

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

CLEBER TEIXEIRA LEÃO

**ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL:
A BRANQUITUDE E AS RELAÇÕES RACIAIS NOS CONTEÚDOS
CURRICULARES DE ENSINO DE HISTÓRIA**

Porto Alegre

2020

CLEBER TEIXEIRA LEÃO

**ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL:
A BRANQUITUDE E AS RELAÇÕES RACIAIS NOS CONTEÚDOS
CURRICULARES DE ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. José Rivair Macedo, com a colaboração do Prof. Dr. Marcus Vinícius de Freitas Rosa.

Porto Alegre

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA

Jane Tutikian

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Claudia Wasserman

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Maria Izabel Saraiva Noll

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Vladimir Luciano Pinto

CIP - Catalogação na Publicação

Leão, Cleber Teixeira
Entre o visível e o invisível: a branquitude e as
relações raciais nos conteúdos curriculares de Ensino
de História / Cleber Teixeira Leão. -- 2020.
107 f.
Orientador: José Rivair Macedo.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Branquitude. 2. Currículo de História. 3.
Educação das Relações Étnico Raciais. 4. Livro
didático. I. Macedo, José Rivair, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CLEBER TEIXEIRA LEÃO

**ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL:
A BRANQUITUDE E AS RELAÇÕES RACIAIS NOS CONTEÚDOS
CURRICULARES DE ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Aprovado em: Porto Alegre, 29 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Rivair Macedo
UFRGS/IFCH

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz
UFRGS/FACED

Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues
UFRGS/IFCH

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa
UFRGS/IFCH

Dedico este estudo aqueles que vieram antes de mim, que foram sequestrados de suas terras, privados de suas posses, trazidos nos porões escuros dos navios tumbeiros, despidos de sua humanidade, mas, apesar de tudo, resistiram. A todos estes ancestrais, minha reverência!

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a minha avó Maria, que sempre me propiciou a conexão, através de seus relatos a beira do fogão de lenha, com os saberes ancestrais alimentando todos os meus sentidos.

Aos meus pais Vera e Antônio, que sempre pregaram como valores máximos em nossa família a educação, que segundo minha mãe era o único e mais importante legado que poderiam deixar aos filhos. Sinto muito a falta dos momentos e concelhos dos dois.

A minha esposa Lílian, que mais do que parceira de vida, primeira crítica sempre dos meus estudos e confidente nos momentos de incerteza é o grande amor de toda uma vida. Te amo!

Aos meus filhos Henrique e Clarisse, obrigado pelo apoio e compreensão nos momentos de frustração e ausência durante a pesquisa. Saibam que são vocês são os maiores e melhores projetos dos seus pais.

Aos meus irmãos Aline, Vagner, Uilson, Leandro, Paulo e Marco pela paciência em ouvir várias vezes conceitos, temáticas e procedimentos nas nossas conversas, mesmo sem compreendê-los me permitiram a prática de e a reflexão sobre eles.

Aos meus colegas professores, funcionários e diretores das escolas EEEF Pedro Sirângelo e EEEF Otávio Mangabeira. Sua força na defesa da educação de qualidade, mesmo sofrendo ataques desumanos, me inspiram para ser um professor cada vez melhor.

As minhas estudantes, meu muito obrigado pela confiança e carinho. A convivência e troca de saberes, que tenho com vocês diariamente, me faz ser um professor cada vez melhor.

Aos meus colegas do ProfHistória, a troca dos diferentes olhares sobre a vida, refletidos nas temáticas dos nossos estudos, possibilitaram um pensar e repensar constante desta pesquisa. Sigamos sempre resistindo sempre!

A todos professores do ProfHistória, em especial Dra. Caroline Silveira Bauer, Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues, Dra. Natalia Pietra Méndez, Dra. Caroline Pacievitch, Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil, Dr. Fernando Seffner e Dr. Nilton Mullet Pereira, pelo privilégio que tive de compartilharem seus conhecimentos e permitirem as trocas entre a academia e as escolas. A professora Dra. Carla Beatriz Meinerz que me possibilitou o contanto o aprofundamento teórico através de suas aulas, mas também me permitiu colocar voz, onde nem eu mesmo sabia que ela existia.

Aos meus orientadores, professores Dr. José Rivair Macedo e Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa. Não tenho palavras para agradecer a imensa paciência nas orientações, a compreensão do processo de absorção das ideias, pela disponibilidade e humildade de dividirem seus conhecimentos comigo e os meus estudantes. Mesmo sabendo que qualquer agradecimento seria pouco neste momento, meu muito obrigado!

“Branco não é uma cor. Branco é uma definição política que representa históricos privilégios sociais e políticos de certo grupo que tem acessos às estruturas dominantes e instituições da sociedade. Branquitude representa a realidade e história de certo grupo. Quando nós falamos sobre o que significa ser branco, então falamos sobre políticas e absolutamente não sobre biologia. Assim como negro corresponde a uma identidade política que se refere à historicidade das relações políticas e sociais, não à biologia.”

Grada Kilomba

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre o conceito de branquitude e o processo de estruturação dos conteúdos curriculares de História, bem como a forma que os estudantes das turmas de 7º, 8º e 9º anos das escolas EEEF Otávio Mangabeira e EEEF Pedro Sirângelo compreendem e localizam o conceito de branquitude. Este conceito foi apresentado e analisado a partir de ferramentas didático pedagógicas utilizadas diariamente como o livro didático, das coleções adotados no período entre 2015 a 2019, assim como textos e imagens. Estas ferramentas foram utilizadas para a elaboração de sequências didáticas pedagógicas, a fim de localizar e identificar o conceito de branquitude e sua influência nas leituras que os estudantes estabelecem das relações raciais presentes na disciplina de História e através da Educação das Relações Étnico Raciais (ERER). Os dados deste estudo foram apresentados de forma quanti/qualitativas, com a finalidade de deixar demonstrado de forma direta e objetiva a compreensão dos estudantes sobre os elementos que estão presentes no conceito de branquitude. Problematizar o currículo de História e a ERER, a partir do conceito de branquitude, potencializou a discussão com os estudantes das questões raciais, tanto na disciplina de História, quanto na realidade diária dos estudantes pretos, pardos e brancos das escolas analisadas, produziu mudanças significativas nas abordagens diárias da temática racial, por parte desse professor-pesquisador e também em grande parte da comunidade escolar de ambas as escolas.

Palavras-chave: Branquitude. Currículo de História. Educação das Relações Étnico Raciais. Livro didático.

ABSTRAC

This study addresses the relationship between the concept of whiteness and the structuring process of the curricular contents of History, as well as the way that students in the 7th, 8th and 9th grade classes at EEEF schools Otávio Mangabeira and EEEF Pedro Sirângelo understand and locate the whiteness concept. This concept was presented and analyzed from pedagogical didactic tools used daily as the textbook, from the collections adopted in the period between 2015 to 2019, as well as texts and images. These tools were used for the elaboration of pedagogical didactic sequences, in order to locate and identify the concept of whiteness and its influence on the readings that students establish of the racial relations present in the discipline of History and through the Education of Ethnic Racial Relations (ERER) . The data of this study were presented in a quanti / qualitative way, with the purpose of showing the students' understanding of the elements that are present in the concept of whiteness directly and objectively. Questioning the History curriculum and the ERER, based on the concept of whiteness, enhanced the discussion with students of racial issues, both in the discipline of History and in the daily reality of black, brown and white students from the schools analyzed, produced significant changes in the daily approaches of the racial theme, by this teacher-researcher and also in a large part of the school community of both schools.

Keywords: Whiteness. History teaching. History Curriculum. Education of Ethnic Racial Relations. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Arco de Margueres	32
Quadro 1 - Etapas da problematização a partir do Arco de Margueres	33
Quadro 2 - Faixa etária e número de estudantes por turma pesquisada	37
Figura 2 - A noção de tempo pela BNCC	43
Figura 3 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento na BNCC	44
Figura 4 - A arte Renascentista segundo o livro didático	45
Figura 5 - A escravidão africana e o branco invisível	46
Figura 6 - Sociedade colonial espanhola	53
Figura 7 - Trabalhadores brancos e não brancos	55
Figura 8 - Mulheres e crianças brancas como trabalhadores	56
Gráfico 1 - Auto identificação racial dos estudantes	67
Gráfico 2 - Com qual dos grupos abaixo você acredita que as pessoas identificam você?	68
Gráfico 3 - Quais grupos raciais você acredita possuem mais privilégios?	68
Gráfico 4 - Quando usado o termo raça, você relaciona este termo a qual grupo ou grupos abaixo?	69
Gráfico 5 - Grupos raciais que são mais presentes nos conteúdos de História, segundo as turmas	69
Figura 9 - Apresentação utilizada na Sequência didáticas sobre branquitude	73
Gráfico 6 - Grupos raciais mais privilegiados segundo os estudantes	75
Gráfico 7 - Características atribuídas aos negros	75
Gráfico 8 - Características atribuídas ao branco	76
Gráfico 9 - A cor da pele favorece ou não quanto à ascensão social?	76
Gráfico 10 - Com relação aos conteúdos apresentados nas aulas de História, qual desses grupos tem maior destaque?	77
Gráfico 11 - Termos livres associados a ser branco pelas turmas	78
Figura 10 - Apresentação do conceito de branquitude para turma do 9º ano da EEEF Pedro Sirângelo	83
Figura 11 - As turmas da EEEF Otávio Mangabeira na palestra sobre EREER	86
Figura 12 - Professores Marcus Vinicius e José Rivair no Seminário sobre EREER	87
Figura 13 - Apresentação dos professores da UFRGS no Seminário sobre EREER	87
Figura 14 - Produção dos estudantes diversidade racial da escola e a EREER	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO: OS ESTUDOS SOBRE O BRANCO E OS CONCEITOS DE BRANQUITUDE, RAÇA, ETNIA E EUROCENTRISMO	18
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	31
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	31
3.2	A PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MARGUEREZ	32
4	ONDE SE ESCONDE A BRANQUITUDE?	39
4.1	A BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	40
4.2	A BRANQUITUDE NO LIVRO DIDÁTICO	48
5	OS ESTUDANTES E A BRANQUITUDE NA SALA DE AULA.....	65
5.1	A APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	66
5.2	PROBLEMATIZANDO O PRIVILÉGIO BRANCO EM SALA DE AULA.....	70
5.3	A ERER E A BRANQUITUDE DENTRO E FORA DA SALA DE AULA	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O CONCEITO DE BRANQUITUDE	99
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O CONCEITO DE BRANQUITUDE	100
	APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7º ANO	101
	APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8º ANO	103
	APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9º ANO	105
	APÊNDICE F - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107

1 INTRODUÇÃO

As questões raciais sempre foram temas constantes em pesquisas acadêmicas, mas esses estudos, na grande maioria das vezes, focavam apenas em um grupo humano como objeto de estudo, o negro. Pesquisadores brasileiros como Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, entre outros, fixaram seu olhar neste grupo específico, a fim de buscar compreender as desigualdades sociais e raciais. No entanto, um elemento central para uma análise mais profunda sempre foi “esquecido” ou “invisibilizado”, o branco.

A necessidade de ampliar o foco sobre essa temática passou a ser emergente, os privilégios ligados aos grupos brancos tornaram-se foco de pesquisadores em áreas como a saúde e ciências humanas, buscando compreender como se consolidou social e historicamente a identidade racial do branco e também com os privilégios ligados a essa branquitude fundamentam as práticas ligadas ao racismo estrutural.

Nesse sentido, a Educação não poderia ficar a parte dessa discussão que, de forma transversal ou ligada diretamente às disciplinas como a História, estão presentes nos debates diários entre professores e estudantes, dentro das relações estabelecidas na comunidade escolar e, principalmente, nos últimos anos, nas discussões políticas presentes dentro e fora do espaço escolar.

A pesquisa possibilitou pensar e problematizar essas questões dentro do espaço escolar, no chão da escola, tentando compreender como o conceito de branquitude se esconde no currículo de História, mas também como os estudantes compreendem e localizam esse conceito dentro do currículo e nas questões cotidianas.

O campo de ensino de História vem sofrendo mudanças significativas nas últimas décadas, muitas dessas mudanças ocorreram com o final do período da ditadura militar, que restringia em muito a História enquanto disciplina. Com o processo de abertura política novas possibilidades surgiram. Podemos elencar como transformações significativas as profundas mudanças na estrutura ou forma de ensinar História, desde sua implementação como disciplina no Colégio Pedro II, no século XIX, que tinha como finalidade nesse período formar a elite branca da corte carioca, passando pela utilização da História como carro chefe dentro de um projeto de criação de uma identidade nacional no início do século XX, até as políticas que permitiram o retorno da disciplina de História após sua compactação juntamente com outras áreas das humanidades dentro dos extintos Estudos Sociais e OSPB (CAIMI, 2004).

Para além deste conjunto de fatos, devemos pensar que também a práxis do professor de História se transformou, aproximando a pesquisa acadêmica à realidade da sala de aula.

Neste sentido, Caimi (2001) afirma que a História, como disciplina, adquire um papel político na construção de uma identidade nacional, que neste caso não representa diretamente uma abordagem representativa das narrativas dos grupos subalternizados, mas sim a manutenção do pensamento da elite branca brasileira.

O campo de pesquisa sobre ensino de História propicia, a partir dessas mudanças, diversas abordagens temáticas significantes, essas refletem a realidade da sala de aula e as relações entre o educando e o professor. Possibilitar que este campo de pesquisa dialogue diretamente com as realidades sociais e construções de conhecimentos prévios torna-se extremamente relevante, pois propicia novas ressignificações de narrativas e apropriações da memória. Neste sentido, desenvolver pesquisas no campo de ensino de História, em especial com foco nas questões que remetem ao sofrimento de determinados grupos humanos, adquire um sentido prático e dão o que Pereira e Seffner (2018, p. 58) designam como “[...] o valor da História para vida.”, ou seja, a História adquire um sentido prático, possibilitando apropriações e representações de grupos subalternizados, que nem sempre se reconhecem nas narrativas históricas tradicionais utilizadas pelos professores no cotidiano das escolas.

Existem diferentes concepções sobre como os estudantes de diferentes faixas etárias, anos escolares, condições sociais e econômicas diversas, aprendem conceitos históricos e os localizam dentro da História enquanto disciplina. Este estudo parte da proposta de que tanto as condições de faixa etária, quanto as condições sociais de cada estudante possibilitam a relação ensino-aprendizagem, ou seja, as vivências sociais de cada indivíduo, segundo Vygotsky, levam às condições para que este consiga elaborar conhecimento a partir de sua realidade. Sobre isso Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) afirma que Vygotsky compreende que tais conhecimentos são desenvolvidos com uma ênfase maior no social.

Ensinar História ganha uma dimensão maior a partir da proposta de Vygotsky, pois passa a propor a estudantes pretos, pardos, indígenas e brancos, uma reflexão profunda a partir dos conhecimentos trazidos por estes adolescentes, que servem como base para a absorção de conceitos mais profundos.

Essa dissertação está pautada em uma constante reflexão sobre minhas práticas diárias como professor-pesquisador, bem como a forma como a relação ensino-aprendizagem é desenvolvida com relação às turmas em que atuo. Neste sentido, a construção do conhecimento pelos estudantes deve partir do confronto, entre aquilo que previamente já tenham adquirido nas suas relações sociais e o conhecimento construído de forma colaborativa entre o sujeito (estudantes) e o objeto (o conhecimento). O professor deve ser neste sentido o articulador e provocador deste movimento de ensino-aprendizagem. Esta metodologia é conhecida como

Metodologia Dialética, que é baseada segundo Vasconcellos (1995) nos movimentos de síntese, análise e síntese, desenrola-se na articulação do professor-pesquisador em conjunto com os estudantes em três etapas fundamentais: a de mobilização do conhecimento, construção do conhecimento e a elaboração da síntese deste conhecimento.

Compreender o papel do professor-pesquisador como aquele que tensiona as estruturas do saber histórico, bem como as rupturas e transformações da História disciplinada e sua importância como um instrumento prático para a vida (SFFENER; PEREIRA, 2018), suscitaram em mim, inicialmente, a ideia de pesquisar como grupos pouco representados dentro do conteúdo da disciplina de História se relacionam com estes saberes formais e como se reconhecem dentro da História, mas tornou-se mais significativo compreender como estas estruturas de poder, de definição de lugares subalternos e de relações entre diferentes grupos raciais historicamente construídos, se estruturam e como são percebidas pelos estudantes.

A Lei nº 10.639, de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 26 § 4º e passou a exigir que as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio incluíssem no currículo o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. Também afetou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que passou a estabelecer a inclusão de conteúdos ligados às temáticas indígenas e afro-brasileira, visando assim assegurar a diversidade étnico racial no tocante ao conteúdo da área de Humanidades e suas tecnologias. Estas leis mantêm acertadamente os não brancos como objetos centrais de suas abordagens pedagógicas. Contudo, não possibilitam uma abordagem histórica que vá além do negro e do indígena. Cabe lembrar também que, nos últimos anos, essas leis vêm sofrendo ataques diretos e indiretos, através da tentativa de relativismos históricos e negacionismos que tentam diminuir o peso das relações étnico-raciais nos processos históricos de ampliação da cidadania e manutenção de poder.

A criação de leis que garantam a inclusão de temáticas sobre a História africana e afro-brasileira, bem como leis que garantam a abordagem da História indígena, possibilitaram novos pontos de vista e narrativas históricas menos eurocêntricas e brancocentricas, mas, ainda assim, essas narrativas não colocam o branco colonizador europeu como um sujeito racializado, tão pouco como detentor de privilégios historicamente construídos. Segue-se tratando-o apenas como aquilo que é “normal”, “padrão” ou um ideal racial a ser alcançado, sem uma definição concreta do seu papel na relações étnico-raciais que estão presentes constantemente nos conteúdos curriculares ou editados.

A disciplina de Ensino das Relações Étnico Raciais, que deve abordar justamente as relações entre os grupos raciais historicamente e socialmente construídos, não pode ser efetiva

sem a localização de todos os elementos que produzem essas relações de poder e dominação. Neste sentido, o branco deve ter visibilidade também como grupo racializado e não como “norma” aos demais. Este conjunto de elementos levou-me a questionar o papel dos brancos nas relações étnico raciais, principalmente, a partir da perspectiva das narrativas históricas que estruturam o currículo e que são reproduzidos nos programas dos livros didáticos, bem como a forma que estudantes brancos, pretos, pardos e indígenas veem este currículo ensinado como universal.

As universidades vêm tentando suprir a demanda sobre as temáticas das relações étnico-raciais, através da implantação do Ensino para Relações Étnico-Raciais (ERER), pelo menos em alguns cursos, pois mesmo no espaço acadêmico a compreensão da emergência do debate de tais questões, ainda não é uma realidade total. A implantação da ERER segue orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propôs em 2004 um conjunto de Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras.

Este conjunto de orientações promoveu a abordagem desse tema, bem como propostas de ações práticas, não apenas nas universidades, mas também em outros níveis de ensino como Ensino Infantil, Médio, de Jovens e Adultos e Educação Quilombola. Compreendo, no entanto, que propor políticas públicas ou leis específicas para inclusão da temática étnico-racial no currículo, não significa que realmente o debate sobre essas relações ocorram. Para que estas relações realmente ocorram, todos os grupos envolvidos devem ser assinalados como grupos racialmente construídos, o que não ocorreu com o branco, que tratado como “o normal” é também aquele que orienta e define o que a raça significa para os outros grupos raciais.

Segundo Chalita (2001, p. 195) “[...] não há conhecimento estático, tudo está em constante transformação e é preciso que se acompanhe as mudanças no conhecimento para que não se envelheça com ele [...]”, por este motivo, é importante ressignificar a estrutura do ensino de História sobre a temática das relações de poder e subalternidade com foco nas relações raciais em sala de aula, principalmente, sobre novas formas e novos olhares no que se refere à disposição e apresentação dos conteúdos.

Tratar de identidade racial do branco dentro do currículo de História é uma questão importante para as práticas de ensino desta disciplina, pois visa não só ações afirmativas que vinculem o indivíduo subalternizado à sua realidade através da narrativa histórica, mas também ao reconhecimento do indivíduo branco e seus privilégios dentro do próprio currículo disciplinar. Compreender os privilégios ligados ao branco possibilita aos estudantes negros e brancos criar ferramentas de desenvolvimento crítico social, que os capacitam a combater uma

política racial enraizada e, muitas vezes, não marcada como racial dentro da disciplina de História.

Torna-se cada vez mais premente uma incorporação dos elementos que tensionam as relações étnicas e raciais, principalmente, no que tange ao papel do branco como grupo racializado e que, como grupo privilegiado racialmente, estrutura as relações de poder e subalternidade. Refletir sobre como essas relações sociais e raciais se entrelaçam, se relaciona diretamente à construção do Ensino de História. Sobre isso, Apple (2001, p. 62) afirma: “Não seria possível entender a História, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como um elemento central dessas análises.”.

Compreender alguns aspectos do processo de formação do currículo de História, que tem como base um modelo eurocêntrico branco e se apresenta como universal, justifica esta pesquisa. Sob a ótica da cultura escolar e suas tensões cotidianas, o estudo das relações raciais possibilita uma melhor compreensão do estudante branco e do não-branco acerca do seu papel como sujeito histórico, dos seus privilégios ou a falta deles, assim como a compreensão dos elementos que geram as desigualdades sociais ao longo das narrativas históricas.

Apesar de haver uma quantidade significativa de pesquisas sobre as relações étnico raciais no âmbito da cultura escolar voltadas ao livro didático e ERER, ainda faltam maiores estudos quanto às formas como estes elementos são apresentados, levando em consideração o papel dos diversos grupos brancos envolvidos nestas tensões, o negro ainda segue como o tema central de muitas pesquisas. Ainda sob a perspectiva social, buscando subsídios para uma maior visibilidade destas questões para além da sala de aula, Pereira e Seffner (2018, p. 60) estabelecem que “[...] os problemas do presente estão convivendo com o passado e que a narrativa do passado passa pelo filtro do presente, num jogo de idas e vindas que não tem outro sentido senão dar à História uma utilidade para vida”, este sentido utilitário da História, buscando uma maior visibilidade sobre esta temática, é que procurei demonstrar neste estudo.

Os temas sensíveis vem sendo um importante campo de estudos na área de Educação, tendo autores como Gil e Eugenio (2018) em *Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas* (2018), bem como Pereira e Paim (2018) que em *Para pensar o Ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial*, apresentam uma importante contribuição para a abordagem dessa temática de estudos. Esses autores têm contribuído muito para que estes temas tão presentes nas escolas, ocupem lugar nas discussões acadêmicas, em especial para esta pesquisa, sobre as questões étnico-raciais. Entretanto, apesar destes avanços, o foco de análise das pesquisas neste campo de estudos, está voltado quase

sempre às categorias raciais subalternizadas e não ao principal produtor das tensões raciais: o branco.

Outros autores já trabalham com essa possibilidade de análise do conceito de branquitude na educação, como por exemplo Cíntia Cardoso (2018), que em sua dissertação utilizou o conceito de branquitude como forma de analisar as relações étnico raciais dentro de uma unidade de ensino infantil de Santa Catarina. Neste sentido, compreendo que minha pesquisa se insere no campo de estudos sobre temas sensíveis ligados ao ensino de História, a partir da análise das relações étnico raciais, tomando as reflexões e análises elaboradas pelos estudos críticos da branquitude e suas repercussões na construção do currículo de História.

Possibilitar a discussão dessas tensões, a partir de um novo olhar, subvertendo uma narrativa histórica que não deixa visível a existência do branco como raça, cria possibilidades de uma gama de abordagens sobre a temática étnico racial, aprimorando as práticas do professor-pesquisador. Neste estudo, não voltaremos nosso olhar à resistência negra frente ao processo de escravização, a diáspora negra e suas consequências, às trajetórias negras após a conquista da liberdade e o processo de subalternização social resultante deste processo, voltaremos nosso olhar àquele que foi o articulador do processo de escravização e subalternização das demais raças categorizadas a partir dele: o branco colonizador europeu. O branco foi o objeto de análise dentro do processo de construção de privilégios e de uma narrativa histórica que se vende como universal, mas que reflete na sua base a narrativa civilizatória branca, eurocentrada em relação às demais populações com quem passa a se relacionar.

A necessidade de abordar a temática das relações étnico-raciais está ligada à minha prática como professor da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, onde atuo há dez anos. Durante minha atuação como docente, as tensões raciais estão presentes nas vivências diárias dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar, migrando constantemente dos conteúdos curriculares para relatos sobre privilégios, violências ou representatividade que são gerados sob a perspectiva das falas sobre temas raciais em um país onde a presença do racismo é constante, dentro e fora da sala de aula.

A partir destas considerações iniciais, esta pesquisa abordou o conceito de branquitude inserido no Ensino de História, tendo dois objetivos. O primeiro visou a identificação dos elementos que caracterizam os principais aspectos da branquitude dentro do currículo de História, através do livro didático, utilizado como ferramenta de análise nessa pesquisa. O segundo objetivo foi compreender se os estudantes dos anos finais do ensino fundamental conseguiram perceber, compreender e localizar no currículo de História os principais elementos do conceito branquitude.

O segundo objetivo geral teve como objetivos específicos a percepção que estudantes desenvolveram sobre os significados de “ser branco” e de “ser negro”, a partir dos conteúdos sobre história da Europa, história da África e do continente americano. Foi analisado também a compreensão dos estudantes, sobre os papéis dos brancos e dos negros como protagonistas e articuladores das transformações sociais através das tensões raciais. Por último, buscou identificar como os estudantes percebem as diferenças raciais, sociais, tecnológicas, estéticas e culturais entre a Europa, a América e a África, bem como entre negros e brancos no Brasil.

Tomando como centrais os objetivos acima, buscamos verificar alguns livros didáticos das coleções utilizadas nas escolas analisadas, como via de acesso ao currículo oficial, pois tais coleções estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como no Plano Nacional do Livro Didático que regulamentam o currículo de Ensino de História. As coleções utilizadas como caminho para a compreensão da estrutura do currículo foram *Vontade de Saber* da editora FTD e *Projeto Araribá* da editora Moderna, ambas escolhidas dentro do Plano Nacional do Livro para o período de 2017 a 2019.

Entendo também que existe uma necessidade de aprofundamento na pesquisa da própria BNCC, na sua construção histórica e política, por outros pesquisadores do campo, a fim de compreender como os elementos brancocêntricos ainda se mantem presentes dentro da mesma.

Os estudantes participantes pertenciam a uma turma do 9º ano da EEEF Pedro Sirângelo e a uma turma de 7º e outra do 8º ano da EEEF Otávio Mangabeira. As duas escolas pertencem a rede pública estadual localizadas na zona sul de Porto Alegre. Embora estejam geograficamente na mesma região, o público alvo deste estudo possui características distintas como fatores financeiros, formatação familiar e a própria estrutura física e pedagógica de cada escola. Para que o estudante desenvolva uma postura crítica, bem como uma maior visibilidade histórica de determinados grupos raciais, é imprescindível a compreensão das estruturas formadoras do currículo de História, propiciando uma ruptura com as mesmas e uma nova reelaboração das temáticas raciais por parte do professor-pesquisador e uma construção de conhecimentos de forma colaborativa com os estudantes pais e como docente de cada escola.

A necessidade desse estudo está calcada na quebra dos paradigmas tradicionais de abordagem das questões étnico raciais, buscando possibilitar que os estudantes, pretos, pardos, brancos e indígenas possam compreender como as tensões raciais se originaram e se estruturam até hoje, mas deslocando o foco da análise para o branco como sujeito racializado e possível de ser localizado como tal, dentro do currículo de História, através da utilização do conceito de branquitude. A branquitude se caracteriza, segundo Cardoso (2017), por uma posição de privilégios, mas ao mesmo tempo é vista como uma forma de neutralidade racial, pois o branco

não se considera parte integrante dos conflitos étnico-raciais, relegando ao negro ou ao não branco a condição de “problema” a ser resolvido.

Torna-se cada vez mais necessário garantir, o que Djamila Ribeiro (2017) estabelece como *lugar de fala* ou, neste caso, local de quem se fala, aos estudantes não brancos e de periferia, bem como o do professor-pesquisador, neste caso homem preto e oriundo destas mesmas periferias. Vincular à esta realidade as demandas históricas e sociais de grupos não brancos, através de uma abordagem não convencional dos estudos étnico-raciais, garantem novas possibilidades e o repensar de abordagens metodológicas e pedagógicas, principalmente em um estado como o Rio Grande do Sul, que apresenta constantemente casos de racismo vinculados a grupos como negros e indígenas. Somente com o reconhecimento dos privilégios dos brancos em detrimento dos prejuízos de negros, indígenas e demais categorias históricas e sociais de raça, por consequência seu enfrentamento, é possível aprimorar as práticas dos professores e as relações étnico raciais entre estes grupos, dentro e fora de sala de aula, pois o conhecimento construído pelos estudantes não é estático e aprisionado no ambiente escolar.

Pesquisar como a branquitude estrutura o conteúdo histórico através de um pensamento eurocêntrico, de neutralidade racial, de um lugar não demarcado ou marcado como nacional e não racial está diretamente relacionado com a criação de novas narrativas históricas, tomando como base os estudos sobre a branquitude de Ruth Frankenberg (2004) e Lourenço Cardoso (2010). O presente estudo está estruturado, além desse capítulo de introdução, em outros cinco capítulos. No segundo capítulo, foram apresentados os referenciais teóricos e conceituais sobre Ensino de História, a estrutura do currículo de História frente a BNCC e a construção dos conceitos de raça, etnia, eurocentrismo e a branquitude. No terceiro capítulo foi apresentada a metodologia aplicada na pesquisa, tomando como base as ferramentas de análise do currículo de história e a percepção dos estudantes do conceito de branquitude.

O quarto capítulo, teve como foco minha análise, enquanto professor-pesquisador, da branquitude como conceito presente no programa curricular do livro didático, que representa em última análise, o currículo oficial para o professor em sala de aula. O mesmo capítulo trata da aplicação das sequências didáticas pedagógicas e a compreensão deste conceito pelos estudantes. O quinto capítulo trata dos impactos da pesquisa nas turmas participantes, na minha prática como professor-pesquisador e nas escolas analisadas. E o sexto capítulo apresenta as considerações finais dessa pesquisa.

Nos Apêndices, foram incluídos os formulários aplicados aos estudantes, bem como as sequências didáticas. Este estudo é resultado da dupla orientação dos professores Dr. José Rivair Macedo e Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: OS ESTUDOS SOBRE O BRANCO E OS CONCEITOS DE BRANQUITUDE, RAÇA, ETNIA E EUROCENTRISMO

Este capítulo trata do referencial teórico que serviu de base para este estudo. Apresenta os principais conceitos utilizados de branquitude, raça, etnia e eurocentrismo, que estruturam toda a proposta de problematização com as turmas participantes desta pesquisa.

O conceito central do referencial teórico é a branquitude, pois a partir deste conceito se desenha a concepção de privilégios e a própria identidade racial dos brancos, que se percebe ou se esconde através de utilização de outros conceitos como raça, etnia e eurocentrismo.

Os estudos sobre raça passaram a sofrer modificações importantes a partir dos anos 1990, quando nos países anglófonos surgiram pesquisas colocando em foco o papel do branco na construção das relações raciais e da própria concepção de raça. Estes estudos ficaram conhecidos como estudos críticos da branquitude (*critical whiteness studies*). No entanto, alguns pesquisadores, décadas antes, já haviam relacionado a ideia de colocar em foco o papel do branco na construção do conceito de raça, bem como os significados de ser branco em um aspecto relacional com os não brancos.

A proposta de passar a perceber no branco como objeto de estudo não é recente, já havia pesquisadores compreendendo nele o lugar de formação de privilégios e normatização de padrões para os demais grupos, entre eles podemos citar Franz Fanon (2008) e o sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1995). O termo branquitude, no entanto, ainda não era utilizado, mas localizava-se nestes estudos as características primárias que fundamentaram o conceito nas décadas seguintes. Franz Fanon em suas obras *Pele negra, máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da terra* (1961), baseia-se na dialética entre Modernidade/Colonialidade, tentando romper uma ideia de universalidade de conhecimentos civilizatórios a partir da visão do colonizador europeu, buscando compreender a influência sócio-histórica criada a partir do colonialismo e sua influência no presente.

Para Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas*, fica estabelecida a ligação entre branco e colonizador, pois o colonizador branco europeu passou a determinar o que é o padrão civilizatório e o sinônimo de ser humano. Para Fanon, o negro busca utilizar ferramentas que o aproximem deste ideal de brancura, que estão atrelados a uma política de dominação colonialista. O negro deseja ser humano buscando uma "brancura", que o insira em uma humanidade construída a partir de uma visão do colonizador europeu branco. Este conceito é determinante no sentido em que dialoga diretamente com a ideia de raça que será desenvolvida durante o projeto.

O sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1995) localizava na camuflagem racial do branco brasileiro, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país, tomando como base o Recenseamento de 1950, os elementos sintomáticos de uma patologia social. Segundo o autor, essa patologia social é detectada através da busca de uma identidade branca europeia, que serviria como forma de marcar sua superioridade social e de camuflar os traços de mestiçagem do “branco” brasileiro.

As minorias “brancas” desses Estados, de longa data, têm mostrado tendência para não se identificar para sua circunstância étnica imediata. Sentem-na com algo, inferiorizam-te e, por isso, lançam mão, tanto quanto podem, de recursos que camuflam suas origens raciais. Esses recursos são inumeráveis, desde os mais sutis até os mais ostensivos. (RAMOS, 1995, p. 226).

Cabe aqui uma reflexão sobre a proximidade do pensamento de Guerreiro Ramos e Frantz Fanon, que identificavam, quase em uníssono, a busca por uma humanidade, localizada na figura do branco europeu, o principal elemento propositor das questões raciais e sua influência na sociedade. Já para Lourenço Cardoso (2018), a branquitude é apresentada em perspectiva, para demonstrar os privilégios legados ao branco.

Cardoso (2018) situa o conceito de raça dentro do aspecto relacional entre o branco e não branco. Este conceito torna-se importante, pois a partir dele compreende-se como se estruturam as relações de poder, que acabam por influenciar as narrativas históricas baseadas na visão do branco colonizador. Para a análise do processo de construção da figura do branco dentro do livro didático, optei por uma abordagem crítica do processo eurocêntrico colonizador, a partir da lógica pós-colonialista das obras de Frantz Fanon, que colocam em evidência o papel do branco nas relações raciais.

É recente a discussão que problematiza o papel do branco nas relações raciais do mundo e em particular do Brasil. Embora o tema já tenha sido abordado no início do século XX por proeminentes pesquisadores da temática racial, como Frantz Fanon, e o não menos importante Alberto Guerreiro Ramos, os estudos sobre a branquitude só ganham verdadeiro destaque a partir dos anos 90, tendo os Estados Unidos como centro da abordagem. Denominado *critical whiteness studies*, traduzido como estudos críticos da branquitude, a literatura norte-americana aponta para a uma teoria que se propõe a discutir, grosso modo, o lugar de vantagem estrutural ocupado pelo branco nas sociedades que são estruturadas pela dominação racial. (MOREIRA, 2014, p. 74).

O conceito de branquitude, que surgiu com foco no branco como elemento racializado, assim como nos estudos de Guerreiro Ramos (1995) e de Fanon (2008), estando calcado na possibilidade de deslocamento da discussão das relações raciais das margens para o centro, ou seja, da figura do negro e demais categorias raciais que orbitam no entorno do branco

colonizador em uma estrutura eurocêntrica. Nesta perspectiva, o branco torna-se raça quando estabelece uma relação com os demais grupos, que são categorizados racialmente tomando como base o colonizador em um contexto de superioridade frente às demais raças.

A branquitude se caracteriza por uma posição de privilégios, mas ao mesmo tempo é vista como uma forma de neutralidade racial, pois o branco se considera parte não integrante dos conflitos raciais, já que não vê a si mesmo como uma raça, mas como o normal. Essa categoria é atribuída ao branco somente em uma relação de dualidade entre o “eu” e o “outro”, o branco e o não branco. Esta relação acaba relegando ao negro ou ao não branco, os problemas raciais surgidos entre esses grupos.

Outro nome que merece destaque na pesquisa sobre branquitude é o de Maria Aparecida Bento, que iniciou na década de 1990 suas pesquisas sobre branquitude. Florestan Fernandes, autor utilizado por ela como referência, omitiu, segundo a autora, o papel dos brancos nas questões raciais brasileiras, que decorreram após a escravidão, o que impossibilitava uma análise mais aprofundada sobre o papel do branco quanto ao racismo. Segundo Schucman e Schlickmann (2018), não havia estudos até então sobre o branco como categoria racial:

Tais estudos apontam que o branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é, também, produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. (SCHUCMAN; SCHLICKMANN, 2018, p. 290).

O branco é modelo estético dentro das sociedades colonizadas por ele, referenciando o padrão de beleza, poder, sucesso, força e positividade dentro de uma cultura comercial que vende a figura do branco como ser humano, sem precisar defini-lo como pessoa racializada. A família branca, que aparece na propaganda de margarina como modelo de família tradicional tomando café da manhã, não causa tanto impacto ou estranheza ao público consumidor, quanto causaria uma família negra veiculada na mídia para vender aquele mesmo produto, pois o modelo estético comercializável é baseado em pessoas brancas.

A branquitude é também uma questão de mentalidade, pois ela interfere nos hábitos de consumo, orienta as práticas sociais e está no centro de vários elementos como a hierarquização social, política e econômica. A branquitude carrega também uma dimensão narcisista, que estrutura a visão que o branco tem de si mesmo como o “normal” frente as outras categorizações de raça, como é apresentado por Bento (2002).

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco. (BENTO, 2002, p. 6).

O indivíduo quanto mais branco for, dentro de uma visão do grupo onde está inserido, receberá maior status frente às demais categorias raciais, demonstrando que o grau de branquitude influencia diretamente em como a sociedade percebe estes indivíduos. O branco então torna-se raça, mas isto não significa que o branco passe a receber uma marcação racial, pois, conforme o conceito de branquitude, ele não se percebe como tal ou prefere não receber tal marcação como forma de manter privilégios. O branco é o normal, o “eu”, enquanto os não brancos são vistos como o diferente, o anormal, o “outro”.

A branquitude se caracteriza por uma posição de privilégios, como já foi dito anteriormente, mas ao mesmo tempo é vista como uma forma de neutralidade racial. Esta relação acaba relegando ao negro ou ao não branco os problemas nas relações raciais surgidos entre esses grupos. Sobre os privilégios de ser branco e a “marcação” da branquitude¹, Frankenberg (2004, p. 312-313) estabelece oito elementos para melhor compreensão do conceito:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria ‘branco’ é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteiras da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam.
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esses outros lugares raciais sejam irrealistas em seus efeitos materiais e discursivos.

¹ Frankenberg (2004) utiliza o termo branquitude em sua pesquisa, mas a tradução do termo refere-se a branquitude.

Frankenberg (2004) estabelece que o “ser branco” está sujeito a modulações produzidas pela intersecção entre a raça e os outros marcadores sociais, tais como o gênero, a sexualidade e a classe social. Assim, os privilégios incorporados ao homem branco, heterossexual de classe média não são os mesmos atribuídos ao homem branco homossexual pobre, mesmo assim o fato de ser branco possibilita privilégios aos brancos em qualquer condição social, em comparação aos negros e demais grupos étnico-raciais. Torna-se necessário ressaltar que os estudos de Lourenço Cardoso (2014) foram a base para essa pesquisa, já que possibilitam entender como o branco, em grupo ou individualmente, passa a compreender ou rejeitar o seu papel como elemento racializado dentro das relações raciais.

Ser branco significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano. Para mais, significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva. (CARDOSO, 2014, p.17).

Segundo Cardoso (2014), a branquitude crítica surge quando um indivíduo ou um grupo branco reconhece seu papel nas relações raciais e desaprovam publicamente o racismo, enquanto a acrítica se desenvolve individualmente ou em grupo e parte da ideia da manutenção dos privilégios adquiridos pelo ser branco dentro de uma concepção de superioridade racial. Em sua tese Cardoso (2014) atribui aos brancos diversas categorias, apresentando possibilidades de compreensão para o deslocamento da ideia de poder ou referência do branco europeu para o norte americano, sem que, no entanto, a identidade branca perca sua importância na construção de um pensamento focado no branco-centrismo.

Em síntese, ser branco não-branco significa não ser branco estadunidense nos dias atuais. O branco brasileiro é inferior àquele que é superior a todos os Outros. O branco estadunidense representa o que existe de mais moderno. Diferente da ideia de “nem branco, nem negro” brasileiro, o branco norte-americano não se mostra ambíguo quanto à branquitude. Ele afirma-se branco de maneira imperativa em oposição binária a negritude com barreiras raciais rígidas. (CARDOSO, 2014, p. 43).

Ser branco transcende a cor da pele do indivíduo ou grupo, pois carrega, como dito antes, a ideia de uma referência étnico racial distante aos grupos colonizados ou fruto de uma colonização, mas também uma proposta de modelo a ser perseguido por grupos miscigenados, que buscam nesta brancura um lugar de poder. Esse poder só pode ser alcançado quando o ser branco se coloca diretamente em oposição à ideia de ser não branco. Pode-se pensar, então, em um branco-branco como aquele grupo de europeus que não tiveram, em sua tradição histórica,

uma miscigenação com grupos não brancos. O branco não branco, então, seria aquele que teve um certo grau de miscigenação, sofrendo um processo de inferiorização frente aos demais grupos brancos ditos como puros. Entretanto, a branquitude também pode ser modulada quando outros fatores são inseridos neste processo de identificação racial do branco, como por exemplo as questões econômicas que geram as relações de poder, como é o caso dos Estados Unidos, que mesmo sendo uma nação multirracial é vista como o principal modelo de poder mundial, ou seja, uma nação branca.

O branco-branco é o branco virtuoso, virtude representada pela nação, população e cultura estadunidense na atualidade. Os Estados Unidos são uma potência econômica, bélica, tecnológica, educacional, cultural. Sublinho, país de hegemonia branca. Podemos considerar o presidente negro dos Estados Unidos como uma exceção histórica. O presidente Barack Obama, em virtude de sua pertença étnico-racial, inaugura novas complexidades em relação à branquitude nos Estados Unidos e nos países que os espelham, como o Brasil. (CARDOSO, 2010).

A branquitude no Brasil também provoca essas modulações, onde nem sempre a cor da pele determina de imediato a inserção de um indivíduo no grupo dos considerados brancos. Este pode ser incluído ou não na categoria racial de branco, dependendo de condições alheias a sua vontade, não bastando então apenas considerar-se como branco, mas é necessário ser compreendido e aceito como tal pelos demais membros desse grupo em condições específicas. No Brasil, a pele mais clara pode possibilitar um deslocamento racial em determinadas situações, sendo que este deslocamento pode gerar privilégios ligados ao fato de ao “ser branco”.

Assim sendo o brasileiro branco, não necessariamente é colocado no mesmo patamar de branquitude, quando comparado ao branco europeu ou estadunidense, o que demonstra que o significado ser branco pode ser modulado, em um aspecto relacional entre grupos de diferentes localizações geográficas e étnicas.

O branco-aqui (Brasil) possui barreiras raciais flexíveis se comparado ao branco-lá (EUA) quanto à “mobilidade racial”, isto é, o negro passa-se ou torna-se branco de forma distinta na cultura brasileira e cultura estadunidense. No Brasil, uma simples pele clara, às vezes, é capaz de possibilitar a alguém passar-se por branco em determinadas ocasiões. Diferente da “regra de uma gota de sangue”, o branco-Aqui (Brasil) comparado ao branco-lá (EUA) é um não-branco, mesmo quando possui fenótipo considerado de branco. Isto é, na sociedade brasileira, seria considerado um branco-branco (branco mesmo), porém, na sociedade estadunidense, seria branco não-branco, ou etnia, ou mais concretamente, “latino”, “brasileiro”, um não-branco. Jamais branco-branco, ou seja, branco estadunidense, no máximo, “brasileiro branco”, uma etnia superior ao “brasileiro negro”. (CARDOSO, 2014, p. 44).

A concepção do branco-centrismo pode ser entendida então como a representação de um grupo branco que centraliza o poder político, econômico e é referência de humano para outros grupos. Segundo Cardoso (2014) pode-se pensar a branquitude para além da Europa, desvinculando-a assim do eurocentrismo, apesar de manterem uma interligação. O branco-centrismo pode ser compreendido como uma das características centrais da branquitude, justamente por não estar vinculado apenas a uma posição étnico-geográfica, possibilitando seu deslocamento para outros grupos humanos além dos europeus.

Tornar-se branco é muito mais do que apenas parecer branco esteticamente, mas passa por carregar um significado de transcender socialmente, vinculando-se à ideia de ser o humano, ser normal, civilizado, ter poder e, ainda assim, permanecer invisível enquanto um ser racializado, mas mantendo os privilégios que a brancura possibilita.

Para poder entender como o ser branco se esconde por trás de outros termos e conceitos, se faz necessário compreender como os outros conceitos que operam neste estudo se fundem e possibilitam localizar a branquitude, são eles raça, etnia e eurocentrismo.

O conceito de raça tem sido amplamente usado ao longo dos séculos, mas com significados diferentes, desde o sentido biológico, que hoje não é mais aceito academicamente como forma de distinguir grupos específicos, mas também com significados sociais, que possibilitam compreender historicamente como os traços fenotípicos serviram para manter um distanciamento econômico e político, mantendo uma relação de poder e de desigualdade entre diferentes grupos humanos, entre brancos e não brancos.

Atualmente, é no campo das ciências sociais que podemos alargar os conceitos de raça/etnia para a compreensão dos fenômenos intrínsecos às relações sociais contemporâneas, balizados por valores como cidadania, justiça e ética. Os genótipos e fenótipos não são mais orientadores de possíveis classificações dos seres humanos, devido às distintas histórias evolucionárias espalhadas pelos continentes. Biólogos afirmam que há muito mais recombinação genética nos cromossomos de africanos do que nos de europeus ou asiáticos. Com o avanço da genômica é possível estabelecer conexões com a ancestralidade remota de qualquer pessoa, porém essa ligação poderá estar bem distante do aspecto físico externado pelo sujeito, como cor da pele, traços de nariz, boca ou cabelos, referenciados socialmente como marcadores raciais ou étnicos. Mesmo com uma aparência vinculada aos estereótipos sociais do que seja ser do continente africano ou americano, o sujeito pode ter uma conexão genética europeia, por exemplo. (MEINERZ, 2017, p. 63).

A raça é um conceito historicamente construído que foi sendo alterado com o tempo para validar diferenças entre grupos étnicos específicos. As primeiras narrativas que fazem referência à raça estão relacionadas ao final do período medieval, quando o termo raça já era encontrado nos *Estatutos de Pureza de Sangue*. No século XV, o termo estava ligado a aspectos

religiosos e mais tarde apareceu em dicionários do século XVIII, onde mouros e judeus eram considerados raças devido aos aspectos religiosos. O preconceito racial institucionalizado ficava evidente contra os judeus e mouros em documentos como os de ordenamentos inquisitoriais, onde o acesso a cargos públicos era vedado aos judeus.

Os procuradores que houverem de procurar no santo ofício da Inquisição serem pessoas de confiança letras e consciência e sem suspeita de Raça de judeu nem mouro, os quais não procuraram por distribuição, mas antes ficará livre às partes, nomearem aqueles de que mais confiança tiveram e mais confiarem sua justiça.²

No século XIX o conceito de raça ganhou uma conotação científica, ligada diretamente a elementos biológicos a fim de categorizar os demais grupos não brancos como sugerido por Francisco Bethencourt (2018). O conceito de raça também adquire um papel de classificação de definição de lugares específicos nas camadas sociais europeias, como por exemplo na França. Munanga (2003) explica que:

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que si identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. (MUNANGA, 2003, p. 1).

Munanga (2003) afirma ainda que o conceito de raça até o século XVII era estruturado por questões teológicas, ligado principalmente ao mito das três raças representadas pelas figuras dos três Reis Magos. Segundo este conceito teológico ligado às Escrituras, onde a ideia de humanidade estava na ligação com o mito da criação divina.

Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. A península ibérica constitui nos séculos XVI-XVII o palco principal dos debates sobre esse assunto. Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra. Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não incluído entre os três personagens representando semitas, brancos e pretos, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria bíblia para demonstrar que ele também era descendente do Adão. (MUNANGA, 2003, p.2).

² Regimento de 1640. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 693-694, jul./set. 1996.

Essa noção de raça baseada em uma abordagem teológica, denominada como *monogenista*, partia do princípio de que todas as raças derivavam da figura religiosa de Adão. A humanidade era definida de forma gradiente, as cores e aspectos físicos eram a representação de uma maior ou menor perfeição em comparação com o Éden como aponta Schucman (2014). Ainda segundo a autora, essa concepção de raça perdurou até o século XVIII, onde passou a ser influenciada pela abordagem científica de pensadores iluministas como Rousseau e mais tarde por Darwin, mas ainda mantendo a ideia de uma única origem para a espécie humana, uma única raça.

A ideia de raça e racialização do mundo é, desde então, uma das explicações encontradas pela humanidade para classificar e hierarquizar os grupos humanos. No século XVIII, a cor da pele foi considerada um dos critérios dentro desse processo de classificação pela radicalização e, dessa forma, a espécie humana ficou dividida em três que permanecem até hoje no imaginário coletivo: branca, amarela e negra. (SCHUCMAN, 2014, p. 74).

O conceito de raça presente no senso comum na atualidade, está vinculado, no entanto, a um processo científico do século XIX, que passou a estruturar as diferenças fenotípicas e genotípicas como elementos para validar a supremacia branca em detrimento das demais categorias raciais. Estas interpretações científicas e biológica foram refutadas e não são mais aceitas, mas o conceito de raça, enquanto categoria política sociologicamente construída, ainda é válido e permite localizar privilégios de determinados grupos. No Brasil, as políticas de branqueamento racial que tiveram origem no final do século XIX, influenciaram no mito da criação de uma democracia racial e de equilíbrio étnico representativo na construção de uma ideia de nação. Isso também produziu uma forma singular de racismo no Brasil.

Os conceitos de raça e etnia, na perspectiva das ciências sociais, só podem ser entendidos como construções históricas, invenções sociais e, sobretudo, vivências culturais. Esses construtos se desenvolvem de forma diferenciada conforme a sociedade em que acontecem, como experiência cotidiana, das relações entre os indivíduos, mediadas pelos grupos e instituições coletivas. Nesse sentido, se comparamos o Brasil, a África do Sul e os Estados Unidos, poderemos observar que há sistemas de classificação racial e relacionamentos étnicos experimentados diferenciadamente nessas sociedades, e isso é passível de reconhecimento em diversos relatos de sujeitos que sofrem discriminação e preconceito. (MAINERZ, 2017, p. 64).

A necessidade de construção de uma identidade nacional propiciou no Brasil a criação e a disseminação do mito de democracia racial, embasado nas diretrizes do Estado Novo de Vargas e apoiado nas teorias sócio culturais de Gilberto Freyre. As três raças que formaram a identidade nacional seriam representadas de forma igualitária em todos os níveis da sociedade brasileira tendo o mulato como símbolo deste processo de miscigenação.

Obras como *Casa Grande e Senzala* contribuíram para o desenvolvimento do mito de uma falsa democracia, apesar do seu autor Gilberto Freyre não ter utilizado tal termo em sua obra clássica. Ainda assim, a democracia racial acabou sendo difundida em trabalhos posteriores do autor e contribuiu diretamente para a política ideológica do governo de Getúlio Vargas, no sentido de positivar um ideal de miscigenação racial como proposta de governo. As obras de Freyre, bem como as políticas de Vargas, servem para demonstrar que a democracia racial foi implementada ideologicamente pelo Estado, sempre tendo o embranquecimento através da miscigenação como ideal a ser alcançado.

O desafio de entender a vigência e absorção das teorias raciais no Brasil não está, portanto, em procurar o uso ingênuo do modelo de fora e enquanto tal desconsiderá-lo. Mais interessante é refletir sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro que, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país. (SWCHARCZ, 1993, p. 19).

Para efeitos gerais, raça então pode ser definida como um conceito que atribui um conjunto de características físicas a um determinado grupo, mas também um conjunto de elementos históricos que unifica este grupo humano em suas especificidades. Raça, dentro de um sentido histórico e social, é um conceito palpável, vivo e com efeitos profundos em grupos que operam dentro de um conjunto de vantagens e desvantagens relacionais. Autores de livros didáticos e alguns pesquisadores das relações étnico raciais vem substituindo ao longo do tempo o termo raça por etnia ou etnicidade a fim de estabelecer diferenças entre os diferentes grupos humanos.

O conceito de etnia pode ser definido, entre outras formas, como um conjunto de práticas culturais associadas a um grupo que reivindica ancestrais comuns, ou seja, etnia está baseada nas diferenças sociais de determinados grupos humanos em relação a outros. Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2006), compreendiam que para Max Weber não basta um grupo ter os mesmos traços culturais, mas é importante acreditar que tenham uma mesma origem em comum que defina tais traços culturais. Ainda segundo os autores a associação entre a Antropologia e Etnologia ampliou durante do século XX as possibilidades de utilização desse conceito.

Nadel e Meyer Fontes afirmam que uma etnia é um grupo cuja coesão vem de seus membros acreditarem possuir um antepassado em comum, além de compartilharem uma mesma linguagem. Para essa definição, baseada em Weber, uma etnia seria um conjunto de indivíduos que afirma ter traços culturais comuns, distinguindo-se, assim, de outros grupos culturais. (SILVA; SILVA, 2006, p. 124).

Para alguns a utilização da terminologia raça serve para reforçar o racismo, sendo que esta terminologia passou a ser substituída ao longo do tempo por termos como etnia ou etnicidade, com a finalidade de diferenciar culturalmente e não biologicamente os diferentes grupos, desvinculando a classificação destes grupos do caráter racista atribuído ao termo. Porém, estes conceitos, apesar de convergirem e se sobreporem em alguns momentos, não são a mesma coisa como afirma Peter Wade (2000):

Mi propia perspectiva de este asunto es que la etnicidad trata por supuesto de la diferenciación cultural, pero que tiende a utilizar un lenguaje de lugar (más que de salud, sexo o fenotipo heredado). La diferencia cultural se extiende por el espacio geográfico debido al hecho de que las relaciones sociales se vuelven concretas mediante una forma espacializada. (WADE, 2000, p. 25).

O conceito de etnia segundo Munanga (2003) sofre influências ideológicas, que alteram seu sentido e uso por parte de pesquisadores iniciantes, que tendem a confundi-lo com o conceito de raça empregando-o de forma equivocada. O autor compreende que etnias são mutáveis, pois decorrem de movimentos históricos e políticos que modificam a cultura, que um dos pilares centrais do conceito de etnia, ou seja, a própria noção de pertencimento a uma nacionalidade específica é alterada no decorrer dos movimentos históricos, mudando assim a identidade cultural e, portanto, étnica de determinados grupos. Ele afirma ainda que o conceito de etnia também ganhou um caráter “politicamente correto”, deslocando para o conceito de raça uma ligação direta com o racismo, permitindo então que ao usarmos o conceito de etnia, mesmo em momentos evidentemente racistas, isso ocorra com menos visibilidade.

Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc. (MUNANGA, 2003, p. 13).

Os conceitos de raça e etnia podem ser observados no decorrer dos conteúdos, quando utilizamos para compreender a ideia de eurocentrismo, que estrutura o currículo de História construído a partir do currículo oficial e reproduzido nos livros didáticos utilizados diariamente em sala de aula. No entanto, o conceito de raça só aparece ligado às questões biológicas, mais especificamente ligado à ascensão do modelo supremacista totalitário nazista; já o termo etnia é utilizado com frequência para classificar grupos humanos distintos, substituindo o conceito raça dentro dos conteúdos de História, o que segundo Munanga (2003) pode ser encarado sob

a ótica ideológica de suprimir os debates sobre racismo, que não foram superados pela mudança dos termos raça por etnia, mas ganham um aspecto mais suavizado nos debates.

O eurocentrismo, que é o quarto elemento que serve como referencial teórico para este estudo, pode ser compreendido como uma concepção de determinados grupos sociais, que colocam a Europa como centro formador de um ideal civilizatório, cultural, político e social para os demais grupos humanos não europeus. Para Quijano (2005), o eurocentrismo é um dos elementos que compõem as mudanças globais de poder advindas da modernidade, possuindo forte ligação com o conceito de raça.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. (QUIJANO, 2005, p. 107).

O eurocentrismo era encarado até pouco tempo como um fenômeno comum etnocêntrico, de sociedades principalmente ocidentais, mas no decorrer das últimas décadas, segundo Muryatan Santana Barbosa (2008), este fenômeno ganhou um aspecto de singularidade nos estudos sobre o tema. Para o autor, o eurocentrismo passou a ser encarado como um fenômeno singular que reproduz, em seu cerne, discursos, paradigmas e até mesmo posições doutrinárias de centralização dos elementos culturais e sociais europeus. Ele afirma que, apesar de interpretações analíticas diferentes nos estudos de vários autores, existem elementos em comum, que definem o conceito de eurocentrismo.

Entender-se-á, neste texto, tais interpretações como complementares. Assim, pois, o eurocentrismo é aqui pensado como ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental. Assim entendido, é hoje perceptível o quanto este eurocentrismo esteve presente nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo. Estes eram vistos, então, na melhor das hipóteses, como crianças a serem educadas pelas luzes da Razão. (BARBOSA, 2008, p. 47).

Seguindo o pensamento de Barbosa (2008), quando pensamos na História enquanto disciplina, sua construção, conceitos atrelados, historiografia e os próprios conteúdos que integram a disciplina, pensamos através de uma visão eurocêntrica do colonizador branco, que impôs através de sua cultura, apresentada como modelo civilizatório e universal, o que deveria

ser abordado como uma História de todos os povos, mas que coloca sempre a Europa e seus povos como centro das movimentações de rupturas e permanências históricas.

Quando ensinamos História como elemento comum a todos os povos do planeta, estamos contando essa História a partir de uma perspectiva do branco europeu. Sob esta perspectiva é atribuída a ele, o branco, o privilégio de elaborar a concepção de tempo, a divisão histórica em diferentes períodos, sendo que a própria elaboração das disciplinas do Ensino Superior dos cursos de História, ainda segue eurocentradas. Mesmo havendo uma tentativa de romper este padrão, isso não se concretiza, como apontado por José Bonifácio da Silva (2018).

A trajetória curricular da licenciatura em história é produzida pelos debates e seleções interessadas de conteúdos e objetivos para esclarecer os sujeitos. Os professores de história acabam sendo formados no curso participante da pesquisa em uma lógica bastante permeada pela hegemonia do eurocentrismo. As análises das ementas das disciplinas, dos registros de observações de aulas e das entrevistas me permitem afirmar que as disciplinas seguiam uma sequência bastante linear que parecia subentender uma evolução histórica progressiva ao longo do tempo. Esta sequência era delimitada pelos marcos consagrados e demasiadamente focada no desenvolvimento da civilização ocidental. “Dentro das disciplinas, você até tem, assim, um debate que é mais contemporâneo, que desconstrói muito disso, mas a grade, o currículo ainda é dividido dessa forma [quadripartite]” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). (SILVA, 2018, p. 75).

A partir do que foi previamente apresentado é possível então compreender que os conceitos de raça, eurocentrismo e etnia se entrelaçam na construção social e histórica do branco enquanto categoria de análise, mas também possibilitam como ferramentas em si próprias, discutir a invisibilidade construída do branco no sentido de elemento racializado. Vincula-se ao europeu o conceito de etnia, tomando como base uma construção cultural comum, este, o branco, torna-se raça apenas em uma relação dialética com outros grupos de origem, credo e características físicas diferente do branco.

Raça, ainda que subjetivamente, marca um lugar de superioridade do branco, frente aos não brancos. O branco é reproduzido ainda dentro do currículo, seja ele editado ou politicamente construído pelo Estado através da BNCC, como o civilizado, o inteligente, o capaz e o padrão idealizado de beleza dentro do imaginário coletivo, enquanto os não brancos são associados a padrões inferiores de beleza, inteligência e civilização.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa foi baseada em um estudo descritivo quanti-qualitativo, fundamentada a partir de pesquisa bibliográfica prévia, que possibilitou a utilização do método de problematização utilizando o Arco de Margueres, permitindo levar os estudantes até o conceito central, a branquitude. Foram utilizados questionários (APÊNDICES A e B) dirigidos a fim de compreender *se* e *como* os estudantes chegaram ao conceito de branquitude; se identificavam ou não o branco como elemento tensionador das relações étnico raciais, ao mesmo tempo como historicamente o ser branco é representado nos conteúdos editados nos livros didáticos utilizados diariamente.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este é um estudo de caráter descritivo, dentro de uma abordagem quali-quantitativa de dados. As técnicas de produção de dados utilizadas foram a observação direta dos participantes e a aplicação de questionários (APÊNDICES A e B). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os assuntos que nortearam o presente trabalho, sobretudo, conceitos de raça, etnia, eurocentrismo e branquitude. Estes conceitos foram vinculados a problemas, como proposta didática pedagógica utilizando o Arco de Margueres³, que consistiu em problematizar o desenvolvimento do conceito de branquitude em cinco etapas diferentes.

A fim de apresentar os conceitos e aplicar os questionários (APÊNDICES A e B), foram utilizadas sequências didático-pedagógicas, desenvolvendo o conceito de branquitude com as turmas, buscando verificar como elas conseguiram compreender o conceito e aplicá-lo a textos e imagens que foram utilizados no decorrer da disciplina, identificando várias formas de expressão da branquitude e suas implicações. Os dados obtidos foram avaliados a partir da análise de questionários dirigidos e foram transformados em gráficos analíticos para melhor compreensão.

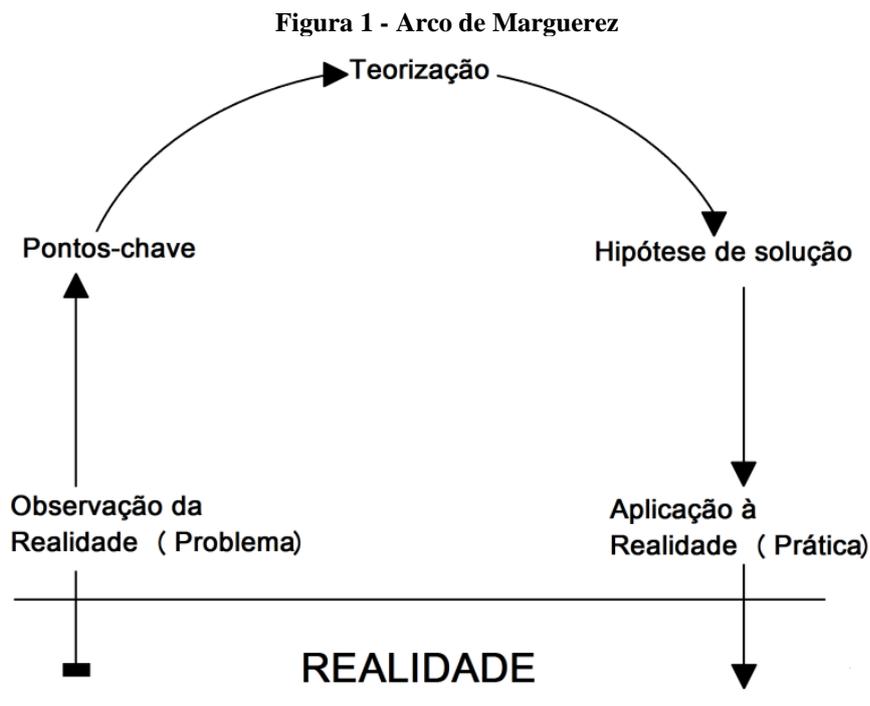
A partir da obtenção dos dados e da minha análise constante enquanto professor-pesquisador, tomando como elemento analítico as aulas elaboradas dentro das sequências e do livro didático, foram apresentados os resultados relativos a este estudo.

³ O Arco de Margueres é uma metodologia desenvolvida por Charlez Magueres em 1966 em seu livro *La promotion technique Du travailleur analphabete* (A promoção técnica do trabalhador analfabeto) (BERBEL, 2012).

3.2 A PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MARGUEREZ

A metodologia da problematização é baseada na crítica à realidade do estudo tradicional, que coloca o professor como transmissor de conteúdos e não como interlocutor entre os saberes acadêmicos e os saberes pré-concebidos pelos estudantes. Essa metodologia parte da problematização da realidade, buscando detectar e solucionar problemas localizados pelos estudantes com a mediação do professor. Essa abordagem metodológica possibilita a ampla reflexão do estudante sobre os temas problematizados “[...] a Metodologia da Problematização como metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, [é] para ser utilizada sempre que seja oportuno, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade.” (BERBEL, 1998).

O Arco de Margueriez propõe uma observação da realidade/situação sobre diferentes perspectivas, possibilitando tanto ao professor-pesquisador, quanto aos estudantes uma análise sobre diferentes prismas do problema proposto. Segundo Berbel (1998) o Arco Margueriez é dividido em cinco etapas que orientam a problematização da temática analisada e sua vinculação à realidade, possibilitando assim que as turmas parceiras na pesquisa consigam desenvolver hipóteses de resolução do problema e sua efetiva aplicação na realidade escolar.



Fonte: Berbel (1998).

Quadro 1 - Etapas da problematização a partir do Arco de Margueriez

Etapas	Descrição	Objetivos desta pesquisa
1 Observação da realidade	Os estudantes são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematicamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. Tal observação permitirá aos estudantes identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas. Poderá ser eleito um desses problemas para todo o grupo estudar ou então vários deles, distribuídos um para cada pequeno grupo. As discussões entre os componentes do grupo e com o professor ajudarão na redação do problema, como uma síntese desta etapa e que passará a ser a referência para todas as outras etapas do estudo.	Compreender de que forma os estudantes entendem as relações de poder, hierarquia social, os privilégios e as desvantagens entre os diferentes grupos raciais, tomando como base a seguinte questão: Existe privilégios entre os diferentes grupos raciais?
2 Pontos-chave	Os estudantes são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Por que será que esse problema existe? Neste momento os estudantes, com as informações que dispõem, passam a perceber que os problemas de ordem social (os da educação, da atenção à saúde, da cultura, das relações sociais etc.) são complexos e geralmente multideterminados. Continuando as reflexões, deverão se perguntar sobre os possíveis determinantes maiores do problema, que abrangem as próprias causas já identificadas. Agora, os estudantes percebem que existem variáveis menos diretas, menos evidentes, mais distantes, mas que interferem na existência daquele problema em estudo. Tal complexidade sugere um estudo mais atento, mais criterioso, mais crítico e mais abrangente do problema, em busca de sua solução. A partir dessa análise reflexiva, os estudantes são estimulados a uma nova síntese: a da elaboração dos pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema, para compreendê-lo mais profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para solucioná-lo ou desencadear passos nessa direção. Podem ser listados alguns tópicos a estudar, perguntas a responder ou outras formas. São esses pontos-chaves que serão desenvolvidos na próxima etapa	Analisar se os estudantes conseguem identificar situações de privilégios, sob a perspectiva racial nos textos, verbetes, materiais pesquisados na internet e imagens apresentados em aula; Problematizar os privilégios de ser branco, em diferentes setores frente aos demais grupos raciais;
3 Teorização	Esta é a etapa do estudo, da investigação propriamente dita. Os estudantes se organizam tecnicamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto-chave já definido. Vão à biblioteca buscar livros, revistas especializadas, pesquisas já realizadas, jornais, atas de congressos etc.; vão consultar especialistas sobre o assunto; vão observar o fenômeno ocorrendo; aplicam questionários para obter informações de várias ordens (quantitativas ou qualitativas); assistem palestras e aulas quando oportunas etc. As informações obtidas são tratadas, analisadas e avaliadas quanto a suas contribuições para resolver o problema. Tudo isto é registrado, possibilitando algumas conclusões, que permitirão o desenvolvimento da etapa seguinte.	Apresentar os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo aos estudantes, através de textos, vídeos, matérias de jornais e revistas especializadas, buscando desenvolver uma base teórica significativa e de fácil compreensão; Analisar se os estudantes compreendem os significado e diferenças de cada conceito apresentado, através de textos e questionários (APÊNDICES A e B).
4 Hipóteses de solução	Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os estudantes, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito? Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão	Desenvolver as hipóteses de soluções desenvolvidos pelos estudantes sobre a branquitude, tendo como elemento reflexivo a existência ou não de privilégios ligados a condição de ser branco;

Etapas	Descrição	Objetivos desta pesquisa
	profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis.	Apresentar soluções que eliminem ou reduzam as diferenças e privilégios entre os grupos étnico-raciais nas escolas.
5	Aplicação à Realidade	Esta etapa da Metodologia da Problematização ultrapassa o exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas. Nesse momento, os componentes social e político estão mais presentes. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos estudantes com o seu meio. Do meio, observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau
		Diagnosticar se os estudantes conseguiram perceber o conceito de branquitude, localizando-o no conteúdo apresentado.

Fonte: Berbel (1996, p.8-9).

A partir da metodologia da problematização foi necessário demonstrar que os significados raciais produzem diferenças, mas também desigualdades, privilégios e prejuízos para os diferentes grupos raciais, evidenciando que o branco é aquele que detém tais privilégios. O conceito de branquitude foi apresentado depois de cercado, por diferentes caminhos, buscando evidenciar a identidade racial branca e seus privilégios. Assim, os estudantes já estariam com as informações e condições necessárias para a compreensão do conceito.

Essa etapa da pesquisa foi desenvolvida no decorrer do ano letivo de 2019 e consistia na observação constante do professor-pesquisador junto às turmas em que seriam aplicadas as sequências didáticas (APÊNDICES C, D e E), utilizando o Arco de Margueret, a fim de compreender como os estudantes perceberam o conceito de branquitude dentro dos conteúdos do currículo de História.

A aplicação das sequências didático-pedagógicas ocorreu em dez aulas. As sequências didáticas utilizadas em cada turma pesquisada estavam vinculadas ao conteúdo programático curricular de cada ano letivo, a um capítulo específico do livro didático e a unidade temática da BNCC. Para tanto, foi necessária a análise bibliográfica, tanto da versão da BNCC de 2018, quanto dos livros didáticos utilizados no decorrer da pesquisa. A metodologia de pesquisa passou por cinco etapas diferentes vinculadas à problematização, que focaram em elementos que direcionaram os estudantes ao conceito de branquitude.

Foram utilizadas como via de acesso para analisar o currículo as seguintes coleções de livros didáticos: *Vontade de Saber*, editora FTD; e *Projeto Araribá*, editora Moderna, ambas escolhidas dentro do Plano Nacional do Livro Didático no período de 2017 a 2019. Cada coleção analisada possui quatro volumes, divididos entre os anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da escola Pedro Sirângelo e em uma turma do 7º ano e outra de 8º ano da escola Otávio Mangabeira. As

sequências didáticas foram incorporadas ao conteúdo programático de cada ano letivo, porém partiram de uma abordagem voltada ao conceito de branquitude e sua percepção pelos estudantes.

Os textos foram examinados a partir da análise de discurso utilizado por Foucault (2009), com a finalidade de localizar nas respostas discursivas dos estudantes palavras relacionadas ao conceito de branquitude. As palavras-chave deveriam se relacionar com os oito elementos citados por Frankenberg (2004), como elementos estruturais para a compreensão do conceito. As imagens foram analisadas a partir do conceito de branquitude, tanto na análise direta da iconografia presente no livro didático, como também da análise das imagens mentalmente ligadas ao vocabulário, presente nos discursos dos estudantes, que reproduzem um pensamento ideológico e associado ao senso comum.

Sobre as imagens utilizadas para uma possibilidade de sequência didática pedagógica, cabe ressaltar que quando buscamos por branco enquanto raça, dificilmente isso é demonstrado, sendo que na maioria das vezes esta relação racial só é estabelecida quando o branco é colocado em uma relação de dominação frente as outras raças. Neste sentido, a utilização da imagem é necessária, a fim de estabelecer como se estrutura a análise do conceito de branquitude, que não está colocado somente no texto escrito, mas também representado através de outras formas de linguagem.

O processo de condução dos estudantes ao conceito de branquitude ocorreu de forma lenta e gradual como já citado. Foram utilizadas para isso a análise de trechos dos capítulos dos livros didáticos utilizados diariamente pelos estudantes, textos suplementares, vídeos, pesquisa de imagens e palavras na internet, dicionários e apresentação de slides que remetiam a significados diferentes quando empregados a brancos e não brancos.

A partir da captura dos dados, foram elaborados gráficos (aplicação das sequências didáticas), estruturando as respostas da primeira e da segunda etapas, visando demonstrar quantitativamente, como os estudantes compreenderam o conceito de branquitude. Esta estrutura gráfica buscou estabelecer, com base no método quanti-qualitativo, como o conceito foi percebido por essas turmas, se há diferença de compreensão de acordo com a faixa etária e quais turmas apresentam melhor compreensão do conceito, tomado como base o perfil socioeconômico de cada escola. As principais categorias de análise utilizadas foram: relações de subalternidade, hierarquização racial entre brancos e negros nas relações econômicas, sociais e culturais nos textos e imagens analisadas.

Quanto à questão documental, os estudantes assinaram os termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o termo de Assentimento, como previsto pela Resolução nº 466, de 12 de

dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece as normas de conduta ética sobre as pesquisas com seres humanos, a fim de assegurar a legitimidade e todas as garantias às pessoas e entidades envolvidas na pesquisa.

Foram realizadas reuniões com as direções, os pais e os estudantes das turmas envolvidas a fim de esclarecer a realização da pesquisa, sua importância para a comunidade escolar, os limites éticos que foram observados no decorrer dela, bem como da divulgação posterior dos dados. Como forma de garantir a integralidade dos dados e assegurar a privacidade dos estudantes, garantidos nas normas sobre pesquisa do CNS, os nomes dos estudantes foram substituídos por pseudônimos, quando necessário e relevante para a divulgação de dados mais expressivos.

A aplicação das sequências didáticas, como dito antes, ocorreu seguindo a Metodologia da Problematização, dentro da proposta do Arco de Margueret, que consistiu em observação da realidade, apresentação dos pontos-chaves do problema a ser investigado, teorização sobre o tema, desenvolvimento de hipóteses de soluções para este problema e aplicá-los à realidade das escolas, sendo que a ideia central foi de conduzir as turmas gradualmente ao conceito de branquitude.

Na primeira etapa foi apresentado como problema aos estudantes parceiros na pesquisa, se existe um grupo racial com mais privilégios do que outros, dentro dos conteúdos de História ao qual eles tiveram acesso até o momento da pesquisa. Essa pergunta visava compreender que conhecimentos prévios estes estudantes já possuíam, com base em suas vivências, sobre as desigualdades raciais e privilégios.

Foram apresentadas às turmas o questionário (APÊNDICE A) que buscava compreender como eles se percebiam, a partir da sua raça sobre a perspectiva histórica do termo; como julgavam ser percebidos pelos outros racialmente; se existem privilégios de um grupo racial frente aos demais; se existem, quais grupos são mais privilegiados pelos critérios raciais e, por último, qual grupo racial é mais presente nos conteúdos de História já estudados por eles.

Como a branquitude só pode ser percebida em aspecto relacional do branco com os não brancos, foi importante compreender como os estudantes se percebiam racialmente, como percebiam os colegas e como pensam serem percebidos por estes, a fim de elaborar um perfil inicial de cada turma (Gráficos 1 e 2). Com base no perfil dos anos letivos, a partir da faixa etária das turmas, elaborei a partir das sequências didáticas os conteúdos a serem desenvolvidos e relacionados ao conceito de branquitude.

Quadro 2 - Faixa etária e número de estudantes por turma pesquisada

Turmas	Escola	Nº total de estudantes por turma	Faixa etária	Nº estudantes participantes da pesquisa
7º ano (72)	Otávio Mangabeira	21	Entre 12 e 15 anos	17
8º ano (82)	Otávio Mangabeira	15	Entre 13 e 16 anos	14
9º ano (9A)	Pedro Sirângelo	32	Entre 13 a 17 anos	25

Fonte: Dados da pesquisa

As sequências didáticas foram divididas em cinco aulas de dois períodos, com cinquenta minutos de duração em cada período. Na primeira aula, foram aplicados o primeiro questionário (APÊNDICE A), que buscava traçar um perfil de identidade racial das turmas, e um exercício de busca de verbetes e imagens na internet sobre os significados de ser branco, ser negro, termos como riqueza, pobreza, sucesso, beleza, feiura e quais imagens eram apresentadas quando estes termos foram pesquisados no *Google*. Essa foi a etapa de problematização. A partir dessa pesquisa inicial as turmas passaram a refletir, sem aprofundamento teórico ainda, sobre o que seriam privilégios e a que grupo racial eles estariam vinculados. Uma das questões problematizadas foi a seguinte: se um grupo possui privilégios, os outros seriam desprivilegiados ou não?

A segunda aula utilizando as sequências didático-pedagógicas visava determinar, dentro dos conteúdos curriculares desenvolvidos normalmente junto às turmas, como é possível localizar os privilégios ligados a um grupo racial específico e como e porque tais privilégios estão ligados ou associados a este grupo.

Foram utilizados vídeos como o *Branco no Brasil*, do programa *Tá no ar: a TV na TV* da Rede Globo⁴ e o documentário *Refleta: um estrangeiro negro e um branco no Brasil*⁵, produzido pelos estudantes de comunicação da UFSC. A terceira etapa das sequências deveria ser a parte que levaria aos estudantes a teorização sobre o que é ser branco e como o fato de ser branco produz privilégios. Nessa etapa, foram apresentados os oito elementos considerados por Ruth Frankenberg (2004) que identificam o conceito de branquitude. A segunda e terceira etapas não ocorreram da forma planejada, o que será abordado posteriormente neste estudo, quando apresentados os resultados e a reflexão sobre o processo de descoberta da branquitude pelos estudantes.

⁴ O BRANCO no Brasil: há 500 anos levando vantagem. *Tá no ar: a TV na TV*, 24 jan. 2017. 1 vídeo (01 min.). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5599744/>

⁵ REFLITA: um estrangeiro negro e um branco no Brasil. Produção e imagens de Clara Schnebel *et al.* Direção de Felipe Figueira e Renata Bassami. Florianópolis: Curso de Jornalismo da UFSC, 2009. 1 vídeo (14 min 16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5brCMr0v8E>

A quarta etapa se desenvolveu a partir das hipóteses criadas pelos estudantes para responder à seguinte questão: de que forma os privilégios de ser branco poderiam ser localizados e rediscutidos? Tal problema foi formulado com a finalidade de que os demais grupos raciais das escolas participantes encontrassem uma situação de igualdade de condições. Nesta etapa surgiram propostas de reuniões para discutirmos os problemas com as demais turmas, palestras e seminários com o foco nas relações étnico raciais.

A quinta e última etapa partiu da aplicação da EREER nas escolas, através de seminários na Escola Pedro Sirângelo e de uma palestra com os professores José Rivair Macedo e Marcus Vinicius de Freitas Rosa. A pretensão era chegar a essa etapa com o conceito de branquitude, principalmente, quanto à questão dos privilégios, já compreendido pelos estudantes, mesmo sem ser nomeado ou conceituado como branquitude.

Para falar de relações étnico raciais, é preciso identificar os grupos que se relacionam racialmente. Neste sentido, é crucial identificar os diferentes grupos raciais que estão envolvidos nestas relações. Foi preciso evidenciar aos estudantes que a raça alcança a todos, pretos e pardos, brancos e indígenas, buscando que os estudantes passassem a compreender que o branco também é raça, mas fica mascarado como tal, quando escondido por palavras como colonizador, europeu, conquistador, entre outras que tornam os brancos invisíveis, sendo necessário apurar e refinar o olhar para identificá-los.

4 ONDE SE ESCONDE A BRANQUITUDE?

Este capítulo tem por objetivo identificar de que forma a branquitude está presente na formação estrutural do livro didático que, via de regra, é uma ferramenta metodológica utilizada diariamente pelos professores. Ferramenta estruturada a partir do Plano Nacional do Livro Didático e, por consequência, da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe ressaltar que a BNCC não foi objeto de análise dessa pesquisa, pois como esse documento foi construído a partir de diferentes versões, seria necessário um estudo mais amplo da sua construção histórica e política.

Os dados apresentados nesta pesquisa fazem referência apenas a versão de 2018 da BNCC, como ponto de reflexão acerca das coleções utilizadas como ferramenta de análise do conteúdo curricular de História.

Caimi (2016), ao analisar uma das primeiras versões da BNCC apontava a falta de um currículo que normatizasse o conteúdo de História e outras áreas de conhecimento, pois eram as coleções das editoras que apresentavam um currículo mínimo, apresentado sem uma reflexão sobre as características humanas de cada região do Brasil. A autora afirma que esta forma de “currículo” ficou conhecido como currículo editado.

Minha experiência como pesquisadora do campo do Ensino de História nos últimos vinte anos têm mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”, temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos conteúdos, de norte a sul do país. Isso porque, cerca de vinte coleções didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental e outras duas dezenas para o ensino médio, pautam os programas escolares e configuram o que se denomina “currículo editado”, que não é o currículo prescrito/normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação. Assim, considero pertinente e necessário discutir o processo de elaboração da BNCC, com os pares (professores, pesquisadores) e com a sociedade em geral. (CAIMI, 2016, p. 86).

A partir das reflexões de Caimi (2016), que apontam a necessidade de se pensar a BNCC dentro de uma perspectiva mais aprofundada, refletindo sobre a relação direta entre o que é compreendido como o currículo editado, presentes nos livros didáticos, e a BNCC que passou a orientar o currículo a ser trabalhado oficialmente em todo o território nacional a partir de 2018. Tomando por base essas reflexões, este capítulo tem por objetivo identificar ao longo dos conteúdos de História o conceito de branquitude, através de uma análise do livro didático e sua

relação com a estrutura da própria Base Nacional Comum Curricular. A partir desta análise, compreender como os estudantes são submetidos diariamente, através dos conteúdos curriculares da disciplina de História, a um processo de ensino-aprendizagem baseado em uma narrativa euro centrada e branconcêntrica.

Compreender a estrutura da BNCC, na sua versão de 2018, e como o livro didático invisibilizam o branco como categoria racial permite localizar a branquitude nos conteúdos de História e sua percepção pelas turmas. Para desenvolvimento da análise, foram utilizadas as referências teóricas sobre branquitude apresentadas no capítulo anterior.

4.1 A BRANQUITUDE NO CURRÍCULO ESCOLAR

A Base Nacional Comum Curricular vem sendo construída ao longo das últimas décadas com a finalidade de elaborar uma estrutura curricular normativa para todo o Brasil, mas ainda apresenta uma série de lacunas que precisam ser preenchidas e colocadas em perspectiva frente às especificidades regionais, à concepção metodológica e às abordagens de determinados temas ou questões sensíveis, entre elas as relações étnico-raciais. Gil e Eugênio refletem sobre o significado das questões sensíveis:

O que é uma questão sensível? Mével e Tutiaux-Guillon (2013)⁶ dizem que as escolhas didáticas são escolhas políticas e que a liberdade do professor é a de fazer escolhas. Os autores indicam que, desde a década de 1990, o debate nomeia os temas sensíveis como: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”[...] Em outro texto, Tutiaux-Guillon define questão sensível como aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões. Talvez fosse interessante abordar os temas sensíveis com a especificidade de estarem relacionados à violação de direitos humanos, embora uma questão pode ser controversa exatamente por isso. Mas um tema pode gerar controvérsia sem, necessariamente, envolver situações extremas de violência. (GIL; EUGENIO, 2018, p. 143).

A BNCC é também uma ferramenta ideológica, que representa um pensamento conceitual sobre os conteúdos a serem apresentados aos estudantes em todo o território nacional. Ela foi reestruturada três vezes, alterando não somente o teor do texto base, mas também a forma como os conteúdos são apresentados e estruturados. Neste sentido, os temas sensíveis, como a escravidão, ganharam maior espaço na elaboração dos conteúdos, mas, ainda

⁶ MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Didactique et enseignement de l’Histoire-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013.

assim, dentro de uma visão que ainda caracteriza o branco como aquele que leva cultura e civilização a regiões e povos não-civilizados. O branco como aquele que é colocado como símbolo de trabalhador, de progresso, de liberdade, de luz do conhecimento. E o negro, o indígena e suas culturas, ainda são tratados como coadjuvantes na construção da História enquanto disciplina.

Apesar de avanços significativos, a BNCC ainda apresentava falhas na sua construção, pois mesmo reconhecendo a necessidade de romper padrões estabelecidos pela academia, acerca dos processos históricos, tal como a compreensão de que o desenvolvimento das sociedades se dá em etapas, ainda assim, ela reproduz uma visão que centraliza a própria ideia de desenvolvimento social a partir do modelo branco europeu.

Uma tentativa de romper um modelo eurocêntrico ocorreu na primeira versão da BNCC, como diagnosticadas por Caimi em seu relatório:

Nesse sentido, a proposta avança ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; avança ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; avança ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; avança ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; avança ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; avança ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender. (CAIMI, 2015, p.5).

Mesmo superando abordagens acadêmicas centenárias, rompendo, segundo a própria Caimi (2015), uma abordagem de divisão histórica quadripartite, a BNCC na sua versão de 2018, retoma por várias vezes este modelo que toma a Europa e seus povos como centro das ações históricas de rupturas e permanências.

O processo de formação histórica utilizada no currículo escolar está ligado intrinsecamente a uma narrativa universalista e generalista branca. Quando tratamos conceitos como humanismo, colonização, liberdade, religiosidade, modernidade, ciência, entre outros, nos referimos aos valores e referências produzidas pelo branco europeu, ou seja, a História apresentada como Universal, na realidade, remete à história do branco europeu e seus contatos,

experiências, processos civilizatórios e culturais, frente as demais categorias raciais criadas por ele.

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. (BRASIL, 2015, p. 417).

A BNCC tem, como dito anteriormente, uma base eurocêntrica e sua concepção de narrativa histórica quadripartite, não permitindo em um mesmo nível uma abordagem histórica que não coloque outros povos colonizados em um estágio de subalternidade. A influência eurocêntrica nas formas em que apresentamos determinados conteúdos, coloca em xeque a própria estrutura e visões sobre os povos e culturas analisados.

Como dizer que a Antropologia, a Ética, a Política (inclusive a que versa sobre a relação *entre* os povos, como é o caso de Kant) não foi afetada e não representa o que ele mesmo pensa sobre o homem? Como dizer que a visão de Durkheim sobre a superioridade do homem em relação à mulher não interferiu nas suas teses sobre divisão social do trabalho? Ou ainda, como dissociar a visão que Tocqueville tem dos seres humanos e da escravidão quando cria seu ideal de razão republicana e de cidadania? E para não deixar Marx [e Engels] de fora: o que fazer com um pensamento que dá base para a revolução dos trabalhadores com tantas observações racistas e depreciativas. (PIEZA; PANSARELLI, 2016, p. 6).

A pesquisa, a partir das reflexões acima focou na análise da versão da BNCC de 2018, que no decorrer dessa pesquisa ainda vinha sendo finalizada. Apesar dos livros didáticos não serem orientados por essa versão, já que foram elaborados anteriormente, fica nítida a influência ou diálogo entre os currículos oficiais, que vinham sendo elaborados e definidos nas versões anteriores da BNCC, e do currículo editado, das coleções que serviram de ferramenta de análise.

No primeiro trecho de elaboração do pensamento o sobre a importância do conhecimento histórico dentro da BNCC, já é possível localizar um aspecto importante sobre a branquitude, que é sua ideia de universalização de conceitos pela perspectiva do colonizador branco. A História ensinada parte de uma elaboração branca eurocêntrica, em que as noções de narrativa histórica e de temporalidade seguem uma abordagem eurocentrada, por consequência branca.

A estrutura de tempo é apresentada na BNCC de 2018 em cima de um modelo linear, dividida em tempo da natureza, tempo cronológico e tempo histórico, sob uma perspectiva ocidentalista, que, mesmo levando em conta outras possibilidades de análise cronológica, utiliza ainda a proposta de dividir a História em períodos de longa duração como Pré-História,

História Antiga, História Medieval ou Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Essa transição entre períodos parte de uma abordagem da história da Europa e seus movimentos sociais, pois ao pensarmos sobre o período feudal no Japão, por exemplo, tomamos o conceito de feudalismo empregado na Europa como modelo.

Quando explicamos aos estudantes, seguindo as orientações da BNCC que a transição da História Antiga para a História Medieval ocorre com a queda do Império Romano do Ocidente, tomamos novamente as civilizações brancas europeias como ponto de partida para as rupturas e permanências orientadas pela própria BNCC.

Figura 2 - A noção de tempo pela BNCC

Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma <ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval

Fonte: Brasil (2018).

Mesmo levando em consideração os saberes de diversos grupos étnico-raciais, a estrutura da BNCC de 2018 segue uma estrutura que toma a Europa e os europeus como modelos e agentes civilizatórios mundiais. A elaboração das relações sociais, o conceito de lógica, humanidade, conhecimento, saberes ancestrais, comércio, todos partem de uma visão do branco europeu colonizador, que normatiza inclusive a divisão e as concepções sobre o tempo que devem ser representadas nos conteúdos de História.

As unidades temáticas dos três anos do Ensino Fundamental, relativas às turmas analisadas, seguem uma sequência de temporalidade a partir da Europa, das suas lógicas comerciais, das relações de contato e dominação sobre outros povos, suas conquistas científicas

e visões religiosas. Quando pegamos as unidades temáticas do 7º ano do ensino fundamental, por exemplo, pode-se perceber que a elaboração do currículo parte das experiências dos europeus com relação a si mesmo e com os demais grupos humanos.

Figura 3 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento na BNCC

HISTÓRIA - 7º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</p> <p>Marcações raciais disfarçadas de marcação étnica</p>	<p>A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História</p> <p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de <u>saberes e práticas</u> na emergência do mundo moderno</p> <p><u>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos</u> expressos na cultura material e imaterial</p>
<p>Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo</p> <p>O branceontrismo estabelece os conceitos</p>	<p>Humanismos: uma nova <u>visão de ser humano e de mundo</u></p> <p>Renascimentos <u>artísticos e culturais</u></p> <p>Reformas religiosas: a cristandade fragmentada</p>

Fonte: Brasil (2018).

A fim de exemplificar a estrutura brancocêntrica, apresento a temática ligada às questões das mudanças sociais, científicas e artísticas, estabelecidas a partir do advento da modernidade, que surgem na BNCC (2018) no capítulo vinculado ao conteúdo do 7º ano do ensino fundamental. Escolhi como recorte para análise a Unidade Temática que trata sobre Humanismo, Renascimento e Novo Mundo, pois a estrutura dos conteúdos e objetos de conhecimento a serem apresentados aos estudantes partem de uma visão do europeu branco como centro de sociedade, cultura, religião e de ser humano, que representam uma ideia de universalidade humana.

O Humanismo e o Renascimento foram movimentos científicos e filosóficos que só ocorreram na Europa, mesmo que tentemos relativizar sua importância para o restante da humanidade com os estudantes, ainda assim, estes conceitos partem de uma abordagem artística, estética e científica baseada nas concepções da sociedade europeia, ou seja, branca.

O livro didático, seguindo a mesma padronização destes conceitos a partir de uma visão da sociedade europeia branca, reproduz a ideia de um modelo de humanidade, de estética

artística, de ciência, entre outros conceitos, sem nomear racialmente a sociedade que serve como modelo para tais conceitos, mesmo assim é possível identificar que este é um padrão de humanidade definido por Cardoso (2018) como brancocêntrico europeu.

Figura 4 - A arte Renascentista segundo o livro didático

A arte renascentista

Para realizar suas obras, os artistas do Renascimento utilizavam vários conhecimentos científicos.

► A arte e a ciência

A arte renascentista deve ser compreendida em conjunto com os avanços científicos da época. Os pintores, arquitetos e escultores do Renascimento geralmente conheciam as novas técnicas de arte que dependiam, por exemplo, de cálculos matemáticos e de estudos de anatomia. Leia o texto.

[...] A arte renascentista é uma arte de pesquisa, de invenções, inovações e aperfeiçoamentos técnicos. Ela acompanha paralelamente as conquistas da física, da matemática, da geometria, da anatomia, da engenharia e da filosofia. [...]

Nicolau Sevcenko. *O Renascimento*. 16. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 27. (Discutindo a história).

► A escultura

A escultura foi uma importante manifestação artística do Renascimento. Ela era caracterizada pela harmonia de seus traços, com inspiração nos modelos da Antiguidade clássica.

As esculturas geralmente eram feitas de mármore e retratavam o desejo de perfeição e o culto ao ser humano, características presentes na arte renascentista. Escultores como Ghiberti, Donatello e Michelangelo inovaram nas técnicas e deram grande expressividade aos personagens representados.

Michelangelo, além de pintor, era escultor. Ele utilizava principalmente o mármore em suas esculturas. Essa obra, *Davi*, foi esculpida por volta de 1504 e é considerada uma das mais belas obras de arte da época do Renascimento.

► A música e a literatura

Os músicos renascentistas criaram novas formas e estruturas musicais e aperfeiçoaram vários instrumentos para que pudessem produzir maior variedade de sons. Temas rejeitados pela Igreja durante a Idade Média passaram a ser incorporados nas canções, assim como os instrumentos musicais — entre eles o alaúde e o saltério.

Na literatura, gêneros literários clássicos, como a poesia lírica e a epopeia, foram retomados e renovados pelos autores renascentistas. Destacaram-se escritores como Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio.

O escritor de maior destaque desse período foi Dante Alighieri, autor de *A divina comédia*. Numa época em que o latim era a língua mais valorizada, ele escreveu sua obra em italiano, contribuindo para o desenvolvimento literário na Itália.



Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p. 152).

A escolha da imagem da estátua branca de mármore de David de Michelangelo é simbólica, no sentido que demonstra o padrão corporal representado pelos artistas renascentistas e expresso como padrão de beleza, sem maior debate pelos autores do livro

didático sobre este mesmo padrão fenotípico. Além disso, a arte do período, bem como seus artistas mais renomados são colocados como inovadores, pioneiros, como aqueles que buscavam a perfeição na representação do corpo humano, limitando essa visão apenas aos corpos brancos.

Como a branquitude pode ser percebida mais facilmente, quando estabelecemos uma relação entre os brancos e os grupos não brancos, pegamos a escravização dos povos africanos, ainda nas unidades temáticas do 7º ano, para compreender de que forma a visão ocidental branca influencia a estrutura da BNCC. Essa unidade temática é apresentada como *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*, sendo que o objetivo de conhecimento analisado aqui é *a escravidão moderna e o tráfico de escravos*, cabendo ao professor dialogar e desenvolver as habilidades de diferenciar a escravidão moderna e as antigas formas de escravidão impostas aos demais grupos humanos além dos negros africanos.

Tanto na BNCC, quanto no livro didático do 7º ano, não é apresentado o branco enquanto elemento racializado. Não é apresentada uma discussão mais profunda sobre os diferentes significados de raça no sentido histórico e nem como isso contribuiu para a escravização dos negros africanos. A referência aos comerciantes de escravos, denominados no livro didático como “comerciantes portugueses e luso-brasileiros”, não oportuniza uma dinâmica de abordagem das questões raciais, pois não classifica os grupos em suas relações de poder, de hegemonia e subalternidade raciais, invisibilizando o branco por meio de termos como portugueses e luso-brasileiros.

Figura 5 - A escravidão africana e o branco invisível

A mão de obra africana

Desde que eram capturados na África, até chegarem ao Brasil, os africanos escravizados percorriam uma longa trajetória, repleta de sofrimentos e incertezas.

▶ **A longa trajetória**

Com o aumento da produção de açúcar no Brasil, tornou-se necessário o trabalho de um número cada vez maior de pessoas. Inicialmente, os portugueses escravizaram os indígenas que aqui viviam. Depois, passaram a comprar pessoas na África e trazê-las para trabalhar como escravas no Brasil.

▶ **Na África**

Os africanos eram capturados em suas aldeias e levados para as feitorias próximas aos portos de embarque. A compra e o transporte de africanos para o Brasil eram realizados por comerciantes portugueses e luso-brasileiros. Eles negociavam com alguns chefes africanos, oferecendo produtos como tecidos, armas e tabaco em troca de escravos.

Nas feitorias, os escravos ficavam presos, aguardando a chegada dos navios que os levaria para a América.

Luso-brasileiro: descendente de português nascido no Brasil.

Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p. 240).

Quando se elabora uma aula sobre escravidão no Brasil colonial, a tendência é pensarmos no negro cativo como um objeto passivo a todo o processo de captura, venda e inserção em uma sociedade branca eurocêntrica, como se este negro não operasse mentalmente ou através de ações, que fariam sentido dentro de uma mentalidade africana do período, um processo mental onde este não se via como um objeto a ser vendido ou comprado, mas sim um ser humano subjugado por outra cultura dentro de um processo comercial em uma perspectiva eurocêntrica. A própria condição de cativo no continente africano parte de conceitos mercantilistas europeus, não possibilitando, dentro de uma ótica eurocêntrica, uma discussão mais aprofundada sobre as diferenças entre as características da escravização nas culturas africanas e a escravidão comercial europeia nos séculos XVI ao XIX, a visão do colonizador frente ao colonizado. Sobre isso Pires afirma que:

Existiu em várias sociedades africanas a prática de penhor humano. Um clã, pela decisão patriarcal, podia empenhar um de seus membros celibatários à outra linhagem credora, que poderia usá-lo gratuitamente até a extinção da dívida. Esse penhor poderia ser feito em diversas situações, tais como: calamidades naturais, onde um membro era empenhado em troca de comida para salvar toda a linhagem da fome ou em caso de desobediência das leis do clã. Nesse tipo de escravidão, o subjugado não perdia sua origem, sua condição de cativo era provisória e reversível, pois, com a extinção da dívida estava também extinta a escravidão. (PIRES, 2009, p. 68).

Este estudo busca retirar a condição de neutralidade do branco nas relações étnico raciais, colocando em perspectiva as relações de dominação e subalternidade, poder econômico e as relações sociais frente, não somente ao racismo estrutural, mas à condição de construção da própria noção de raça pelo branco colonizador, construída a partir da relação dialética entre o branco e os não brancos. A construção de uma relação dicotômica entre a sociedade europeia branca e as demais culturas colonizadas pelos europeus, também se estrutura a partir do conceito de raça e do conceito de branquitude, sendo necessário abordar essa relação para compreender a ideia de ser branco.

Apesar de reconhecer o progresso na articulação dos conteúdos da BNCC, ainda se faz necessário um avanço nas formas em que estes conteúdos são apresentados, rompendo ou possibilitando novas narrativas históricas além do eurocentrismo e conceitos vinculados a ele, como a categoria de raça que tende a não situar o branco como elemento central no processo de formação desta mesma categoria. Tornar possível a reelaboração de temas sensíveis como as questões raciais e de dominação, com base em conceitos como a branquitude, contribuiu para uma ampliação de saberes que vão além da própria BNCC, desenvolvendo a criticidade mais

ampla dos estudantes e professores quanto às relações de dominação e elementos de formação do racismo que se construíram ao longo do tempo.

Perverter a forma como articulamos os temas ligados ao colonialismo, às tensões raciais e às relações de poder, apresentando o branco como elemento invisibilizado nessas relações étnicas raciais, se faz necessário cada vez mais em uma sociedade que não se reconhece como racista em sua estrutura.

4.2 A BRANQUITUDE NO LIVRO DIDÁTICO

Partindo da necessidade de trazer as questões raciais ao contexto da disciplina de História e sabendo que o livro didático representa uma das ferramentas pedagógicas mais utilizada pelos professores, principalmente nas redes públicas estaduais e municipais, torna-se necessário ressignificar a forma como as questões ligadas aos temas sensíveis, bem como às questões raciais são apresentadas e analisadas dentro do livro didático.

Buscando refletir sobre como a branquitude pode ser percebida dentro das coleções analisadas, foram selecionados alguns trechos de cada coleção. Do livro do 7º ano foi escolhido o capítulo que trata sobre a formação da sociedade colonial espanhola, onde busquei demonstrar a presença da branquitude nessas relações. No livro do 8º ano o trecho selecionado foi o que trata sobre as relações de trabalho e as transformações produzidas na sociedade a partir da Revolução Industrial Inglesa. No livro utilizado pelo 9º ano foram selecionados os capítulos que tratam sobre o processo de descolonização do continente africano pelos europeus e aquele que apresenta as transformações nas relações sociais a partir da segunda metade do século XX nos Estados Unidos.

Esta subseção tenta demonstrar de que forma a branquitude se esconde por trás de termos, das escolhas das narrativas e da formatação do próprio conteúdo elaborado e apresentado nas coleções selecionadas. Talvez isso não seja perceptível de forma direta nos textos dos livros didáticos e paradidáticos à primeira vista, mas quando analisamos as figuras e os textos que representam as relações de poder econômico, social e cultural, torna-se evidente as relações entre o branco e os não brancos, não somente nas narrativas históricas, o que já é esperado e correto mas, acima de tudo, na apresentação deste conteúdo.

Neste sentido, uma abordagem pós-colonialista e subsequentemente uma análise decolonialista, propõem uma abordagem diferente, a partir de novos lócus. Então, torna-se necessário situar o termo apresentado como pós-colonialismo, já que pode remeter a duas abordagens diferenciadas, como explica Ballestrin:

Depreendem-se do termo ‘pós-colonialismo’ basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, a independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

O livro didático vem sendo uma ampla fonte de pesquisa no campo da educação desde a década de 1990. Em suas pesquisas, Circe Bittencourt (1993) tem ressaltado a importância do livro didático como ferramenta de política educacional; contudo, e ao mesmo tempo, o livro didático também pode ser visto como um produto editorial e, portanto, com interesses que representam um pensamento ou ideologia específica, somado às questões mercadológicas. Esse aspecto mercadológico do livro didático é também apresentado por Munakata:

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobre determinada pelo mercado. (MUNAKATA, 2013, p. 184-185).

O livro didático, enquanto ferramenta metodológica, representa uma fonte importante para a discussão das questões raciais, mas que nem sempre são evidenciadas de forma direta, sendo necessário um olhar mais atento e crítico para detectá-las e possibilitar uma discussão sobre elas. As questões raciais já são apresentadas e analisadas em estudos significativos dentro do campo de ensino de História e em especial no livro didático, mas ainda sobre um olhar do negro como objeto de estudo, não proporcionando ainda um olhar sobre a localização do branco, como foco central do processo de construção social do conceito de raça e todo o significado e estereótipos que este conceito carrega.

Com relação às demais sociedades africanas, também circulam falsas definições. Em muitos depoimentos, as pessoas revelam que suas leituras acerca dos africanos ainda estão marcadas pela perspectiva de que eles seriam selvagens e ignorantes, de que carregariam hábitos e comportamentos primitivos, imagens estas que foram cristalizadas e divulgadas pela montagem dos ‘Impérios’ europeus em África no final do século XIX. Porém, essa forma de ler a África não se limita ao período chamado de Colonial ou ao momento correspondente à expansão oceânica dos séculos XV e XVI. Também não é exclusividade de europeus ou americanos. Isso reforça a necessidade de identificarmos as representações depreciativas acerca da África em nossas sociedades e de movermos esforços para alimentar as mentes de crianças,

jovens e adultos com outras imagens africanas, que não escondam as realidades trágicas encontradas no continente, mas que também não o reduza a elas. (OLIVA, 2009, p. 198).

Sob esta perspectiva, é relevante desconstruir e reconstruir a forma como são abordados os conteúdos ligados aos temas raciais no livro didático, assim como as demais ferramentas metodológicas utilizadas pelos professores, propiciando colocar no centro destas questões um grupo nem sempre visto como objeto de análise: o branco. O livro didático reflete uma ideologia que propõem uma narrativa histórica vinculada a visão de grupos específicos. As narrativas e abordagens historiográficas propostas nos livros didáticos utilizados dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNL) pressupõem visões e concepções específicas que se vinculam, entre outros projetos, à construção de um projeto de nação. As primeiras pesquisas relativas ao livro didático no Brasil estão relacionadas às pesquisas de Circe Bittencourt (1993), que estava pautada na utilização do livro didático como política pública educacional. Compreende-se então o potencial do livro didático como elemento essencial tanto na rotina, quanto nas práticas do professor.

No Brasil, o trabalho de Circe Bittencourt (1993) representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia. A tese, publicada tardiamente como livro em 2008 (BITTENCOURT, 2008), tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e as práticas que incidem sobre esse material. (MUNAKATA, 2012, p. 183).

A estrutura do ensino de História vem se alterando, houve avanços significativos quanto à incorporação de estudos sobre grupos sociais que não possuíam uma representação significativa no campo de pesquisa nesta área. Partindo desta premissa, devemos pensar então que durante o século XIX a História ciência, segundo Mudrovcic (2013), adquiriu um sentido prático na formação de um Estado-nação, principalmente respaldando a dominação política, ideológica e econômica eurocêntrica frente a outros grupos étnicos, estabelecendo aí uma relação de submissão ou subalternização desses grupos. Este processo de exclusão acabou por gerar o que Cardoso (2010) denomina como feridas históricas, que tiveram como consequência uma marginalização de determinados grupos sociais como negros e indígenas, tais grupos relegados a uma coautoria na formação social e histórica nacional. Este mesmo processo ocorreu de forma parecida em alguns países da América Latina, em uma tentativa de criar ou

recriar uma História disciplinada que justificasse uma política de temporalidade alinhada a certos pensamentos ideológicos e proposições políticas.

Temos aqui, portanto, um conflito entre diferentes imaginações sobre o tempo coexistentes em uma mesma sociedade, com suas consequências políticas mais específicas, incluindo aquelas que embasam e legitimam a própria historiografia disciplinada. Partindo destas considerações, é preciso se perguntar, assim, sobre quais são as políticas do tempo que nortearam a disciplina durante sua (ainda breve) história, suas implicações ideológicas e, por conseguinte, seu papel mais amplo no ordenamento deste regime temporal moderno que, do alto de sua pretensa naturalidade, pareceu ruir nas últimas décadas, quando vários passados se fizeram cada vez mais presentes [...] (AVILA, 2016, p. 191).

O livro didático representa então uma fonte importante para a discussão das questões raciais, mas que nem sempre são evidenciadas de forma direta, sendo necessário um olhar mais atento e crítico para detectá-las e possibilitar uma discussão sobre elas. A compreensão do papel da História como ferramenta de representação destas camadas menos favorecidas, dentro de um processo neoliberal, apresenta a possibilidade de uma abordagem que Wendy Brown (2014) define como inversão do sacrifício do cidadão.

Neste caso, podemos compreender o neoliberalismo como uma política de governo, sendo em primeiro lugar um conceito racional, sendo que este conceito serviria como forma de manter certas camadas sociais estigmatizadas frente ao seu passado histórico, construído sobre a premissa do neoliberalismo. A autora afirma ainda “[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e orientar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. (BROWN, 2014, p. 17).

Os grupos que até então eram subalternizados e vistos apenas como objetos de estudo, passaram a ganhar maior notoriedade, possibilitando um deslocamento para a análise das questões raciais em outros grupos ou categorias, rompendo assim com o que era comum dentro do currículo de História. Racializar as questões de dominação e de poder, sejam elas econômicas ou sociais, permite deslocar estas estruturas para além de uma visão eurocêntrica que normatiza tais dominações a partir de uma ideia de civilização superior às demais. As questões raciais já são apresentadas e analisadas em estudos significativos dentro do campo de ensino de História e em especial no livro didático, mas ainda sobre um olhar do negro como objeto de estudo, não proporcionando ainda um olhar sobre a localização do branco, como foco central do processo de construção social do conceito de raça e todo o significado e estereótipos que este conceito carrega.

Com relação às demais sociedades africanas, também circulam falsas definições. Em muitos depoimentos, as pessoas revelam que suas leituras acerca dos africanos ainda estão marcadas pela perspectiva de que eles seriam selvagens e ignorantes, de que carregariam hábitos e comportamentos primitivos, imagens estas que foram cristalizadas e divulgadas pela montagem dos “Impérios” europeus em África no final do século XIX. Porém, essa forma de ler a África não se limita ao período chamado de Colonial ou ao momento correspondente à expansão oceânica dos séculos XV e XVI. Também não é exclusividade de europeus ou americanos. Isso reforça a necessidade de identificarmos as representações depreciativas acerca da África em nossas sociedades e de movermos esforços para alimentar as mentes de crianças, jovens e adultos com outras imagens africanas, que não escondam as realidades trágicas encontradas no continente, mas que também não o reduza a elas. (OLIVA, 2009, p. 198).

Sobre esta perspectiva é relevante desconstruir e reconstruir a forma como são abordados os conteúdos ligados aos temas raciais no livro didático, assim como as demais ferramentas metodológicas utilizadas pelos professores, propiciando colocar no centro destas questões um protagonista nem sempre visto como objeto de análise, o branco. Devemos lembrar que os livros didáticos seguem as determinações do PNLD, que por sua vez está vinculado hoje a BNCC, que estabelece os conteúdos a serem desenvolvidos em âmbito nacional. Entende-se então que os livros didáticos analisados seguem as determinações de unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, estabelecidos pelo PNLD, que representa o currículo oficial.

O branco, como raça historicamente construída, não sofre uma marcação racial ao longo da BNCC e nos livros didáticos das coleções analisadas como ferramentas para esta pesquisa. O próprio termo raça não é utilizado para identificar grupos humanos distintos ao longo dessas coleções. As duas coleções utilizam o conceito de etnia, em substituição ao conceito de raça, o termo raça aparece somente em momentos específicos quando fica impossível manter uma neutralidade racial, como por exemplo ao explicar, no conteúdo do 9º ano, as concepções de eugenia e sua utilização dentro do projeto nazista de Hitler.

O branco é apresentado então com outros termos, ligando-o a uma etnia específica ou uma ordem hierárquica como por exemplo imigrante, migrante, exploradores, colonizadores, europeus, trabalhadores, operários, revolucionários, pioneiros, cristãos, sem, no entanto, determinar uma marcação racial para cada um destes conceitos.

O branco ao mesmo tempo que fica invisível é o centro das ações e movimentações históricas, sendo representado no livro didático, como o proponente de vários movimentos sociais, científicos e religiosos, mas sob outras denominações como explorador, dominador, imigrante, cientistas, entre outros. Essa centralização do poder nas mãos do branco, principalmente no conteúdo do 7º e 8º ano fica evidente quando os autores demonstram o

pioneirismo, a inovação, as mudanças no mundo que ocorreram a partir da Europa, ou seja, apenas o branco europeu como motor universal de mudanças desse período.

Em vários momentos nas duas coleções analisadas, quando os autores se referem a outros grupos humanos racializados não brancos, a questão da hierarquia social, das posições de dominação e da submissão sofrem uma marcação racial, escondida por uma posição étnica.

Toda a análise da sociedade colonial e pós-colonial, por consequência dos grupos humanos que se relacionam nestes períodos, foram traçados a partir de uma visão do branco e da construção de uma História universal, isto é, a partir do ponto de vista do colonizador. No trecho inicial do capítulo do livro do 7º ano, os autores elaboram um esquema utilizando imagens e textos que explicam a divisão social na América espanhola. Neste trecho, os espanhóis são demarcados, mas a fim de estabelecer uma diferença hierárquica frente aos demais grupos sociais apresentados no esquema, sem referência ao fato de serem brancos.

Figura 6 - Sociedade colonial espanhola

A sociedade colonial

A sociedade colonial espanhola era dividida de acordo com critérios étnicos.

Os grupos sociais

A sociedade na América espanhola era formada por cinco grupos principais: os *chapetones*, os *criollos*, os *mestizos*, os indígenas e os escravos africanos. Essa divisão se baseava principalmente em aspectos étnicos, que eram usados para determinar a posição de cada um na economia da colônia.

Os *chapetones* eram espanhóis que migraram para a América e dominaram o grande comércio entre as colônias e a Metrópole, atuando como fornecedores de produtos e como banqueiros. Além disso, ocupavam os cargos administrativos mais importantes.

Os *criollos* eram os descendentes de espanhóis nascidos na América. Mesmo excluídos dos cargos mais importantes da administração colonial, eram grandes proprietários rurais e exploradores de minas. Os *criollos*, juntamente com os *chapetones*, formavam a elite das colônias.

Um grupo que ganhou importância no decorrer da colonização era formado pelos *mestizos*. Filhos de espanhóis e de mulheres indígenas, esse grupo cresceu em quantidade e causou preocupação à Coroa espanhola, que temia revoltas sociais. As populações mestiças geralmente exerciam trabalhos ligados ao artesanato e ao pequeno comércio.

Os indígenas constituíram a maioria da população colonial. Durante a colonização, a mão de obra indígena passou a ser usada pelos espanhóis, principalmente na mineração e na agricultura.

A mão de obra africana também foi utilizada nas colônias espanholas da América. Os escravos africanos trabalhavam como pedreiros, carregadores de mercadorias e prestadores de serviços domésticos. Nas Antilhas, os africanos trabalharam principalmente nas lavouras de cana-de-açúcar.

Essas ilustrações são representações artísticas feitas com base em estudos históricos.

capítulo 10

Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p.219).

Na imagem reproduzida na Figura 6, o termo espanhol – um critério étnico – está vinculado a uma posição social superior frente aos demais grupos. Neste caso, o termo espanhol surge como forma de marcação de um lugar específico do branco europeu, que só pode ser apontado em relação aos outros grupos construídos nas colônias.

A vestimenta também é um modo de demonstrar a hierarquia baseada em critérios étnicos, pois cada grupo representado na imagem é retratado com uma vestimenta “típica” que representaria sua origem, termo que pode ser compreendido como local de nascimento (na América, na África ou na Europa) ou mesmo condição social de nascimento (plebeu, escravo ou aristocrata). O mesmo processo pode ser demonstrado entre os brancos europeus, chamados de *chapetones*, e os nascidos nas colônias espanholas, chamados de *elite criolla*.

Quando analisamos somente estes dois grupos, podemos perceber que são apresentados com roupas e utensílios diferentes, além de serem brancos e com poder econômico acima dos demais grupos sociais. Os *chapetones* no topo da imagem são caracterizados com vestimentas típicas da elite europeia da época, mas os brancos da *elite criolla* são representados com roupas mais simples, demonstrando uma diferença entre as categorizações de branco.

O branco europeu torna-se, na representação, mais branco que o branco nascido na colônia. Este é um dos elementos significativos da branquitude, o fato do branco só ser marcado racialmente em oposição em relação com outros grupos raciais, mas também da branquitude sofrer modulações e diferenciações internas.

A sociedade na América espanhola era formada por cinco grupos principais: *os chapetones*, *os criollos*, *os mestizos*, os indígenas e os escravos africanos. Essa divisão era baseada principalmente em aspectos étnicos, que eram usados para determinar o lugar de cada um na economia da colônia. (PELLEGRINE; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 219)

Ao destacarem quais eram as posições dos grupos sociais nas colônias espanholas, os autores substituem o conceito de raça pelo de etnia, mas a localização na hierarquia fica evidente na estrutura do texto, quando ao referir-se aos grupos dos *chapetones* e da *elite criolla*, o termo “espanhol” simplesmente mascara a cor branca por meio da categorização étnica.

A mesma coleção, ao apresentar em uma das suas unidades temáticas do 8º ano a Revolução Industrial Inglesa do século XIX, utiliza os termos “trabalhadores” e “escravizados”, fazendo a marcação étnica e racial quanto aos “pretos africanos” na ilustração. Contudo, na página seguinte utiliza apenas os termos “trabalhadores”, “operários” ou “desempregados” ao definir grupos de homens brancos nos textos e na ilustração.

Figura 7 - Trabalhadores brancos e não brancos

A Inglaterra sai na frente

Vários fatores contribuíram para que a Inglaterra se tornasse pioneira na Revolução Industrial.

A acumulação de capitais

O acúmulo de capitais foi um dos principais motivos do pioneirismo inglês no processo de industrialização. A partir do século XVI, burgueses ingleses conseguiram acumular capitais, principalmente, por meio da exploração comercial nas colônias da América e da África e, também, das relações comerciais com outros Estados europeus.



Africanos escravizados colhem algodão em colônia inglesa na América do Norte. Ilustração de Raphael Tuck & Sons, 1908.

No século XVIII, a Inglaterra se consolidou como uma grande potência militar, dispondo de uma poderosa frota naval. Nessa época, o governo inglês aprovou leis que beneficiavam a burguesia, como a diminuição das taxas de juros sobre empréstimos bancários, o que estimulou os mais variados investimentos.



Assim, os burgueses ingleses puderam dispor de enorme capital, que foi direcionado para empreendimentos como a criação de fábricas, promovendo a industrialização em várias cidades inglesas.

Frota de navios ingleses em 1797. Aquando de artista desconhecido, século XVIII.

Disponibilidade de mão de obra

Entre os séculos XVI e XVIII, burgueses ingleses realizaram os chamados cercamentos das terras comunais, transformando-as em grandes propriedades privadas. Essas propriedades passaram, então, a ser utilizadas para fins comerciais, principalmente com a formação de pastagens para a criação de carneiros. Esses animais forneciam a lã, matéria-prima essencial para as indústrias têxteis inglesas.

Sem ocupação no campo, milhares de famílias camponesas partiram para as cidades em busca de trabalho, e, como não havia emprego para todos, formou-se uma multidão de desempregados. Aproveitando-se da difícil situação em que se encontravam essas pessoas, os empresários burgueses passaram a contratá-las para trabalhar em suas fábricas como operários, pagando baixos salários. Sem outras opções, esses trabalhadores se sujeitavam a longas jornadas de trabalho em troca de uma pequena remuneração.



Trabalhadores desempregados realizam protesto em Londres, no final do século XIX. Gravura colorida à mão, autoria desconhecida, 1886.

Os recursos naturais

Outro fator determinante para a arrancada industrial na Inglaterra foi a abundância, em solo britânico, de recursos minerais fundamentais para a indústria, como o ferro e o carvão. O ferro foi essencial para o desenvolvimento da indústria pesada, que produzia ferrovias, locomotivas, peças e máquinas em geral. O carvão, por sua vez, tornou-se a mais importante fonte de energia, alimentando as máquinas a vapor que impulsionaram a industrialização.

Minério de ferro.



130

131

Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p.130-131).

Na mesma página em que são retratados os escravizados africanos, os autores salientam as transformações ocorridas na economia e na sociedade moderna, tomando como base o advento da Revolução Industrial Inglesa, ou seja, ao mesmo tempo em que apresenta os trabalhadores ainda escravizados como mão de obra nos campos de algodão, ressalta o protagonismo do branco europeu como pioneiro nas transformações sociais e comerciais, valorando a esse um caráter positivo de inovação frente aos demais grupos humanos apresentados no mesmo trecho do texto.

O acúmulo de capitais foi um dos motivos do pioneirismo inglês no processo de industrialização. A partir do século XVI, burgueses ingleses conseguiram acumular capitais, principalmente, por meio da exploração comercial nas colônias da América e da África e, também, das relações comerciais com outros Estados europeus. (PELLEGRINE; DIAS; GRINBERG, 2015, p.130).

Não é possível, no entanto, saber se nessa montagem da página ou se as escolhas entre texto e imagem selecionadas, demonstram alguma intencionalidade, podendo apresentar tanto uma concepção crítica ou acrítica sobre a branquitude. Tendo, no entanto, a crer que se trata de um pensamento acrítico ou de pouco aprofundamento reflexivo por parte dos autores, já que o

termo “pioneirismo inglês” ganha destaque no corpo do texto, em oposição a imagem dos escravizados.

O sofrimento dos corpos brancos também é demonstrado com riqueza de detalhes, destacando o aspecto da idade e gênero feminino quando se referem ao branco, o que nem sempre ocorre com grupos não brancos no decorrer das coleções. Mesmo sem fazer referência diretamente a brancura da pele, dos grupos de trabalhadores, é possível imprimir a estes uma percepção de desumanização maior quanto à carga de trabalho e abandono infantil. O sofrimento sempre é mais significativo quando tange à pele branca, como demonstrado no trecho do livro do 8º ano da *Coleção Vontade de Saber* ao referir-se a trabalhadoras e crianças brancas no processo de industrialização inglesa do século XIX.

Figura 8 - Mulheres e crianças brancas como trabalhadores

► Mulheres e crianças trabalhadoras

As mulheres formavam uma importante parcela da mão de obra industrial. No início do século XIX, cerca de metade dos trabalhadores das fábricas inglesas eram mulheres. As operárias não tinham direito à licença-maternidade e recebiam salários mais baixos que os dos homens.

Por conta da longa jornada de trabalho das mulheres, muitas crianças pequenas passavam a maior parte do tempo sozinhas ou sob os cuidados de algum irmão mais velho.

Quando atingiam a idade de nove anos, geralmente as crianças pobres começavam a trabalhar. Elas trabalhavam de 10 a 12 horas por dia e recebiam salários muito baixos. Era comum a ocorrência de acidentes de trabalho envolvendo as crianças que, por serem menores e mais frágeis, tinham dificuldade em operar as máquinas.

Oliver Twist
Direção de Roman Polanski, 2005.
Conheça nesse filme a história do menino Oliver Twist, que vive na Inglaterra no contexto da Revolução Industrial e passa por várias situações difíceis para sobreviver.

Menina trabalhando em fábrica de tijolos na Inglaterra. Gravura de artista desconhecido, 1871.



Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p.141).

Os escravizados negros, por exemplo, quando são colocados nos seus locais de trabalho, apesar de toda a condição de sofrimento inerente a esta condição, não são retratados, nesta coleção, de forma tão detalhada. Não há um aprofundamento ou reflexão sobre a carga de trabalho, levando em conta a questão de gênero ou de faixa etária, como apresentado no caso das trabalhadoras e crianças brancas do período industrial europeu.

Nos cafezais, os fazendeiros exploram ao máximo a força de trabalho dos escravos, submetendo-os a longas jornadas. Além disso, os feitores vigiavam o trabalho nos cafezais, controlando e punindo os escravos considerados insubmissos. Em resposta a essa situação, muito dos escravos se revoltavam e resistiam ao controle do feitor. (PELLEGRINE; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 238).

Não estou em nenhum momento querendo reduzir o sofrimento dos trabalhadores brancos, mas cabe uma reflexão quanto a como os grupos não brancos são retratados em situações similares. Onde o sofrimento dos corpos já está tão associado à condição de subalternidade desses grupos, que são retratados de forma menos significativa ou com menos riquezas de detalhes.

O mesmo livro didático do 8º ano também apresenta os imigrantes, entenda-se brancos, que ao virem para o continente americano “substituir” a mão de obra negra são representados como trabalhadores europeus de várias nacionalidades. Os autores se referem a estes grupos de imigrantes sempre fazendo alusão à sua origem e nacionalidade, como italianos, alemães, espanhóis, portugueses, destacando também a presença de imigrantes asiáticos, mas sem fazer diretamente um apontamento a respeito da cor da pele destes imigrantes.

A questão da vinda dos imigrantes brancos, com a finalidade de branqueamento da população brasileira, seja através da substituição gradual dos pretos e pardos por brancos europeus pobres, seja pela miscigenação entre brancos e negros, não é abordada nesta coleção, destacando-se apenas o aspecto de ocupação de mercado de trabalho.

Ao apresentar somente uma abordagem a partir de classes sociais, suprimindo a questão racial, a coleção *Vontade de Saber História*, foca-se nas relações de trabalho, em especial aquelas centradas em homens, mulheres e crianças brancas, apresentando essa exploração de forma universal, não levando em conta as diferenças e especificidades dos processos exploratórios em diferentes grupos humanos. Isso também é um traço significativo da branquitude: generalizar para todos os trabalhadores e trabalhadoras as experiências dos trabalhadores brancos, ignorando as especificidades das mulheres brancas, negras ou indígenas, bem como dos homens negros e indígenas.

O livro didático do 9º ano, que pertence a coleção *Projeto Araribá*, foi utilizado para a análise dos conteúdos desse ano letivo. Apesar de coleções diferentes, bem como autores, utilização de fontes textuais e iconográficas distintas entre as coleções, pode-se identificar a branquitude presente nos conteúdos dispostos nas unidades temáticas dessa coleção. Os capítulos analisados desse livro estão relacionados ao processo de descolonização da África, a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e o *Apartheid* na África do Sul. Nesses capítulos percebe-se que a história dos negros, assim como a dos demais grupos humanos não brancos,

só ganha espaço pois está em choque com as mudanças globais de poder, sendo necessário retomar a situação das antigas colônias europeias na África e Ásia para poder explicar a transição do poder branco da Europa para os Estados Unidos. O modelo de branco passa a ser o norte americano.

O branco, como elemento racializado no conteúdo do livro didático do 9º ano, aparece de forma mais contundente, em oposição ou em diálogo com outros grupos raciais. Isso, no entanto, só ocorre nos capítulos que tratam das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e das revoluções anticoloniais na África, ou seja, quando fica explícita uma marcação racial entre grupos humanos e a diferença de privilégios entre eles. Nas demais unidades temáticas, voltam a ser utilizados termos como europeus, colonizadores, exploradores, entre outros que invisibilizam o branco como raça.

O termo branco surge em dois momentos de forma crítica ao branco colonizador, mas ainda assim, sem um aprofundamento conceitual das questões raciais que geram privilégios ou desigualdades entre os grupos humanos apresentados no capítulo. O primeiro momento está dentro do capítulo que trata da descolonização do continente africano após a Segunda Guerra, mas fazendo uma referência às experiências e às relações entre os brancos europeus colonizadores e os negros africanos nos campos de batalha ainda no decorrer da Primeira Grande Guerra, demonstrando uma crítica direta ao processo de colonização e suposta superioridade branca.

A ideia da superioridade dos europeus foi marca dos diferentes processos de colonização da África. Os massacres de populações nativas, a cobrança de impostos, a expulsão de camponeses das melhores terras e o trabalho forçado foram algumas das práticas adotadas pelos europeus nas colônias com base no critério racial ou étnico. No entanto, a experiência dos africanos durante a Primeira Guerra colocou em xeque a superioridade branca. Durante o conflito, a morte atingiu europeus e soldados dos exércitos coloniais. (APOLINÁRIO, 2014, p. 182).

Apesar dos autores colocarem o branco europeu como o centro do conflito de exploração no território africano, bem como abordarem a falsa ideia de superioridade branca, novamente voltam, no mesmo trecho do texto, a invisibilizar o branco por meio do termo “europeu”. Neste trecho, também tentam humanizar a relação entre grupos brancos e não brancos, colocando em um mesmo local de sofrimento frente à morte, brancos e negros. Neste caso, apresentados como “europeus e soldados das colônias”, evitando demarcar racialmente brancos e negros. O segundo momento do livro, em que o branco volta a ser demarcado racialmente, está vinculado ao processo de segregação racial e de implantação da política de *Apartheid* na África do Sul:

Colonizada por holandeses desde o século XVII, a porção sul da África teve uma história diferente do restante do continente. No início do século XX, após duas guerras contra os holandeses (Guerra dos Bôeres), os britânicos conquistaram as terras da região e, reconciliando os africânderes (descendentes dos holandeses) fundaram a **União Sul-Africana**, que passou a fazer parte da Commonwealth em 1910. A partir de então, brancos, passaram a ter privilégios no país, enquanto, negros, mestiços e indianos eram excluídos e só tinham direito a 8% das terras, em geral menos férteis e pobres em recursos minerais. (APOLINÁRIO, 2014, p.197).

Fica inequívoco que o branco só é apresentado neste momento racialmente e de forma relacional, pois era necessário demonstrar os privilégios que possuía, em oposição às precárias condições de vida que os negros, indianos e mestiços sul-africanos estavam inseridos. Isso é feito com finalidade de demonstrar que havia uma política de Estado orientada pela noção de raça e que segregava grupos específicos. Para demonstrar essa política de Estado, tornou-se necessário para os autores demonstrar que outro grupo possuía privilégios, neste caso, os brancos.

Faço aqui uma conexão desse processo de cedência de terras e a imigração europeia no Brasil, conteúdo do 8º ano, levando em consideração a questão racial e o privilégio de grupos brancos, ao analisarmos como ocorreu o processo de colonização europeia no Brasil do final do século XIX. Os autores apontam que esse processo de migração europeia ocorreu para substituir a mão de obra escrava nas lavouras brasileiras, mas em nenhum momento do trecho do capítulo que trata sobre o tema, faz uma referência direta a questão racial, ou seja, que ser branco e europeu também foi elemento fundamental para a política de imigração.

O livro faz referência que a Lei de Terras, de 1850, impossibilitava a posse da terra, a partir de sua aprovação, pelo trabalho, ou seja, os escravos e camponeses pobres ficaram impossibilitados de ter posse dessas terras, mas apenas como um pequeno quadro explicativo ao final de uma página que trata sobre a questão da imigração. Entende-se, então, que a questão da posse de terra tinha neste contexto, tanto na África quanto no Brasil, entre o final do século XIX e início do XX, uma profunda conexão com a questão de ser branco para se ter acesso a posse.

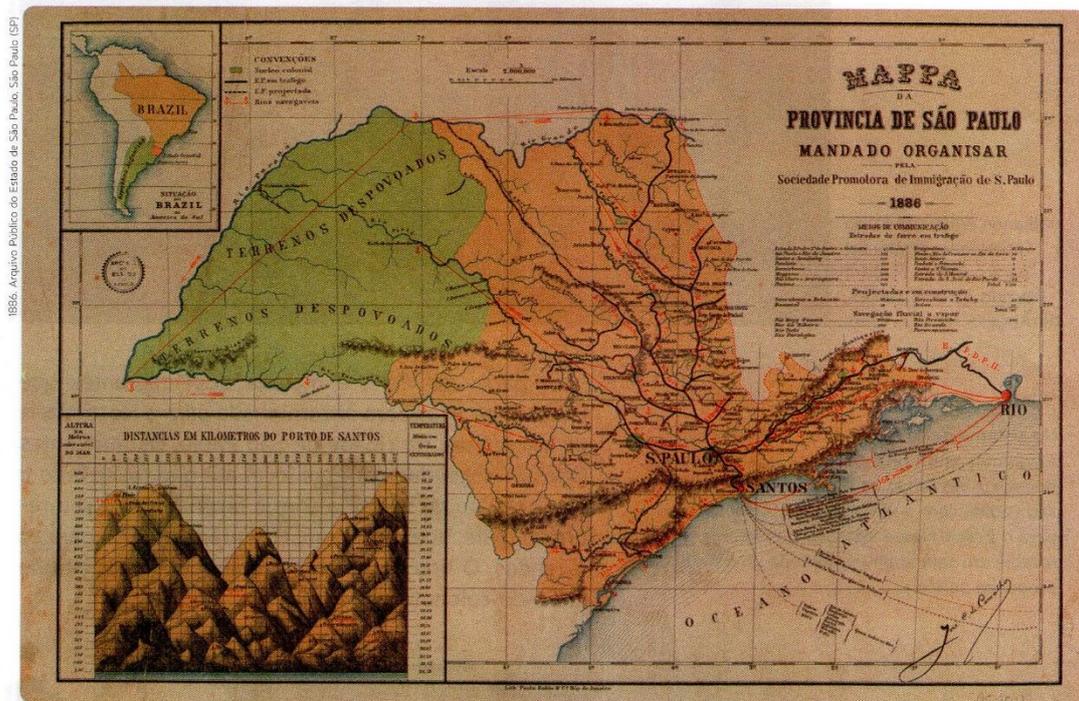
Fica nítido que tratar da questão racial ligada a esse tema para alguns autores ainda representa um problema a ser superado, já que não se aprofundam na questão, fazendo referências tímidas tanto à desigualdade racial quanto ao acesso a terras e como o privilégio que ser branco representou para a obtenção das mesmas, seja no Brasil ou na África.

Figura 9- A Lei de terras no Brasil e a questão imigratória

► O contexto brasileiro

Nessa época, grupos da elite brasileira compartilhavam a ideia de que a vinda de imigrantes europeus para o Brasil seria uma alternativa para a substituição da mão de obra escrava, que até então era a base da economia brasileira.

Por isso, os cafeicultores de São Paulo criaram, em 1886, a Sociedade Promotora da Imigração. Essa sociedade tinha como objetivo reunir trabalhadores europeus dispostos a emigrar para o Brasil. Para tanto, a sociedade mantinha agentes na Europa com a função de recrutar imigrantes. Geralmente esses agentes exageravam ao descrever as oportunidades oferecidas pelo país, convencendo muitos europeus de que eles teriam ótimas oportunidades de trabalho no Brasil. Em função dessa forte campanha publicitária, no final do século XIX, milhares de imigrantes europeus começaram a embarcar em navios com destino ao Brasil.



Mapa da província de São Paulo, produzido pela Sociedade Promotora da Imigração, 1886. Repare que a parte verde do mapa está indicando que essas terras são despovoadas. Essa era uma forma de mostrar aos imigrantes europeus que eles teriam boas oportunidades no Brasil.

A Lei de Terras

Até 1850, as terras brasileiras eram propriedades do Estado, que doava os lotes de terra aos interessados. A Lei de Terras, aprovada em 1850, estabeleceu que, a partir daquele momento, a terra deixaria de ser doada e passaria a ser vendida pelo Estado.

A Lei tinha por objetivo demarcar as propriedades, separando as terras públicas das privadas, com o Estado retomando as que haviam sido abandonadas (devolutas). Também tinha a intenção de transformar a terra em mercadoria, aumentando os rendimentos do Estado dentro de um contexto de expansão da lavoura cafeeira. No entanto, uma das consequências da Lei foi tornar ainda mais difícil o acesso dos camponeses pobres, ex-escravos e trabalhadores imigrantes à terra.

Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p. 259).

O terceiro momento em que o branco é apresentado, demarcado racialmente, é em um trecho traduzido do discurso de Martin Luther King Jr., em 1963, na Marcha Pelos Direitos Civis dos negros nos Estados Unidos.

Figura 10 - Feminismo e luta pelos direitos civis nos Estados Unidos

A luta das mulheres e dos negros

As mobilizações que marcaram a Guerra Fria também se voltaram, em alguns países, contra a opressão sofrida pelas mulheres no cotidiano e na família. Após a Segunda Guerra, elas conquistaram o direito ao voto na maior parte dos países ocidentais e passaram a representar uma parcela cada vez mais expressiva da força de trabalho urbana. Porém, mesmo tendo conquistado direitos e espaço na vida pública, continuavam responsáveis pela criação dos filhos e pelos cuidados com a casa.

Por essa razão, a década de 1960 marcou uma nova fase na luta das mulheres, muito mais rompedora. Era o **movimento feminista**, que teve como centro os Estados Unidos. Não se tratava apenas do direito à educação e à atividade política, mas de estabelecer uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, de garantir a autonomia da mulher sobre seu corpo e sua sexualidade. Não por acaso, foi nessa década que foi lançada, nos Estados Unidos, a primeira pílula anticoncepcional, que se tornou um símbolo da emancipação feminina.

Nos Estados Unidos, enquanto as mulheres lutavam por liberdade e igualdade de direitos, os negros protestavam contra a brutalidade policial e a segregação e pela conquista de direitos civis. Os discursos sobre a igualdade feitos pelo pastor e líder do **movimento negro**, Martin Luther King, atraíram multidões. O mais célebre desse discurso, *Eu tenho um sonho*, de 1963, resume o quadro de discriminação imposto aos negros no país:

“[...] Há quem esteja perguntando aos devotos dos direitos civis ‘quando vocês ficarão satisfeitos?’. Jamais estaremos satisfeitos enquanto o negro for vítima dos desprezíveis horrores da brutalidade policial. [...] Jamais estaremos satisfeitos enquanto nossas crianças tiverem suas individualidades e dignidades roubadas por cartazes que dizem ‘exclusivo para brancos’. Jamais estaremos satisfeitos enquanto um negro no Mississípi não puder votar [...]. Digo a vocês hoje, meus amigos, que, apesar das dificuldades de hoje e de amanhã, ainda tenho um sonho. [...] Tenho um sonho de que meus quatro filhos viverão um dia em uma nação onde não serão julgados pela cor de sua pele, mas pelo teor de seu caráter. [...]”

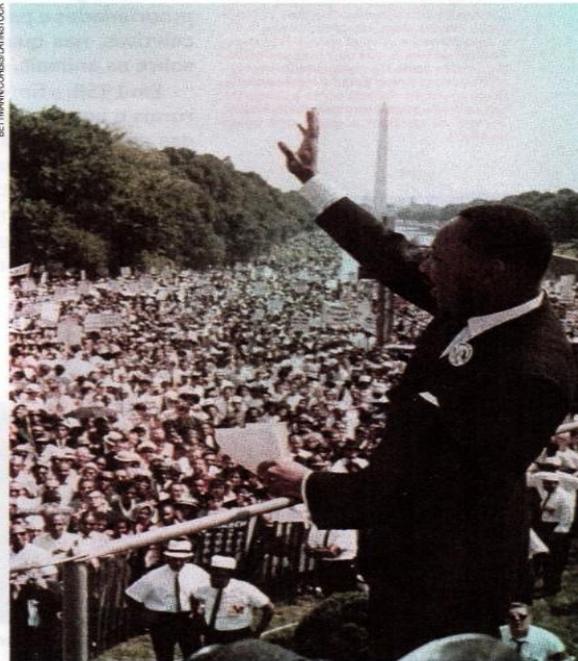
Trechos do discurso de Martin Luther King em Washington [28 ago. 1963]. Disponível em www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf. Acesso em 26 jan. 2015.

Martin Luther King discursa na Marcha de Washington, nos Estados Unidos, em 28 de agosto de 1963.

Sugestão

Filme: *Malcolm X*
Direção: Spike Lee
País: Estados Unidos
Ano: 1992
Duração: 192 min

Professor, a pílula anticoncepcional foi comercializada pela primeira vez no ano de 1960, nos Estados Unidos. Atualmente, cerca de 12 milhões de mulheres, apenas naquele país, utilizam a pílula oral como método anticoncepcional. No Brasil, a pílula anticoncepcional foi comercializada pela primeira vez em 1961.



Fonte: Apolinário (2014, p.167).

Apesar de retratar um dos momentos de maior tensão racial nos Estados Unidos no século XX, o livro dedica apenas uma página para este movimento, sem maiores explicações sobre os privilégios que os brancos possuíam em relação aos negros no período.

Quanto ao feminismo, também não existe um aprofundamento das pautas feministas das mulheres brancas ou negras, nem quando estas pautas convergem ou divergem com relação à luta por espaço no mercado de trabalho, bem como o reconhecimento de que a mulher negra já estava inserida neste mercado durante o período de escravização. Tanto o movimento feminista, quanto a luta pelo direito ao voto dos negros, ganharam o espaço de apenas três parágrafos, em apenas uma página do livro didático analisado. Mesmo quando abre espaço para a análise de

movimentos críticos à supremacia branca e à dominação masculina, essas discussões acabam sendo tratadas superficialmente pelos autores.

Outra característica importante é que, diferente da individualidade dedicada a personalidades brancas em diferentes áreas, quando um não branco é retratado este está ligado a um movimento maior e não-individualista, ou seja, ao referirem-se a Luther King, Malcon X, Césaire ou Gandhi, o livro os coloca dentro de movimentos sociais abrangentes e de participação massiva. Diferentemente, as figuras brancas podem ser retratadas de forma isolada, individual, representando momentos históricos de ruptura ou permanências, aparecendo como heróis, ditadores, democratas, líderes religiosos ou grandes personagens políticos, como por exemplo Napoleão, John F. Kennedy, Juscelino Kubitschek, entre outros. Esses personagens podem ser analisados pelo seu contexto político, sem necessariamente serem ligados a um movimento plural, como no caso de Luther King Jr. que é automaticamente associado ao combate à discriminação racial ou Mahatma Gandhi que tem sua imagem automaticamente ligada ao processo de independência da Índia.

A quantidade de capítulos dedicados à história europeia, entenda-se branca, em comparação aos demais povos colonizados não brancos é notadamente desproporcional, sendo que, nos livros didáticos do 7º e 8º anos, os capítulos dedicados aos grupos não brancos não passam de um ou dois capítulos nas unidades temáticas. No livro do 9º ano existe um pouco mais de espaço para os grupos não brancos, mas a história desses grupos ainda está vinculada a uma macro História, que parte sempre da perspectiva do branco do século XX. Os processos de independência na África são sempre vinculados diretamente ao pós-Segunda Guerra e a polarização política produzida na Guerra Fria.

Após a Segunda Guerra Mundial, o domínio imperialista na África passou a ser sistematicamente questionado. Não havia mais condições políticas para a manutenção de colônias, visto que os europeus haviam acabado de lutar contra ditaduras em seu próprio continente. Além disso, parte da população africana já se organizava para conquistar sua independência. (APOLINÁRIO, 2014, p. 187).

No trecho introdutório do capítulo que trata dos processos de independência na África, percebe-se que a ideia de independência das antigas colônias africanas só pode ocorrer em primeiro lugar por movimentos históricos externos, ligados aos interesses de nações que representam o ideal brancocêntrico. A organização dos povos africanos em sua luta por independência é colocada como um movimento subsequente, que só ocorreu devido a estes fatores externos. Ainda neste mesmo capítulo o autor volta a afirmar a importância, em primeiro

lugar, dos interesses de nações brancas e suas disputas ideológicas na independência das nações africanas.

O fim da Segunda Guerra e o início da Guerra Fria trouxeram também a ideia de que a era colonial chegava ao fim. As disputas ideológicas entre capitalismo e socialismo e os interesses da União Soviética e dos Estados Unidos em ampliar seus respectivos blocos de países aliados criaram um contexto internacional favorável aos movimentos de independência. Tão importante quanto o fator externo foram as condições interna das colônias [...] (APOLINÁRIO, 2014, p.188).

Não pretendo negar aqui a importância destes processos históricos externos aos movimentos de independência, apenas destacar como eles são colocados sempre em primeiro plano frente aos processos internos dos grupos não brancos. Ao apresentar aos estudantes estes processos de independência que sofrem um longo processo de dominação é necessário mostrar em primeiro lugar a importância dos interesses destes? Talvez fosse mais significativo, sem perder o compromisso histórico, iniciar este capítulo demonstrando os movimentos internos de independência e em um segundo momento conectá-los aos processos externos.

Devemos lembrar que os livros didáticos seguem as determinações do PNLD, que por sua vez está vinculado hoje à BNCC, que estabelece os conteúdos a serem desenvolvidos em âmbito nacional. Entende-se então que os livros didáticos analisados seguem as determinações de unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes estabelecidos pela BNCC e o PNLD. Como dito anteriormente, a própria ideia de uma História universal, com foco central na História da Europa branca é a base dos conteúdos apresentados nas coleções analisadas, por consequência servem de modelo para a estrutura dos conteúdos desenvolvidos pelos professores que os utilizam regularmente, influenciando assim a própria compreensão das estudantes que utilizam tais coleções.

O livro didático pode ser compreendido também como um produto político, assim como o próprio currículo que ele reproduz. A apresentação de seus conteúdos, temáticas e abordagens pedagógicas refletem um momento específico e interesses de grupos específicos. A estrutura curricular comum apresenta um campo de disputas entre estes grupos, em especial na disciplina de História, que é o foco de estudos com apresentado por Caimi (2017, p. 3):

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriidade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar

implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações.

Compreender o papel do livro didático como currículo editado e sua relação com a BNCC permitiu reavaliar as posições políticas que geram o currículo, bem como sua aplicação pelo professor. Permitiu também compreender como o ser branco se esconde por trás de outros termos que possibilitam falar sem falar nas várias formas de ser branco, olhar e não visualizar o branco pelo o que ele é racialmente, mas como o produtor de toda uma concepção de estética, ciência, beleza e poder.

O estudo sobre a branquitude no livro didático não foi o elemento central desta pesquisa, sendo necessário um aprofundamento maior em novo estudo, mas possibilitou discutir com os estudantes a branquitude dentro dos processos históricos, em termos concretos, dentro de um material pedagógico utilizado diariamente por eles e pelo professor.

5 OS ESTUDANTES E A BRANQUITUDE NA SALA DE AULA

Nesta etapa, eu professor-pesquisador, juntamente com os estudantes das turmas que fizeram parte da pesquisa, buscamos localizar os elementos que compõem a branquitude e estão presentes no currículo de História de cada ano letivo correspondente, partindo da realidade de cada escola e dos conhecimentos prévios dos próprios estudantes. Foram aplicados para cada estudante dois questionários.

O primeiro questionário sobre o conceito de branquitude (APÊNDICE A) foi aplicado sem explicações diretas e pretendia compreender como eles se percebiam racialmente, como percebiam os outros e como pensavam serem percebidos. Foi importante, pois a branquitude também é uma questão de percepção de si mesmo e dos outros.

O segundo questionário (APÊNDICE B), foi aplicado após terem sido abordados alguns elementos conceituais e cercando o conceito de branquitude, sem, contudo, nomeá-lo como tal. Este questionário visava perceber a compreensão que os estudantes já haviam adquirido sobre os aspectos de ser branco e seus privilégios. Além dos questionários, as Sequências Didáticas incorporaram atividades variadas, que visavam abordar os elementos que remetiam ao conceito de branquitude de forma indireta. Buscou-se que ao final do processo os estudantes chegassem ao entendimento deste conceito de forma autônoma.

As escolas e as turmas participantes da pesquisa possuíam perfis diferentes, apesar de estarem relativamente próximas geograficamente. A EEEF Pedro Sirângelo está localizada em uma zona semirural do bairro Vila Nova, que faz a ligação entre um trecho de produção de alimentos da zona sul da capital gaúcha e o bairro Cavallhada, que possui um perfil totalmente urbano. Os estudantes da escola Pedro Sirângelo possuem perfil de baixa renda, filhos de pais assalariados.

A maioria dos estudantes são oriundos de pequenas vilas e bicos paralelos a escola, casas lar e abrigados pelo poder público. O entorno da escola passa por momentos de violência, produzida tanto pelos elementos marginalizados, quanto pelo próprio Estado, sendo que boa parte dos estudantes já sofreram algum tipo de violência ou abuso devido a essa realidade social. Sobre o ponto de vista racial, os estudantes que frequentaram a escola no período de 2017 a 2019 são predominantemente brancos ou mestiços. É uma característica desta escola a evasão escolar de estudantes albergados negros do sexo masculino em todos os anos letivos.

A EEEF Otávio Mangabeira, que está localizada no bairro Cavallhada, possui um perfil mais heterogêneo, pois vários estudantes são provenientes de escolas particulares da região e, devido às constantes crises financeiras, migraram para essa escola. Estes estudantes são quase

que na sua totalidade brancos. O perfil financeiro desta escola é bem abrangente, tendo pais com uma capacidade financeira que podem ser classificados como classe média baixa, muitos deles pequenos empresários, comerciantes, profissionais liberais, mas também boa parte destes pais são assalariados.

A escola encontra-se em uma zona de conflagração de disputa de territórios de tráfico de drogas, assaltos e furtos de veículos, sendo que vários dos estudantes e professores já passaram por situações de violência. O perfil racial da Otávio Mangabeira é bem variado, tendo estudantes negros e brancos, mas assim como na escola Pedro Sirângelo, os estudantes negros do sexo masculino têm maior taxa de evasão escolar.

Com base no perfil de cada escola, foram convidadas para este estudo turmas que possuíam um perfil multirracial e social distintos. Foram escolhidas a turma de 9º ano da EEEF Pedro Sirangelo e uma turma de 7º e outra de 8º ano da EEEF Otávio Mangabeira.

5.1 A APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A aplicação das Sequências Didáticas ocorreu segundo a Metodologia da Problematização dentro da proposta do Arco de Margueres, que consiste na observação da realidade, apresentação dos pontos-chaves do problema a ser investigado; teorização sobre o tema; desenvolvimento de hipóteses de soluções para este problema e aplicação à realidade das escolas. O objetivo principal foi conduzir as turmas ao final desse processo ao conceito de branquitude.

Na primeira etapa, foi apresentada a pergunta os estudantes parceiros na pesquisa: **existe um grupo racial com mais privilégios do que outros, dentro dos conteúdos de História?** Foi apresentado as turmas um questionário (APÊNDICE A) com as seguintes questões:

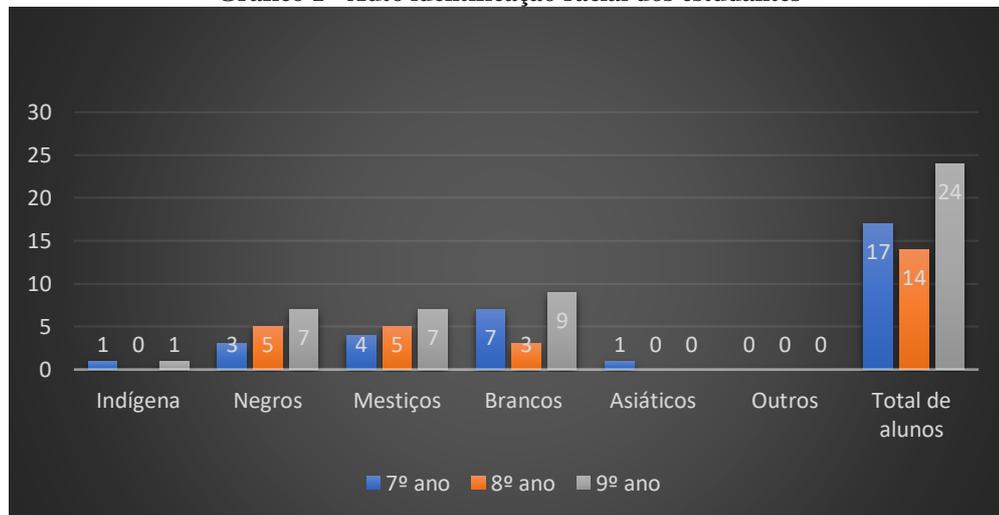
- a) A qual grupo abaixo você se auto identifica?
- b) Com qual dos grupos abaixo você acredita que as pessoas identificam você?
- c) Quando usado o termo raça, você relaciona este termo a qual grupo ou grupos abaixo?
- d) Você acredita que algum grupo abaixo possua mais privilégios ou benefícios do que outros?
- e) Você acredita que o grupo racial com o qual você se identifica possui privilégios frente aos demais grupos?
- f) Qual ou quais grupos abaixo na sua opinião estão mais presentes nos conteúdos de História que você estudou até o presente momento?

As questões 1, 2, 3, 4 e 6 do primeiro questionário (APÊNDICE A) foram de múltipla escolha, tendo os seguintes termos como opção: negros, mestiços, indígenas e asiáticos. Foram escolhidos esses termos, pois são aqueles que aparecem comumente nos livros didáticos das coleções utilizadas nesta pesquisa.

Como a branquitude só pode ser percebida por meio de um aspecto relacional estabelecido entre brancos e não brancos, foi importante compreender como os estudantes se compreendiam racialmente, como percebiam os colegas e como pensam serem percebidos por estes, a fim de elaborar um perfil inicial de cada turma.

As turmas analisadas apresentaram no questionário de auto identificação (APÊNDICE A), maioria de brancos entre o 7º e 9º anos, enquanto no 8º ano negros e mestiços ficaram empatados, sendo a turma que apresenta menor percentual de estudantes auto identificados como brancos. Na turma de 9º ano mestiços e negros ficam empatados em segundo lugar entre os estudantes (Gráfico 1).

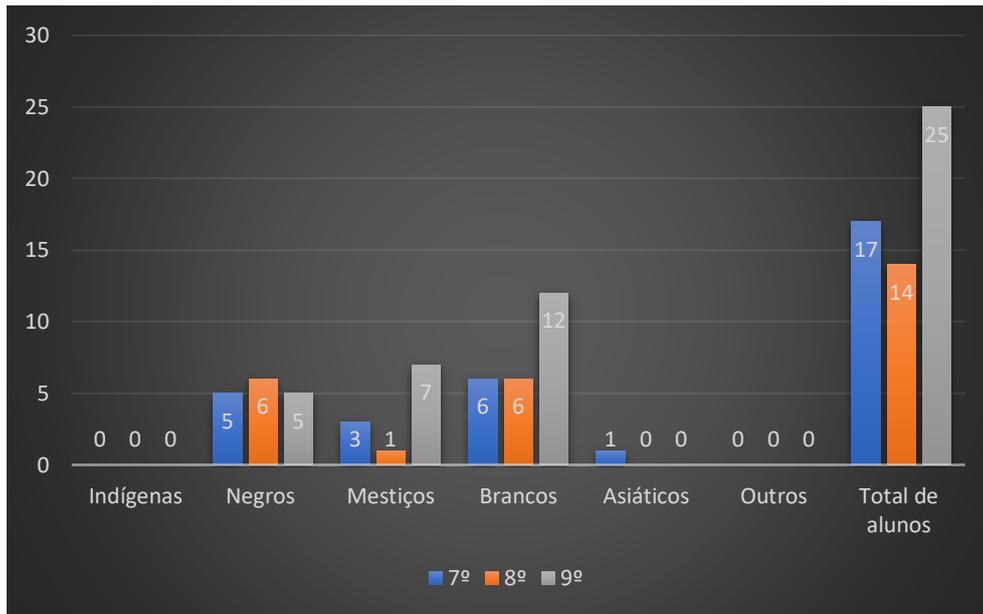
Gráfico 1 - Auto identificação racial dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa

No Gráfico 2 os estudantes responderam como acreditam ser percebidos racialmente por outras pessoas. Alguns dos estudantes, que são visivelmente mestiços, se auto identificaram como brancos, mas o mesmo ocorreu também com estudantes de pele mais clara, que são frutos de casais inter-raciais, que se identificaram como negros ou mestiços.

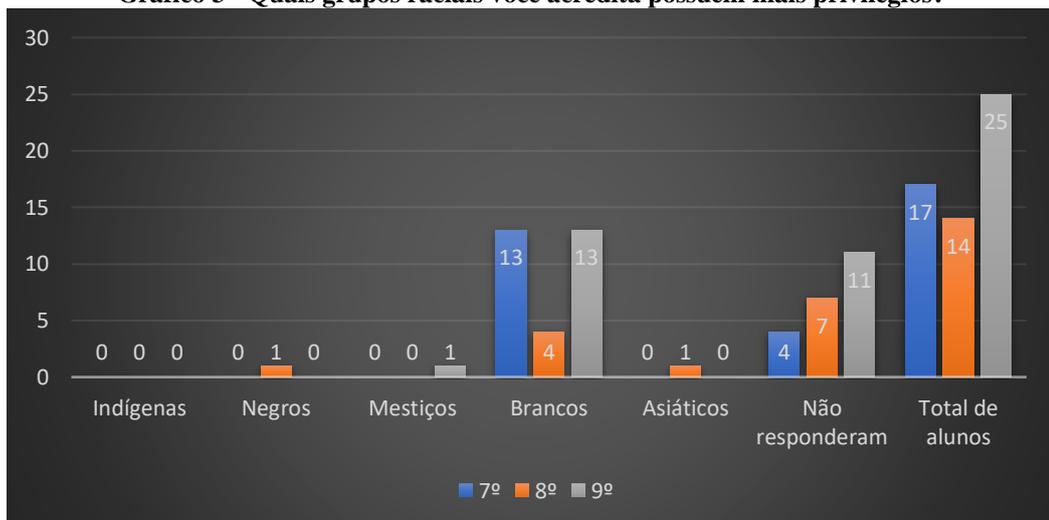
Gráfico 2 - Com qual dos grupos abaixo você acredita que as pessoas identificam você?



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados sobre os privilégios ligados à cor da pele, as turmas acreditam que existem privilégios ligados a determinada coloração (Gráfico 3). Cabe a observação de que, neste momento da pesquisa, ainda não havia sido apresentado o conceito de branquitude.

Gráfico 3 - Quais grupos raciais você acredita possuem mais privilégios?

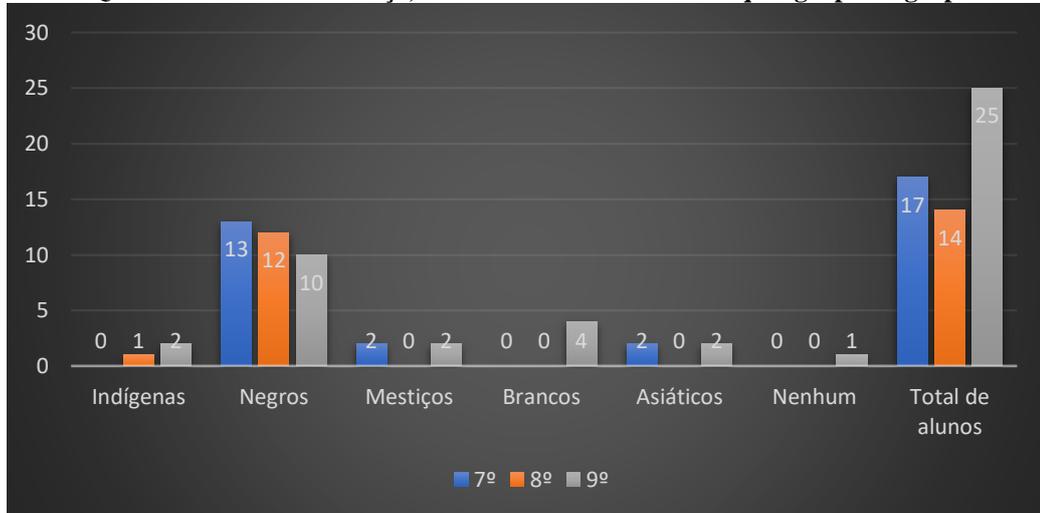


Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos conteúdos presentes nas aulas de História, a maioria dos estudantes de 7ª e 9ª ano acreditam que os brancos são o grupo racial que mais está presente nos conteúdos de História, o que é um dado interessante, pois das três turmas analisadas apenas quatro estudantes identificaram o branco como categoria racial (Gráfico 4). A maioria dos estudantes acreditam

que quando utilizamos o termo raça, esse termo remete ao negro e aos demais grupos não brancos. Essa questão visava compreender como os estudantes processavam em seus imaginários o termo raça e a quem associavam diretamente.

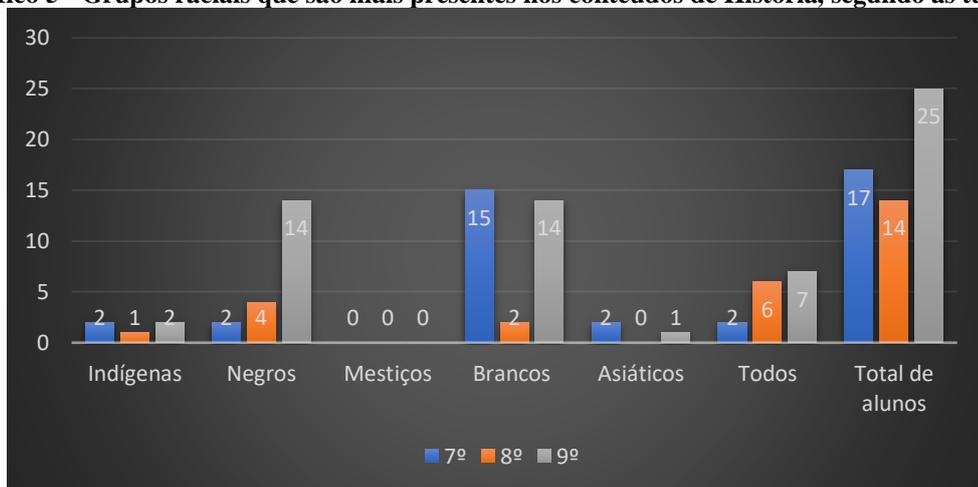
Gráfico 4 - Quando usado o termo raça, você relaciona este termo a qual grupo ou grupos abaixo?



Fonte: Dados da pesquisa.

Para os estudantes do 9º ano, que possuem conhecimento sobre os conteúdos da disciplina de História mais elaborado, os negros são o grupo racial que fica em segundo plano. Para o 8º ano todos os grupos raciais são igualmente demonstrados nos conteúdos de História (Gráfico 4). Neste momento da pesquisa, os estudantes ainda não haviam sido apresentados de forma direta ao conceito de branquitude.

Gráfico 5 - Grupos raciais que são mais presentes nos conteúdos de História, segundo as turmas



Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 PROBLEMATIZANDO O PRIVILÉGIO BRANCO EM SALA DE AULA

Com base no primeiro questionário aplicado às turmas, passamos a problematizar, através de diálogos referentes aos conteúdos, o papel das pessoas brancas nas relações étnico-raciais e na própria construção da História. Essa etapa das Sequências Didáticas ligadas ao processo de problematização é chamada de pontos-chave e fornecem uma reflexão dirigida para as questões centrais do processo de problematização. Nesta etapa ainda não haviam sido explicados os conceitos de raça, etnia, eurocentrismo e branquitude, a existência ou não de privilégios raciais brancos.

Dois vídeos foram apresentados às turmas, dentro da proposta das Sequências Didáticas. O primeiro foi o documentário, *Refлита: um estrangeiro negro e um branco no Brasil*, elaborado pelos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. O segundo foi um esquete do Tá no Ar: a TV na TV da Rede Globo, intitulado *O Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem*. Os vídeos foram utilizados a fim de ampliar a possibilidade de diálogo sobre os privilégios de ser branco, a partir do enfoque da sociedade atual.

A turma do 8º ano percebeu as diferenças de tratamento dados aos estrangeiros, estudantes intercambistas da Universidade de Santa Catarina, entendendo que o fato de ser branco influenciava no tratamento dado ao estrangeiro europeu em relação ao estudante africano. O mesmo ocorreu quando foi apresentado o esquete *O Branco no Brasil: há 500 anos levando vantagem*. Os dois vídeos, que não eram conhecidos pelas turmas, se mostraram eficientes como material audiovisual que incorporava a temática e provocou reflexões sobre os privilégios raciais brancos.

Nesta segunda fase, alguns estudantes diziam que não existe raça, mas o correto seria a utilização do termo etnia, o que ficou expresso na fala da estudante negra J., do 9º ano, que afirmou: “Minha mãe disse que raça é para cachorro”. Da mesma forma, a estudante branca, L., do 7º ano, disse: “Raça não existe, só a raça humana. Né, sor?”. Procurei não quebrar a sequência metodológica da pesquisa, mas fui obrigado a intervir explicando que raça é um conceito histórico e teve diferentes aplicações ao longo do tempo, a concepção biológica foi apenas uma dessas aplicações.

O mesmo processo de desconforto quanto ao termo raça surgiu nas outras duas turmas, em alguns momentos os estudantes brancos ficaram visivelmente incomodados, pois associavam diretamente a utilização da palavra raça à ideia de racismo. Novamente, reforcei que raça é um conceito historicamente construído, mas evitei defini-lo neste momento, para evitar influenciá-los durante o processo de descoberta do papel do branco como raça no decorrer

da História. Nas primeiras rodas de conversa, utilizando exemplos cotidianos e tentando ligá-los aos conteúdos de História, surgiram falas duras e momentos tensos, principalmente nas turmas de 8º e 9º anos.

Quando questionei as turmas sobre o que acreditavam ser privilégios, imediatamente a estudante I., do 9º ano, que se identifica como negra disse “É ter vantagem sor... quando alguém tem mais vantagem do que os outros”. A maioria da turma concordou utilizando termos como benefícios ou ganhos. Ao serem perguntados se estes benefícios poderiam ser aplicados a um grupo racial específico e, se fosse possível, qual grupo racial teria mais benefícios, a maioria da turma do 9º ano respondeu que seriam os brancos. Pedi então um exemplo, ao que o estudante negro N. disse: “Os brancos, quando saem na rua, não são confundidos com ladrão”.

Segui o questionamento perguntando se o fato de alguém ser negro poderia gerar a desconfiança de que seria ladrão, o estudante branco J. afirmou “Que não é uma questão de cor, mas de aparência.” O estudante deu exemplos pessoais, no que foi seguido pelo estudante C., também branco, que não acreditava que existiam privilégios de cor e disse “A pessoa vai confundir o negro com um assaltante se ela estiver mal vestida”. Alguns estudantes concordaram que a desigualdade econômica seria mais significativa, outros, no entanto tentavam afirmar que existe sim preconceitos de cor e que o branco seria visto de uma forma melhor, mesmo sendo pobre.

As primeiras reflexões sobre o tema com a turma de 8º ano, que tem um total de 17 estudantes, seguiu na mesma tônica de busca de saberes e conceitos que os estudantes já possuíam sobre raça, privilégios e os significados de ser branco. Por ser uma turma menor, alguns estudantes tiveram falas mais aprofundadas e localizaram no branco o principal elemento para a produção do racismo. A turma teve uma fala homogênea, sem grandes pontos de contradição. Duas estudantes, uma negra e uma branca, identificaram, sem prévia explicação sobre os elementos da branquitude, que o fator econômico e os padrões estéticos ou favorecem os brancos ou tornam os brancos como referência. Isso ficou expresso na fala de K.: “Quando se fala mulher bonita, estão falando da branca. Sor, tu já viste que quando a gente busca no *Google* tranças brancas, só aparece elas [...] as brancas sor, só as brancas”. A violência também foi associada ao fato da cor, sendo que o negro é a principal vítima da violência policial, segundo os estudantes.

Os estudantes do 7º ano conseguiram fazer uma reflexão interessante sobre os conteúdos de História, quando uma das estudantes questionou se os europeus estudavam a nossa História, assim como nós estudamos a deles. Quando questionei a respeito do motivo da pergunta, ela respondeu que “É muita História deles e pouca nossa”. Aprofundei a questão e perguntei a quem

ela se referia, quando disse “deles”? A resposta foi “eles, Sor, os europeus”. Perguntei para a turma, então, que outro nome poderíamos dar para os europeus, levando em conta as características físicas e o período histórico que estávamos estudando naquele momento da disciplina, o Renascimento cultural e científico europeu. Um estudante respondeu “o branco”.

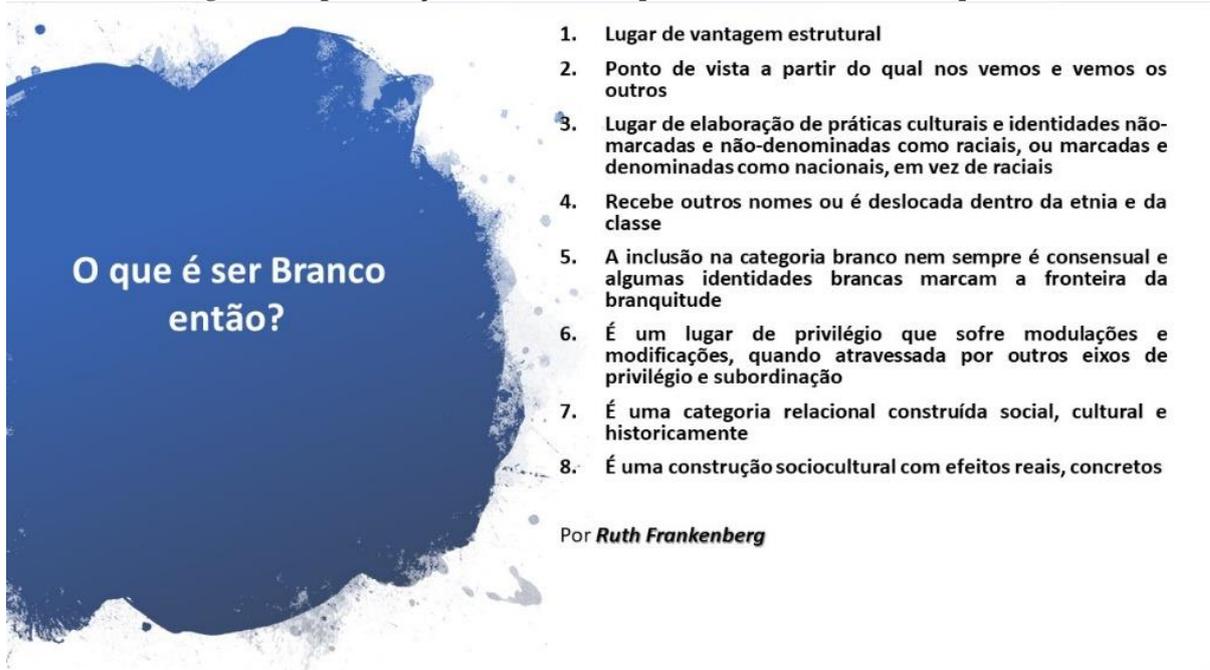
Tomando como ponto de partida essas reflexões iniciais, os saberes e vivências de cada estudante, brancos e não brancos, organizei duas aulas de quatro períodos para que pudessemos juntos discutir os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo. Os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo foram apresentados em slides, textos, aulas expositivas e análise dos verbetes, quando existentes, nos dicionários atualizados disponibilizados pela escola e pela internet. O livro didático foi utilizado como ferramenta de análise, permitindo uma abordagem direta dos conceitos aplicados nos conteúdos de História. Das análises teóricas surgiram importantes percepções das turmas, que passaram a identificar a ideia de etnia como conjunto de elementos culturais, de ancestralidade, linguagem e de localização geográfica de determinados grupos.

A ideia de raça, ainda vista por alguns nesse momento da pesquisa de forma negativa, foi definida como um conjunto dos elementos culturais, sociais e características físicas de determinados grupos, que servem para defini-los. Perceberam também que a ideia de raça recebeu diferentes significados ao longo do tempo, nem sempre ligada diretamente a questão fenotípica dos diferentes grupos humanos.

O conceito de eurocentrismo foi facilmente entendido pela maioria dos estudantes, já que o livro didático aborda esse conceito, em diferentes momentos, nos três anos escolares das turmas parceiras da pesquisa. As turmas partiram do consenso de que eurocentrismo é o domínio europeu no sentido econômico, cultural, político e religioso sobre os outros povos. Neste momento, a estudante R., do 7º ano, questionou: “Sor, então, por que um historiador não vai lá e desfaz essa ideia?”. Perguntei, então, que ideia seria essa. A estudante C., da mesma turma, interveio e disse “Essa, que o branco é centro de tudo”.

A partir dos questionamentos e das percepções das turmas, que já se aprofundavam e descobriam a cada aula os significados de ser branco, com enfoque na História como disciplina, resolvi apresentar o conceito de branquitude neste momento da pesquisa, antecipando a proposta inicial de expô-lo apenas no final das Sequências. Os oito elementos sintetizados por Ruth Frankenberg (2004) como fundamentais para a compreensão do conceito de branquitude foram apresentados e explicados aos estudantes de forma simplificada, em apresentação de slides, a fim de exemplificar mais facilmente as características da branquitude, mas sem ser definida nominalmente como branquitude.

Figura 9 - Apresentação utilizada na Sequência didática sobre branquitude



O que é ser Branco então?

1. Lugar de vantagem estrutural
2. Ponto de vista a partir do qual nos vemos e vemos os outros
3. Lugar de elaboração de práticas culturais e identidades não-marcadas e não-denominadas como raciais, ou marcadas e denominadas como nacionais, em vez de raciais
4. Recebe outros nomes ou é deslocada dentro da etnia e da classe
5. A inclusão na categoria branco nem sempre é consensual e algumas identidades brancas marcam a fronteira da branquitude
6. É um lugar de privilégio que sofre modulações e modificações, quando atravessada por outros eixos de privilégio e subordinação
7. É uma categoria relacional construída social, cultural e historicamente
8. É uma construção sociocultural com efeitos reais, concretos

Por **Ruth Frankenberg**

Fonte: Frankenberg (2004, p. 283-306).

Como construção de uma hipótese para solucionar conflitos e desigualdades raciais (procedimento que abordarei mais adiante), as turmas propuseram, em conjunto com o professor-pesquisador, localizar as motivações que geram as discriminações e privilégios de grupos raciais específicos sobre os demais, em especial o papel do branco neste contexto. Foram elaborados, para esse momento da pesquisa, uma aula em dois períodos letivos com cada turma, utilizando vídeos, apresentação de slides, imagens e o próprio livro didático como ferramenta de análise da construção da identidade racial branca.

Solicitei aos estudantes do 7º ano que identificassem na Internet as imagens que surgiriam quando digitassem palavras como “riqueza”, “pobreza”, “sucesso”, “beleza” e “feiura”. A turma do 8º ano já havia feito esse exercício em uma etapa anterior, de forma espontânea, percebendo que os elementos positivos como “riqueza”, “beleza” e “sucesso” remetiam de imediato a figuras de homens e mulheres brancos, enquanto os elementos pejorativos como “feiura” e “pobreza” eram associados a figura dos não brancos. O mesmo processo de descoberta e percepção ocorreu nas turmas do 7º e do 9º ano.

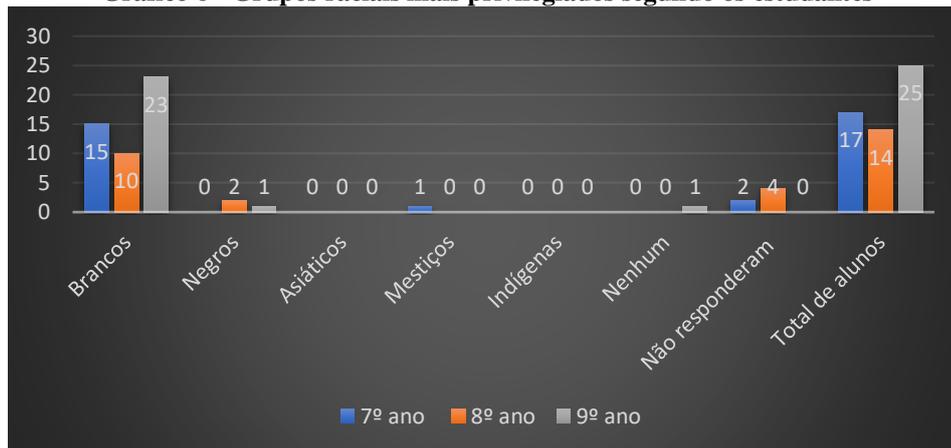
Surgiram as primeiras hipóteses entre as turmas, de que o ser branco define os padrões estéticos, que os brancos são mais ricos, bem-sucedidos e por isso são o modelo. Um dos estudantes do 7º ano lembrou dos humanistas do período do Renascimento cultural e científico europeu, afirmando que a arte também era baseada no padrão estético europeu, ou seja, do

branco. Após a apresentação dos materiais didáticos foi aplicado aos estudantes um segundo questionário (APÊNDICE B), agora a fim de determinar se o conceito de branquitude havia sido compreendido pelos estudantes. Este questionário consistia em dez questões, apresentadas de forma relacional entre brancos e não brancos, a fim de analisar a percepção dos estudantes quanto às questões da branquitude. As questões foram apresentadas na seguinte ordem:

- 1- Quando falamos em relações étnico-raciais, qual grupo ou grupos raciais demonstram possuir maior privilégios sobre os outros?
- 2- A partir dos conteúdos estudados, que características são relacionadas normalmente a ser negro?
- 3- Você acredita que a cor da pele pode favorecer de alguma forma ascensão social ou econômica de uma pessoa?
- 4- Quais características você acredita estarem ligados a ser branco?
- 5- A partir das imagens e textos analisados em aula, qual grupo demonstra, segundo sua percepção possuir maiores benefícios ou privilégios?
- 6- Pessoas brancas possuem privilégios por serem brancas?
- 7- No seu dia a dia, você já presenciou alguma pessoa sendo favorecida por ser branca?
- 8- Com relação aos conteúdos apresentados nas aulas de História, qual desses grupos tem maior destaque?
- 9- Escreva uma palavra, que segundo sua opinião explique o significado de ser negro?
- 10- Escreva uma palavra que segundo sua opinião explique o significado de ser branco?

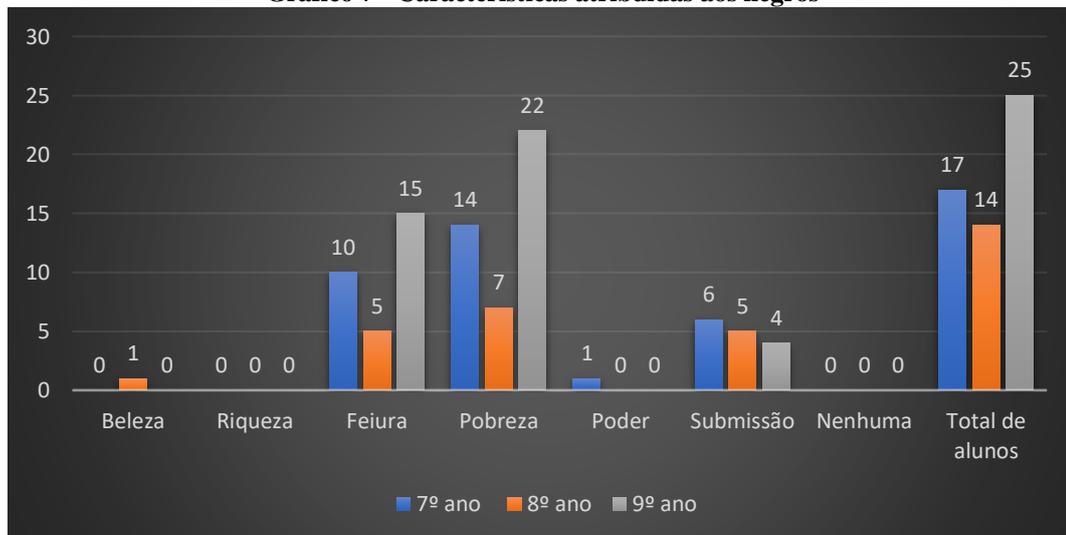
Nas questões 1, 5 e 8, que eram de múltipla escolha, mantive os termos negro, mestiço, indígena e asiático, a fim de manter coerência com o primeiro questionário aplicado às turmas. A primeira questão incidiu diretamente sobre um dos elementos centrais do conceito de branquitude: os privilégios de ser branco.

As questões foram elaboradas de forma relacional, apresentando a figura do branco em relação direta aos demais grupos raciais, tentando estimular a reflexão sobre o que seria privilégio e quais as formas que estes privilégios assumiriam a partir do ponto de vista dos estudantes. Como primeira questão, foi perguntado às turmas: quando falamos em relações étnico-raciais, qual grupo ou grupos raciais demonstram possuir maiores privilégios sobre os outros? De forma geral, os estudantes identificaram que o ser branco recebe maiores privilégios sobre os demais grupos racializados.

Gráfico 6 - Grupos raciais mais privilegiados segundo os estudantes

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão seguinte, foi arguido aos estudantes, a partir dos conteúdos estudados: que características são relacionadas normalmente a ser negro? Esta questão pretendia aferir como as diferenças entre brancos e não brancos são percebidas pelas turmas, com base nos elementos teóricos apresentados até então. A percepção das três turmas, quanto a esta questão, demonstrou que, de forma geral, os estudantes perceberam que existem estereótipos relacionados aos não brancos, principalmente relativo aos negros, pois as palavras e termos associadas a este grupo foram depreciativas.

Gráfico 7 - Características atribuídas aos negros

Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, foi apresentada às turmas uma questão semelhante, mas relacionando o branco como elemento racializado e as características atribuídas a ele. As respostas foram diametralmente no sentido contrário, demonstrando que para os estudantes o branco é percebido de forma positiva pela sociedade. Enquanto aos negros são atribuídas características como

“feiura”, “submissão” e “pobreza”, aos brancos foram atribuídas características positivas como “riqueza”, “beleza” e “poder”.

Gráfico 8 - Características atribuídas ao branco



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre se podemos associar a cor da pele de uma pessoa ou grupo à ascensão social e econômica, as turmas afirmaram que sim. Esta questão estava ligada à questão seguinte, que visava verificar se uma pessoa branca possui mais ou menos privilégios por ser branca. Pedagogicamente, foi necessário retomar mais de uma vez a mesma questão, sob um novo ângulo, a fim de averiguar se as turmas haviam compreendido o conceito e não estariam respondendo de forma aleatória.

Gráfico 9 - A cor da pele favorece ou não quanto à ascensão social?



Fonte: Dados da pesquisa.

Como esperado, os estudantes localizaram, nas três turmas, a ideia central que ser branco remete diretamente a uma situação de privilégios. Segundo os estudantes, mesmo em situação de pobreza e miserabilidade o fato de ser branco ainda proporciona uma série de vantagens

frente a outros grupos racializados. No gráfico seguinte analisaremos como as turmas percebem a branquitude no livro e o conteúdo de História. Foi solicitado aos estudantes no questionário aplicado (APÊNDICE B), que apontassem qual grupo ou grupos humanos são mais presentes nos conteúdos de História.

Nas três turmas, que estão em anos letivos diferentes e, assim sendo, com conteúdo diferentes, foi apontada a presença do branco como grupo humano que mais aparece nos conteúdos, seguido dos negros, asiáticos, indígenas e mestiços. Parte dos estudantes, no entanto, acredita que todos os grupos aparecem com igual destaque nos conteúdos, não atribuindo uma visibilidade maior aos brancos.

Gráfico 10 - Com relação aos conteúdos apresentados nas aulas de História, qual desses grupos tem maior destaque?



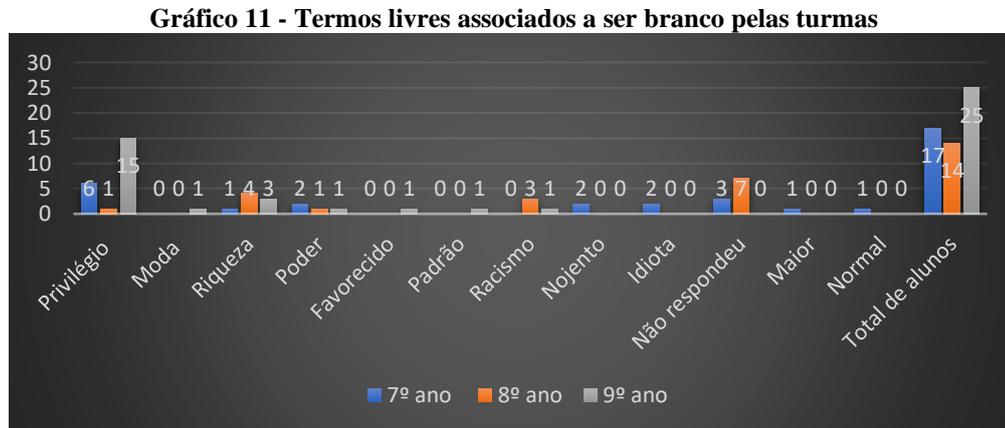
Fonte: Dados da pesquisa.

Como forma de fechamento do Questionário sobre o Conceito de Branquitude (APÊNDICE B) e averiguação do conceito de branquitude, solicitei às turmas que escrevessem uma palavra ou frase que remetesse à ideia de ser branco, a partir do que já havia sido apresentado nas aulas.

Foram colocadas no Gráfico 10 as palavras e termos que surgiram pelo menos uma vez neste questionário. Vários estudantes, principalmente do 9º ano, não escreveram nenhuma palavra, o que percebi como um momento ainda de assimilação e amadurecimento do debate sobre privilégios raciais. Essa assimilação ou o perceber-se branco ocorreu mais significativamente neste momento do Questionário sobre o Conceito de Branquitude.

A maioria dos estudantes que responderam este quesito, escreveram a palavra privilégio, seguido das palavras riqueza e poder, demonstrando que os estudantes nesta etapa avançada da pesquisa conseguiam elaborar de forma espontânea a associação de palavras e

termos que remetem à ideia do branco como privilegiado, norma estética para a sociedade e exemplo social de sucesso financeiro.



Fonte: Dados da pesquisa.

O privilégio racial foi a temática mais significativa e sensível de ser apresentada aos estudantes nos questionários no momento da aplicação pois, principalmente, no 9º ano a aplicação da pesquisa fez emergir nas turmas certos debates atuais, colocando uma carga de radicalização política em algumas palavras que surgiram, como por exemplo “raça” e “meritocracia”. Foi necessária a intervenção em vários momentos, pois os estudantes, apesar de responderem individualmente ao Questionário sobre o Conceito de Branquitude (APÊNDICE B), trocaram informações e agressões verbais durante e após a realização da atividade.

Alguns estudantes brancos e mestiços não aceitaram bem a ideia do termo privilegiado ser associado ao ser branco, argumentando que não era apenas uma questão racial, mas econômica. Tomaram uma postura mais reservada, quando foram interpelados pelos demais estudantes que queriam que eles explicassem quais motivos os levaram a este pensamento, o que gerou um momento de desconforto entre estes estudantes e o restante da turma. Nas três turmas parceiras de pesquisa, a hipótese de que ser branco gera privilégios foi comprovada e assimilada, apesar dos momentos de tensão e desconforto entre os estudantes brancos e os não brancos participantes, principalmente na turma de 9º ano.

A partir da localização dos privilégios do branco enquanto grupo humano racializado, foi solicitado às turmas que pensassem em hipóteses para solucionar as diferenças entre privilegiados brancos e os desprivilegiados não brancos, dentro do espaço escolar e nos conteúdos de História. Como principal hipótese de resolução destes conflitos, os estudantes do 7º e do 8º ano da escola Otávio Mangabeira apontaram que seria necessário que “Os brancos

entendam que não são melhores, que todos são humanos”. E que, a partir daí, pudéssemos discutir enquanto turma, essas questões de forma mais aberta e sem agressões. A turma de 9º ano da escola Pedro Sirângelo não apresentou nenhuma hipótese de resolução ou mediação das tensões étnico raciais apresentadas nos questionários em um primeiro momento. Contudo, no decorrer das aulas seguintes, já fora das aulas ligadas às Sequências Didáticas da pesquisa, algumas estudantes sugeriam a realização de um seminário ou de um trabalho ligado à temática das relações étnico raciais em uma atividade interdisciplinar que ocorreria na escola sobre desigualdades e adolescência.

Essa etapa da pesquisa visava pensar como, a partir da percepção do conceito de branquitude percebido pelos estudantes envolvidos na pesquisa, pode-se discutir a questão das relações étnico raciais com foco na identidade racial branca. A partir dessa problematização, partiu-se para o repensar ou localizar o privilégio de ser branco dentro dos conteúdos de História, mas também nas vivências diárias do espaço escolar e além dele. Ou seja, criar condições para que estudantes brancos e não brancos possam analisar, a partir do que foi apresentado nas etapas anteriores, os elementos que compõem as relações étnico-raciais que os cercam diariamente.

Tomando como base a análise dos dados colhidos nos questionários aplicados (APÊNDICES A e B), as trocas de saberes dos estudantes, em conjunto com os elementos teóricos apresentados aos mesmos, as percepções desenvolvidas pelo grupo dos estudantes sobre o conceito de branquitude, surgiram possibilidades importantes e significativas para a implantação de uma primeira etapa da EREER na escola Otávio Mangabeira.

Boa parte dos estudantes dessa escola, principalmente os que estavam envolvidos na pesquisa, desenvolveram interesse em aprimorar a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais em outros momentos, e não apenas na aula de História, mas apresentando esse tema em aulas de Ensino Religioso, Geografia, entre outras disciplinas. Alguns estudantes da escola Pedro Sirângelo, principalmente das turmas de 8º e 7º ano, que nem haviam participado diretamente da pesquisa, mas tiveram contato com o estudo através dos colegas do 9º ano, solicitaram que no próximo ano essas temáticas sejam mais desenvolvidas não somente nas aulas de História, mas também em outros momentos do ano letivo.

A pesquisa foi baseada na perspectiva de que os estudantes compreenderiam, localizariam e assimilariam o conceito de branquitude, abordado de acordo com a faixa etária dos anos letivos analisados na pesquisa, vinculando direta ou indiretamente aos conteúdos curriculares estabelecidos pela BNCC e representados em sala de aula pelo livro didático. Neste sentido, compreendo que a pesquisa se mostrou bem-sucedida, pois a maioria dos estudantes

compreendeu e assimilou o elemento central do conceito de branquitude, que são os privilégios atribuídos a quem pode ser classificado como branco. A compreensão do conceito de branquitude, mesmo que de forma restrita à questão da compreensão de estudantes do ensino fundamental, possibilitou o aprofundamento de novas abordagens para a Educação das Relações Étnico Raciais em sala de aula e além dela.

Apesar da ideia inicial de levar aos estudantes somente no final das Sequências Didáticas ao conceito de branquitude ou à compreensão do mesmo pelas turmas, eles chegaram à definição possível de acordo com as experiências, saberes e idade de cada um. A turma de 7º ano foi a primeira a definir os elementos de branquitude como ligados ao que é universal pela estética do branco, tendo alguns estudantes chegado ao conceito básico ainda na segunda etapa das Sequências. Segundo alguns estudantes dessa turma, entre eles a estudante branca R., ser branco é: “É aquilo que é visto como normal. É o que é bonito para os olhos de todos. É quem tem dinheiro e poder. É parecer da elite”. Respeitadas as devidas diferenças de aprendizagem, boa parte da turma do 7º ano, conseguiu chegar às mesmas características e elementos centrais da branquitude em tempos diferentes.

Os estudantes do 8º ano também conseguiram definir bem cedo o conceito. Por ser uma turma pequena, de apenas 17 estudantes, conseguiram conceituar a branquitude como “Aquilo que representa o poder de ser branco”, segundo a estudante negra M., no que a maioria da turma concordou. Durante a apresentação dos materiais sobre branquitude, em especial o documentário *Um Estrangeiro Negro e um Branco no Brasil*, as reações e comentários já demonstravam que os estudantes haviam percebido os privilégios presentes na fala do estrangeiro branco belga intercambista, cuja experiência no Brasil era absolutamente oposta à do intercambista negro. Tal percepção deixou ainda mais evidente aos estudantes que as diferenças entre a visão de um branco e um negro, estudantes da mesma universidade, moradores da mesma cidade e país, expressavam tratamentos desiguais, orientados pela cor da pele.

A turma de 9º ano foi a última a conseguir definir de forma geral, com muita dificuldade, o conceito de branquitude. Isso me surpreendeu, pois devido à idade e à suposta maturidade frente as outras turmas, acreditava que conseguiriam definir ou problematizar de forma mais aprofundada o conceito. Por ser uma turma numerosa e devido ao fato de ser o último ano na escola, boa parte dos estudantes demonstrava desânimo para qualquer atividade proposta, o que prejudicava o aprofundamento das propostas das Sequências Didáticas com essa turma. Muitos dos estudantes brancos e mestiços dessa turma em especial mostravam-se contrários a qualquer

possibilidade de que poderiam possuir privilégios por terem coloração mais clara do que a dos estudantes negros.

Neste momento da pesquisa, eu repetidamente ouvia sussurros, tais como: “Ele já vai falar de raça de novo. Quer ver como vai falar mal dos brancos?”. Ou quando falávamos sobre a repressão policial, diziam: “Não tem nada a ver com raça Sor, é a roupa do cara.”. No entanto, essa negação dos elementos centrais da branquitude por determinados grupos dentro da turma não representa que, de forma geral, não tenham compreendido ou absorvido o conceito. Contudo, ao negar ou contestar as características definidoras da branquitude, os mestiços evitavam a polêmica de serem rotulados como não brancos, enquanto os brancos, que se mantinham neutros na maioria das vezes, evitam serem enquadrados como possuidores de privilégios pelos demais colegas.

5.3 A ERER E A BRANQUITUDE DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Por conta de sua complexidade e relevância social, a ERER deveria ser uma disciplina como as outras, integrante da matriz curricular. No entanto, tal como prevista pela legislação educacional atual, sua aplicação ocorre como proposta pedagógica nas disciplinas das áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Ensino Religioso, sendo apresentada de forma transversal e possibilitando focar a temática das relações étnico raciais em diálogo com outras disciplinas curriculares. Nas duas escolas onde a pesquisa ocorreu, foi possível desenvolver esta temática transversalmente, tanto no âmbito da própria pesquisa, quanto em atividades integradoras como seminários realizados em parceria com professores de outras disciplinas.

Ao pensar a ERER como campo de intervenção das práticas cotidianas em sala de aula ao longo da pesquisa, passei a considerar três movimentos importantes que ocorreram com a introdução da temática racial branca.

O primeiro destes movimentos foi a relação professor/estudantes, que sempre ocorria de forma amorosa, respeitosa e através de diálogos francos e diretos. Porém, com a introdução da branquitude como conceito a ser debatido, essas relações foram afetadas com alguns estudantes.

O segundo movimento incidiu sobre as relações estabelecidas entre os próprios estudantes, que mesmo sendo tensas algumas vezes, devido às situações corriqueiras ligadas às vivências da escola, se intensificaram e ganharam contornos politizados, mesmo entre os estudantes mais novos, como foi o caso da turma de 7º ano.

O terceiro movimento diz respeito à relação mantida entre o professor-pesquisador e as escolas, que sofreu modulações devido ao fato do estudo ocorrer em duas escolas com perfis

docente e discente diferentes entre si, possibilitando diálogos, propostas e rupturas mais profundas em uma, ao mesmo tempo que gerava silêncios, afastamentos e permanências de pensamentos racializados estruturalmente em outra.

O primeiro movimento, que ocorreu na relação professor-pesquisador e os estudantes, gerou uma mudança involuntária na minha prática de ensino, o que só percebi ao longo do ano letivo em que a pesquisa ocorreu. Isso também foi percebido na postura dos estudantes que participaram da pesquisa.

Desenvolver as temáticas de relações raciais sempre foi um momento tenso com as turmas, mas sempre muito esperado pelos estudantes e por mim, professor. Quando trabalhávamos as questões sobre escravidão, luta pelos direitos civis nos Estados Unidos ou a política segregacionista na África do Sul, essas aulas sempre ocorriam colocando o negro como objeto de análise destes movimentos históricos e sociais, diferente da proposta apresentada nas Sequências Didáticas que colocavam o branco naquele momento como objeto, causando desconforto aos estudantes brancos e mestiços.

Na escola Pedro Sirângelo, com a turma de 9º ano, houve uma resistência grande em relação aos dados apontados pela pesquisa, que demonstravam as diferenças entre os brancos e os não brancos na escola. Os estudantes brancos, em sua maioria compreenderam os processos históricos que levaram os brancos a ocupar as condições sociais privilegiadas, mas alguns estudantes mestiços e brancos afirmavam em suas falas que as desigualdades sociais não estão relacionadas às questões raciais, pois segundo eles “Nem tudo pode ser sobre racismo”.

Quando passamos a desenvolver análises com o foco no branco, mesmo sem as turmas ainda terem chegado a uma definição sobre a branquitude e seus privilégios, parece que algo foi quebrado. Não era apenas o professor de História abordando os conteúdos curriculares, pois a partir da implantação das Sequências Didáticas eu era visto como o professor negro que queria discutir qualquer temática com foco na raça, como surgiu em falas de alguns estudantes do 9º ano, visivelmente incomodados com a abordagem com o foco no branco.

Estudantes com quem eu convivia pacificamente e harmoniosamente desde o 6º ano ficaram mais retraídos e, por vezes, expressaram falas mais agressivas quando fazíamos alguma atividade sobre branquitude. Isso ocorria de forma mais significativa entre os estudantes mais velhos, sendo mais constante entre os meninos brancos e mestiços.

Figura 10 - Apresentação do conceito de branquitude para turma do 9º ano da EEEF Pedro Sirângelo



Fonte: O autor.

O segundo movimento de mudança com a implantação da EREER através da pesquisa esteve ligado às relações vivenciadas entre os próprios estudantes, que paulatinamente passaram a se descobrir brancos e com privilégios ou não brancos e desprivilegiados. Foi necessário explicar que a branquitude como conceito sofre modulações, mesmo que ainda não tivessem descoberto o conceito de forma ampla e ainda sem receber essa denominação.

Quando um estudante branco de baixa renda afirmava que, por ser pobre, não possuía privilégio algum, fazia-se necessário demonstrar que a própria condição de ser branco ou visto como tal na sua comunidade permitia a ele transitar em alguns lugares sem ser percebido como uma ameaça, o que na maioria das vezes era relatado como um aspecto cotidiano pelos estudantes não brancos. Esses momentos de retomada e reflexões sobre o que significa ser branco, especialmente o ato de descobrir-se com privilégios que os outros estudantes e até mesmo professores da escola não possuíam, gerou momentos de conflito que várias vezes precisaram da minha intervenção.

As meninas, tanto negras, quanto brancas foram, na maioria das vezes, as tensionadoras e ao mesmo tempo intermediadoras dos conflitos, introduzindo diálogos mais aprofundados e

sensíveis sobre os privilégios de ser branco em uma sociedade tão racista, segundo elas próprias. Acredito, a partir da vivência que tenho nas escolas analisadas e tendo conhecimento da estrutura social que cerca as comunidades onde essas escolas estão inseridas, que o fato das meninas assumirem responsabilidades domésticas mais cedo do que os meninos, devido a uma postura patriarcal e machista das famílias, colabora para o amadurecimento e o desenvolvimento crítico sobre temas sensíveis. E o fato das meninas ainda muito jovens sofrerem discriminação devido à questão de gênero, também colabore para um aflorar do desenvolvimento social e político antes da maioria dos meninos.

Neste mesmo sentido, estudantes que se identificam como LGBTQI apresentaram uma percepção maior do tema das relações étnico raciais. Refletindo sobre a realidade das escolas em que estão inseridos, acredito que por sofrerem maior discriminação por parte dos estudantes heterossexuais, dentro e fora do ambiente escolar, este grupo consegue perceber mais facilmente as nuances que cercam de privilégios determinados grupos, neste caso os brancos. No entanto, essa empatia de categorias que sofrem discriminação não ocorreu de forma homogênea, pois houve casos em que meninos e meninas negros, LGBTQI brancos ou negros, não reconheciam os privilégios ligados à branquitude.

Acredito que essa postura dos estudantes LGBTQI ocorria, entre outras motivações complexas, devido à necessidade de serem aceitos dentro de grupos maiores, predominantemente formados por brancos heterossexuais nas escolas, já que essa fase da adolescência é um momento de inserção em grupos específicos, de descobertas dos aspectos do corpo, mas também de busca por aceitação social dentro e fora da escola. Neste caso, neutralizar sua fala frente às temáticas de relações étnico-raciais, especialmente a respeito da branquitude, poderia ser uma estratégia para evitar confrontos e a emergência de preconceitos sexuais, sobretudo a homofobia dos colegas brancos.

O terceiro movimento significativo surgido a partir da EREER nas escolas foi a mudança nas relações entre os demais professores e funcionários, com relação ao tema da própria pesquisa e aos estudantes que passaram a perceber aspectos de racismo estrutural através da manutenção de privilégios raciais brancos dentro das escolas. As afirmações de posição de poder de alguns professores brancos, através de suas falas e atitudes, demonstravam desconforto com a problematização de temas raciais em sala de aula, o que me foi relatado pelos estudantes, que passaram a perceber que a branquitude era algo palpável, real e não estava restrita apenas ao campo conceitual.

Algumas professoras, em ambas as escolas, expressavam de forma direta tal desconforto a mim, alegando que por serem brancas não pensavam que tinham privilégios, nem seus

estudantes brancos, pois acreditavam que privilégios estavam ligados apenas a questão financeira. Buscava argumentar com estas professoras e professores, demonstrando que existem várias formas de privilégios, que bastava olhar ao redor, contabilizar e questionar: afinal, quantos professores negros havia na escola? Quais os cargos mais comuns atribuídos aos negros dentro do espaço escolar? Quantos estudantes não brancos estavam frequentando suas salas de aulas nos últimos meses e onde estavam os estudantes negros que haviam abandonado a escola no decorrer do ano letivo? As falas dos colegas de magistério permitiram-me levar mais elementos para serem discutidos com os estudantes em sala de aula, aprofundando a discussão de como ocorriam as relações raciais dentro e fora do ambiente escolar e como estes elementos, que podem ser denominados como raciais se escondem por trás de outros elementos como fatores econômicos, por exemplo.

Parte dos professores da Escola Pedro Sirângelo, brancos e não brancos, que tiveram contato com a pesquisa, passaram a problematizar a questão das relações étnico-raciais com maior interesse e com maior frequência, sendo apresentada a possibilidade, por alguns professores mais engajados nestas temáticas, de uma semana de conversas sobre temas étnico-raciais, dentro das questões de diversidades em todas as disciplinas de forma transversal. Ao mesmo tempo, houve alguns momentos de tensão em relação a direção dessa escola, pois acreditavam que, ao levantarmos as questões de diversidades de gênero e racial, poderíamos ser compreendidos pelos pais como doutrinadores ideológicos.

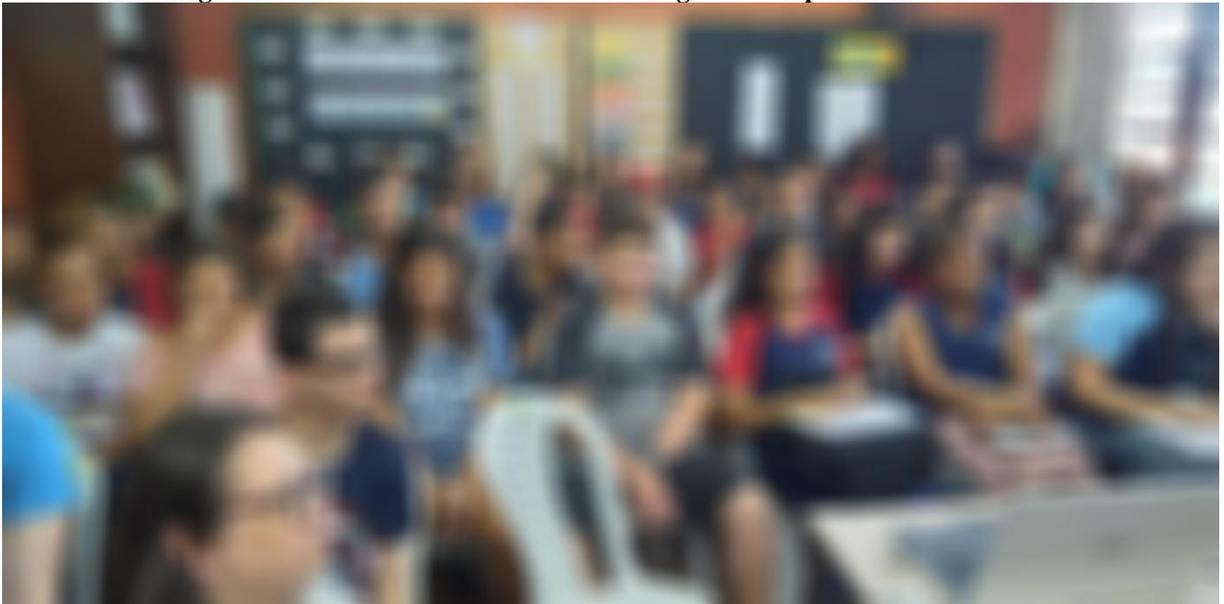
Foi necessário argumentar que estas temáticas estão previstas em Lei e presentes na própria BNCC, sendo desenvolvidas ao longo do ano letivo dentro do espaço escolar. Apesar das conversas sobre a necessidade de discutirmos as temáticas das relações étnico-raciais e de gênero, houve certa desmotivação dos professores devido a postura da direção da escola, não sendo possível desenvolver a discussão com as outras turmas não participantes da pesquisa sobre os dados que foram produzidos.

Já na escola Otávio Mangabeira foi possível desenvolver momentos mais significativos de discussão das relações étnico-raciais, inclusive com a participação em um seminário dos professores e orientadores deste estudo, José Rivair Macedo e Marcus Vinícius de Freitas Rosa. Eles realizaram uma atividade voltada aos estudantes, professores e a direção da escola. As turmas de 7º e 8º ano que participaram da pesquisa puderam questionar e responder sobre a temática que já era percebida por alguns como elementos da identidade branca.

Este momento de troca entre professores da academia, professores do ensino fundamental e estudantes, contribuiu para um aprofundamento da temática racial em um momento em que a pesquisa já se encaminhava para o encerramento da participação das turmas.

Foi possível também perceber que alguns pais e mães, de turmas que não participaram da pesquisa, ficaram nitidamente incomodados, chegando ao ponto de manifestarem esta indignação acerca da presença dos professores da UFRGS e do tema do seminário. Pediram aos outros pais e mães que não permitissem a participação dos seus filhos na atividade. A maioria dos pais e mães desta escola, no entanto, compreendeu a necessidade e importância deste debate e ficaram mais tranquilos no decorrer do encaminhamento final da pesquisa.

Figura 11 - as turmas da EEEF Otávio Mangabeira na palestra sobre ERER



Fonte: O autor.

Durante a apresentação dos professores, as turmas mostraram muito interesse, mas devido as idades variadas e aos diferentes anos letivos, perderam um pouco do foco nos debates. Ainda assim, perguntas como se existe racismo reverso e como o racismo se manifesta e pode ser localizado em diferentes momentos surgiram em mais de um momento durante a palestra. Os estudantes do 7º e dos 8º anos, que participaram da pesquisa, já conheciam alguns dos elementos sobre branquitude, mesmo sem ainda terem nomeado o conceito até aquele momento. Conseguiram assim, de forma mais efetiva do que os demais, elaborar e conectar as falas dos professores Rivair Macedo e Marcus Rosa sobre racismo, branquitude e privilégios às aulas apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

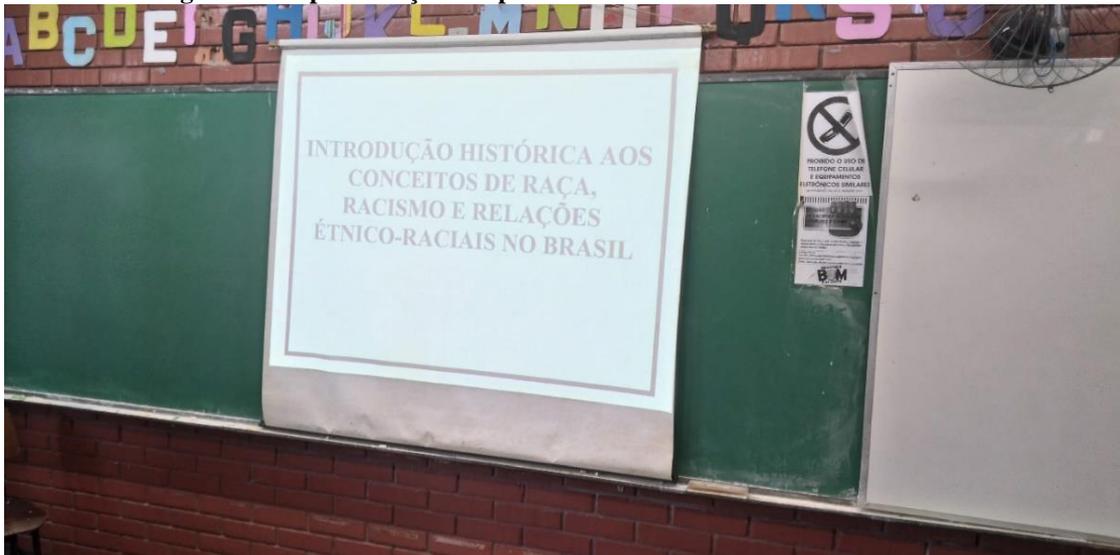
Figura 12 - Professores Marcus Vinicius e José Rivair no Seminário sobre ERER



Fonte: Dados da pesquisa.

A palestra teve início com a fala do professor José Rivair sobre o conceito histórico e social de raça, possibilitando uma ampliação deste conceito pelas demais turmas que ainda não conheciam o conceito. Em seguida, a apresentação do professor Marcus Vinicius versou sobre branquitude e conduziu as turmas a uma análise mais profunda sobre as questões dos privilégios raciais.

Figura 13 - Apresentação dos professores da UFRGS no Seminário sobre ERER



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 14 - Produção dos estudantes diversidade racial da escola e a EREER



Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, cabe salientar, um momento crítico no decorrer da pesquisa em relação a fala de uma professora branca, que durante sucessivas conversas sobre a branquitude e seus privilégios, demonstrava falas racistas de forma intencional ao comentar, por exemplo, que não se sentia privilegiada, pois “Peguei um ônibus cheirando a negro”, entre outras narrativas racistas nos dias e meses em que este estudo foi desenvolvido. Levei as falas da professora aos estudantes das turmas participantes deste estudo, sem identificar a professora, demonstrando a necessidade de se debater com profundidade estas temáticas e que o racismo afeta a todos, independente da formação acadêmica do indivíduo.

A ampliação das discussões sobre a EREER em ambas as escolas se tornou possível, de forma mais efetiva, logo após a participação dos professores José Rivair e Marcus Vinicius. De alguma forma, a atividade realizada por eles legitimou a minha fala e a dos demais professores que pretendem aprofundar essa temática de forma transversal em suas disciplinas. Mesmo os momentos mais conturbados em relação aos pais, professores e direções que se mostraram contrariados com essa temática foram positivos ao final, pois possibilitaram o aprofundamento das questões raciais, com exemplos concretos dentro do ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, pretendo refletir sobre o percurso deste estudo e seus impactos, abordando a metodologia de pesquisa empregada e sua relação com os dados obtidos, bem como apresentar mais algumas reflexões sobre a influência deste estudo nas escolas, turmas e na minha *praxe* em sala de aula.

O problema que gerou essa pesquisa foi pautado na questão de como a branquitude conceitualmente se esconde por trás de outros significados dentro dos conteúdos de História, orientando a produção e reprodução deste conteúdo. Principalmente, busquei compreender como o significado de ser branco pode ser percebido e compreendido pelos estudantes.

Discutir a temática racial nunca foi fácil, discuti-la deslocando o foco daqueles que sempre foram objeto de análise, colocando esse foco para quem detém os privilégios, foi complexo, por vezes intimidador, já que quando comecei este estudo, sendo sincero ao extremo, nem sabia que o branco poderia ser estudado racialmente, dentro dos processos de relações humanas que formam a base da História enquanto disciplina.

O conceito de branquitude não é fácil de ser compreendido ou localizado, sendo necessário, por várias vezes, refinar meu olhar para as múltiplas formas de como o ser branco pode ser compreendido em situações diferentes, por vezes de forma evidente, mas por vários momentos quase intangível, como se um véu ocultasse sua presença, atribuindo ao branco, como indivíduo ou grupo racial, outros termos e roupagens. Foi necessário pensar e repensar, criar e recriar estratégias metodológicas para poder localizar a branquitude e apresentá-la de forma evidente aos estudantes e ao leitor.

Para tanto, a metodologia da pesquisa precisava levar em conta que os estudantes deveriam chegar por si próprios aos elementos centrais deste conceito, possibilitando a eles problematizá-lo, tanto no âmbito da disciplina de História, quanto na realidade onde estão inseridos.

A metodologia de pesquisa empregada neste estudo foi a da problematização por meio do Arco de Margueret. Essa ferramenta permitiu dividir em etapas a condução dos estudantes ao conceito, enquanto a produção dos dados sobre este processo de ensino-aprendizagem era avaliada através de questionários diretos aplicados aos estudantes.

O processo de problematização com o Arco de Margueret, que é dividido em observação da realidade, pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação a realidade, permitiu um aprofundamento paulatino nos elementos que estão vinculados à identidade racial branca, permitindo explorar e ao mesmo tempo problematizar, dentro de

elementos desenvolvidos de forma colaborativa entre professor e estudantes, as questões dos privilégios de ser branco e seus impactos nas relações étnico-raciais.

Para poder apresentar o conceito aos estudantes e vinculá-lo ao currículo de História, foi necessário valer-me das ferramentas pedagógicas utilizadas em minhas práticas de ensino diárias. Para isso, escolhi o livro didático como via de acesso ao currículo oficial, compreendendo que o livro não era em si objeto de análise desta pesquisa, mas um elemento importante neste estudo, já que representa em sala de aula a própria estrutura política, ideológica, metodológica e pedagógica presentes também na Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa bibliográfica dos livros didáticos, juntamente com a metodologia de problematização com o Arco de Marguez, apontaram resultados significativos e relevantes. Foi possível compreender que a branquitude, enquanto conceito, não está apenas presente no currículo, mas gera o próprio currículo utilizado em sala de aula, seja através de termos, noções de temporalidade, elementos conceituais, estéticos, religiosos, culturais, relações de poder e subalternidade, que são elementos estruturantes do currículo.

Os conteúdos curriculares são construídos e apresentados a partir da perspectiva do branco colonizador, gerando o privilégio de definir uma História tomada como universal e que torna o branco sempre como sujeito central desta História. Os estudantes conseguiram em sua totalidade, compreender o conceito, ainda que de forma resumida e dentro de um nível de entendimento adequado às faixas etárias das turmas envolvidas na pesquisa. Mesmo assim a negação de questões ligadas à raça surgiu entre estudantes pretos, pardos e brancos, pois identificar-se como privilegiado ou desprivilegiado, sendo principalmente preto e pardo, gerou momentos de tensão.

Localizar a branquitude no currículo e conduzir sua compreensão pelos estudantes propiciou uma quebra de paradigmas, possibilitando através da aplicação da EREER, de forma transversal aos conteúdos de História, articular discussões cada vez mais aprofundadas com os estudantes e a comunidade escolar. Não se tratou apenas de colocar todo o foco no negro ou indígena como objetos de análise nas relações étnico-raciais. Agora também é possível apresentar o branco como grupo racialmente identificável e analisável. Ainda que nem sempre estas discussões tenham ocorrido de forma pacífica e harmônica com alguns pais, estudantes ou professores, principalmente devido ao momento de ataque ideológico às instituições de ensino e aos professores, acredito que mesmo assim estes debates foram e são importantes para o desenvolvimento de ideias, para repensar privilégios e a busca por equidade entre os diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade, que foi uma das propostas deste estudo.

Foi possível no decorrer destes dois anos de pesquisa, o repensar constante das minhas práticas de ensino, a forma como compreendia e passei a compreender a estrutura curricular de História, como essa deve ser apresentada e problematizada constantemente, mas também como os elementos presentes no conceito de branquitude podem ser percebidos no atual cenário político ideológico, que tenta manter os privilégios das elites políticas e econômicas brancas através da disseminação de discursos cada vez mais racistas e preconceituosos.

Compreender as causas que levaram a esse processo de retrocesso social e científico, que tenta por várias vezes instituir um discurso de revisionismo histórico, tirando do grupo racial branco sua responsabilidade histórica nas relações de dominação e poder, torna cada vez mais necessário ampliar este campo de estudo para a compreensão de como esses processos políticos são construídos e como, através da EREER, podemos combater a manutenção de privilégios, nem sempre vistos como raciais.

Acredito, a partir do que pude observar na pesquisa, que a EREER muito mais do que um tema transversal entre as disciplinas da área de ciências humanas, deveria constituir uma disciplina do currículo escolar, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua importância para o diálogo entre professor e estudantes constitui um espaço importante de compreensão da sociedade que vivemos e que almejamos, onde a equidade social e racial não serão mais uma promessa, mas um fato.

Penso que novos estudos sobre o conceito de branquitude e sua relação com o conteúdo curricular de História mereçam espaço em futuras pesquisas acadêmicas, possibilitando a ampliação e aprofundamento adequado. O uso do conceito de branquitude ainda é relativamente novo nos estudos acadêmicos, o que garante possibilidades de análise da identidade branca a partir de diferentes aspectos, principalmente no que tange à educação e em especial ao Ensino de História, pois como apresentado neste estudo, localizar o branco racialmente é possível e necessário, afim de possibilitar novas interpretações e problematizações sobre seu papel nas relações étnico-raciais historicamente construídas.

Não é mais tolerável manter a lupa da análise científica acadêmica apenas com foco nos não brancos, sem, no entanto, compreender o lugar do branco como categoria racial neste diálogo. Não podemos mais, como pesquisadores ou professores, analisar apenas as formas de resistência com foco naqueles que estavam acorrentados aos grilhões, que sofreram a diáspora, aqueles que foram exterminados e retirados de suas terras ancestrais pelos colonizadores, migrantes, exploradores, europeus, que devem ser nomeados adequadamente nestes processos como brancos.

Vivemos hoje um dos momentos mais significativos, onde o obscurantismo e a negação da ciência se camuflam de liberdade de expressão, onde líderes políticos negam os privilégios relegados a eles pelo fato de serem brancos. Tempos estes em que homens negros não se reconhecem como tal, assumindo para si o discurso do opressor. A violência contra pretos e pardos assume contornos de pandemias sociais, amparadas muitas vezes pelo próprio Estado.

Torna-se emergente discutir o racismo estruturado pela branquitude neste contexto, voltar nosso olhar também às formas de dominação e hegemonia, daqueles que se beneficiaram com esses processos de dominação, buscando entender as vantagens e benefícios que passaram a ser vinculados a grupos humanos específicos e de que forma estes privilégios impactam nossa sociedade.

Decolonizar o Ensino de História é um processo de ensino-aprendizagem que repercute em todos os grupos étnico-raciais. Decolonizar a própria EREER passa, necessariamente, por colocar o foco de análise no branco colonizador e em sua invisibilidade racial. O branco não pode ser mais invisível aos olhos da História, nem tão pouco aos seus privilégios. Pensar sobre esses elementos no chão da escola é um dos processos mais significativos, concretos e reais na busca igualdade racial.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (org.). **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Eaa3jx>. Acesso em: 19 maio 2018.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). **Componente curricular:** História, 7º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. (Projeto Araribá).
- APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 61-67, jan./mar. 2001
- ARAÚJO, Valdeci Lopes de. A aula como desafio à experiência da História. *In:* GONÇALVES, Márcia Almeida *et al.* (org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.
- AVILA, Arthur Lima de. Povoando o presente de fantasmas: as políticas do tempo de uma disciplina. **Expedições:** Teoria da História e Historiografia, Morrinhos, ano 7, n. 2, p. 189-209, ago./dez. 2016.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2008.88723>. Acesso em: 29 set. 2019.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARINE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização:** experiências com questões de ensino superior. Londrina: EDUEL, 1998
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <https://bit.ly/2IvsOuR>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: 2012. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2daykZc>. Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2EiSxK2>. Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 maio 2019.

BROWN, Wendy. Epilogue: losing bare democracy and the inversion of freedom into sacrifice. In: BROWN, Wendy. **Undoing the Demos: neoliberalism's stealth revolution.** New York: Zone Books, 2015. p. 201-222.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 29 out. 2018.

CAIMI, Flávia Eloísa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de História em questão: cultura histórica e usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. Acesso em: 29 out. 2018.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil.** 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115710>. Acesso em: 29 out. 2018.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as “críticas”. In: MULLER, Tania M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre as relações étnico-raciais em uma unidade educativa no município de Florianópolis.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_11_2018_17.25.15.f225a8d838b0f218a008da3e93b1397f.pdf. Acesso em:

CARINE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARINE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil***. Petrópolis: Vozes, 2002

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. *In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo***. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Uma dupla inseparável: cabelo e cor de pele. *In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (org.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico raciais no Brasil***. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. (Antropologia social). Disponível em: <https://bit.ly/2EbRCuR>. Acesso em: 19 maio 2018.

LODY, Raul. **Dicionário de Arte Sacra & Técnicas Afro-Brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

LORENZ, Chris. Despedado del tempo: o La repentina presencia del pasado. *In: LORENZ, Chris. **Entre filosofia e história: exploraciones en Filosofia de La Historia***. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015. v. 1, p. 207-250.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2QE04nI>. Acesso em: 12 maio 2018.

- MEINERZ, Carla Betatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- MORAES, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 6, n. 13, p. 73-87, mar./jun. 2014.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes necessários e outros ensaios**. São Paulo: Contexto, 2000.
- MUDROVICIC, Maria Inés. Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente. **Historiografías, revista de historia y teoría**, Zaragoza, n. 5, p.11-31, ene./jun. 2013. Disponível em: <http://www.unizar.es/historiografias/numeros/5/mudrovcic.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 14 maio 2018.
- MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2v374Ty>. Acesso em: 14 maio 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 nov. 2003
- MÜLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris 2001.
- NALIN, Ivanir Lourdes Marques; CAMPOS JÚNIOR, Luís de Castro. Novos caminhos para fontes históricas: iconografia, fotos e objetos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba, 2016. (Cadernos PDE, 1). Disponível em: <https://bit.ly/2OI7kbC>. Acesso em: 10 out. 2018.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. **Revista Solta a Voz**, v. 20, n. 2, p. 197-214, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/9864>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PACIEVITCH, Carolina. Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (org.). **Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina**. Porto Alegre: EST, 2018. p. 11-28.

PELLEGRINE, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber a História**: 6º ano. 3.ed. São Paulo: FDT, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma História menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n.10, p. 103-117, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103>. Acesso em: 19 maio 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o Ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>. Acesso em: 19 ago. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Cenas de aulas de História: como aprender com isso? *In*: GIL, Carmem Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (org.). **Múltiplas vozes na formação de professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST, 2018. p. 49-68.

PIEZA, Suze; PANSARELLI, Daniel. Eurocentrismo e racismo *ou* Em torno da periculosidade das teorias. **Problemata: R. Intern. Fil., Recife**, v. 8. n. 1, p. 271-287, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v8i1.28060>, 2016. Acesso em: 13 jan. 2019.

PIRES, Iracy Barbosa. **A construção de uma identidade**: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

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, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em:

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (org.). **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Adriana Conceição dos (org.) **Diversidade étnica**: dialogando com a história e a cultura negra. Porto Alegre: SMED, 2007. (Escola faz, 6).

SCHUCMAN, Lia Vainer; SCHLICKMANN, Renata. Racismo e branquitude: psicologia e branqueamento no Brasil. *In*: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora**: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido o branco e o branquíssimo**: branquitude hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moniz. **O espetáculo das raças cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, José Bonifácio Alves da. Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em história: que espaço é reservado à história negra e indígena? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 73-89, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4504>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SIQUEIRA, Sônia Aparecida. A disciplina da vida colonial: os regimentos da Inquisição. **RIHGB**, Rio de Janeiro, v. 157, n. 392, p. 497-1011, 1996. Disponível em: <https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/itemlist/filter.html?searchword438-from=1996&searchword438-to=1997&moduleId=219&Itemid=174>. Acesso em 24/03/2019

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965. (Coleção tempo novo; 2).

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. *In*: RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 215-240.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, p. 1-18, abr. 1992. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

WADE, Peter. **Raza e etnicidad em Latinoamérica**. Quito: Abya-Yala, 2000. Disponível em: https://www.pluralciesas.org/wp-content/uploads/2016/01/WadePeter2000_RazaEtnicidad.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. (Serie Pensamiento decolonial). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5167476.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O CONCEITO DE BRANQUITUDE

Escola: _____

Turma: _____ **Data:** _____

Nome: _____

1. A qual grupo abaixo você se auto identifica?

Indígena Negro Mestiço Branco Asiático Outro

2. Com qual dos grupos abaixo você acredita que as pessoas identificam você?

Indígena Negro Mestiço Branco Asiático Outro

3. Quando usado o termo raça, você relaciona este termo a qual grupo ou grupos abaixo?

Indígena Negro Mestiço Branco Asiático Outro

4. Você acredita que algum grupo abaixo possua mais privilégios ou benefícios do que outros?

sim não

Qualou quais? _____

5. Você acredita que o grupo racial com o qual você se identifica possui privilégios frente aos demais grupos?

a. sim não

6. Qual ou quais grupos abaixo na sua opinião estão mais presentes nos conteúdos de História que você estudou até o presente momento?

a. Africanos Europeus Asiáticos Indígenas Todos

b. Se outro, qual ou quais?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O CONCEITO DE BRANQUITUDE

Escola: _____

Turma: _____ Data: _____

Nome: _____

1. Quando falamos em relações étnico-raciais, qual grupo ou grupos raciais demonstram possuir maior poder sobre os outros?

() brancos () pretos () asiáticos () pardos () indígenas

2. Quais características você acredita estarem ligadas normalmente a ser negro?

() beleza () riqueza () feiura () pobreza () poder () submissão

3. Você acredita que a cor da pele pode favorecer de alguma forma ascensão social ou econômica de uma pessoa?

() sim () não () não interfere ou favorece diretamente

4. Quais características você acredita estarem ligados a ser branco?

() beleza () riqueza () feiura () pobreza () poder () submissão

5. A partir das imagens e textos analisados em aula, qual grupo demonstra, segundo sua percepção possuir maiores benefícios ou privilégios?

() brancos () pretos () asiáticos () pardos () indígenas

6. Pessoas brancas possuem privilégios por serem brancas?

() sim () não () não interfere ou favorece diretamente

7. No seu dia a dia, você já presenciou alguma pessoa sendo favorecida por ser branca?

() sim () não

8. Com relação aos conteúdos apresentados nas aulas de História, qual desses grupos tem maior destaque?

() pretos () indígenas () asiáticos () pardos () nenhum () todos

9. Escreva uma palavra, que segundo sua opinião explique o significado de ser negro?

10. Escreva uma palavra que segundo sua opinião explique o significado de ser branco?

APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7º ANO

Tema: O conceito de branquitude no conteúdo de História

Professor: Cleber Leão

Escola: Pedro Sirangelo

abril/maio de 2019

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Justificativa

A importância de compreender as formas e como se estabelecem as relações étnico raciais, como estas influenciam as relações de poder, subalternidade e representatividade dentro do currículo de história, justificam a elaboração dessa sequência didática pedagógica.

Objetivo geral

Visa compreender como os conteúdos ligados às questões raciais dentro da disciplina da História, a partir do conceito de branquitude, são representadas dentro do currículo de História e percebidos pelos estudantes.

Objetivos específicos

- a) compreender como os estudantes percebem e interpretam as diferenças raciais, sociais, culturais e de dominação nas relações entre Europa e África, entre europeus e africanos no Brasil, bem como os estudantes compreendem brancos e não brancos como grupos raciais distintos nas transformações históricas;
- b) analisar elementos iconográficos e textuais apresentados nos livros didáticos em perspectiva comparativa entre brancos e não brancos, buscando compreender de que forma os conteúdos visuais e textuais influenciam as percepções dos estudantes sobre raça e desigualdades raciais;
- c) elencar a forma como os estudantes assimilam os significados de “ser branco” e “ser negro” a partir dos conteúdos sobre história da Europa e história da África.

Recursos utilizados

Textos, apresentação de slides, vídeos, imagens e o livro didático Projeto Araribá da editora Moderna 7º ano.

Tempo programado / tempo realizado

Proposta inicial de dez horas aulas, divididas em períodos paralelos de 50 minutos cada.

Área do conhecimento

Ciências Humanas

Componente Curricular

História

Conceituais

branquitude, etnia, raça, eurocentrismo

Conteúdo

Construção do conceito de raça na Idade Média, estudo dos conceitos de eurocentrismo e etnia, relações de poder ligadas ao conceito de branquitude na idade média.

Etapas da sequência didática

Desenvolvimento Etapas	Objetivos	Procedimentos
<p>1º etapa Hora/aula: 2</p> <p>Observação da realidade</p>	<p>Perceber como as estudantes se identificam e como pensam ser reconhecidos racial</p>	<p>Será apresentado a turma a seguinte questão – Existe diferenças, benefícios ou privilégios entre os diferentes grupos raciais? Sem prévia explicação de conceitos, será apresentado as turmas um questionário que busca problematizar a questão de raça, estética, relações de poder e subalternidade.</p>
<p>2º etapa Hora/aula: 2</p> <p>Pontos-chave</p>	<p>Analisar se os estudantes conseguem identificar situações de privilégios, sob a perspectiva racial nos textos e imagens apresentados em aula, se sim, qual grupo racial é mais privilegiado</p>	<p>Com base no questionário da aula anterior, será proposto aos estudantes uma reflexão em forma de seminário sobre quais as causas que geram as desigualdades e privilégios com base nas relações étnico-raciais e qual o grupo racial que detém privilégios; Serão apresentadas às turmas sequência de imagens (fotos, pinturas e vídeos) análise de textos, tanto dos livros didáticos como materiais de apoio como sites, livros paradidáticos e cartazes, sem especificar diretamente seu significado e sua relação com o conceito de branquitude;</p>
<p>3º etapa Hora/aula: 2</p> <p>Teorização</p>	<p>Apresentar os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo aos estudantes, buscando cercar os estudantes com os elementos que compõem a branquitude como conceito, sem, no entanto, nomeá-lo. Analisar se os estudantes compreendem os significado e diferenças de cada conceito apresentado e se percebem os significados de ser branco.</p>	<p>serão apresentados aos estudantes os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo, a fim de compreender se os estudantes conseguem localizar os elementos que formam a base do conceito de branquitude sem nomeá-lo; Apresentação de dois vídeos curtos que demonstram os elementos centrais da branquitude enquanto conceito</p>
<p>4º etapa Hora/aula: 2</p> <p>Hipóteses de solução</p>	<p>Analisar as hipóteses e soluções desenvolvidos pelos estudantes sobre a branquitude.</p>	<p>Aplicação de um novo questionário dirigido, com questões ligadas ao conceito de branquitude, com a finalidade de analisar se as turmas conseguiram compreender ou não o conceito e vinculá-lo aos conteúdos desenvolvidos até então; Perceber se os estudantes chegaram a conceito de branquitude e então apresentá-lo</p>
<p>5º etapa Hora/aula: 2</p> <p>Aplicação à Realidade</p>	<p>Diagnosticar se os estudantes conseguiram assimilar o conceito de branquitude, localizando-o no conteúdo apresentado</p>	<p>Desenvolver com as turmas propostas de ações colaborativas, com foco na ERER, para serem aplicadas em ambiente escolar, tomando como base a equidade entre os diferentes raciais.</p>

APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8º ANO

Tema: O conceito de branquitude no conteúdo de História

Professor: Cleber Leão

Escola: Otávio Mangabeira

abril/maio de 2019

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Justificativa

A importância de compreender as formas e como se estabelecem as relações étnico raciais, como estas influenciam as relações de poder, subalternidade e representatividade dentro do currículo de história, justificam a elaboração dessa sequência didática pedagógica.

Objetivo geral

Visa compreender como os conteúdos ligados às questões raciais dentro da disciplina da História, a partir do conceito de branquitude, são representadas dentro do currículo de História e percebidos pelos estudantes.

Objetivos específicos

- a) compreender como os estudantes percebem e interpretam as diferenças raciais, sociais, culturais e de dominação nas relações entre Europa e África, entre europeus e africanos no Brasil, bem como os estudantes compreendem brancos e não brancos como grupos raciais distintos nas transformações históricas;
- b) analisar elementos iconográficos e textuais apresentados nos livros didáticos em perspectiva comparativa entre brancos e não brancos, buscando compreender de que forma os conteúdos visuais e textuais influenciam as percepções dos estudantes sobre raça e desigualdades raciais;
- c) elencar a forma como os estudantes assimilam os significados de “ser branco” e “ser negro” a partir dos conteúdos sobre história da Europa e história da África.

Recursos utilizados

Textos, apresentação de slides, vídeos, imagens e o livro didático Vontade de Saber da editora FTD 8º ano.

Tempo programado / tempo realizado

indicar a proposta inicial e a proposta realizada.

Área do conhecimento

Ciências Humanas

Componente Curricular

História

Conceituais

branquitude, etnia, raça, eurocentrismo

Conteúdo

Construção do conceito de raça na Idade Média, estudo dos conceitos de eurocentrismo e etnia. As relações de poder e subalternidade entre os séculos XVI a XVIII ligadas ao conceito de branquitude.

Desenvolvimento Etapas

Desenvolvimento Etapas	Objetivos	Procedimentos
1º etapa Hora/aula: 2 Observação da realidade	Perceber como as estudantes se identificam e como pensam ser reconhecidos racial	Será apresentado a turma a seguinte questão – Existe diferenças, benefícios ou privilégios entre os diferentes grupos raciais? Sem prévia explicação de conceitos, será apresentado as turmas um questionário que busca problematizar a questão de raça, estética, relações de poder e subalternidade.
2º etapa Hora/aula: 2 Pontos-chave	Analisar se os estudantes conseguem identificar situações de privilégios, sob a perspectiva racial nos textos e imagens apresentados em aula, se sim, qual grupo racial é mais privilegiado	Com base no questionário da aula anterior, será proposto aos estudantes uma reflexão em forma de seminário sobre quais as causas que geram as desigualdades e privilégios com base nas relações étnico-raciais e qual o grupo racial que detém privilégios; Serão apresentadas às turmas sequência de imagens (fotos, pinturas e vídeos) análise de textos, tanto dos livros didáticos como materiais de apoio como sites, livros paradidáticos e cartazes, sem especificar diretamente seu significado e sua relação com o conceito de branquitude;
3º etapa Hora/aula: 2 Teorização	Apresentar os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo aos estudantes, buscando cercá-los com os elementos que compõem a branquitude como conceito, sem, no entanto, nomeá-lo. Analisar se os estudantes compreendem os significado e diferenças de cada conceito apresentado e se percebem os significados de ser branco	serão apresentados aos estudantes os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo, a fim de compreender se eles conseguem localizar os elementos que formam a base do conceito de branquitude sem nomeá-lo; Apresentação de dois vídeos curtos que demonstram os elementos centrais da branquitude enquanto conceito
4º etapa Hora/aula: 2 Hipóteses de solução	Analisar as hipóteses e soluções desenvolvidos pelos estudantes sobre a branquitude	Aplicação de um novo questionário dirigido, com questões ligadas ao conceito de branquitude, com a finalidade de analisar se as turmas conseguiram compreender ou não o conceito e vinculá-lo aos conteúdos desenvolvidos até então; Perceber se os estudantes chegaram a conceito de branquitude e então apresentá-lo
5º etapa Hora/aula: 2 Aplicação à Realidade	Diagnosticar se os estudantes conseguiram assimilar o conceito de branquitude, localizando-o no conteúdo apresentado	Desenvolver com as turmas propostas de ações colaborativas, com foco na EREER, para serem aplicadas em ambiente escolar, tomando como base a equidade entre os diferentes raciais.

APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9º ANO

Tema: O conceito de branquitude no conteúdo de História

Professor: Cleber Leão

Escola: Pedro Sirangelo

abril/maio de 2019

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Justificativa

A importância de compreender as formas e como se estabelecem as relações étnico raciais, como estas influenciam as relações de poder, subalternidade e representatividade dentro do currículo de história, justificam a elaboração dessa sequência didática pedagógica.

Objetivo geral

Visa compreender como os conteúdos ligados às questões raciais dentro da disciplina da História, a partir do conceito de branquitude, são representadas dentro do currículo de História e percebidos pelos estudantes.

Objetivos específicos

- a) compreender como os estudantes percebem e interpretam as diferenças raciais, sociais, culturais e de dominação nas relações entre Europa e África, entre europeus e africanos no Brasil, bem como os estudantes compreendem brancos e não brancos como grupos raciais distintos nas transformações históricas;
- b) analisar elementos iconográficos e textuais apresentados nos livros didáticos em perspectiva comparativa entre brancos e não brancos, buscando compreender de que forma os conteúdos visuais e textuais influenciam as percepções dos estudantes sobre raça e desigualdades raciais;
- c) elencar a forma como os estudantes assimilam os significados de “ser branco” e “ser negro” a partir dos conteúdos sobre história da Europa e história da África.

Recursos utilizados

Textos, apresentação de slides, vídeos, imagens e o livro didático Projeto Araribá da editora Moderna 9ºano.

Tempo programado / tempo realizado

indicar a proposta inicial e a proposta realizada.

Área do conhecimento

Ciências Humanas

Componente Curricular

História

Conceituais

branquitude, etnia, raça, eurocentrismo

Conteúdo

Os conflitos sociais do início do século XX no Brasil e a ligação com conceitos de raça, etnia e eurocentrismo. As relações de poder e privilégios ligadas ao conceito de branquitude neste período.

Desenvolvimento Etapas

Desenvolvimento Etapas	Objetivos	Procedimentos
1º etapa Hora/aula: 2 Observação da realidade	Perceber como as estudantes se identificam e como pensam ser reconhecidos racial	Será apresentado a turma a seguinte questão – Existe diferenças, benefícios ou privilégios entre os diferentes grupos raciais? Sem prévia explicação de conceitos, será apresentado as turmas um questionário que busca problematizar a questão de raça, estética, relações de poder e subalternidade.
2º etapa Hora/aula: 2 Pontos-chave	Analisar se os estudantes conseguem identificar situações de privilégios, sob a perspectiva racial nos textos e imagens apresentados em aula, se sim, qual grupo racial é mais privilegiado	Com base no questionário da aula anterior, será proposto aos estudantes uma reflexão em forma de seminário sobre quais as causas que geram as desigualdades e privilégios com base nas relações étnico-raciais e qual o grupo racial que detém privilégios; Serão apresentadas às turmas sequência de imagens (fotos, pinturas e vídeos) análise de textos, tanto dos livros didáticos como materiais de apoio como sites, livros paradidáticos e cartazes, sem especificar diretamente seu significado e sua relação com o conceito de branquitude;
3º etapa Hora/aula: 2 Teorização	Apresentar os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo aos estudantes, buscando cercar os estudantes com os elementos que compõem a branquitude como conceito, sem, no entanto, nomeá-lo. Analisar se os estudantes compreendem os significado e diferenças de cada conceito apresentado e se percebem os significados de ser branco	Serão apresentados aos estudantes os conceitos de raça, etnia e eurocentrismo, a fim de compreender se os estudantes conseguem localizar os elementos que formam a base do conceito de branquitude sem nomeá-lo; Apresentação de dois vídeos curtos que demonstram os elementos centrais da branquitude enquanto conceito
4º etapa Hora/aula: 2 Hipóteses de solução	Analisar as hipóteses e soluções desenvolvidos pelos estudantes sobre a branquitude	Aplicação de um novo questionário dirigido, com questões ligadas ao conceito de branquitude, com a finalidade de analisar se as turmas conseguiram compreender ou não o conceito e vinculá-lo aos conteúdos desenvolvidos até então; Perceber se os estudantes chegaram a conceito de branquitude e então apresentá-lo
5º etapa Hora/aula: 2 Aplicação à Realidade	Diagnosticar se os estudantes conseguiram assimilar o conceito de branquitude, localizando-o no conteúdo apresentado	Desenvolver com as turmas propostas de ações colaborativas, com foco na EREER, para serem aplicadas em ambiente escolar, tomando como base a equidade entre os diferentes raciais.

APÊNDICE F - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

Título do estudo: Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de Ensino de História

O projeto visa verificar como os estudantes percebem e interpretam as diferenças sociais, culturais e de dominação nas relações entre Europa e África, entre europeus e africanos no Brasil, bem como sua compreensão sobre brancos e negros como protagonistas das transformações sociais. O estudo investiga a ideia do branco como raça e seus privilégios. Entre outras atividades pretende elencar a forma como os estudantes assimilam os significados de “ser branco” e “ser negro” a partir dos conteúdos sobre história da Europa e história da África.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/2019.

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.