

## *Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude*

## *Education of ethnic- racial relations and overcoming whiteness*

*Carla Beatriz Meinerz*

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil. Contato: carlameinerz@gmail.com

*Priscila Nunes Pereira*

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contato: priscila.ufrgs@gmail.com

### **Resumo:**

A escrita analisa as políticas de Ações Afirmativas no Brasil, correlatas do projeto de transformação das relações raciais no País. Tais políticas postulam equidade racial e rompimento da branquitude como norma social. Compreende na branquitude uma construção histórica capaz de produzir privilégios sistemáticos e socialmente normalizados. A análise destaca o combate ao racismo através de duas ações: as cotas raciais em concursos públicos e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ressalta uma estratégia comum em ambas, relativa à busca de superação da branquitude como padrão ético e estético. Questiona o fato de a recepção dessas políticas públicas vincular-se apenas ao tratamento dado à negritude. Evidencia-se, por fim, a necessidade de construção de referências capazes de embasar currículos que incorporem o projeto da ERER conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

**Palavras-chave:** Educação. Relações Raciais. Branquitude.

### **Abstract:**

The writing analyzes affirmative action policies in Brazil, in relation to the project of transformation of racial relations in the country. Such policies postulate racial equity overcoming whiteness as a social norm. It understands in whiteness an historical construction capable of producing systematic and socially standardized privileges. The analysis highlights the fight against racism through two actions: racial quotas in public tenders and the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER). It highlights a common strategy in both, regarding the quest for overcoming whiteness as an ethical and aesthetic standard. It questions the fact that the reception of these public policies is linked only to the treatment given to blackness. It demonstrates the need to build reference frameworks capable of supporting curricula that incorporate the ERER project in accordance with the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004).

**Keywords:** Education. Racial Relations. Whiteness.

## **Introdução**

O não-racista não é aquele que ‘não tem nada contra negros’. O racista é aquele que não faz nada para substituir, para combater o processo de exclusão existente na sociedade. Porque ele está se beneficiando dos privilégios de uma sociedade racista, está se silenciando e se acomodando nesses privilégios, portanto está negando a mim e aos meus filhos a possibilidade de vivermos em uma sociedade justa e igualitária. Esse é o racista<sup>1</sup>.

A presente escrita acontece no diálogo que deseja transversalizar duas experiências de vida e de autoria: por um lado, a professora universitária, branca; por outro ângulo, a mestranda, negra. Ambas congregadas num Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública. O lugar de enunciação de cada uma, por si só, já pode apontar o que se deseja tematizar: o espaço privilegiado das pessoas brancas nascidas em solo brasileiro e sua contribuição, ou não, para a manutenção de tais benefícios, historicamente naturalizados. Por que são tão poucos os intelectuais negros a assumir a cátedra no Brasil? Igualmente pode-se questionar os caminhos tortuosos de implementação das políticas de cotas raciais no ingresso de estudantes negros nas universidades do País.

Tais interrogações, nesta escrita, encontram um direcionamento de resolução a partir do compartilhamento da chave de leitura a respeito da sociedade brasileira – estruturada de forma racista e racializada. Tal racismo se expressa com outra potência quando da implementação de políticas públicas de Ações Afirmativas, como as cotas raciais, a partir da primeira década do século XXI.

No Brasil, as Ações Afirmativas resultam de reivindicações e proposições dos movimentos sociais organizados, de forma mais intensa a partir do movimento negro e do movimento de mulheres negras. Consolidaram-se por meio de inclusão de reserva de vagas, em concursos públicos, nas esferas municipal, estadual e federal. Igualmente através de legislações e políticas curriculares no campo da educação. No caso da reserva de vagas em concursos públicos, na esfera das instituições federais de ensino superior, destinam-se espaços a serem ocupados por alunos de escolas públicas, entre estes, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiências, conforme Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012<sup>2</sup>. Nas universidades, faz-nos refletir o fato de que são justamente alunos negros os maiores alvos das ações discriminatórias e racistas, por ocasião dos programas de Ações Afirmativas.

<sup>1</sup> ANJOS, José Carlos apud GOMES, Mara. Lugar de negro é na cozinha: cotas na universidade pública. *Geledés*, São Paulo, 22 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lugar-de-negro-e-na-cozinha-cotas-na-universidade-publica-por-mara-gomes/>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

<sup>2</sup> BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

A epígrafe do texto, atribuída ao Professor José Carlos Gomes dos Anjos, encontra-se justamente numa postagem realizada por uma estudante de jornalismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mara Gomes, acerca de sua leitura sobre uma pichação efetivada no muro do prédio da Faculdade de Direito, em Porto Alegre. A pichação ostentava, em 2007, ano de debates acerca das cotas raciais na UFRGS, a seguinte assertiva – “Negro só se for na cozinha do RU, cotas não”. No mesmo local foi pintada uma cruz suástica, símbolo apropriado pelo nazismo. Na calçada ao lado, outra pichação dizia “Voltem para a Senzala”<sup>3</sup>. Essas afirmações, compreendidas como ações racistas e discriminatórias, registradas na forma de pichação, exemplificam o fato de que as Ações Afirmativas provocam um desequilíbrio nos privilégios da branquitude e, por isso, recebem reações adversas e condenatórias.

Defendemos o enfrentamento do debate acerca da branquitude, como premissa para o avanço na concretização de uma sociedade baseada na equidade, nos Direitos Humanos – cosmovisão de tradição europeia, ou Ubuntu – cosmosensação de tradição africana, ou Bem Viver – cosmosensação de tradição dos povos originários da América. Tomamos de empréstimo o conceito de cosmosensação, apreendido através dos estudos do filósofo Fernando Noguera<sup>4</sup>, fundamentadas na pensadora nigeriana Oyeronke Oyewumi, para referirmos formas de viver, explicar e sentir o mundo, capazes de incorporar todos os sentidos da singularidade humana, inclusive na relação com os demais seres do universo. Fernando Noguera<sup>5</sup> aborda o Ubuntu, palavra compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos africanos (ndebele, swati, xhosa e zulu),

[...] como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica<sup>6</sup>.

De forma análoga, a filosofia do Bem Viver, segundo David Choquehuanga<sup>7</sup>, fundamenta sistemas de vida de povos indígenas da América latina, alicerçando-se sobre princípios como reciprocidade entre as pessoas, amizade fraterna e convivência com outros seres vivos. Tais princípios podem entrelaçar as premissas que compõem proposições dentro do que reconhecemos

<sup>3</sup> FRASES racistas contra cotas são pichadas na UFRGS. *ASSUFRGS*, Porto Alegre, 24 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.assufrgs.org.br/2007/06/24/frases-racistas-contras-cotas-sao-pichadas-na-ufgrs/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

<sup>4</sup> NOGUERA, Fernando. Filosofando com sotaques africanos e indígenas. *Portal da ANPOF*, 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://anpof.org.portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1089-filosofando-com-sotaques-africanos-e-indigenas>>. Acesso em: 30 maio 2018.

<sup>5</sup> NOGUERA, Fernando. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011-fev. 2012, 2012.

<sup>6</sup> NOGUERA, 2012, p. 147.

<sup>7</sup> CHOQUEHUANGA, David. Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, Quito, Agencia latinoamericana de Información (Alai), n. 452, p. 6-13, 2010.

como Direitos Humanos, Ubuntu e Bem Viver, pois possuem em comum o fato de defenderem o respeito e a equidade social e racial, ou seja, possuem um caráter antirracista implícito.

O conceito de racismo será aqui tratado como crime contra os direitos humanos. Os atos de discriminação por raça e cor são considerados crimes no Brasil desde 1989. Além dos crimes de racismo, também há a injúria racial, que se configura pelo ato de ofender a honra de alguém se valendo de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à diferença cultural e à equidade social, dois elementos fundamentais no que tange à reflexão aqui ensejada. Destacamos que o Brasil é uma sociedade racializada, ou seja, as diferenças de raça, como construto social, criam inequidade nas relações entre pessoas diferentes, no caso de nosso estudo, entre pessoas brancas e não brancas. Ressaltamos que raça é uma categoria central para compreender as relações que se estabelecem na sociedade brasileira, em geral, e nas instituições educativas, em específico. É um construto social específico de nossa historicidade e referenciado pelas ciências humanas.

Segundo Schwarcz<sup>8</sup>, raça é um conceito original e negociado no Brasil, construído também por influência de teorias racialistas europeias, do século XIX, aqui chegadas tardiamente e transformadas. Uma das especificidades do tratamento dado ao conceito de raça no Brasil foi e ainda é a ausência de relação entre racialidade e cidadania. Outra é a experiência histórica que consolidou uma sociedade caracterizada por uma intensa mistura racial acompanhada de manutenção da hierarquia social pautada na branquidade como predominância. Essa experiência instituiu o já desconstruído mito da democracia racial, sistematizado e propalado por intelectuais das primeiras décadas do século XX, a exemplo de Gilberto Freyre<sup>9</sup>, partilhado e modificado na dinâmica própria de transformação do senso comum. Tal mito reificou por algum tempo a existência de uma sociedade marcada por diferenças culturais, mas onde todos participam de forma equânime no acesso aos bens democráticos, tais como saúde, educação, terra, trabalho.

Lembramos que o mito da democracia racial foi desmentido oficialmente pelo Estado Brasileiro, na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, 2001, na qual nossos gestores reconheceram o racismo como base do pensamento e da organização social do Brasil, definindo as Ações Afirmativas como possibilidade de combate a essa realidade.

As Ações Afirmativas são políticas estatais de reparação histórica alinhadas com a busca pela equidade social e racial. Trataremos, especificadamente, sobre o papel das políticas de

---

<sup>8</sup> SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. v. 4 São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 174-244.

<sup>9</sup> FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2004.

reparação histórica no questionamento da branquitude como norma social, padrão de saber e de poder, regramento ético e estético. Tal normatividade corresponde ao que intelectuais como Aníbal Quijano<sup>10</sup> e Catherine Walsh<sup>11</sup> denominam de colonialidade do saber e do poder.

As políticas aqui discutidas serão as cotas raciais em concursos públicos e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), no seu caráter de intervenção sobre os currículos da educação em seus diferentes níveis de ensino. Ambas resultam, externamente, da assinatura, por parte do Estado brasileiro, em 2001, da Declaração e do Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul<sup>12</sup>. Internamente, resultam das lutas do Movimento Negro com a pauta da equidade racial na sociedade brasileira, enfatizando a educação como estratégia fundamental para a transformação social.

Ressaltamos que as Ações Afirmativas não podem prescindir da fiscalização do Estado e do acompanhamento das organizações não governamentais e dos movimentos sociais. Elas ocorrem com mais qualidade e operância quando há a participação de ativistas do combate ao racismo, sejam eles brancos ou negros. Concretamente, alguns estudos<sup>13,14,15</sup> indicam que são as pessoas negras, organizadas ou não em movimentos sociais, aquelas que mais garantem a implementação das Ações Afirmativas no nosso país, tanto através da participação em projetos e programas correlatos, quanto na fiscalização, questionamento e cobrança da sua realização.

Finalmente, para efeitos de Introdução, destacamos que esta escrita parte das inquietações, da mestrandia negra, em relação ao papel das pessoas brancas na ERER e na convivência a partir das cotas raciais em instituições públicas: se cada corpo é uma experiência de racialidade, por que, quando falamos de raça no Brasil, automaticamente pensamos na população negra e não, também, em pessoas brancas? As pessoas brancas, nesse caso, são a maioria dos concursados ativos em instituições públicas, em geral, no nosso país, ou seja, não negros e não indígenas, uma vez que a política de cotas raciais atinge esses dois grupos. Especificamente, nas instituições educativas, são ainda a maioria que assume funções como gestores, técnicos, professores e estudantes. Favorecidas

---

<sup>10</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

<sup>11</sup> WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-43.

<sup>12</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, África do Sul, 2001.

<sup>13</sup> PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2011.

<sup>14</sup> MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017b.

<sup>15</sup> GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

pelas políticas de embranquecimento da população brasileira, instituídas no período pós-abolição, podem beneficiar-se do “silêncio como guardião de privilégios”<sup>16</sup>, calando-se diante da eliminação simbólica e material da presença negra e indígena em seus espaços de trabalho, estudo ou lazer. No caso da EREER, projeta-se que as pessoas brancas se comprometam com o rompimento desse silenciamento histórico. Segundo as Diretrizes Curriculares para a EREER<sup>17</sup>, as pessoas brancas devem assumir a responsabilidade moral de combater o racismo e construir relações sociais e raciais sadias.

Esse questionamento, sobre pessoas brancas em espaços institucionais educativos, fez-se presente numa experiência realizada no seminário sobre EREER, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. No primeiro encontro, as professoras lançaram um questionamento às/aos alunas/os: *como eu penso as relações raciais na minha vida?* A grande maioria das pessoas brancas forneceram respostas que apontavam para a convivência com pessoas negras. A tendência das respostas foi observar que cada um/uma começou a pensar sobre raça, pelo fato de ter amigas/os, vizinhas/os, companheiras/os, filhas/os, colegas, negras e negros. Expressou-se que as pessoas brancas constataram, através da experiência das pessoas negras, a existência do racismo. Nenhuma pessoa branca relatou como vive as relações raciais a partir de sua experiência de branquitude. Tal observação nos faz questionar o fato de que as pessoas brancas não se pensam na condição de raça. É como se a categoria raça operasse apenas sobre pessoas negras. Argumentaremos aqui acerca do fato de que a categoria raça opera justamente nas relações entre sujeitos sociais, instituídas em experiências cotidianas marcadas pela perspectiva racializada e racializante.

Por que pessoas brancas se interessam e se sentem à vontade de falar e pesquisar sobre negritude e não agem da mesma forma para tratar de branquitude? Acreditamos que os exemplos anteriormente citados nos fazem pensar acerca da branquitude no País, o que será tematizado a seguir.

### **Educação das Relações Étnico-Raciais e branquitude**

A postura epistemológica de pensar as relações raciais a partir apenas da negritude, ou submeter o debate das desigualdades raciais apenas como questão da população negra, resulta de

---

<sup>16</sup> BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

<sup>17</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

processos históricos, recriados culturalmente nos distintos grupos e diversas instituições sociais. São processos que nos ensinam cotidianamente a acreditar que branco não tem raça.

Partimos do pressuposto de que raça e racismo são categorias centrais na análise que empreendemos. Raça é aqui compreendida como construção social, própria de observação quando tratamos das relações entre os sujeitos, das práticas culturais. O racismo é entendido em relação com a cultura<sup>18</sup>, pensado a partir dos paradoxos de suas distintas formas de disseminação, ressignificação e reinvenção, através do senso comum, seja ele construído na academia, na escola ou nos diversos grupos que em que interagimos. Essas formas de disseminação criam compartilhamentos de crenças capazes de incidir sobre as relações raciais e conferir posições de descrédito e de inferiorização aos indivíduos e grupos.

Entre a intelectualidade brasileira, isso ainda é campo de disputa e polemização, mesmo que importantes pensadores como Virgínia Leone Bicudo<sup>19</sup>, Abdias do Nascimento<sup>20</sup>, Alberto Guerreiro Ramos<sup>21</sup> e Clóvis Steiger de Assis Moura<sup>22</sup>, no século XX, tenham argumentado que raça é tema central do pensamento brasileiro e que racismo é fenômeno social estruturante de relações em nosso país. Destaca-se que tal polêmica é atualmente diminuta em outros grupos acadêmicos, constituídos também em países extremamente desiguais do ponto de vista racial, como por exemplo a comunidade científica norte-americana.

Lembramos que já no momento da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, o Estado Brasileiro assumiu publicamente o compromisso de desenvolver Ações Afirmativas contra o racismo e a discriminação racial no campo da Educação. São ações que se colocam na perspectiva da reparação histórica. A promulgação das Leis 10.639/03<sup>23</sup> e 11.645/08<sup>24</sup>, que respectivamente criaram e modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está inserida no conjunto dessas políticas afirmativas. Tal legislação obriga o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e

<sup>18</sup> FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

<sup>19</sup> BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

<sup>20</sup> NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

<sup>21</sup> RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

<sup>22</sup> MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

<sup>23</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1.

<sup>24</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.

indígena e foi detalhada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>25</sup>, num texto que afirma que a EREER “[...] impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares (2012-2022)<sup>26</sup> está em vigência e convoca para seis eixos estratégicos: Fortalecimento do marco legal: escolas, através de seus Planos Político-pedagógicos, municípios e estados através de normativas próprias e específicas, devem contemplar a EREER; Política de formação para gestores e profissionais da educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; Avaliação e monitoramento; Condições institucionais.

A EREER constrói-se nesse processo e é aqui compreendida na qualidade de projeto para a sociedade brasileira, assumido como política de Estado no ano de 2003. Foi concretizada, como marco legal, por meio da história de lutas e conquistas do Movimento Negro, em termos específicos e, de forma geral, pode-se afirmar que resulta também das ações movidas criadas pelos povos africanos em condição diaspórica. Destaca-se que o Brasil é signatário de acordos internacionais de combate ao racismo, portanto mudanças de governo não devem implicar no abandono dessa plataforma estatal. Na condição de projeto, a EREER atinge toda a sociedade e não se resume às políticas públicas curriculares, pois pressupõe mudanças nas práticas socioculturais cotidianas. Tal política de Estado em vigência no nosso país justifica-se num contexto de reparação histórica que atende ao reconhecimento de que nossa sociedade, através de seus gestores, cometeu crimes gravíssimos no passado (comércio transatlântico, escravização, impedimento de acesso à terra, trabalho e escola), causando uma assimetria do ponto de vista étnico-racial. Reconhece-se os crimes do passado e destaca-se que, no presente, novos processos de racismo e racialização se reinventam, exigindo de fato um projeto de transformação da sociedade brasileira.

Essa política de estado vincula-se ao que chamamos de Ações Afirmativas, dentre estas destacamos duas que se interseccionam, mas que parecem ter objetivos um pouco distintos. Uma delas são as cotas raciais em concursos públicos, que atingem profundamente a meta de equidade racial em todas as instituições, começando com as que são públicas e sobre as quais o Estado legisla e fiscaliza mais diretamente. Outra é a política curricular vinculada à obrigatoriedade legal do ensino positivado de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Tal política curricular

---

<sup>25</sup> BRASIL, 2004.

<sup>26</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: Ministério da Educação. Publicação impressa.



incide diretamente no combate ao racismo por meio dos processos educativos, especialmente vinculados à educação escolarizada<sup>27</sup>.

A EREER impõe aprendizagens mútuas e quebra de desconfianças, entre pessoas brancas e negras. Enfocaremos aqui a perspectiva da branquitude em intersecção com os estudos de decolonialidade, uma vez que o projeto da EREER pressupõe a descolonização dos currículos<sup>28</sup>, ou seja, o reconhecimento e valorização da presença negra no passado e no presente. Tal valorização significa, entre outros, romper os silêncios acerca da importante produção intelectual negra, citando-a e referenciando-a, assim como a escuta dos saberes contidos nos movimentos sociais negros<sup>29</sup> e, obviamente, a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino no País.

Estudos sobre branquitude podem contribuir para a compreensão da EREER como possibilidade de rompimento das ideias de branquitude como padrões reguladores da vida social. Lia Schucman, em 2012, escreve *Entre o 'encardido', o 'branco' e o 'branquíssimo': Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*<sup>30</sup>. Maria Aparecida Bento, em 2002, escreve *Branqueamento e branquitude no Brasil*<sup>31</sup>. Igualmente, em 2014, temos a tese de Lourenço Cardoso, intitulada *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*<sup>32</sup>. Essas escritas referenciam nossa reflexão neste momento<sup>33</sup>.

Tais autores afirmam a branquitude como uma construção sócio-histórica, cuja principal característica é o fato de que sujeitos identificados como brancos foram e são sistematicamente privilegiados, no que se refere ao acesso a recursos materiais, econômicos, sociais. Essa é uma realidade que coloca o tempo presente em profunda conexão com o passado colonial, no caso brasileiro. O passado colonial que se coloca no presente pela consolidação de uma colonização do saber<sup>34</sup> também constituída pela categoria de raça como central. Nesse processo, no qual imbricam-

<sup>27</sup> MEINERZ, Carla Beatriz. *Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil* – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. Porto Alegre: UNIAFRO/UFRGS, 2017a.

<sup>28</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

<sup>29</sup> GOMES, 2017.

<sup>30</sup> SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. São Paulo: USP, 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

<sup>31</sup> BENTO, 2002.

<sup>32</sup> CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Araraquara; UNESP, 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

<sup>33</sup> Apesar de utilizarmos estas referências, reafirmamos as conclusões de João Feres Júnior acerca do reconhecimento de que o sociólogo Alberto Guerreiros Ramos, já na década de 1950, lançou as primeiras bases da teoria da branquitude ao refletir sobre as relações raciais no Brasil, descentralizando o “problema do negro” para refletir como se dá a construção no branco no país. Cf.: FERES JÚNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquitude e nação. *Caderno CRH*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 28, n. 73, p. 111-125, jan./abr. 2015.

<sup>34</sup> QUIJANO, 2005.

se os crimes do comércio transatlântico e os crimes da escravização dos africanos, vemos a consolidação da crença falaciosa acerca da superioridade das pessoas brancas. Tais crenças reproduzem ideias sobre os sujeitos brancos como naturalmente superiores e, por isso, seus modos de agir, de viver, de sentir, de saber, de interagir com o divino, são normatizados como padrões. Daí advém as normas de beleza, intelectualidade, ética, estética, religiosidade. Nessa concepção, porém, somente *o outro* – não-branco, é entendido como racializado. Portanto, branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagens e de acesso a privilégios nas sociedades estruturadas racialmente, onde um grupo racial tem o poder de governar, elaborar e reelaborar políticas sociais, econômicas e culturais<sup>35</sup>.

Ocupar o lugar simbólico da branquitude não tem a ver somente com questões biológicas e genéticas, mas está relativo às posições sociais que os sujeitos ocupam. Ser branco assume significados diferentes em cada contexto histórico e geográfico. Kabengele Munanga<sup>36</sup> entende raça como uma categoria etnossemântica, isto é, política e econômico-social, de acordo com cada estrutura de poder, já que ser negro e branco no Brasil, nos EUA, na África do Sul, não é a mesma coisa.

O Brasil está sustentado historicamente em crimes contra a humanidade, um deles foi a escravização e a conseqüente desterritorialização dos povos africanos. O país nasceu, formou-se e prosperou sobre a base da escravização negra, dos africanos em diáspora forçada. Muitas pessoas brancas reconhecem esse crime contra a humanidade e suas conseqüências, tais como as desigualdades raciais. Poucas, porém, se compreendem como parte responsável no processo de formação e de manutenção das desigualdades daí advindas e reinventadas na atualidade. Dessa forma, a branquitude consegue recriar-se de forma a proteger o branco de avaliações no presente, assim como eximir-se de responsabilidades no passado.

Essa concepção que exime o branco, enfocando apenas a negritude no processo de compreensão do racismo, perpassa o senso comum e muitas análises sociais elaboradas dentro da academia. Ao focar os processos de escravização apenas na vitimização ou na resistência das pessoas negras, retira-se do foco da análise um componente fundamental: o fato de que foram os europeus, pessoas brancas, aqueles responsáveis pelos processos de violência aí imbricados.

O texto das Diretrizes Curriculares para a EREER<sup>37</sup>, ao citar Frantz Fanon, lembra-nos que os brancos podem não ser culpados pelos crimes cometidos por seus antepassados, mas são convocados, no presente, a assumir sua responsabilidade e compromisso ético no combate ao

<sup>35</sup> BENTO, 2002, p. 25-58; SCHUCMAN, 2012.

<sup>36</sup> MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, v. 5, p. 15-34, 2004.

<sup>37</sup> BRASIL, 2004.

racismo. Destacamos que as pessoas brancas, atualmente, não são responsáveis diretamente pelos crimes da escravização. Porém, elas se tornam responsáveis por gerações e gerações que crescem pensando a partir de uma lógica capaz de isolar os brancos de qualquer crítica ou autocrítica. O branco é parte do processo e assumir essa premissa ajudará a construirmos relações justas e equitativas no nosso cotidiano.

Diante disso, podemos nos perguntar: qual é o legado da escravização para o branco? Maria Aparecida Bento<sup>38</sup> afirma que os brancos saíram da escravização com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva. Tal herança os isenta de qualquer responsabilidade histórico-social com relação às desigualdades do tempo presente. Ela não permite que seus privilégios sejam questionados. A autora expõe a noção de privilégio como fundamental para refletir sobre a branquitude. Argumenta, citando a pesquisa de Antonovski, que a manutenção da discriminação teria também como base o interesse, pois, o desejo de manter o próprio privilégio e poder da brancura pode estar atrelado ou não à rejeição a um negro.

Dessa forma, existem dois tipos de discriminação: uma provocada por preconceito e outra provocada por interesse<sup>39</sup>. Podemos verificar a manifestação dessas duas discriminações no debate sobre a implementação das políticas de reserva de vagas nas universidades públicas.

Em todas as instâncias de debate, seja nas esferas estatais (legislativo, executivo e judiciário), compostas por gestores em cargos políticos, seja nos conselhos universitários, compostos por intelectuais em funções administrativas, a discriminação provocada pela rejeição ao negro se manifesta cotidianamente. Tal rejeição, por vezes, tem as marcas da sutileza, ficando nitidamente expressa na discriminação por interesse de privilégios, exposta quando pessoas brancas majoritariamente se colocam a favor das cotas somente quando essas são sociais, por exemplo. Cotas sociais tendem a manter os benefícios do grupo racial branco, pois não fazem a reparação com o recorte racial, mantendo o silenciamento acerca da falta de equidade no acesso à educação e ao trabalho. Tal iniquidade é histórica e comprovada pelos dados do último censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, que atribui à população negra o maior número de pessoas afastadas da escolarização. De acordo com o Censo de 2010, por exemplo, pretos e pardos detêm 4,5 vezes mais pessoas analfabetas do que brancos em nosso país<sup>40</sup>.

A instituição das cotas raciais nos vestibulares e concursos públicos fez a sociedade brasileira colocar-se efetivamente diante do racismo que estrutura as formas de viver e de pensar de

---

<sup>38</sup> BENTO, 2002.

<sup>39</sup> BENTO, 2002, p. 28.

<sup>40</sup> ANALFABETISMO é maior entre negros e pardos, aponta IBGE. *R7 Notícias*, 29 jun. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/analfabetismo-e-maior-entre-negros-e-pardos-aponta-ibge-20120629.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

seus atores. Os debates, até então restritos aos movimentos sociais e às comunidades acadêmicas, ganharam espaço em todas as instâncias sociais. O mito da democracia racial, historicamente questionado pelo Movimento Negro, começou a ser desfeito, a partir do desvelamento das desigualdades sociais no país levando em consideração a categoria raça/cor.

### **Considerações finais: decolonialidade, Ações Afirmativas e superação da branquitude como norma**

Indicadores sociais demonstram a iniquidade entre brancos e negros. Destaca-se que, mesmo quando ambos possuem a mesma condição econômica, no grupo negro há déficit muito maior em áreas como saúde, educação, trabalho e renda. O economista Marcelo Paixão<sup>41</sup> demonstra a existência de “dois brasis”, a partir de dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), observando as desvantagens dos negros em relação aos brancos em termos de acesso aos bens sociais básicos de uma sociedade considerada democrática e cidadã. Os dados mais recentes do IDH apontam que, apenas em 2010, a população negra alcançou os índices que a população branca havia alcançado no ano 2000<sup>42</sup>.

Esses números expõem a hierarquização racial brasileira, herança de um passado escravista capaz de persistir num tempo marcado pela colonização e pela colonialidade. Tempo em que vivemos esse “longo presente da produção sistemática de uma raça desde a escravidão”<sup>43</sup>. Reiteramos, no cotidiano e no tempo presente, a produção e subalternização de apenas uma raça no país: a negra.

Reconhecer essa herança do passado, e sua recriação sistemática no presente, justifica a obrigatoriedade assumida pelo Estado brasileiro na instituição de políticas públicas de reparação histórica. Tais políticas intentam ressarcir, em parte, a população negra dos prejuízos psicológicos, materiais, sociais, culturais, políticos e educacionais causados pelos crimes de Estado cometidos, no passado e na atualidade. O texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 003/2004, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>44</sup>, reitera esse dever:

<sup>41</sup> PAIXÃO, Marcelo (Org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

<sup>42</sup> PACHECO, Ronilso. Na desigualdade entre brancos e negros, o racismo nosso de cada dia. *CEERT, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades*, 17 maio 2017. Disponível em: <<https://www.ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/17176/na-desigualdade-entre-brancos-e-negros-o-racismo-nosso-de-cada-dia>>. Acesso em: 02 set. 2017.

<sup>43</sup> A colocação aqui citada é uma frase da exposição oral do Prof. José Carlos dos Anjos durante o evento Cine Clube Ciência Política – realizado no dia 26/04/2017, no campus do Vale da UFRGS – sobre o filme 13ª Emenda.

<sup>44</sup> BRASIL, 2004.

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados<sup>45</sup>.

Não cabe aqui fazer um relato do histórico de luta do Movimento Negro brasileiro por ações afirmativas e políticas de reparação, já anunciado no início do escrito. Enfocamos, entretanto, o questionamento correlato à falácia do mito da democracia racial brasileira, construído pelo Movimento, qual seja, a ideologia da branquitude, principalmente no campo educacional. Em publicação comemorativa aos dez anos de fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), encontram-se vários trechos que ilustram essa assertiva. Vejamos:

Desde 1979 que o Movimento Negro Unificado reivindica a reavaliação do papel do negro na História do Brasil. Esta História contada nos livros didáticos e na escola brasileira omite, distorce e não coloca o negro como sujeito que contribui para a construção do país com sua cultura e sua luta para a libertação<sup>46</sup>.

A crítica também foi apresentada pela pedagoga pelotense Maria Helena Vargas da Silveira, no livro *Negrada*, publicado em 1995. Tal publicação analisa as imagens do branco e do negro construídas em contextos escolares:

Não basta conhecer o processo do desenvolvimento infantil, se este ficar dissociado de uma senha que vem interferindo nas relações ambientais, a cor da pele dos afro-brasileiros. [...] a imagem das crianças brancas não é posta em dúvidas quanto à higiene, comportamento social, atitudes morais e grau de esforço. As crianças, embora do mesmo habitat periférico, são vistas com diferenças, umas por serem brancas e outras porque são negras. É histórico, não é o tipo de afirmação que se faz por gosto<sup>47</sup>.

Analisando em perspectiva histórica, a brancura foi construída como característica associada a tudo o que é bom, saudável, limpo e belo. Tal perspectiva começou a ser questionada, em termos de políticas públicas, com o que nomeamos como ações afirmativas. Essas políticas deram início à efetivação das demandas históricas do Movimento Negro, no combate ao racismo, notadamente no campo da Educação, por reconhecimento e reparações.

Reconhecimento indica denunciar e desvelar o crime de estelionato intelectual referente à narrativa acerca da história do Brasil, uma história que foi construída enaltecendo somente a participação positiva dos brancos na construção e formação do País. A demanda por reconhecimento possui como marco de efetivação a promulgação da Lei 10.639/2003 e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

<sup>45</sup> BRASIL, 2004.

<sup>46</sup> MNU. *Movimento Negro Unificado: 1978-1988 - 10 anos de Luta contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p.6.

<sup>47</sup> SILVEIRA, Maria Helena Vargas da Silveira. *Negrada*. Porto Alegre: Grupo Editorial Rainha Ginga, 1995. p. 126.

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>48</sup>. O texto das Diretrizes, embasado no Parecer 003//2004 do Conselho Nacional de Educação, sob relatoria da Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, resulta desse longo processo de lutas por reconhecimento. Nele, vemos explicitado o conceito de reconhecimento:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. [...] Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história<sup>49</sup>.

Destaca-se a valorosa construção acerca das políticas de reconhecimento na condição de benéficas não somente à população negra. Trata-se de ações regulamentadas justamente para afirmar o compromisso ético da nação como um todo, por meio da garantia do direito à verdade, memória e justiça. Igualmente objetivam proporcionar o convívio em diferentes espaços por grupos de pertencas étnico-raciais diversas. Tal diversidade implica diálogo e encontro entre múltiplas epistemologias, corporeidades e racialidades, em espaços até então unívocos, com uma episteme e uma forma de viver padronizada e homogeneizadora do ponto de vista racial, ético e estético.

As ações afirmativas, na qualidade de políticas de reconhecimento e de reparação, destacando-se as cotas nos concursos públicos, promovem direta ou indiretamente uma reeducação das relações étnico-raciais.

No primeiro parágrafo do artigo segundo da Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consta a seguinte definição sobre a ERER:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira<sup>50</sup>.

Diante dessa proposição, podemos nos perguntar: o ingresso de estudantes negras e negros nas universidades públicas, por si só, pode garantir relações étnico-raciais equitativas? A interação e convívio de aluna(os) brancas(os) com alunas(os) negras(os) propicia a desconstrução da branquitude?

<sup>48</sup> BRASIL, 2004.

<sup>49</sup> BRASIL, 2004. p. 3-4.

<sup>50</sup> BRASIL, 2004.

Para responder as questões acima, buscamos aportes da perspectiva do diálogo intercultural e do pensamento decolonial.

Tal perspectiva nos coloca diante da compreensão do ser branco como herança colonial<sup>51</sup> e da branquitude como fenômeno de manutenção da ideologia da colonialidade. Estermann<sup>52</sup>, estabelecendo a diferença entre colonização e colonialidade, discorre que, após os processos de independência formal política dos países latino-americanos, a perspectiva eurocêntrica colonial permaneceu como “introyeto mental” das elites locais que se encarregaram de manter as relações de poder orientadas por características de raça e gênero da ordem colonial. Assim, segundo o autor,

[...] colonialidad no es el hecho (‘neutral’) de que todas y todos somos producto de este proceso humano de la inter-trans-culturación – que es un hecho histórico –, sino que contiene un aspecto analítico y crítico que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica<sup>53</sup>.

Nesse sentido, Josef Estermann cita, entre outras/os, Aníbal Quijano e Catherine Walsh, como intelectuais que se direcionam a uma leitura crítica da colonialidade levando em conta as categorias de raça, gênero e trabalho.

Catherine Walsh<sup>54</sup> e Anibal Quijano<sup>55</sup> afirmam que a ideia de raça foi o marco central de classificação e controle social na América. A raça foi utilizada como instrumento de produzir e fixar papéis e lugares na estrutura do capitalismo mundial.

Utilizando as formulações de Quijano, segundo Walsh, existe uma matriz quadridimensionada da colonialidade em que raça é a base das quatro dimensões: a primeira *colonialidade do poder* “[...] estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas”<sup>56</sup>. Essa ideia se tornou introjetada e naturalizada, tornando a nossa leitura de mundo binária. Dos inúmeros binarismos, o primeiro se deu ainda no período da colonização, o humanizado-desumanizado, já que a primeira estratégia do colonizador foi a negação da humanidade dos não-brancos-europeus, essa seria a *colonialidade do ser*. Como consequência se estabelece a *colonialidade do saber*, que pressupõe o eurocentrismo como única epistemologia válida. A quarta dimensão seria a *colonialidade cosmogônica*, que “[...] pretende anular as

<sup>51</sup> CARDOSO, 2014.

<sup>52</sup> ESTERMANN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde a filosofía intercultural. In: VIANÑA, Jorge et al. *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

<sup>53</sup> ESTERMANN, 2009, p. 57.

<sup>54</sup> WALSH, 2009.

<sup>55</sup> QUIJANO, 2005.

<sup>56</sup> WALSH, 2009, p. 14.

cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana”<sup>57</sup>.

Assim, tanto Estermann e Quijano, quanto Walsh, entendem esses processos como operações mentais naturalizadas no senso comum dos países da América. Lourenço Cardoso<sup>58</sup>, em seu estudo sobre a branquitude no Brasil, ao analisar a relação desta com a negritude, afirma que em nossa sociedade:

[...] a imagem do branco resultado do colonialismo é de ‘senhor’, leia-se de empresário e de trabalhador [...] Diferente do branco senhor do período colonial, sua imagem persistirá como senhor do período capitalista, na condição de empresário. A concepção gloriosa de branco é recolocada, reforçada quotidianamente pela comunicação social que a supervisibiliza, apresentando-a como padrão estético desejado preferido de ‘brasileiro’<sup>59</sup>.

Voltemos ao convívio entre brancos e negros nas universidades para finalizar nossa reflexão. Até a instituição das políticas afirmativas, pouca era a convivência entre negros e brancos nos espaços de poder. O relatório organizado por Marcelo Paixão<sup>60</sup> demonstra ainda que, apesar do acesso de pretos e pardos ao ensino superior ter triplicado entre 1995 e 2006, em 2006, na faixa de idade entre os 18 e os 24 anos, estes ainda representavam apenas 6% dos jovens que frequentavam o ensino superior. O ingresso de negras e negros no ensino superior gerou um processo de questionamento e enfrentamento na academia, até então regulada por paradigmas eurocêtricos, brancos e masculinos. Mas somente a inclusão e presença não garante a mudança nas relações étnico-raciais<sup>61</sup>.

Lia Schucman<sup>62</sup>, em sua tese de doutorado, entrevistou pessoas brancas de diferentes idades e classes econômicas, objetivando a compreensão e análise de como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por brancos em São Paulo. A autora identificou que, dos seus entrevistados, apenas três pessoas brancas iniciaram um processo de construção de identidades raciais brancas não marcadas pela dominação e normatização e, sim,

<sup>57</sup> WALSH, 2009, p. 15.

<sup>58</sup> CARDOSO, 2014

<sup>59</sup> CARDOSO, 2014, p. 83-84.

<sup>60</sup> PAIXÃO, 2010.

<sup>61</sup> E inúmeros casos atuais de racismo nas Universidades públicas ilustram esse argumento. Vejamos: “UFPEL é condenada a indenizar alunos por racismo de professora” cf. MARQUES, Mateus. UFPEL é condenada a indenizar alunos por racismo de professora. *GI*, Rio Grande do Sul, 17 maio 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/ufpel-e-condenada-a-indenizar-alunos-por-racismo-de-professora.ghtml>>. Acesso em: 04 set. 2017; “Universidade tem nova pichação racista: ‘Tirem os pretos da Unicamp’” cf. MARCHEZI, Fabiana. Universidade tem nova pichação racista: ‘Tirem os pretos da Unicamp’. *UOL Educação*, Campinas, 06 abr. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/06/universidade-tem-nova-pichacao-racista-tirem-os-pretos-da-unicamp.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 04 set. 2017; “Racismo na USP: estudante negra é impedida de entrar na universidade” cf. RACISMO na USP: estudante negra é impedida de entrar na universidade. *Pragmatismo Político*, 08 maio 2014. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/05/racismo-na-usp-estudante-negra-e-impedida-de-entrar-na-universidade.html>>. Acesso em: 04 set. 2017.

<sup>62</sup> SCHUCMAN, 2012.



pelas diferenças. Apoiando seu estudo em France Twine, Schucman<sup>63</sup> afirma que essas pessoas adquiriram o *Racial Literacy*, ou seja, uma nova alfabetização racial, ao perceberem-se como racializadas e, a partir disso, produziram novos sentidos para a identidade racial branca<sup>64</sup>.

Segundo a autora, os três sujeitos iniciaram essa nova produção de sentidos por diversos fatores, mas destaca um em especial, qual seja, “estes tiveram relações de afetos não hierarquizadas com não brancos”<sup>65</sup>. A autora destaca, portanto, que o mero convívio não é o suficiente. Para ela, “[...] a chave não está na convivência com os negros, nem na convivência pacífica, mas sim na convivência não hierarquizada com estes”<sup>66</sup>.

Foi justamente a posição de reconhecer a alteridade somente como alteridade, nem melhor nem pior, que possibilitou que esses sujeitos refizessem sua branquitude. E como indicativo de uma estratégia para subverter a branquitude no Brasil, Lia Schucman<sup>67</sup> indica que consideremos a estética como um caminho antirracista. Reitera que não se trata da concepção ocidental limitada de estética, construída cotidianamente em nossa sociedade e que supervaloriza apenas as características da branquitude. A estética pode ser pensada

[...] de forma ampla, como arte da vida, como produção e transformação da existência, o estético como possibilidade de se ligar ao outro [...] pensar em uma estética nascida da vida de todo dia, isto é, dos sentidos criados por vivências afetivas comuns, na partilha de emoções e sentimentos, agregações que não se devem a uma programação racional, mas, ao invés disso, repousam sobre o desejo de estar e viver com os outros sentimentos compartilhados. Talvez, como elaboração da ideia de dupla consciência apresentada por Winant, Twine e Du bois<sup>68</sup>.

Dessa forma, percebemos a EREER e as políticas de reparações como modos de transgredir a branquitude, pois possibilitam emergir estéticas de negritudes, entendidas como arte de vida, a partir da ancestralidade africana, princípio ético da existência forjado por valores civilizatórios de negras e negros da diáspora. A partir dessas estratégias é possível superar a branquitude como estética de vida dominante e como identidade nacional, pois “[...] ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura”<sup>69</sup>.

A partir do “reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas”<sup>70</sup> é que, como nação, conseguiremos romper com uma

<sup>63</sup> SCHUCMAN, 2012.

<sup>64</sup> SCHUCMAN, 2012, p. 103-104.

<sup>65</sup> SCHUCMAN, 2012, p. 105.

<sup>66</sup> SCHUCMAN, 2012, p. 105.

<sup>67</sup> SCHUCMAN, 2012.

<sup>68</sup> SCHUCMAN, 2012, p.110.

<sup>69</sup> BRASIL, 2004, p. 5.

<sup>70</sup> BRASIL, 2004, p. 11.

identidade e estética nacional forjada na falácia da superioridade racial de uma branquitude que tem causado tanta dor e invisibilidade.

## Referências

ANALFABETISMO é maior entre negros e pardos, aponta IBGE. *R7 Notícias*, 29 jun. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/analfabetismo-e-maior-entre-negros-e-pardos-aponta-ibge-20120629.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: Ministério da Educação. Publicação impressa.

CARDOSO, Lourenço. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Araraquara; UNESP, 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

CHOQUEHUANGA, David. Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, Quito, Agencia latinoamericana de Informacion (Alai), n. 452, p. 6-13, 2010.

ESTERMANN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde a filosofia intercultural. In: VIAÑA, Jorge et al. *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

FERES JÚNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. *Caderno CRH*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 28, n. 73, p. 111-125, jan./abr. 2015.

FRASES racistas contra cotas são pichadas na UFRGS. *ASSUFRGS*, Porto Alegre, 24 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.assufrgs.org.br/2007/06/24/frases-racistas-contras-cotas-sao-pichadas-na-ufrgs/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, Mara. Lugar de negro é na cozinha: cotas na universidade pública. *Geledés*, São Paulo, 22 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/lugar-de-negro-e-na-cozinha-cotas-na-universidade-publica-por-mara-gomes/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012.

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

MARCHEZI, Fabiana. Universidade tem nova pichação racista: 'Tirem os pretos da Unicamp'. *UOL Educação*, Campinas, 06 abr. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/06/universidade-tem-nova-pichacao-racista-tirem-os-pretos-da-unicamp.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 04 set. 2017.

MARQUES, Mateus. UFPel é condenada a indenizar alunos por racismo de professora. *G1*, Rio Grande do Sul, 17 maio 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/ufpel-e-condenada-a-indenizar-alunos-por-racismo-de-professora.ghtml>>. Acesso em: 04 set. 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil* – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. Porto Alegre: UNIAFRO/UFRGS, 2017a.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017b.

MNU. *Movimento Negro Unificado: 1978-1988 - 10 anos de Luta contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, v. 5, p. 15-34, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUERA, Fernando. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011-fev. 2012, 2012.

NOGUERA, Fernando. Filosofando com sotaques africanos e indígenas. *Portal da ANPOF*, 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://anpof.org.portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1089-filosofando-com-sotaques-africanos-e-indigenas>>. Acesso em: 30 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, África do Sul, 2001.

PACHECO, Ronilso. Na desigualdade entre brancos e negros, o racismo nosso de cada dia. *CEERT, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades*, 17 maio 2017. Disponível em: <<https://www.ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/17176/na-desigualdade-entre-brancos-e-negros-o-racismo-nosso-de-cada-dia>>. Acesso em: 02 set. 2017.

PAIXÃO, Marcelo (Org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2011.

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

RACISMO na USP: estudante negra é impedida de entrar na universidade. *Pragmatismo Político*, 08 maio 2014. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/05/racismo-na-usp-estudante-negra-e-impedida-de-entrar-na-universidade.html>>. Acesso em: 04 set. 2017.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

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

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. v. 4 São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 174-244.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da Silveira. *Negrada*. Porto Alegre: Grupo Editorial Rainha Ginga, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-43.