previdência, com a recusa dos governos estaduais e federal de efetuar concursos, com a implantação de ensino a distância

na graduação, o empobrecimento salarial e com a degradação inclusive dos prédios escolares (BELLINI, 2020);

- a “crise da educação”, com as mídias evidenciando alunos/as agredindo professores/as, escolas sujas para mostrar que se pode ter outro ensino com habilidades e competências para a adaptação social (BELLINI, 2020);
- o silenciamento da BNCC sobre a condição desumana a qual a população negra é submetida e os privilégios dos sujeitos brancos no Brasil, contribuindo com a perpetuação da branquitude e do racismo (SOUZA, CARVALHO, 2022);
- a aplicação de testes, para padronizar crianças e jovens (BELLINI, 2020; SOUZA, CARVALHO, 2022);
- a perseguição contra professores/as e pesquisadores/as de universidades públicas e privadas, os quais têm sido cada dia mais censurados, boicotados, desrespeitados e discriminados, especialmente os/as integrantes das Ciências Sociais e Humanas e demais críticos denunciando as tramas do poder corporativo (BASTOS, 2017);
- a redução de investimentos nas Ciências Sociais e Humanas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão (BASTOS, 2017);
- a utilização de *vouchers*, serviços de empresas privadas passaram a ser contratados pelo governo que fiscaliza o mínimo possível os programas educacionais (BELLINI, 2020);
- a autorresponsabilização dos sujeitos na BNCC, ou seja, a isenção do Estado de qualquer responsabilidade com a reprodução das desigualdades raciais, de classe, de gênero, entre outras, existentes em nossa sociedade (SOUZA, CARVALHO, 2022);

Bellini (2020) explica a lógica por trás dessas e de outras estratégias para o desmonte da educação imposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional: alguns grupos sociais passaram a ser considerados como não mais exploráveis e, conseqüentemente, irrelevantes para o capital. Nessa perspectiva, não há motivos para se preocupar com os grupos sociais que não

geram lucros ao sistema, muito menos em educá-los, justificando as políticas neoliberais para descartá-los.

O avanço das políticas neoliberais, por meio da BNCC, representa um perigo para o processo ensino-aprendizagem de pessoas negras, pois não as integra no contexto de acolhimento e inclusão, mas as coloca no jogo do mercado; tais ações vão de encontro com as pesquisas analisadas, pois elas denunciam a precariedade das dimensões da vida das pessoas negras, como o acesso aos direitos básicos para a garantia da dignidade humana.

Desse modo, destacamos nessa tese a urgência da ampliação dos estudos sobre a branquitude e a necessidade da descolonização do conhecimento, do currículo e das práticas pedagógicas por meio dos processos de elaboração de documentos que orientam o currículo e as formações dos/as professores/as. Esse pode ser um caminho para desestabilizar a lógica branca e racista em todas as dimensões da vida social, inclusive na educação (GOMES, 2021).

Outro aspecto evidenciado nesse estudo é que o fato de a BNCC representar as pautas neoliberais não significa que todos/as os/as professores/as irão servir ao sistema racista e capitalista reproduzindo pensamentos e práticas de exclusão na sala de aula, assim como os/as pesquisadores/as dos estudos analisados, existem professores/as brancos/as e negros/as que resistem e buscam estratégias contra hegemônicas para tensionar a branquitude no espaço escolar.

No terceiro e último eixo de análise apontamos a urgência dos processos de descolonização das mentes, do conhecimento e do currículo defendida pelas pesquisas analisadas e, ao contrário, os apagamentos da branquitude e das identidades raciais feitos pela BNCC.

As contribuições mais importantes das pesquisas de Alves (2010); Laborne (2014); Bastos (2015); Miranda (2015); Cruz (2018); Cardoso (2018); Silva (2018) estão ligadas a ampliação das noções sobre os significados de ser branco/a no Brasil; a confirmação de que os efeitos da ideologia branca continuam operando nos espaços acadêmicos e escolares, de forma silenciosa e ardilosa, impondo ideias coloniais na produção do conhecimento, nas representações e práticas pedagógicas; a compreensão de que os/as professores/as reconhecem os privilégios dos sujeitos brancos em vários

espaços sociais, inclusive na escola; o reconhecimento e a valorização de eventuais práticas de descolonização nas IES e escolas, há uma parcela, mesmo que pequena, de/as professores/as e alunos/as que buscam romper com as normas e a estrutura da branquitude e construir novos modos de se relacionar com a diversidade. Sobretudo, esses estudos chamam a atenção para a necessidade de exploração de novos temas, problemas e questões que atravessam a Educação Básica e o Ensino Superior, como é o caso a BNCC, apontado por Silva (2018).

A BNCC aborda a formação humana numa leitura despolitizada, universalista, raramente mencionando o recorte racial e quando o faz não exige esse debate nas escolas, de modo que não há uma crítica educacional à branquitude. Isso significa que o documento não contempla as discussões referentes a branquitude produzidas pelas pesquisas educacionais brasileiras acerca do tema, não apresenta uma proposta de educação para as relações étnico-raciais com vistas para questionar o lugar do/a branco/a em nossa sociedade e reconhecer os privilégios dos sujeitos brancos e das lutas, saberes e cultura dos sujeitos negros.

Um documento que orienta a elaboração do currículo da Educação Básica, das propostas pedagógicas e da formação de professores/as que não assume a responsabilidade com um projeto de mudança social, que seja capaz de restituir ao/à Outro/a (negros/as e indígenas) os prejuízos que lhe foram causados histórica e socialmente, não é capaz de contribuir com uma formação humana e integral do sujeito (GOMES, 2021).

Na educação não deve haver espaço para o silêncio e o medo, o sucesso do projeto depende do envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, porque não se trata da criação de uma disciplina específica para a construção de conhecimentos acerca da igualdade, essas trocas devem ser garantidas no cotidiano escolar.

Por fim, consideramos que o distanciamento existente entre o conhecimento produzido pelas pesquisas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-Graduação em Educação, sobre a branquitude e a BNCC, evidencia um problema que precisa ser superado. Gomes (2021) discute a relação entre a academia, a escola e os movimentos sociais e aponta a necessidade de construirmos estratégias para a superação do abismo que existe entre essas

instituições. A luta antirracista só ganhará força quando as instituições escolares e universidades se reconhecerem racistas e buscarem uma aproximação com o Movimento Negro que tem avançado na construção de saberes e de estratégias para tensionar as estruturas que regem as desigualdades raciais no país.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Gênero, 2009.

ALGARRA, Julia Borba Caetité. **Vivências de estudantes de medicina: a branquitude nas relações étnicas**. 148f. Dissertação (Pós graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz da. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Benno Victor Warken. **Brasileiro, brancos: a fronteira da branquitude no Paraná**. 196f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele**. 194f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANTRA. **Associação Nacional de Travestis e Transexuais**. 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARMSTRONG, Karen. **Islam: a short history**. Nova York: Modern Library Chronicles, 2002.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre – imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

ASSUMPÇÃO, Higor Luis Alvarenga de. **A branquitude no livro didático: Expedições Geográficas do 7º ano**. 157 f. Dissertação (Pós Graduação em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

BALAGUER, Gabriela. **Exercícios da branquitude: o estrangeiro, os brasileiros e os angoleiros**. 167 f. Tese (Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BALDWIN, James. **Sobre ser branco e outras mentiras**. Tradução: Juliana Araújo Lopes – Cidade: Essence Magazine, 1984.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, mai. /ago. 2013.

_____. Feminismo de(s)colonial como feminismo subalterno latino-americano. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.28, n.3, p.1-14, 2020.

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. **Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando**”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. 169f. Dissertação (Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **NO PROFIT LEFT BEHIND**: os efeitos da economia política global sobre a Educação Básica Pública. 326f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

BELLINI, Marta. O desmanche da educação pública nos governos Temer e Bolsonaro: o caso da Base Nacional Comum Curricular e ensino de Ciências. **Koan Revista de Educação e Complexidade**, Cianorte/PR, n. 8, ISSN: 2317-5656, p. 5-30, dez. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-58.

_____. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 169 f. Tese (Instituto de Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273.

BOLSONARO, Jair Messias. **O Brasil tem uma cultura diversa**. Instagram. 2020. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CH1eGuJBAE9/>>. Acesso em 08 de dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 dez. 2017

_____. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRYLOWSKI, Laura Rose. **Como a teoria da branquitude influenciou pesquisadoras brancas entre 2012 e 2016**. 91f. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 190 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e as críticas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 33-52.

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 290. f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014.

_____. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período 1957-2007). 232. f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 13-24.

CARTA CAPITAL. **“Não gosto de negro, sou racista mesmo”**, diz mulher a taxista em BH. 05 de dez. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/nao-gosto-de-negro-sou-racista-mesmo-diz-mulher-a-taxista-em-bh/>>. Acesso em: 02 de mai. de 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira”. **Revista Artes de Educar**. São Gonçalo/RJ, vol. 6, n. 3, p. 935-956, 2020.

CARVALHO, Josiane Fernandes de; CIMBALUK, Lucas. Diversidade étnico-racial no Brasil. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (Orgs.) **Relações Étnico-Raciais**: um percurso para educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Brancura e branquitude**: ausências, presenças e emergências de um campo de debate. 211f. Dissertação (Pós Graduação em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COURANT, Ansel Joseph. **Conscientização branca em espaços de capoeira**: percepções de privilégio entre brancos que convivem com negros. 232f. Dissertação (Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2002, vol.10, n.1, p.171-188.

CRUZ, Joice Mari Ferreira da. **“Limpeza, poder e privilégios”**: marcas da branquitude entre docentes da educação básica. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Evandro Charles Piza; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. A Revolução Haitiana e o Atlântico Negro: o constitucionalismo em face do lado oculto da modernidade. **Revista Direito, Estado e Sociedade**. Rio de Janeiro, n. 49, 2016. DOI: 10.17808/des.49.680. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/680>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ESCÓSSIA, Fernanda. Chacina de Costa Barros: por que são as famílias que têm de dar explicações? **G1 Portal de notícias da Globo Rio de Janeiro**. 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/12/chacina-de-costa-barros-por-que-sao-as-familias-que-tem-de-dar-explicacoes.html>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Rio de Janeiro: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Lígia Fonseca. **“Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”**: história e sentidos de três conceitos viajantes. USP: Via Atlântica nº 9, p. 163-183, jun. 2006.

FERRO, Marc. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FRANKENBERG, Ruth. **White Women, Race Matters**: the social construction of whiteness. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1995.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: nós podemos reinventar o mundo. [Entrevista cedida a] Moacir Gadotti. **Nova Escola**, São Paulo, v. 8, n. 71, p. 8-13, nov. 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

G1 RS. Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre. **G1 Portal de notícias da Globo Rio Grande do Sul**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em->

supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In: CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 277-292.

GARUTTI, Selson. Representações de Jean Baptiste Debret sobre a sociedade escravista brasileira na viagem pitoresca ao Brasil. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 198–223, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/4251>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**. Marília/SP, n. 7, p. 135-157, jan/jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M & HERINGER, R (Orgs.). **Caminhos convergentes – Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heirich Boll Stiftung/ Action Aid, 2009, p. 39-74.

_____. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista Filos**, Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Márcia Maria Santana. **As alquimias da brancura: análises de performances da branquitude na série de TV Breaking Bad**. 2018. 118-122. Dissertação (Pós Graduação em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

GONZALEZ, Lélia. O racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

_____. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GORJON, Melina Garcia. **Branquitude em delírio**. 2020a. Colagem. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CECbH5ankY5/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **Branquitude em delírio**. 2020b. Colagem. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CECbH5ankY5/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **Branquitude em delírio**. 2020c. Colagem. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CECbH5ankY5/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GRONDIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. **O maior genocídio da história da humanidade**. 1ª edição. Toledo: GMF Gráfica & Editora, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 14, n. 39, p. 103-117, fev. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/qXBhgbLSTkhCBPLrKrxQfVc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

_____. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, v. 4, 2002, p. 33-60.

_____. Intelectuais negros e formas de integração nacional. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 271-284, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC RIO, 2016.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.), **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. p. 235-249, 1996.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira – BA**. 121f. Dissertação (Pós-Graduação em Ciência Sociais: Cultura, Desigualdade e

Desenvolvimento) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 07-131.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 159 f. Tese (Pós Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

LOPES, Joyce Souza. **Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”**: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. 255f. Dissertação (Pós Graduação em Antropologia Social e Cultural) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MACHADO, Eliana Sambo. **Branquitude, gênero e performatividade no discurso de mulheres brancas acadêmicas**. 195 f. Dissertação (Pós Graduação em Letras: Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

MAGALHÃES, Pedro; OLIVEIRA, Igor; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. **Todos pela (neutralização da) Base: o começo de uma análise ácida e antirracista da BNCC**. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2021/TRABALHO_COM_PLETO_EV155_MD1_SA111_ID1311_27072021181348.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MALCOLM X. **Malcolm speaks**. ed. George Breitman. Nova Iorque: Grove Press, 1990.

MARCINIK, Geórgia Grube. **Branquitude nos movimentos feministas: uma análise dos processos de subjetivação e racialização de mulheres brancas**. 115f. Dissertação (Pós Graduação em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, Anna Luiza Barbosa. **Branquitude e educação: um estudo entre professoras da rede municipal carioca**. 122 f. Dissertação (Pós Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MAZUI, Guilherme. 'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. **G1 Portal de notícias da Globo**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao->

lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. [S. l.], v.32, n. 94, p. 01, 2017.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais**: um olhar sobre a branquitude. 180 f. Dissertação (Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2015.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Revista de Epistemologias da Comunicação**, vol. 4, nº 7, p. 28-36, jan./jun. 2016.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da Silva; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a Psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33-43.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, RJ, n. 12, p. 169-203, dez. 2010. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/LIVRO-PENESB-12.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) **Cadernos PENESB 5**, Niterói: EDUFF, 2004, p. 15-35.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOVELLI, Daniela. **A branquitude em Vogue (Paris e Brasil)**: imagens da violência simbólica no século XXI. 345f. (Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NUNES, Geilson. A proteção da sexualidade humana, sob a ótica do princípio da dignidade da pessoa humana. **Direito & Realidade**, v.4, n. 1, p. 16-29, 2016.

OLIVEIRA, Lúcio Otavio Alves. **Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas**: representações de branquitude entre indivíduos brancos. 137f. Dissertação (Pós Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ORTEGA, Anna. “Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem”, afirma Rosana Paulino. **Jornal da Universidade**, 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/somos-muito-ingenuos-em-relacao-ao-poder-da-imagem-afirma-rosana-paulino/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. 197f. Tese (Pós Graduação em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PAULINO, Rosana. **Atlântico Vermelho**. 2017. Impressão digital sobre tecido, recorte e costura 127,0 x 110,0 cm. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/multimidia/atlantico-vermelho/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 59-90.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957.

RAMOS, Débora Oliveira. **Estado brasileiro, dispositivo de colonialidade e seguridade social: entre fazer e deixar morrer a população negra**. 136f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, Priscilla Teodósio. **Aspectos da Branquitude e os atravessamentos da amabilidade artificiosa na mídia televisiva: o caso do RJ-móvel**. 162f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

ROZA, Rosangela da. **Diversidade sexual no espaço escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná**. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2017.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 155-172.

SANTOS, Artur Epifânio dos. **A cor dessa cidade sou eu?...**: identidades étnico-sociais de jovens da escola pública e privada de Salvador. 140f. Dissertação (Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Marcos Pereira dos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, 2013, p. 1-13.

SHELL, Deise Cristina. Os índios na conquista espanhola da América: Leyes nuevas e representações à época da Jornada de Omagua y Dorado. **Revista de História**, v. 2, n. 1, 2010, p. 22-38.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 2014, p. 83-94.

SILVA, José Bonifácio Alves da. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em História do Paraná**. 207 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SIMÕES, Thiago de Oliveira Garcia. **“SOS laboratórios de Engenharia Genética”** – a construção discursiva da branquitude em uma comunidade do site ORKUT. 171f. Dissertação (Pós Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?” Da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 14, n. Especial, p. 1-25, 2022.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron (Org.) **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-386.

STEYN, Melissa. Novos matizes da branquidade – A identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron (Org.) **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

TAVARES, Márcia Adriana; DUARTE, Patrícia Silva. Diálogos sobre o Dia da Consciência Negra e produção de mídia: as relações étnicorraciais na educação básica. **VIII Congresso Internacional de História**. ISSN 2175 4446, 2017, p. 3115 - 3121

VIANA, Natalia. Dois anos depois, ‘caso dos 80 tiros’ segue sem solução. “É desesperador”, diz viúva de músico fuzilado pelo Exército. **Diário do Centro do Mundo**. 2021. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/dois-anos-depois-caso-dos-80-tiros-segue-sem-solucao-e-desesperador-diz-viuvade-musico-fuzilado-pelo-exercito/>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ZATTA, Ronaldo. A colonização oficial do Sudoeste paranaense e mito do vazio demográfico. In: **XV Encontro regional de História**, 2016, Curitiba. Anais Eletrônicos do XV Encontro regional de História. Curitiba: ANPUH PR, 2016. p. 1-14.

WARE, Vron. O poder duradouro da branquitude: um problema a solucionar. In: WARE, Vron (Org.) **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.