



ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: NOVOS APORTES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA¹.

Ana Helena Itamar Passos²
(PUC-Rio)
anahpassos@gmail.com

Claudia Miranda³
(UNIRIO)
miranda1112@globocom.com

Inegavelmente, Du Bois (1868-1963) acertou ao afirmar que o problema racial se constituía como o dilema do século XX. Assim como outros pensadores das relações humanas, não conseguiu acompanhar a transição e as mudanças profundas que emergiram com a mundialização. Segundo Chuchu Garcia (2005), foi nos anos de 1940 que, em diferentes países da América Latina, muitos afrodescendentes começaram a refletir sobre sua situação de exclusão, racismo e discriminação. Os anos de 1970 marcaram o processo de auto-reconhecimento dos afrodescendentes que começaram a ganhar terreno em prol de uma agenda afrocentrada em diferentes partes do mundo. Os fóruns realizados ao longo da primeira década do século XXI para discutir políticas diferencialistas no Brasil, por exemplo, ganharam força, sobretudo, no campo educacional tendo como desdobramento a adoção de políticas de ações afirmativas em diferentes universidades.

Para Nilma Lino Gomes (2004, p.16) “o início do terceiro milênio tem sido marcado por novas iniciativas no campo da pesquisa e produção teórica sobre o negro”. Nos fóruns educacionais essa discussão passou a ter *status* de objeto de estudo e ganhou força nos projetos de pesquisa. Assim, especialistas negros e brancos, se encontraram em diferentes colóquios e núcleos de estudos preocupados com a reprodução das

¹ Este artigo é resultado dos estudos desenvolvidos sobre **Escola e Identidades Culturais** no âmbito do Subprojeto “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: qualidade e valorização das práticas escolares – Ensino Médio, que, por sua vez, é parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – **PIBID** (UNIRIO). É também um desdobramento teórico do projeto Intercâmbio Colômbia-Brasil: experimentos afrolatinos e diálogos interculturais na produção de conhecimentos na área de educação etnicorracial e mudanças curriculares desenvolvidos por nós e em parceria com etnoeducadores da Colômbia.

² Doutoranda em Serviço Social pela PUC-Rio, pesquisadora da Associação de Cultura Bantu do Litoral Norte de São Paulo – ACUBALIN.

³ Doutora em Educação, professora adjunta da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.



desigualdades raciais reforçando a temática das ações afirmativas no campo das Ciências Sociais. De certo, este movimento provocou questionamentos e reações muito por conta de sua dimensão político-pedagógica e, neste sentido, se justifica o destaque dado aos princípios da diversidade cultural presentes nas propostas que se pretendem diferencialistas.

Encerramos esta primeira década com debates intensos caracterizados por mais divergências que convergências no tocante ao formato da implementação dessas políticas. Quando pensamos tais avanços, consideramos os sujeitos envolvidos como formuladores, gestores na administração pública e como mediadores nos processos de construção de saberes socialmente legitimados. Nesta experiência, o Brasil tornou-se um país mais “discutível”, por assim dizer, em termos das suas identidades e de sua suposta “democracia racial” – argumento sustentado, também, nas Ciências Sociais. Quebramos *tabus* e declaramos, por vezes, nosso racismo em rede nacional. No sistema educacional, denunciemos o reforço de estigmas nos materiais didáticos e criticamos práticas discursivas eurodirigidas.

Por outra parte, e, considerando os dados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2011), é possível mensurarmos o fosso que nos coloca em lados opostos quando o assunto é acesso aos bens culturais e materiais comparando negros e brancos. A luta coletiva, em toda a diáspora africana e, também, em diferentes países africanos, tem sido pela diminuição das assimetrias de cor ou raça. Movimentos sociais, educadores e intelectuais preocupados em ampliar as possibilidades de elaboração e execução de políticas mais justas para a população negra, vêm investindo em iniciativas e experiências que desestabilizem práticas ainda inspiradas na herança colonial. Sobre este fenômeno, caberia reconhecermos as (im) possibilidades deixadas pela colonização entendida, sobretudo, como um fato social total: um fenômeno que fixou espaços geográficos, sujeitos e *lugares psíquicos* como autorizados e desautorizados.

Para Kabenguele Munanga (2002, p.10), a invenção do ser negro é parte do esforço de justificar a racionalidade universal, quando “filósofos ilustrados, diversos teóricos, se lançaram na exploração dita científica dos povos não-europeus incluindo entre eles os africanos de pele escura”. Faz sentido pensar que a construção positivada da identidade coletiva da população negra brasileira se deu e se dá, a partir das lutas dos



movimentos sociais que, influenciaram, diretamente, o processo de conquistas diversas, acarretando em mudanças paradigmáticas na construção dos sujeitos políticos desta sociedade.

Após cerca de oito anos de promulgação da lei que estipula uma política educacional diferencialista (Lei 10.639/03), discute-se no Brasil, formas de contemplar os pressupostos das diretrizes que orientam sua aplicação. Conforme Miranda, é urgente reconhecermos o legado deixado por ativistas dos movimentos sociais que migraram para o campo acadêmico se dedicando a estudos fecundos em busca de ampliação dos espaços de sua intervenção política.

Estudiosos das relações raciais e educadores envolvidos com a formação de professores e com a concepção de currículos menos hierárquicos, compartilham a expectativa da re-significação dos materiais didáticos outros e, em certa medida, das distorções e equívocos curriculares sobre a história dos afrodescendentes (Miranda, 2011, p.12).

A Lei nº 1063/03 alterou a Lei nº 9.394⁴/96, 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". A partir dela, o conteúdo programático inclui o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Nesta iniciativa, “o governo brasileiro assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira” (Brasil, 2004, p.6). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africanas (2004) e Orientações e Ações para a Educação das Diretrizes Étnico-Raciais (2006), são documentos regulatórios para apoiar alternativas pedagógicas visando o desenvolvimento de abordagens *outras* na construção do conhecimento.

Os resultados apresentados acima indicam a força de um contra-discurso para o desenvolvimento de “práticas interculturais” e para a garantia de eixos que possam

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.



alimentar outros modos de se produzir conhecimento. Neste sentido, reforçamos a idéia central do artigo de que a educação antirracista se concretizará a partir da crítica a branquitude – um eixo dos estudos das relações raciais e das relações de inspiração colonial ainda invisibilizado no caso do Brasil.

Inicialmente, gostaríamos de destacar nossa prática dialógica como pesquisadoras situadas no campo dos estudos das relações raciais e enfatizar que este artigo é resultado das pesquisas desenvolvidas no Projeto Brasil-Colômbia: experimentos afrolatinos e diálogos interculturais e dos estudos desenvolvidos sobre “cotidiano escolar e identidades culturais” no âmbito do Projeto “Iniciação à Docência: qualidade e valorização das práticas escolares – Ensino Médio”, que, por sua vez, é parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (UNIRIO).

Organizamos em três seções: Na primeira, trataremos uma discussão sobre a ideia de descolonização do saber que está alicerçada na perspectiva epistêmica proposta por Ramon Grosfoguel (2007; 2010). Seguindo a linha de pensamento do autor acreditamos que uma mudança paradigmática acontecerá a partir de uma mudança no *ethos* da educação, ou seja, um diálogo intercultural na perspectiva de uma pedagogia mais afrocentrada e menos eurocentrada, que tenha em vista uma crítica a estrutura ideológica da branquitude. Em seguida apresentaremos alguns pressupostos para defender maior justiça na seleção do conhecimento com base na perspectiva afrocentrada de educação.

Neste caminho, faz sentido pensar que a construção positivada da identidade coletiva da população negra brasileira, a partir das lutas dos movimentos sociais influenciou diretamente no processo de revisão dos referenciais que sustentam as políticas curriculares acarretando em uma mudança paradigmática. Finalizaremos este artigo introduzindo a reflexão crítica sobre branquitude para mostrar como estes estudos – a partir da perspectiva dos estudos pós-coloniais – podem atuar também como mais uma ferramenta de alicerce da descolonização do saber/poder e da construção de uma educação antirracista.

Perspectiva afrocentrada de educação e outros lugares epistêmicos



A obra do pesquisador Ramón Grosfoguel (2010; 2007) tem como centralidade uma crítica epistemológica. Se alinhando com o grupo de estudos latino-americanos que investiga a colonialidade do saber, Grosfoguel defende uma proposta *decolonial* de produção do conhecimento. Neste sentido, a desconstrução de referências polares dados como essência, seja na hegemonia, seja na produção de conhecimento a partir da subalternidade, recai na continuidade da epistemologia ocidental:

O que defendo é o seguinte: todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental. (Grosfoguel, 2010, p. 460).

Em seu quadro analítico, Grosfoguel (2010) tem privilegiado pensadores que inauguram a crítica pós-colonial como é o caso de Aimé Césaire (1913-2008) para defender a descolonização dos universalismos ocidentais e propor maneiras outras de pensar a universalidade. Neste sentido, “para salir del atolladero de la ego-política del conocimiento es indispensable mover la geografía de la razón hacia una geopolítica y una ego-política del conocimiento ‘otras’” (Grosfoguel, 2010, p.71).

Absorvemos, portanto, que o pensamento de fronteira elaborado pelo autor nos permite esboçar espaços de colaboração cultural nos processos de construção de saberes diversos. Na defesa por “*justiça epistêmica*” (grifos nossos), é possível envolver as esferas e os sujeitos comprometidos com os segmentos sociais em desvantagem nas relações assimétricas de poder. Conforme a literatura já comentada, movimentos sociais e administração pública, no Brasil, experimentam o diálogo no sentido de garantir o desenvolvimento de projetos societários com base em propostas emancipatórias para a inclusão dos segmentos afrobrasileiros. Reconhecemos, portanto, a perspectiva intercultural⁵ neste estudo, por entendê-la como sendo um atalho para a composição de espaços narrativos que possam re-configurar os saberes globais e/ou locais. Os agentes implicados com as mudanças e práticas mais equânimes de participação social tendem a

⁵ Daniel Mato (2005), investigador na Venezuela propõe esta linha de análise como uma possibilidade de intercâmbio, mediação entre diferentes culturas. As diferentes culturas podem estar presentes em um mesmo grupo, como, por exemplo, entre os índios, entre os afro-brasileiros, entre os afrodescendentes fixados em diferentes lugares da Diáspora Africana, entre um antropólogo e um advogado etc.



pensar outros formatos para a divisão dos lugares de prestígio e para a experiência *decolonial*, se assim pudermos considerar.

A abordagem sobre as políticas de branquitude (Miranda, 2006) ajuda na percepção de estratégias utilizadas para fixar socialmente os grupos racializados e os processos seletivos para classificar a diferença bem como definir as hierarquias nas instituições responsáveis pela educação escolarizada. Caberia observarmos algumas especificidades das relações coloniais interpretadas como atuais e mutantes.

Pensando um pouco com Frantz Fanon (2001 p.35-36).

La impugnación del mundo colonial por el colonizado no es una confrontación racional de los puntos de vista. No es un discurso sobre lo universal, sino la afirmación desenfadada de una originalidad formulada como absoluta. El mundo colonial es un mundo maniqueo. No le basta al colono limitar físicamente, es decir, con ayuda de su policía y de sus gendarmes el espacio del colonizado. Como para ilustrar el carácter totalitario de la explotación colonial, el colono hace del colonizado una especie de quinta esencia del mal. La sociedad colonizada no solo se define como una sociedad sin valores. No le basta al colono afirmar que los valores han abandonado o, mejor aún, no han habitado jamás el mundo colonizado.

No *vocabulário colonial* (Fanon, 2001, p.37), aparecem tipos diversos da zoologia. Ou seja, este discurso expressa uma linguagem zoológica fazendo do colonizado, um animal. O *indígena* é, por definição, impermeável à ética e por isso é um causador do mal, seja ele qual for. Fanon trabalhou com a categoria *indígena* no sentido dado pelo colonizador: o índio é qualquer “Outro” dos tantos que as práticas de desumanizar os grupos humanos colonizados produziram. Destacou ainda a seguinte análise sobre processos de brutalizar o colonizado:

Los valores en efecto, son irreversiblemente envenenados e infectados cuando se les pone en contacto con el pueblo colonizado. Las costumbres del colonizado, sus tradiciones, sus mitos, sobre todo sus mitos, son la señal misma de esa indigencia, de esa depravación constitucional (Fanon, 2001, p.36).

Para a análise das inspirações coloniais no século XXI, não seria demasiado ousado localizarmos os grupos racializados como aqueles definidos por um ideário colonial, no sentido de mantê-los fixados como não-humanos e incapazes de representar seus próprios interesses. Os sujeitos em situação de subalternidade (negros, índios,



mulheres, crianças etc) precisam de alguém para falar pelos seus interesses. Dificilmente sua presença é considerada um imperativo.

Pensando um pouco com Boaventura de Souza Santos (2010), também em esferas do sistema de ensino que organizam as políticas para os níveis fundamental e médio fazem-se necessário a adoção de ferramentas outras, referenciais outros para a diminuição das desigualdades raciais. Qual seria, portanto, no Brasil de hoje, o sentido antirracista de currículo? Como viabilizar uma formação continuada de profissionais da educação mais afrocentrada e menos eurocentrada? Tornou-se urgente problematizarmos a história que se ensina nos instrumentos didático-pedagógicos e, enfrentar desafios antes desprezados nos estudos da Sociologia, deixou de ser facultativo. Até que ponto, nós, educadores, sociólogos e antropólogos ajudamos a manter formas de racialização, por um lado e, formas de normatização da branquidade, por outro? Como as imagens dos sujeitos de sociedades multiculturais, em termos de sua configuração étnicorracial, são construídas com base em representações coloniais (ex.: Eu/branco/homem; Outro/negro/indígena/mulher) nos referenciais utilizados pela administração do sistema educacional?

Ao propormos uma educação antirracista, aceitamos o desafio de estabelecermos *diálogos interculturais* (Mato, 2005) comprometidos com racionalidades emergentes⁶. E se assim pudermos considerar, a revisão da história oficial como saber escolar de referência, se converte como ponta de lança deste processo. A partir da crítica pós-colonial, problematizamos a seleção do conhecimento e abrimos mão de uma visão monolítica de saber científico. As africanidades, as diferentes expressões estéticas e o pensamento filosófico desenvolvido pelos povos que pertencem ao chamado “resto do mundo” passam a ganhar relevo. A interculturalidade

⁶ Os termos “ausência” e “emergência”, da forma como aqui mencionados, foram forjados por Boaventura de Sousa Santos, de quem Cardoso foi orientando na Universidade de Coimbra. No projeto proposto por Santos (2002), uma interpretação crítica da construção de conhecimento científico seria a partir do exercício de novas formas sociológicas –de ausência e de emergência– que nasceriam a partir de uma nova imaginação sociológica, carregando em si a proposta de uma mudança epistemológica. Para tanto, há que se atentar aos agentes que fazem parte desta mudança e o grau de politização. Santos propõe uma nova e diferente racionalidade, ao pensar o produto social hoje encontrado nas novas formas de construir o conhecimento. Para ele há que se construir uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante a partir de uma proposta de construção de uma razão cosmopolita (Santos, 2002, p. 238).



pensada como um lugar de negociação pode servir como escopo para um projeto educativo comprometido com uma visão afrocentrada de educação.

Ao encaminharmos uma análise que defende aportes para uma educação antirracista, compartilhamos da defesa por uma pedagogia diferencialista nos termos de Catherine Walsh (2008, p.45) quando define Pedagogia De-colonial como uma possibilidade de por em cena o racismo, a desigualdade e a injustiça racializada vislumbrando caminhos e práticas voltadas à transformação. Em seu trabalho, apresenta as implicações da interculturalidade vista como um projeto social, político, ético e epistemológico e a de-colonialidad como estratégia, ação e requisito. Ao adotarmos este quadro analítico concebemos outras leituras, ampliamos os conceitos e favorecemos sujeitos fixados por práticas de inspiração colonial. Pensamos outros lugares epistêmicos para a Sociologia e para a Sociologia de Educação e problematizamos nossas práticas discursivas sobre os diferentes Outros produzidos pelo colonialismo. Uma crítica a estrutura hegemônica e uma proposta decolonial de educação dependerão de estudos que possam envolver os sujeitos inventados nessas relações assimétricas de poder.

Estudos críticos da branquitude: a problematização dos lugares fixos

Definir o que é branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude é o nó conceitual que está no bojo dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. Isso porque, nesta definição, as categorias sociológicas de etnia, cor, classe, cultura, e raça se entrecruzam, colam e se descolam umas das outras, dependendo do país, região, história, interesses políticos e a época em que se investiga. Ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbólico de branquitude, não é algo estabelecido por questões apenas genéticas⁷, mas, sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam.

⁷ Porém a questão genética não pode ser descartada por completa, já que, querendo ou não, e a despeito do processo de branqueamento pelo qual passam parte significativa dos negros e mesmo do processo de ocidentalização [branqueamento] que passam alguns dos orientais [cirurgias nos olhos, cabelos louros...], para ser branco, ou melhor, para que o sujeito seja reconhecido como branco, é necessário ter alguma aproximação com algumas das características fenotípicas identificadas com os brancos e elas são determinadas geneticamente. O fenótipo é a manifestação dos genes.



A branquitude precisa ser considerada “como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis” (Steyn, 2004, p. 121). Neste sentido, ser branco tem significados diferentes compartilhados culturalmente em diferentes lugares. Nos Estados Unidos (USA) a branquitude está estritamente ligada 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. Podemos então concordar com Liv Sovik (2004), que argumentou que no Brasil:

ser branco exige pele clara, feições européias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro. (Sovik, 2004 p. 366).

Neste sentido, a branquitude é vista como um valor de normalidade, um ideal estético a ser almejado. Dentro dessas relações o branco se sente confortável em seu papel por estar sempre em uma posição de superioridade, ou seja, de poder. A identidade branca é construída a partir das idéias de branqueamento e dentro de uma ideologia de democracia racial. Essa posição de conforto social, de “neutralidade” define os espaços e as representações dos lugares de brancos e de negros na sociedade. “A cor não é uma questão biológica, mas uma das categorias cognitivas herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível” (Munanga, 1998, p.18).

Os estudos sobre a branquitude ainda são poucos e pontuais no caso do Brasil. Em seu texto intitulado *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil*, Sovik (2009) faz uma crítica aos que entendem o estudo sobre branquitude como uma importação de problemas. Para Sovik, focar a branquitude não é uma questão de importação de idéias estrangeiras no que diz respeito ao estudo das relações raciais, mais sim uma possível identificação de um problema existente no Brasil: “por causa do seu arraigamento em circunstâncias, a branquitude é um problema, uma questão que precisa ser teorizada, mais do que um conceito já pronto para ser modificado e adaptado a novos contextos” (Sovik, 2006, p.364).



Os estudos críticos da branquitude são então percebidos como uma mudança de paradigma. Uma nova perspectiva, que caminha harmonicamente com os estudos afrobrasileiros e com a luta antirracista da militância social negra. Ainda, segundo Sovik, “o estudo da branquitude pode esclarecer as formas mais cordiais, menos explícita do racismo brasileiro, as maneiras de suavizar os contornos de categorias raciais enquanto se mantém as portas fechadas para os afrodescendentes” (Sovik, 2006, p. 384).

Para aqueles que se dedicam a pensar o Brasil como um país mestiço, deve parecer estranho a necessidade de se pensar sobre uma identidade branca – ou até mesmo uma identidade negra. Mas nos parece bastante legítimo questionarmos a branquitude nos estudos das relações raciais. Se vivemos dentro de uma ideologia racista, onde a raça exerce um papel definidor no que diz respeito as hierarquização socioeconômica da população e onde o sujeito branco se posiciona em um lugar de poder dentro das estruturas societárias, porque não problematizarmos a branquitude? Como demonstra Sovik:

Levar em conta a branquitude, no contexto brasileiro, implica em uma releitura do conhecimento e dos posicionamentos sobre relações raciais, em que a negritude sempre foi o foco, fazendo estudos dos contextos, relações e conjunturas que definem as identidades raciais e os valores que as sustentam. (Sovik, 2006, p. 383).

Apesar de pautadas no binômio racial branco e negro, não descartamos a real mestiçagem existente no país, mas a entendemos como um projeto que se encontra no campo político e se calca no Brasil como uma ideologia que tem em seu mérito a doutrina de “embranquecimento das raças.”⁸ Dentro das relações de raça, conforme sugere a literatura, o mestiço é um sujeito de categoria intermediária e se posicionará socialmente a partir da identificação com sua negritude ou sua branquitude.

Lourenço Cardoso (2008)⁹, em sua dissertação de mestrado intitulada: **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as**

⁹ A dissertação de Cardoso (2008) apresenta um quadro e análise de todos os trabalhos já publicados no Brasil desde 1950 sobre o tema da branquitude. Aqui é importante dizer que, antes de ler a dissertação do autor, eu havia pensado em fazer um capítulo com revisão bibliográfica nos mesmos moldes apresentados por ele, no entanto, para não reproduzir um trabalho já feito, proponho a quem tiver interesse nesta



relações raciais no Brasil, fez uma revisão bibliográfica dos trabalhos da década de 1950 até o ano de 2007, que abordam a branquitude como objeto de estudo. Neste trabalho, o autor fez uma distinção entre o que ele denomina de “branquitude crítica” e “branquitude acrítica”, a primeira se refere ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprova o racismo, e a segunda, à identidade branca individual ou coletiva, que argumenta a favor da superioridade racial dos brancos. Esta distinção feita por Cardoso é necessária para compreender que há uma parcela de brancos que obtém privilégios de sua identidade racial, não por exercer conscientemente o racismo, nem tampouco por concordar com ele, mas sim por estar inserida em uma sociedade de estrutura racista, enquanto o outro grupo propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca.

Entendemos que Cardoso avança o pensamento ao demonstrar a heterogeneidade que diz respeito à classe, gênero, etnia, posições políticas e subjetividades contidas nos sujeitos brancos. Porém, o trabalho do autor não teve como proposta o enfoque de entender as peculiaridades de quem é este branco antirracista e como este grupo pode de alguma forma se construir cotidianamente em uma vigilância epistemológica de sua posição frente ao racismo estrutural de nossa sociedade. (Frankenberg, 2004).

A distinção crítico/acrítico é importante para pensarmos que há a possibilidade de brancos nascidos dentro de esta estrutura, posicionar-se criticamente em relação ao privilégio. Portanto, se esta possibilidade existe deve ser pensada, analisada, e estudada como uma das perspectivas para a desconstrução do racismo constituinte das identidades raciais brancas. Quem são estes sujeitos? Como se constituíram? Quais foram as mediações que proporcionaram a estes uma reflexão crítica de sua posição de privilégio? E, estes sujeitos realmente rompem com as estruturas que favorecem seu habitar no mundo? Estamos falando de brancos que se enxergam como sujeitos racializados, privilegiados e fazendo parte de um grupo social que obtém vantagens pela sua cor da pele, mas que, no entanto, cotidianamente se opõem através de ações a esta ideologia.

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



Ou seja, o branco com ‘racial literacy’¹⁰, e que propõem em suas experiências cotidianas não só a denuncia do racismo, mas sim, uma autocrítica e uma luta cotidiana frente a esses privilégios, com o intuito de enfrentar o racismo dentro do seu próprio grupo de pertença e da sua subjetividade.

Estes sujeitos brancos com ‘Racial Literacy’ de quem estamos falando fazem parte de uma minoria dentro de seu próprio grupo identitário, e ainda não conseguiram se organizar de uma forma que realmente possa romper o racismo em macro-espacos, porém o fazem em micro-espacos políticos em que estes podem atuar. A pesquisa de France Winddance Twine (2004) demonstra que apesar destes sujeitos serem raros e não representativos deste grupo social o estudo sobre eles é fundamental para propor produção de conhecimento que avance nos estudos críticos da branquitude e na desconstrução das hierarquias das relações raciais. E por que não, no campo da utopia, pensar essa reflexão como uma proposta concreta a partir da educação antirracista para que brancos adquiram “racial literacy”.

Os estudos críticos da branquitude, na discussão sobre raça no Brasil emergem no momento em que políticas públicas são construídas para a população negra. Contudo, para que a estrutura racista que produz nossa sociedade seja realmente desfeita é necessário que os sujeitos identificados socialmente como brancos participem ativamente deste processo.

Em um primeiro momento, poderíamos supor que propostas de políticas públicas com matriz na valorização das culturas negras e de construção positivada dessas identidades raciais geram uma sociedade mais respeitosa e justa com relação às diferenças etnicorraciais. De toda forma, acreditamos que mesmo assim as estruturas não estão mudando. E que, para que haja avanços é necessário romper privilégios com relação à população branca.

Assim, cabe-nos perguntar como avançar para um lugar de compreensão em que o sujeito do segmento identificado como branco tenha realmente um papel ativo e crítico sobre o lugar de poder que ocupa a branquitude nestas relações. Em nosso quadro analítico consideramos o conceito de “racial literacy” proposto pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine como lente teórica que pode orientar a

¹⁰ Este conceito será trabalhado posteriormente pelas autoras.

produção de conhecimento em sentido mais amplo. Nesta perspectiva, os aportes aqui apresentados têm como utopia servir como ferramenta para a produção de políticas educacionais voltadas para a luta por justiça na mediação do conhecimento legitimado como conhecimento de referência.

Inspirada pelo conceito de dupla consciência, de Web Du Bois, a antropóloga France Winddance Twine¹¹ realizou um trabalho etnográfico nos anos de 1997 a 2004, com 121 casais interracialis na Inglaterra e nos Estados Unidos, para mostrar que a intimidade do casamento interracial é um microsistema político onde o sujeito branco pode construir sua própria identidade racial a partir da aquisição de uma lente crítica de análise das configurações racistas da sociedade. Twine defende a ideia de que é a partir dessa lente que os sujeitos brancos irão apreender os códigos raciais das relações e como eles poderão negociar sua própria branquitude. A esta lente teórica a autora dará o nome de “racial literacy”. Para Twine,

Racial literacy is a set of practices. It can best be characterized as a ‘reading practice’ – a way of perceiving and responding to the racial structures individuals encounter. The analytical criteria that we employ to evaluate the presence of racial literacy are drawn from a longitudinal ethnography of British interracial families conducted by Twine (2004, 2006, 2007), and include the following: 1) **a recognition of the symbolic and material value of whiteness** 2) the definition of racism as a current social problem rather than a historical legacy; 3) an understanding that racial identities are learned and an outcome of social practices; 4) the possession of racial Grammar and a vocabulary that facilitates a discussion of race, racism, and antiracism; 5) the ability to translate (interpret) racial codes and racialized practices; and 6) **an analysis of the ways that racism is mediated by class inequalities, gender, hierarchies, and heteronormativity**” (Twine, 2006, p. 344, *grifo nosso*)¹².

Portanto, a “racial literacy” é um conjunto de práticas. Seria uma leitura prática das formas cotidianas de perceber e responder ao clima de tensão racial da sociedade. A autora aponta seis estágios nos quais devem ser cumpridos para a total aquisição do “racial literacy”. São estágios que incorporam um processo de reconhecimento do lugar da branquitude na sociedade; a percepção do problema do racismo com uma estrutura ideológica histórica e que as identidades raciais são apreendidas como um resultado das

¹¹ O trabalho de France Winddance Twine não foi traduzido para o português e nem publicado no Brasil.

¹² O conceito de Racial Literacy ainda não foi trazido para o português. Em nossa pesquisa utilizamos a perspectiva teórica de letramento racial como uma possibilidade de tradução.



práticas sociais; a aquisição de um vocabulário racial que facilite a discussão sobre o racismo, raça e antiracismo; a capacidade de traduzir os códigos raciais e as práticas sociais racializadas e, principalmente, a percepção de que o racismo é mediado pela questão da desigualdade de classe, de gênero e de hierarquias heteronormativas.

Em outras palavras, o desenvolvimento da “racial literacy” estaria mais ligado a um projeto político de negociação de identidades a partir do prisma de uma afro-educação que não seja essencializante. É necessário um treinamento na questão racial para uma aquisição cultural e social de símbolos de negritude no esforço de construção de uma linguagem antirracista e uma posição ativa num combate a uma sociedade estruturada pelo Racismo. Para Twine, “Racial literacy can generate a particular sociopolitical vision through an ongoing dialogue about the meaning and value of race with one’s self and one’s family members, friends, and peers” (twine, 2006, p. 344).

É assim que almejamos tratar as discussões sobre a branquitude e sobre o sujeito branco antirracista: ligadas a um envolvimento político e comprometido com ações e construções de novos arcaouços interpretativos sobre as relações socioculturais e políticas dos sujeitos raciais. É preciso coragem epistêmica, por assim dizer, para levantar o véu da cegueira racial, sob o qual os sujeitos brancos vivem. É necessária, portanto, uma ação consciente dos sujeitos sociais, diálogos interculturais que se desdobrem em colaboração. Neste sentido, uma educação antirracista tem como escopo uma produção de conhecimento emergente com relação ao lugar dos sujeitos raciais. E, para que se desloquem e (re)loquem esses lugares é necessário pensar criticamente a branquitude e positivamente a construção de políticas diferencialistas para os afrodescendentes, também, no sistema educacional.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2004.

_____. Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006.



BENTO, Maria Aparecida Silva. **Discriminação Racial e Resistência na voz de trabalhadores negros (as)**. Dissertação de Mestrado – PUC São Paulo, 1992.

_____. **Identidade Racial em processos de Formação**. Curso Educar para a Igualdade Étnico-racial, CEERT, 2009.

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

CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CHUCHU GARCIA, Jesús. **Encuentro y desencuentros de los “saberes” em torno a la africanía “latinoamericana”**. In: MATO, Daniel. *Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005

FANON, Frantz. *Los Condenados de la tierra*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

GOMES, Nilma L. **Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras**. In: MIRANDA, Cláudia, AGUIAR, Francisco L. de, DI PIERRO, Maria C. (orgs.). *Bibliografia básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GROSGOUEL, Ramón. *Cambios conceptuales desde la perspectiva del sistema-mundo: del cepalismo al neoliberalismo*. In: AMYA VILLA & BONILLA GRUESO. **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2008.

_____. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas*. In.: GROSGOUEL, Ramón & CASTRO-GOMEZ, Santiago. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MATO, Daniel. **Estúdios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas em cultura y poder**. In.: *Cultura, Política y Sociedad: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, 2005.



MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquitude: o deslocamento de afro-descendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia.** (Tese de Doutorado). UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia.** CD-Rom 33º Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED, Natal: 2011.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem.** Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

PAIXÃO, Marcelo [et alli] **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)** Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

PASSOS, Ana Helena. **Pai de Santo Branco em Território Negro. Estudos sobre Branquitude e categorias brancos e negros no Candomblé Bantu.** XIII Congreso Latinoamericano sobre Religión y Etnicidad. “Diálogo, ruptura y mediación en contextos religiosos”. Granada, Julio, 2010.

SOARES, Magda. **O que é Letramento?** . Revista “Presença Pedagógica”. V.2, nº 10, Jul/Ago 1996.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Nº 25, 2004.

ROEDIGER, David. **Sobre autobiografia e teoria: uma introdução.** In: WARE, Vron (org.) (2004), 41-62.

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

_____. **“Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais e a vontade de acadêmica”.** In: Revista Contemporânea (UFBA). Vol. 3 No. 2, dez 2005. p. 159-180.

TWINE, France Winddance. **The Gap Between whites and whiteness. Interracial Intimacy and Racial Literacy.** In: W.E.B Du Bois Institute for African and African American Research. 2006. Pag. 341-363.

_____. **White like Who? The Value of whiteness in British interracial families.** In: Ethnicities, 10(3), SAGE, 2010. Pag. 291-312.

_____. **A White Side of Black Britain: The concept of Racial Literacy.** In: Ethnic and Racial Studies. Vol. 27, Nº 6. November, 2004. Pag. 878-907.

_____. **Bearing Blackness in Britain: The Meaning of Racial difference for White Birth Mothers of African-Descendent Children.** In: Social Identities, Volume 5, Number 2, 1999.



WALSH, Catherine. **Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región Andina**. Quito: Universidad Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala. 2003.

_____ Interculturalidad crítica. Pedagogia de-colonial. In: AMYA VILLA & BONILLA GRUESO. **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2008.

_____ Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ & GROSFOGEL. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá de capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.