

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Mayra Lourenço

Entre imagens de afirmação e silêncios: um
estudo sobre a branquitude nas obras didáticas
de História

São Paulo, 2023

Mayra Lourenço

Entre imagens de afirmação e silêncios: um estudo
sobre a branquitude nas obras didáticas de História

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação: História,
Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do
título de mestre em Educação: História, Política,
Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi
Munakata

São Paulo, 2023

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Código de Financiamento 131723/2021-9

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Finance Code 131723/2021-9

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) que proporcionou uma bolsa de estudos, sem a qual seria impossível cursar uma pós-graduação. Na verdade, agradeço às políticas públicas, sem as quais nunca teria conseguido chegar à universidade.

Aos membros do EHPS – PUC SP, em especial ao meu orientador Kazumi Munakata pela leitura detalhada e cuidadosa dos meus textos, à profa. Ana Paula pelas aulas incríveis e o cuidado dispensado no decorrer do curso e à Betinha, coração desse departamento.

Ao Lourenço Cardoso pelas considerações brilhantes na qualificação que mudaram as configurações da pesquisa, ajudando quanto à coerência teórica e às escolhas da bibliografia.

Aos amigos que me incentivaram a tentar ingressar na pós-graduação: Beatriz A. Lins, Bernardo F. Machado e Rachel Rua Baptista.

Às minhas amigas de mestrado, de escola e de História Valéria e Sônia que toparam, depois de anos afastadas da academia, esse desafio de voltar aos estudos e me ajudaram na luta de conciliar a sala de aula e a pesquisa.

Aos amigos e amigas que são abraços e acalento: Vitor Campos, Nicolas Ligasacchi, Nubia Farah, Marília Baracho e Bruna Salmeron. Com ou sem pesquisa, estar com vocês é um tremendo privilégio.

Aos meus e às minhas companheiras do Movimento e cursinho popular Projeto Raiz, lugar que me formou politicamente, que representa os meus valores na equidade, na luta e na transformação social. Tudo que fiz e sou tem um pouco de Raiz, contém as pessoas do Raiz, os sonhos construídos no Raiz, a força adquirida no Raiz. Seria impossível nomear a todos, mas queria agradecê-las/los através da figura de Carlos Miranda, uma das pessoas mais incríveis que conheci.

À minha família de desequilibrados que me aturou, me ajudou e me amou ao longo da vida: Alexandre Madi, Cristiane Moreira, Roberto Santana e Débora Santos Costa. Vocês trazem a certeza que existe amor e que família não é sobre nascer, mas sobre a escolha de permanecer.

À Vany, também da família, mas em um parágrafo especial por tudo que fomos, construímos e somos. Você trilhou todos os caminhos comigo, segurando a minha mão. Obrigada, minha irmã!

Ao Acacio, outro membro familiar, mas que foi família de tantas formas! Obrigada por ter aceitado ler os meus textos e por ter ficado, mesmo depois de ter conhecido o pior de mim. Agradeço, mais uma vez, a revisão cuidadosa da pesquisa.

Aos meus pais, Elayr e Osvaldo, que sempre estiveram ao meu lado - mesmo discordando, em alguns momentos: o que seria de mim se não tivesse alguém para me ajudar a fazer as trufas, durante a graduação, para vender e pagar os custos com a faculdade ou por me buscar tarde da noite, voltando da longínqua PUC no começo de tudo? Vocês são força, amor e leveza.

Ah! Obrigada, Marcel Lourenço: cê é chato, mas é meu irmão!

À Michele por ser colo e aconchego. Sua paciência e carinho foram fundamentais para o começo, o processo e a conclusão dessa pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa pretende investigar como os livros didáticos de história do Ensino Médio contribuem para a construção de uma identidade branca. A partir do exame quantitativo e qualitativo das imagens escolhidas para compor as obras e do levantamento dos contextos em que a identidade branca é mobilizada nominalmente, pretendeu-se analisar em que medida contribuem para a construção de uma identidade branca pretensamente universal, não descrita e privilegiada pelas desigualdades impostas pelo racismo. A identidade branca aparece nas inúmeras imagens, representando as mais diversas situações, mas nunca como opressora; em vez disso, assume uma postura étnica e não racial das desigualdades. Ao comparar a racialização nos contextos brasileiro e internacional, a pesquisa aponta para semelhanças na invisibilidade das violências perpetradas por elites brancas e na exaltação de figuras brancas em contextos de articulação e lutas das populações negras; ressalta, ainda, que a identificação do poder branco é mais explícita nos cenários dos EUA e África do Sul. No contexto especificamente brasileiro, verifica-se a promoção da mestiçagem como marca histórica, encobrindo as desigualdades raciais na medida em que aponta para as diferenças de classes, sem nomear as elites como brancas, mas evidenciando o uso do termo em situações em que brancos, negros e indígenas compartilham situações de pobreza, como se houvesse democracia racial.

Palavras-chave: Branquitude, livro didático, relações raciais.

ABSTRACT

The present research aims to investigate how high school history textbooks contribute to the construction of a white identity. Through a quantitative and qualitative examination of the images selected to compose these works and an exploration of the contexts in which white identity is nominally evoked, the analysis seeks to assess to what extent these materials contribute to the development of a supposedly universal white identity that remains undescribed and privileged by the inequalities imposed by racism. White identity is depicted in numerous images portraying a wide range of situations, yet never as an oppressor; instead, it assumes an ethnic rather than a racial stance toward inequalities. By comparing the process of racialization in Brazilian and international contexts, the study points out similarities in the invisibility of violence perpetrated by white elites and the glorification of white figures within the contexts of articulation and struggles of black populations. Additionally, it underscores that the identification of white power is more explicit in the scenarios of the USA and South Africa. In the specifically Brazilian context, there is a promotion of miscegenation as a historical hallmark, obscuring racial inequalities by emphasizing class differences without explicitly designating the elites as white. Rather, the term is employed in situations where whites, blacks, and indigenous individuals share experiences of poverty, creating the illusion of racial harmony and peaceful alliance, akin to a notion of racial democracy.

Keywords: Whiteness, textbook, racial relations.

ÍNDICE

Introdução	10
Capítulo 1 - Conceitos e pesquisas nos Estudos Críticos da Branquitude.....	28
Capítulo 2 – O branco na História do Brasil.....	41
Capítulo 3 – -O Branco na História Geral.....	74
Considerações finais.....	102
Referências Bibliográficas.....	106

INTRODUÇÃO

O estudo das relações raciais constitui tema fundamental para pensar as assimetrias presentes na realidade brasileira. No campo educacional, as leis 10639/2003 e 11945/2008 trouxeram a obrigatoriedade dos estudos de história, cultura indígena, africana e afro-brasileira, incorporando nas obras didáticas a proposta institucional de estudar a diversidade.

A incorporação de novas temáticas e narrativas não alterou ou visibilizou as maneiras pelas quais as identidades brancas são identificadas no material pedagógico. A branquitude, assim, será a ferramenta adotada para discutir como as personalidades brancas são referenciadas nas imagens e textos e quais os significados dessas construções da maneira como a diversidade é abordada, tendo a obra didática como material de referência.

No Brasil, o livro didático foi alvo de inúmeras pesquisas que resgatam tanto a sua funcionalidade no contexto escolar, as ideologias que veicula, as escolhas metodológicas que incorpora, quanto as dinâmicas de produção, circulação e sua relação com o mercado editorial. Fonte inesgotável de abordagens, o livro didático se consitiuiu como objeto de estudos relevante dada a sua capilaridade em todos os grupos e recortes sociais do território nacional.¹

Em pesquisa encomendada pela Câmara Brasileira do Livro e pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros, de 2016, para a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), o percentual de obras didáticas vendidas e que circularam no Brasil corresponde a metade (50%)² de todos os livros produzidos no ano base de 2015.

A explicação para esses dados está na ativa participação estatal na compra e distribuição sistemática desses materiais. Desde 1996, o governo brasileiro figura como

¹ A tese de doutoramento de Anne Cacielle Ferreira da Silva, intitulada *Estado do conhecimento sobre o livro didático de história em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)* aponta para os focos e temas privilegiados de pesquisa, quais sejam: a discussão sobre os conteúdos presentes nas obras, sobretudo sob a temática das identidades; o processo de uso das obras, focalizando a didáticas e as estratégias de ensino-aprendizagem e, em menor proporção, as pesquisas sobre produção e circulação dos livros didáticos. A autora chega à conclusão de que, embora as pesquisas sejam realizadas nos centros de Pós-graduação em educação, o enfoque utilizado pelos pesquisadores são na história, utilizando os livros didáticos como documentos históricos. Vale ressaltar que a pesquisa que se pretende desenvolver com essa dissertação vai ao encontro das conclusões de Silva.

² CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e Economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional, p. 83.

o maior comprador de livros do país e, a partir dos dados de 2016, é possível assegurar que se encontra no primeiro lugar do mundo, em número de unidades compradas.³

O mecanismo que garante a compra e distribuição de livros pelo governo brasileiro é o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) criado pelo decreto nº 91542/1985. Como parte das transformações advindas do processo de redemocratização, a lei que instaura o PNLD também estabelece que a escolha das obras a serem adotadas em cada unidade de ensino se dará a partir da participação de professores, indicando sugestões de títulos e promovendo a avaliação das obras adotadas em todo o 1º Grau⁴ da rede pública.

Como demonstra Cassiano (2007), a promulgação do PNLD se explica pela necessidade de transformação social e política em face às necessidades apontadas no *Programa Educação para Todos*, documento que detalha os compromissos para a sociedade que se desenha a partir do fim da ditadura civil-militar, herdeira de grandes desigualdades sociais e, no campo educacional, marcada pelos problemas de acesso e permanência no ensino básico. Assim:

Para atingir as metas propostas para a Educação, foram priorizados três desafios a serem alcançados primeiramente: a universalização do ensino do então 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade. Para isso, foi considerado necessária a execução de um programa imediato, que deveria absorver recursos para serem aplicados na valorização do magistério, na ampliação de acesso e retorno à escola de 1º grau e na assistência ao aluno carente. Importante observar que o livro didático e merenda escolar são projetos dispostos conjuntamente, inseridos no item do assistencialismo. (CASSIANO, 2007, p. 42)

O programa, como fica claro no exposto, está articulado à premissa de participação da sociedade civil, valorizando as demandas e necessidades dos educadores, bem como na perspectiva de organização e melhoria do Ensino Básico.

3 CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Impacto do PNLD no Ensino de História: cifras e ideologia. In: XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH Brasil, 2013, Natal. ANPUH Brasil - XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH, 2013. v. 1.

⁴ Optou-se por usar o termo “1º Grau” tal como aparece originalmente no decreto. Atualmente (2023) o Primeiro Grau corresponde ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, portanto, o livro estaria articulado ao projeto de apoio ao ensino universal e com determinados parâmetros de qualidade.

A partir da década de 1990 – já com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – começam a ser pensadas estratégias de avaliação sistemática dos materiais didáticos comprados pelo Estado. Caimi (2017) enumera as mudanças insitituídas no processo de construção do programa:

[A] publicação de editais para balizar a avaliação pedagógica; a organização cíclica trienal para cada etapa da avaliação básica (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio); a gradativa inserção de componentes curriculares no processo avaliativo; a contratação de universidades públicas para coordenar a avaliação pedagógica das coleções inscritas mediante edital, a definição de critérios de natureza técnica e pedagógica, resguardando não só as especificidades físicas dos livros, mas sobretudo as formulações metodológicas e conceituais. (CAIMI, 2017)

O PNLD, como demonstra a citação, foi progressivamente ampliado: da matemática e linguagens para as ciências e estudos sociais. E, associado ao percurso de fortalecimento desta política pública, foram adotadas balizas qualitativas tanto relativa à forma (gramatura do papel, qualidade e tamanho de impressão), como ao conteúdo dos livros didáticos (verificação de erros teóricos, simplificações e incoerências explicativas).

As Universidades Públicas e seus centros de pesquisa e ensino começaram a participar do processo avaliativo garantindo a conformidade com os princípios estipulados publicamente no edital. Cada área do saber passou a ficar sob responsabilidade de uma universidade diferente e espalhadas pelo território nacional, em um sistema de rodízio.

A sistematização desse processo deu origem aos chamados *Guias do PNLD*: uma compilação com a síntese das obras inscritas e aprovadas pela equipe responsável, separadas por área de conhecimento e etapa de ensino. As avaliações são feitas de forma independente por pareceristas distintos⁵, sem quaisquer vínculos com editoras e, posteriormente, são sintetizadas em uma única análise que, finalmente, compõe um

⁵ É adotado o modelo cego, no qual um parecerista desconhece o outro, assim como não são identificadas os autores e editoras postas para análise.

Guia com uma resenha de todas as obras aprovadas pelo programa. Margarida Oliveira (2017), pesquisadora e integrante da Comissão técnica do PNLD de 2004 a 2015, assim define o objetivo do Guia:

Os trabalhos da equipe pedagógica se encerram com a publicação do Guia. Todas as etapas dessa avaliação cumprem esse objetivo: publicar um instrumento que forneça as informações necessárias para que os professores escolham a coleção que julguem mais adequada às suas atividades com os alunos. (OLIVEIRA, 2017, p. 60)

O programa garante que os educadores de todas as partes do país escolham a coleção que mais se adapta à sua proposta pedagógica seguindo alguns critérios: era vedada a escolha de livros avulsos, mas priorizavam-se coleções para determinada etapa de ensino, em cada uma das disciplinas. Além disso, cada Guia correspondia a um triênio e não era garantida que a primeira escolha do professor fosse atendida, uma vez que cabia aos interessados fazerem mais de uma opção de escolha para facilitar a logística do governo brasileiro. Por fim, era vedada a escolha de obras que não estivessem no Guia do PNLD.

Assim, há de se considerar que a autonomia dos educadores poderia ser exercida somente após a etapa de aprovação do Governo Federal, representados pelas comissões do PNLD, uma vez que os critérios eram previamente estabelecidos e as obras que não se submetessem aos princípios presentes nos editais não passavam para a escolha dos educadores, em segunda instância.

Nesse sentido, levando em conta o PNLD como programa distribuidor e selecionador de obras didáticas, cabe destacar os significados destes livros como objetos de pesquisa:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o ‘saber-se’) os quais, em uma dada área e um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. (CHOPPIN, 2002, p. 14)

Como parte de um sistema social e, portanto, produzido por uma dada realidade histórica, a obra didática revela-se tanto um documento do seu tempo como reflete um conjunto de valores e normas que incorpora para que a sua compra e reprodução seja

efetivada. Falar do livro didático, como elemento múltiplo, é tratar tanto da instituição de saberes socialmente aceitos, como investigar quais normas o Estado Brasileiro impõe para a sua comercialização, na medida em que se trata também de uma mercadoria.

Célia Cassiano (2013), ao estudar o processo de circulação das obras didáticas, discute como as regulações de mercado, além das implicações curriculares e prescrições estatais, influenciam a aquisição e comercialização desse material. Como o Governo compra as obras de maneira regular e universal, isto é, com frequência e para todo o ensino básico do país, há o investimento de uma vultuosa soma de dinheiro que impõe as adaptações necessárias às editoras que se submetem aos editais. Paralelamente, a autora chama a atenção para o potencial mercado dos livros e a entrada de oligopólios visando controlar essa imensa fonte de lucros, notadamente a entrada de empresas espanholas e a proliferação dos sistemas de ensino.

Destarte, tal qual defende Bittencourt (2008), debruçar-se sobre as obras didáticas requer a consideração de seu papel dentro do contexto histórico-social, ou seja, inserido na dinâmica capitalista da indústria editorial que se desenvolve a partir da ampliação do programa, nos anos subsequentes à sua criação. Para a autora, o livro didático não é apenas uma produção autônoma daquele que o escreve, mas é uma mercadoria financiada por determinada editora que conta com a participação de inúmeros profissionais que construirão a obra, como diagramadores, editores e assistentes de arte, redatores, tal qual um quebra-cabeça com diferentes referências.

Com a mercantilização, há uma sistematização na produção verificada a partir da ampliação de funções encarregadas de agilizar e padronizar o processo de produção do material didático. Assim, além de textos escritos, há um conjunto de profissionais responsáveis por dar forma à obra, ilustradores e pesquisadores iconográficos. Os documentos escolhidos para compor e dialogar com o texto-base não são, necessariamente, escolhas do autor:

O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado. (BITTENCOURT, 2004, p. 479)

Munakata (1997), em conformidade com o que foi discutido em Bittencourt, reconstrói o processo de produção de obras didáticas e paradidáticas valendo-se da pesquisa histórica com documental oral, por meio de entrevistas dos agentes – de variadas áreas de atuação – responsáveis pela formulação dos livros. O autor demonstra que como objeto complexo, o livro não é mero produto de uma indústria cultural que se situaria acima e além dos indivíduos concretos, mas que, sendo parte do mercado, a obra se submete a interesses de editores, da necessidade de ser chamativo, palatável, atender aos interesses de educadores e aos ditames das políticas públicas.

No que diz respeito ao Ensino Médio, as obras didáticas passaram a ser adquiridas pelo governo federal de maneira ampla e sistemática somente a partir da Resolução CD FNDE nº 60 de 20 de novembro de 2009, a qual inclui as escolas do Ensino Médio no âmbito de atendimento do PNLD. Assim, as distribuições feitas antes de 2009 eram parciais e restritas, já que a oferta para este segmento não era garantida por lei via programa.

Para ter acesso à quantidade, os títulos e as editoras dos livros didáticos comprados pelo Estado brasileiro ao longo de toda a implantação do programa, foi fundamental a disponibilização da maior parte dos dados no site oficial do PNLD. Os números foram compilados em planilhas do Excel de diferentes maneiras, mas com informações apenas dos anos 2004 até 2020.⁶

De 2004 a 2009 as informações sobre aquisição de livros didáticos, disponibilizados no portal do governo, estão em uma única tabela. Cada linha da tabela refere-se a um ano, com a respectivo valor investido, número de alunos beneficiados e a descrição genérica “livro de história e química para todos os alunos”. Assim, não há qualquer especificação sobre quais os títulos comprados em cada período.⁷

A partir de 2010 até 2016 os dados estatísticos apresentam maior detalhamento, com planilhas descritivas de cada disciplina e recorte por nível de ensino. Deste modo, é possível acessar quais os títulos dos livros, suas respectivas editoras e a quantidade

⁶ Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acessado em 01 agosto de 2022.

⁷ Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acessado em 27 de agosto de 2022.

distribuída por aluno a cada ano e verificar os mais escolhidos pelos educadores e, consequentemente, mais comprados e distribuídos pelo governo federal.

Em 2017 os dados disponibilizados no site do PNLD não apresentam informações de títulos comprados, mas organizam os valores gastos com os livros a partir do grau de ensino sem qualquer descrição de disciplinas ou de tipo de obra adquirida. Outra planilha do mesmo ano (2017) apresenta os gastos realizados por editora, sem especificar obras e/ou suas respectivas faixas etárias. De 2018 a 2020 as informações são organizadas da mesma maneira: para cada ano foi descrito a quantia gasta com cada uma das editoras e, em outra tabela, uma lista de livros comprados sem qualquer separação ou apontamento sobre o grau de ensino a que se referem os títulos ou as disciplinas abarcadas. Assim, de 2018 a 2020 não é possível identificar a quantia de obras compradas de um determinado título de alguma editora em específico.

Em 2017 há uma mudança na conjuntura institucional que pode servir como hipótese para a mudança radical na organização e transparência dos dados: o início do governo de Michel Temer (PMDB) e, no plano educacional, a criação do Novo Ensino médio em fevereiro, por meio da lei nº 13.415/2017. Seja qual for o peso de cada uma dessas mudanças políticas, os dados que permitem a realização dessa pesquisa estão compreendidos entre os anos 2010 e 2016, devido à clareza e disponibilização das quantias para assim determinar a escolha das obras mais compradas pelo governo brasileiro.

A tabela abaixo apresenta o número sistematizado da quantia obtida por cada título dos 3 principais livros didáticos comprados e distribuídos pelo Programa de 2010 a 2016, comparando-os com o total de livros de História do Ensino Médio comprados na mesma época:

**Os Três Títulos de Livros de História para E. M. mais comprados no PNLD
(2010 – 2016)**

	“História: das cavernas ao Terceiro Milênio” Editora: Moderna		“História” Editora: Saraiva		“História Global” Editora: Saraiva		Total*
	Números Absolutos	Porcentagem	Números Absolutos	Porcentagem	Números Absolutos	Porcentagem	
2010	479.238	30,61%	-	-	315.404	20,15%	1.565.196
2011	644.334	27,10%	-	-	531.103	22,33%	2.377.600
2012	1.289.890	13,89%	950.050	10,23	1.891.492	20,37%	9.282.124
2013	346.089	15,07%	221.474	9,64	500.775	21,81%	2.295.527
2014	286.063	13,85%	210.803	10,20	416.918	20,18%	2.064.994
2015	809.654	10,85%	586.231	7,85	983.818	12,58%	7.460.921
2016	221.651	11,01%	157.249	7,81	262.134	13,02%	2.012.552

Fonte: [Dados Estatísticos PNLD - Anos Anteriores — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://DadosEstatisticosPNLD-AnosAnteriores-FundoNacionaldeDesenvolvimento-da-Educacao/www.gov.br). Acessado em 10/07/2023.

* O total se refere a quantidade – em reais – do valor gasto pelo Governo Federal em livros de História para o Ensino Médio

Os três livros acima citados fazem parte de um universo de 19 livros aprovados no Programa – em cada um dos Guias a eles referentes - e, portanto, disponibilizados aos educadores. Ao longo dos anos apontados na tabela, verifica-se que as três obras corresponderam juntas a quase 50% do valor gasto, oscilando até 30% no período mais recente. Dessa forma, os três livros escolhidos para essa pesquisa figuram entre os mais comprados pelo Governo Federal em uma margem que deixa evidente a sua preferência entre os educadores, em todo território nacional, que fizeram parte da seleção.

O título *História das Cavernas ao terceiro milênio*, da Editora Moderna, e *História Global*, da Editora Saraiva, estão presentes desde 2008, no primeiro Guia produzido sobre o Ensino Médio para a área de História. Nesse Guia, válido para os anos 2008-2011, estão publicados tanto os parâmetros para a avaliação, quanto

orientações dedicadas ao educador no momento da escolha pela obra didática que irá adotar pelos próximos anos. Ressalta-se que o Guia destaca a importância do livro didático como orientador do trabalho pedagógico, já que cabe ao educador complementar sua prática com outros referenciais, garantindo o diálogo com o projeto pedagógico da escola e o perfil da sua comunidade escolar.

No que tange à discussão sobre racialidade, tema que conduz essa presente pesquisa, o Guia traz consigo os referenciais estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, formulando em termos genéricos o princípio de respeito a diferenças e de não discriminação, seja qual for a sua origem:

Dessa forma, as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente. Do mesmo modo, não podem ser concebidas como apostilas, com informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação do aluno para um exercício profissional específico ou para o ingresso no ensino superior. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo. (BRASIL, 2007, p. 12)

O primeiro Guia construído para analisar as obras didáticas de História do Ensino Médio destaca como critérios fundamentais a adequação técnica e os princípios que norteiam o Ensino Médio, como última etapa da educação básica: aprofundamento científico, preparação para o trabalho e formação cidadã. Há, nesta primeira compilação, uma preocupação clara em evidenciar os princípios da escolha sem destacar qualquer um deles, mas garantir que os três elementos estejam articulados.

Já o Guia de 2012 traz consigo as três principais obras apontadas: *História das Cavernas ao terceiro milênio* da Editora Moderna, *História Global* da Editora Saraiva e *História* também da Editora Saraiva. Assim como o Guia anterior, essa publicação se caracteriza por reafirmar a conformidade com os princípios norteadores da etapa final da educação básica, mas verifica-se que o texto do Guia de 2012 apresenta maior preocupação quanto às especificidades e objetivos característicos da área de História,

ressaltando a importância do rigor conceitual e o diálogo com a produção acadêmica contemporânea. O balanço sobre as 19 obras presentes também se destaca como uma análise importante que deixa evidente as limitações presentes:

Na maior parte das coleções, para abordar conteúdos já consagrados na produção didática, predomina a História Geral eurocêntrica, combinando-se com o estudo da História do Brasil, da América e, em algumas propostas, com ênfase também na História da África e da Ásia. Contudo, menos do que integração desses processos históricos, considerando as relações complexas e a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço, o que se observa na maior parte dos casos são conteúdos tratados de forma intercalada no interior das unidades e/ou dos capítulos. (BRASIL, 2011, p. 18)

No que diz respeito às Leis 10639/2003 e 11645/2008 o Guia deixa claro a importância do educador de buscar complementar as obras didáticas, como alerta a disparidade existente entre a incorporação da história dos negros e indígenas:

Na maior parte das coleções, a História e a cultura da África recebem mais atenção ao longo dos três volumes do que os temas referentes à História Indígena. Conforme registrado nas resenhas, os aspectos relacionados à abordagem dessas temáticas – tais como a distribuição dos conteúdos correlatos na obra; a articulação com a abordagem histórica adotada; as relações estabelecidas entre passado-presente – caracterizam-se por um conjunto de semelhanças. Nesse sentido, poucas coleções se destacam pela capacidade de apresentar propostas que configuram a incorporação de perspectivas historiográficas mais contemporâneas para o tratamento de tais temas. (BRASIL, 2011, p.21)

Fica clara, portanto, a grande preocupação com a qualidade do material didático e a sua comparação com a produção acadêmica recente. O Guia também traz reflexões sobre os desafios a serem enfrentados pelos educadores e as necessidades de mobilização da sociedade civil: pesquisadores, editores, equipe reguladora, para avançar no cumprimento adequado das leis educacionais.

O Guia seguinte, do triênio 2015-2017, apresenta um perfil sensivelmente diferente ao processo que estava se delineando nos Guias anteriores de discussão sobre os limites e as características que atravessam o grupo das obras didáticas

disponibilizadas. A preocupação com as temáticas e as propostas das obras dá lugar à preocupação com as escolhas e as metodologias adotadas pelos educadores.

Na abertura do Guia 2015 os textos trazem a discussão sobre como os educadores devem selecionar conteúdos e dialogar com as especificidades do público atendido, como a diversidade de juventudes e o desafio do mundo digital. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é vista como a principal ferramenta para superar as limitações descritas:

Na transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, esse capital é mobilizado, gerando alguns conflitos comportamentais. Isso ocorre, sobretudo, porque o aluno entra em contato com novos professores, disciplinas, sistemas de normas, atividades. Em poucos meses, ao passar do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do Ensino Médio, deixam de ser veteranos e transformam-se em novatos; em dezembro eram tratados como adolescentes e em março esperamos deles comportamento de adulto. Como enfrentar essas situações? Nesse sentido, mais uma vez, a reflexão sobre os fins do Ensino Médio, as singularidades emocional e cognitiva do aluno e os modos de planejar a distribuição dos conteúdos é o caminho sensato. (BRASIL, 2014, p. 16)

Observa-se que o traço característico do Guia de 2015 é a preocupação em orientar o educador sobre os desafios contemporâneos e, nesse contexto, o livro didático, como mero instrumento, não está totalmente implicado, uma vez que cabe ao educador a partir das suas escolhas, superá-las. Assim, nesse último Guia não foi incorporada qualquer discussão sobre relações raciais e o papel do livro didático, instrumento a partir do qual o Guia se debruça.

Cabe sublinhar, no entanto, que a avaliação disponibilizada nos Guias não se reflete na escolha dos educadores, na medida em que os livros com as resenhas mais favoráveis não são, necessariamente, as obras mais procuradas. Segundo Munakata (2009), há inclusive diferentes maneiras de o educador se apropriar das obras, uma vez que podem ocorrer desencontros entre as estratégias formuladas pelos editores, autores, governo e a maneira como os professores incorporam essas obras.

No entanto, enquanto política pública, os princípios norteadores dos livros didáticos revelam-se como premissas estatais que estipulam e assumem valores

importantes a uma dada comunidade. Assim, além das reformas institucionais visando a democratização do acesso e permanência no ensino, foram fundamentais as mobilizações sociais visando garantir a multiplicidade do que se ensina nas escolas. É nesse contexto que temos a promulgação das leis 10639/2003 e 11645/2008.

Essas leis estão em consonância com as denúncias históricas feitas por intelectuais e pelo movimento social em relação aos temas, histórias e perspectivas que eram privilegiadas em detrimento de outras. Como um processo de construção de subjetividades e identidades, a educação desempenha um papel fundamental na perpetuação das desigualdades. Um exemplo dessas pesquisas foi a produção de Ana Célia Silva que analisou, em sua dissertação de mestrado, a representação dos negros e negras nos livros didáticos de língua portuguesa na década de 80. Em sua pesquisa, a autora acentuou a pouca representatividade dos alunos e alunas negras, concluindo que os livros desse período eram voltados para a classe média branca.

Em sua pesquisa de doutorado, Silva continua a sua proposta de investigação e procura compreender se e em que medida houve uma mudança na presença de personagens e personalidades negras nos livros de português do Ensino Fundamental. Entre as conclusões da autora, estão o processo de humanização e a representatividade de negros e negras das classes médias, semelhantes aos brancos e brancas. Chama a atenção de Silva o paulatino processo de assimilação⁸ contido nas obras didáticas analisadas, ao invés da promoção da diversidade cultural e social.

O processo de elaboração das duas pesquisas contou com a categorização das imagens de maneira comparativa a partir dos dois recortes temporais analisados: a década de 80 e o final dos anos 90. A autora concluiu que os avanços com a superação de caracterizações preconceituosas deram lugar à imagem dos negros e negras como figuras assimiladas à cultura branca ocidental, além da continuidade do desequilíbrio quantitativo entre brancos/as e negros/as nos livros analisados.

No decorrer dos anos 1990, vários municípios incluíram o ensino de história africana e afro-brasileira em seus currículos, como foi o caso de Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Salvador (1990), Belém (1994), Aracaju (1994), São Paulo (1996) e Teresina (1998). E, finalmente, em 2003, foi aprovada em nível federal uma lei que

⁸ A autora define o termo da seguinte forma: “Personagens negros ilustrados com traços fisionômicos não característicos da sua raça/etnia, hábitos, atitudes e status socioeconômico de classe média” (SILVA, 2011, p.163).

tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio do país.

Fruto da pressão de mais de meio século do movimento negro, a lei 10639/2003 - segundo Pereira (2008) - proporcionou apoio financeiro para a produção de materiais educacionais, ampliação de centros de pesquisas e capacitação de professores em todo o país. A autora acompanhou o processo histórico de institucionalização do ensino das problemáticas de relações raciais e o papel que o ensino de África teria nas disciplinas. No decorrer de sua obra, ressalta a contradição entre um currículo que privilegia a interdisciplinaridade e o peso dado a Linguagens e História, citadas pelo documento institucional como prioritárias para o ensino da temática.

A produção acadêmica acompanhou o processo de transformação do material didático e da educação ao verificar como os novos temas foram incorporados e como as educadoras e educadores começaram a abordá-los. Além dos estudos sobre a aplicação da lei, avolumaram-se trabalhos sobre a história dos africanos e africanas e seus descendentes.

Guimarães e de Paula (2014) fizeram um levantamento de trabalhos desenvolvidos entre 1995 e 2006 sobre formação de educadores, reunindo 12 teses de doutorado e 15 dissertações de mestrado. Nos trabalhos levantados, observaram que os pesquisadores concentraram suas análises nos seguintes temas: religiosidade, práticas, identidade do professor, arcabouço legal e dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores.

Além do crescente número de estudos sobre formação docente em cumprimento a lei 10639/03, destaca-se uma série de pesquisas sobre o modo como a lei é compreendida e adotada pelos educadores em determinadas escolas e regiões: Coelho (2014) analisa a aplicação da lei em escolas do Norte do Brasil; Pereira e Souza (2013) elegem algumas escolas do NE para investigar; e Nunes (2010) se debruçou sobre o contexto das bibliotecas municipais da rede municipal de Belo Horizonte. Nestas pesquisas, os autores chamam a atenção para a insuficiente qualificação profissional e para a reprodução de lugares comuns, colaborando para a construção de uma visão estereotipada do continente africano, marcando preconceitos ao invés de combatê-los.

A promulgação da lei 10639/03 com a introdução de conteúdos de história africana e afro-brasileira nos materiais didáticos não garante um ensino a partir da perspectiva da diversidade. Bakke (2011) pesquisou materiais didáticos e cursos de formação de professores e verificou como alguns temas contribuem mais para a essencialização⁹ da cultura, fixando determinadas identidades, do que para o questionamento das diversidades e preconceitos. A autora citada demonstrou que as religiões de matriz africana foram vistas como símbolo de resistência cultural e, assim, escolhidas para representar um traço da herança africana no ambiente escolar. Nesse deslocamento, foi comum a ausência da análise dos processos políticos, sociais e culturais nos quais as identidades são construídas e transformadas.

Assim, tratadas sem a historicidade e complexidade que evocam, as religiões figuram o exemplo do exotismo, do lúdico e do tradicional, perdendo o potencial de questionar desigualdades e preconceitos. Como argumenta Silva (2012) as religiões de matriz africana se mantiveram através de encontros religiosos e alianças com grupos e crenças. De tal modo, a escolha do candomblé como um símbolo de resistência negra para afirmar uma identidade africana pura nega o seu processo de formação em um trajeto em que os diversos sujeitos puderam se converter, brancos ou não, para continuar existindo.

Cinco anos após a promulgação da lei 10639/2003, foi estabelecida uma diretriz que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, juntando-se à primeira normativa ao determinar que ambas as matrizes culturais devem estar presentes, preferencialmente, nas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e História. No entanto, percebe-se uma clara diferença no volume de produções sobre ambos os temas, comparativamente, e nas transformações advindas dessa lei.

Silva e Souza (2016) realizam uma revisão bibliográfica das principais publicações sobre a temática indígena. Resgatando artigos e obras desde a década de 90, os autores concluem que, mesmo existindo pesquisas acadêmicas tanto na história, como na antropologia teoricamente consistentes, não significou a produção de referenciais para a educação. Segundo os autores, mesmo dotada de artigos com qualidade, as poucas referências existentes são de curto alcance, seja devido a publicações com reduzido número de unidades ou na temática específica que abordam,

⁹ O termo essencialização se refere à associação de determinadas características a algumas culturas, cristalizando-as como se existisse uma essência ligada a cada grupo social.

muitas vezes de caráter regional. Assim, para os autores é notável a tímida produção da temática indígena, mesmo após a publicação da lei 11645/2008 – se comparadas a temática afro-brasileira, uma vez que não há a divulgação e a devida promoção dessas obras.

Gobbi (2010), analisando os livros didáticos de história do ensino fundamental, pertencentes ao PNLD, entre os anos de 1999-2005 constata que a maioria deles se destaca por reproduzir estereótipos e pressupostos evolucionistas, localizando os indígenas entre os grupos primitivos, sempre os comparando com o ideal de civilização que os brancos europeus representariam. Além disso, é comum a referência aos povos nativos como pertencentes ao passado, localizados no período colonial brasileiro sem o devido tratamento desses povos como sujeitos da história contemporânea. Em alguns casos, a autora verificou frases incorporadas aos textos rechaçando o racismo e defendendo a multiplicidade de povos em uma clara tentativa de adequar a obra ao que estabelece o princípio da não reprodução de preconceitos, expressos desde a LDB de 1996, mas verifica-se que essas frases não garantem a reconstrução de uma narrativa que reproduz preconceitos, já que a associação dos povos autóctones a noção de atraso se constitui como um lugar-comum.

Bussoli e Laroque (2018) em análise de livros de História do Ensino Médio chegam a conclusões semelhantes, dez anos depois da promulgação da lei: a invisibilidade dos povos originários nas obras, sem a presença desses povos na contemporaneidade, bem como a não veiculação da existência da diversidade, como se não existissem povos originários urbanos e as transformações advindas de 500 anos de exploração. Os povos são retratados como se estivessem em 1500, parados no tempo e – sobretudo – sem a incorporação da discussão sobre terras, o contínuo processo de disputa e usurpação dos territórios que se mantém até hoje, assim como a importância da demarcação para a manutenção dos modos de vida dessas culturas.

Bergamaschi (2010) denuncia os aspectos encobertos ou, como usa a autora, “entulhadas” dos povos originários que desfigura e colabora para a reprodução de estereótipos:

Estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem o mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, ‘entulhadas’ sob uma

visão de branquitude, de pureza, de pseudoeuropeidade.
(Bergamaschi, 2010, p. 152)

Para a autora, a sistemática de desconsideração das heranças e histórias indígenas se conecta com o processo de extermínio e exclusão dessas populações e de suas reivindicações sociais. Bergamaschi defende que o estudo da história e culturas indígenas deve considerar o passado desses povos, mas não esses povos como dados do passado, valorizando a sua contemporaneidade e saberes de outras formas de viver e pensar, destacando a necessidade de acesso a obras escritas por pensadores indígenas como maneira de considerar outras narrativas em um projeto de educação intercultural.

A partir dos dados que foram expostos, o problema que se levanta com essa pesquisa é: se a identidade se constrói na relação com o outro, por que pouco se discute sobre a construção de uma identidade branca? O que significa associar a ideia de civilidade a europeus (brancos) e negar a humanidade e historicidade das populações indígenas? Ou qual o lugar do branco nas narrativas didáticas e como elas contribuem para as reflexões sobre diversidade cultural e igualdade?

A construção da identidade está intrinsecamente ligada à relação com o outro. No entanto, é válido notar que a discussão sobre a construção da identidade branca é frequentemente negligenciada ou menos abordada em comparação com outras identidades étnicas ou raciais. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, como a hegemonia branca predominante em muitas sociedades, que historicamente teve suas características, narrativas e valores amplamente difundidos e considerados como padrão ou norma.

Além disso, é importante reconhecer que o privilégio branco muitas vezes dificulta a percepção das questões relacionadas à identidade branca. As estruturas sociais e culturais têm favorecido a manutenção e a perpetuação de um *status quo* em que a identidade branca é considerada como norma, enquanto outras identidades raciais ou étnicas são frequentemente “outras” ou “diferentes”. No que diz respeito à produção didática que se segue à promulgação das leis, verifica-se a incorporação de novas problemáticas em alguns casos ou a tentativa de afirmar o antirracismo em outros, mas será que há uma preocupação em repensar profundamente a forma como outras identidades, incluindo a branca, se constroem a partir das estratégias, habilidades e conteúdos selecionados para discutir racismo e diversidade cultural na escola?

A identidade étnica da pesquisadora é um dado relevante para que se conheça o sujeito da pesquisa e as escolhas que serão feitas. Como mulher periférica e branca, comecei a estudar o teatro experimental do Negro na Iniciação Científica e, na sequência, a representação de mulheres negras na pesquisa de Pós-graduação Lato Sensu. Em diálogo com a análise de Cardoso, fui uma branca que não enxergava o meu lugar de privilégio e achava que se debruçar sobre as desigualdades raciais significava pensar sobre a negritude, sem entender a minha própria branquitude.

Ao mesmo tempo, cabe salientar que a escolha pelo estudo do movimento negro e sobre as mulheres negras dialoga com outros recortes sociais: a experiência periférica, oriunda dos movimentos de educação comunitária como os cursinhos populares trouxe-me a necessidade de focar os estudos em outros personagens e experiências de sociabilidade e exclusão mais próximas a quem – como eu – ingressava na Universidade por políticas afirmativas com recorte de classe, decorrentes dos programas de acesso estudantil promovidos pelo governo do Partido dos Trabalhadores no primeiro ano de sua adoção.

Desta forma, essa pesquisa se entrelaça com o esforço de trazer para a educação básica a necessidade de evidenciar as identidades, sobretudo pensando nos marcadores que contribuem para a manutenção de privilégios e desigualdades.

A pesquisa partiu da análise dos 3 livros didáticos de História do Ensino Médio: *História das Cavernas ao terceiro milênio* da Editora Moderna, *História Global* da Editora Saraiva e *História* da Editora Saraiva. A seleção foi feita a partir de um levantamento quantitativo, analisando os livros mais distribuídos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2010 a 2016, levando como referência os dados apresentados pelo próprio Ministério da Educação, no site oficial do programa.

No capítulo 1 serão discutidos os conceitos que balizam as pesquisas sobre branquitude, os principais estudiosos no tema e como a educação pode ser vista enquanto objeto de estudo na construção e afirmação de identidades brancas.

Nos capítulos seguintes foram investigados como, em qual contexto e se há a identificação de personagens com a noção de “branco” comparativamente com a presença da identificação de “negro”. Ou seja, será que há nas obras a descrição de pessoas com o adjetivo “negro”? E “branco”? Qual a proporção e o que isso significa?¹⁰

¹⁰ A dificuldade de diferenciar o termo indígena das suas acepções étnicas e raciais foi um limite posto nesta pesquisa para pensar a noção de identidade comparativamente.

Os livros selecionados foram analisados a partir do recorte iconográfico e iconológico, procurando compreender como as imagens presentes nas obras contribuem para a manutenção da desigualdade ao retratar brancos e não-brancos.

Assim, como obedecem ao mesmo recorte analítico, os capítulos 2 e 3 se diferenciam pelo recorte temático que apresentam. Enquanto no primeiro privilegiou-se o estudo das temáticas inseridas na História do Brasil, o segundo será voltado para a História Geral, seguindo o recorte trazido pelos livros didáticos em relação a organização adotadas.

Levantar como essencialismos e diversidade estão presentes nas obras didáticas compôs o objetivo de inúmeros pesquisadores preocupados com os efeitos da lei 10639/2003 e 11645/2008 na produção didática brasileira. Essa pesquisa pretendeu operar com o conceito de branquitude para entender, em outro sentido, como os/as brancos/as aparecem nas iconografias, os contextos em que são citados nominalmente e de que forma os silenciamentos contribuem para servir como afirmação identitária de um ideal branco.

CAPÍTULO 1 – Conceitos e pesquisas nos Estudos Críticos da Branquitude

Reflexão sobre Conceitos: raça, branquitude, branquidade e privilégio branco

Ao longo da história recente do Brasil, convencionou-se usar a identidade negra como marco único das identidades no contexto de uma sociedade racializada, como se ser branco fosse norma, parâmetro e não precisasse ser compreendido ou historicizado. Deste modo, é importante apontar a necessidade de tomar como ponto de partida as experiências sociais que se operam na relação, ou seja, de que a construção do ser negro está atrelada ao que foi tido como a sua oposição, a brancura.

As noções de Raça e Racismo são entendidas como constructos sociais, originadas do contexto da colonialidade no qual se criou a diferenciação entre os sujeitos a partir de uma classificação fenotípica aliada a uma determinada dinâmica econômica e social que produziu desigualdades. Segundo a definição de Guimarães (2001) estes conceitos devem ser operacionalizados na perspectiva sociológica, ou seja, como uma categoria que pretende entender a maneira como discursos e práticas relativos a origens e características de uma determinada identidade são forjados. A inexistência da diferença biológica entre os seres não implica na forma como a sociedade lida com a diferença e é a ação concreta dos seres que interessa nas ciências humanas e sociais.

Segundo Munanga (2020), raça deve ser entendida na sua acepção etno-semântica, ou seja, a partir dos sentidos que essa categoria assume enquanto constructo de poder que opera na hierarquização de determinados grupos humanos. Assim, o que significa branco, negro ou mestiço no Brasil é diferente de outros lugares, uma vez que o significado é ideológico, essa categoria de análise é erigida de acordo com a história e constituição de cada grupo social.

O estudo sobre o branco prescindiu da utilização de conceitos que dessem conta de descrever diferentes fenômenos sociais alinhados a essa perspectiva de análise das relações raciais. Piza, segundo Camila M. de Jesus (2012), propõe a adoção de dois conceitos distintos: branquidade e branquitude. O primeiro diz respeito a práticas de reconhecimento e afirmação de um ideal branco de humanidade, em defesa dos privilégios socialmente estabelecidos. Já o segundo termo remete a um estágio de

conscientização em que brancos se percebem e combatem a vantagem estrutural que possuem em relação aos negros.

Lourenço Cardoso (2014) concorda na necessidade de diferenciação em relação à construção da identidade branca, na medida em que se apresenta como diversa dada o seu caráter histórico e relacional. Para tanto, o autor se utiliza dos termos branquitude crítica e branquitude acrítica. O primeiro conceito diz respeito à posição de sujeitos brancos que desaprovam o racismo publicamente e vive sob o prisma da igualdade jurídica, enquanto o segundo se coloca como superior e defende a desigualdade, tendo o seu grupo racial como privilegiado. A maior parte das pesquisas, no Brasil, centra-se no primeiro grupo.

Para Cardoso, os termos propostos por Piza não possuem efetivação na concretude, na medida em que teria como função positivar ao invés de recorrer a uma categoria verdadeiramente analítica. Ao longo das produções acadêmicas sobre o tema, o termo branquitude foi traduzido da palavra inglesa *Whiteness*, como no livro da britânica Ware (2004) ou na obra de Sovik (2004), mas utilizado como sinônimo de branquitude. A partir da escolha de Bento (2002), o termo branquitude começou a ser utilizado como referencial nos estudos sobre identidade branca.

Para efeitos dessa pesquisa, branquitude será tratada segundo a definição de Müller e Lourenço:

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais. (MÜLLER e CARDOSO, p.13, 2017)

Assim, para os autores, a branquitude é a construção da identidade branca que, historicamente, foi marcada pela hierarquia racial. Dotado do poder de classificar o outro e se colocar como referência, brancos são dotados de privilégios em relação aos negros. A respeito do termo, cabe resgatar a reflexão que Cardoso (2020) propõe sobre privilégio.

Para o autor, o termo não teria sentido na sociedade contemporânea. Mesmo que, historicamente, privilégio faça menção à sociedade do Antigo Regime e possa ser associado a uma classe média brasileira que se pretende estar acima do Estado de

Direito, reivindicando tratamento diferenciado, o mais apropriado seria a palavra vantagens. Há de se considerar que há uma grande diversidade de maneiras em que se coloca o ser branco no Brasil e, mesmo que digam respeito a brancos pobres que reivindicam o básico, e não privilégios, estes estão em vantagem racial em relação aos negros, explicado pela ideia do racismo estrutural.

Assim, a branquitude se coloca como uma vantagem racial de brancos em relação a negros, fundamentadas no racismo que atravessa as estruturas sociais, políticas e econômicas tendo sua gênese no colonialismo europeu. No caso brasileiro, como discute Joyce Lopes (2014) há hierarquias complexas, recortadas por âmbitos complexos de classificação. O fenótipo, a estética, o espaço e a classe interferem na categorização do ser branco ou não, por exemplo: uma pessoa que é considerada branca na Bahia pode ser vista como negra em São Paulo.

A característica multifacetada de como se constrói as identidades no Brasil, no entanto, não exclui os privilégios dela decorrentes. De tal modo, a miscigenação como dado concreto não exclui as hierarquias que se constroem entre a pertença que se situa entre os polos negro e branco. Os mestiços de pele clara são herdeiros simbólicos das vantagens raciais de brancos, a partir da aproximação fenotípica.

Levantamento do campo de pesquisa

Os primeiros estudos internacionais sobre relações raciais que focalizam a identidade branca remontam ao começo do século XX com autores como W.E.B Du Bois com *Black Reconstruction in the United States* de 1935 e o martinicano Frantz Fanon na obra *Pele Negra, máscaras brancas* publicado em 1952.

Segundo Schucmam (2018), Du Bois pesquisou a classe trabalhadora estadunidense no final do XIX, com uma análise que perpassava os cruzamentos das categorias raça, classe e status. O autor concluiu que os brancos, mesmo das classes subalternas, se apropriavam de bens simbólicos como o acesso a espaços públicos antes vetados a negros. Desta forma, concluiu a aproximação de brancos de classes diferentes em oposição a negros, devido ao status conferido pela branquitude.

Frantz Fanon, a partir da teoria psicanalítica, se propõe a discutir o racismo por meio da relação que se constitui na dialética entre o ser e o outro. Tendo como pressuposto que os indivíduos se fazem no mundo, o autor resgata como o colonialismo

e o estabelecimento de uma norma branca, pretensamente universal, criam hierarquias em que a humanidade é celebrada apenas em um polo da relação, de origem europeia. Assim, como consequência, tem-se a desqualificação simbólica da produção de conhecimento, da linguagem, da corporeidade daqueles que fogem à norma.

O autor, portanto, apresenta o branco como elemento fundamental para pensar a formação e problemas dos Antilhanos, no contexto de descolonização. Resgatar os pressupostos simbólicos que fortalecem essa dominação é dar luz às estratégias que brancos utilizam para afirmar sua pretensa superioridade.

Apesar das pesquisas precursoras desenvolvidas por autores como W.E.B. Du Bois e Frantz Fanon, o campo dos estudos sobre branquitude só passou a ser destaque a partir dos anos 90, nos EUA, conhecido como *Estudos Críticos da Branquitude*. Segundo Cardoso, os principais representantes do grupo dialogam com os estudos culturais, pós-coloniais, feministas e análises de origem marxista.

A pesquisadora estadunidense Ruth Fratenberg, herdeira dessa tradição, conceitua a branquitude¹¹ como uma vantagem estrutural, fundamentada na dominação. Trata-se de um ponto de vista a partir do qual se vê a si e a outros, construindo práticas tidas como normativas mesmo que não estejam marcadas ou denominadas. Invisibilidade é outro tema levantado pela autora, já que aponta que a pretensa normatividade e neutralidade de pessoas brancas aproximam à ideia de invisibilidade, sobretudo para aqueles que se enquadram na norma, já que os não-brancos percebem a existência deste padrão articulado a brancura.

Esse conceito é entendido em termos culturais, sendo importante considerar as condições históricas e sociais para a sua constituição: o processo colonial e as práticas de hierarquia e classificação social dele decorrentes. Neste contexto, a identidade branca não possui uma posição simétrica em relação às outras, na medida em que é menos marcada e quando emerge é para assinalar a oposição ao outro e não marcar a si.

A autora, assim como o pesquisador Giroux (1999), recorre à história recente dos EUA para demonstrar que a identidade branca foi requerida por conservadores que viram seus privilégios ameaçados pelas políticas afirmativas norte-americanas. Como pedagogo, Giroux defende a necessidade de os professores oferecerem aos estudantes a

¹¹ Na tradução brasileira de 2004 é usado o termo branquidade, mas no sentido hoje atribuído ao conceito de branquitude.

possibilidade de entenderem as formas como se operam as construções das identidades raciais, apresentando a discussão de como a branquitude promove hierarquias sociais.

No Brasil, o sociólogo Guerreiro Ramos foi um dos precursores em discutir o lugar do branco nas relações raciais. No artigo *Patologia do 'Branco' brasileiro*, de 1955, o autor discute as estratégias de pesquisadores brancos em tematizar o negro como forma de evidenciar a sua brancura, ao mesmo tempo em que contribuem para inferiorizá-lo. O autor discute como o ideal da brancura se constitui no Brasil, em especial nas regiões Norte e Nordeste, de maioria negra. Assim, ao inverter a problemática, chamando a atenção para a identidade racial daqueles que pesquisaram relações raciais no Brasil, Ramos ressalta a importância de analisar quem e como esse conhecimento está vinculado aos ideais de brancura que perpassam a constituição subjetiva dos pesquisadores.

No entanto, como campo de pesquisa, os estudos sobre brancos no Brasil passam a se difundir apenas nos anos 2000. Nesse sentido, o trabalho da pesquisadora M Bento (2002) foi um marco acadêmico que, segundo Cardoso (2014), contribuiu para a emergência de pesquisas sobre a branquitude no país.

A autora investigou o discurso de gestores de pessoal procurando desvendar como se operam as desigualdades raciais nos meios empresarial e público. A partir de entrevistas, a pesquisadora demonstra a existência do que ela chama de “pacto narcísico” em que a realidade da desigualdade não é tida como responsabilidade de brancos, sendo os negros frequentemente culpados pela disparidade de acesso e permanência em cargos superiores. Bento apresenta-nos a existência de um conjunto de valores partilhados – e não nomeados – em uma espécie de acordo entre iguais que procuram garantir a manutenção de seus privilégios na medida em que invisibiliza a existência da racialidade branca.

Bento (2004), na coletânea *Psicologia Social do Racismo*, resgata outro tema fundamental para pensar a constituição da branquitude no Brasil: as ideias de branqueamento dentro das discussões sobre relações raciais no Brasil. O medo do branco sobre o negro, vinculado ao processo de desumanização deste, é um dos motores para o projeto de, pela miscigenação, transformar o Brasil em um país de população branca, através do incentivo à imigração europeia.

Segundo a autora, a elite branca aponta o negro como problema e estabelece a si como padrão de referência para a espécie humana, fortalecendo a autoestima do seu grupo ao passo que responsabiliza o outro pela herança da escravidão. O medo, a proteção e fortalecimento do grupo, em uma ação narcísica, caracterizam a branquitude no Brasil, em que a miscigenação funciona como ferramenta para dificultar a identificação racial ao mesmo tempo que cria um ideal de branco impondo-o a população negra:

Assim, ainda que o branqueamento se constitua numa invenção da elite branca para enfrentar o medo do grande contingente populacional negro e, posteriormente, afigure-se como uma resposta à ascensão negra, não há como negar seu impacto sobre a população negra. É importante tentar compreender também o que ocorre com o negro no processo de branqueamento. Neuza Souza, psicanalista negra, chama a atenção para o impacto da ideologia do branqueamento sobre a personalidade do negro. Ela parece compreender o branqueamento do negro não como manipulação, mas sim como a construção de uma identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar. (2004, p. 54)

Na mesma coletânea, Edith Piza usa a metáfora da porta de vidro para discutir a sua pesquisa sobre relações raciais. Mulher branca, a autora questiona os autores que discutiam o tema no Brasil, sempre focalizando a perspectiva do negro. O narrador não mencionado, não dito e aparentemente inexistente se percebe no momento que bate com a cara no vidro, ou seja, a invisibilidade ganha contorno e faz ser sentida. O vidro também é associado a barreira daquele que não consegue chegar ao outro, pela barreira que há entre eles e, sobretudo, pelo desconhecimento sobre sua própria corporeidade.

A pesquisadora estuda a construção da branquitude entre as mulheres que passaram a juventude na cidade de Itapetininga entre as décadas de 60 e 70. Por meio de entrevistas a autora aplica alguns conceitos mobilizados por Fraktenberg como a geografia social de raça e os modos de percepção do outro. No primeiro caso é levantado o círculo distinto para cada grupo racial que, mesmo que entrasse em contato entre si, não se misturava. Sobre a maneira de enxergar o outro, a autora destaca falas das entrevistadas sobre a ausência da percepção do outro, o negro. Piza conclui que o não reconhecimento de si, além do não reconhecimento do outro como igual impede o tratamento entre iguais e a superação do racismo.

Outra referência para pensar a branquitude no Brasil, Lourenço Cardoso (2008), em sua pesquisa de mestrado, realizou um levantamento das produções acadêmicas brasileiras que versam sobre relações raciais em um intervalo de 50 anos, entre 1957 e 2007. A partir da análise dos resumos de teses e dissertações encontradas em 30 universidades brasileiras, o autor constata que o tema da branquitude esteve ausente no período entre 1960 e 2000, emergindo apenas no início do século XXI (2000-2007).

Na conclusão do trabalho, o autor estabelece uma ligação entre a atuação do movimento negro e suas conquistas com a pressão pela conscientização do privilégio branco e a existência de uma identidade que é considerada como natural e universal, mas que não é apresentada explicitamente. Essa identidade naturalizada perpetua a reprodução de ideais de convivência social que estão associados à persistência do racismo.

Em *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*, tese de doutorado defendida por Lourenço Cardoso na Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, verifica-se a continuidade e o aprofundamento da temática com a análise da branquitude na produção acadêmica, destacando as razões e significados subjacentes à escolha de temas ligados à negritude por pesquisadores brancos.

Cardoso chama a atenção para a existência de uma condição unilateral na pesquisa acadêmica sobre relações raciais no Brasil, na medida em que se verifica uma farta produção que aborda o negro-tema¹² em comparação com os estudos sobre a identidade branca. A abordagem sobre outras temáticas, para além da história e experiência negras, é vista como uma ferramenta para ultrapassar uma visão una ou dual da temática racial, mas trazer à tona a complexidade ao levantar outras perspectivas de encarar o assunto. Abordar a branquitude, dessa forma, é um passo em direção à sistematização e problematização da maneira como são pensados os estudos de relações raciais no Brasil.

As metáforas de Drácula e Narciso são empregadas por Cardoso, em sua tese, para discutir os principais assuntos levantados nas entrevistas realizadas com os

¹² Expressão utilizada por Cardoso em referência a Guerreiro Ramos, um dos primeiros pesquisadores brasileiros a questionar o interesse de pesquisadores pelos problemas enfrentados pelos negros e negras na sociedade brasileira.

pesquisadores brancos sobre suas experiências de estudo: o branco que não se enxerga, no primeiro caso e aquele que só consegue ver a si mesmo, no segundo.

Falas como a não experiência de se identificar como branco ou a não exigência social de se localizar racialmente são exploradas por Cardoso, que discute como Drácula não quer se ver, mas é observado pelos outros: os negros. O olhar ao espelho representa mais do que uma recusa, mas uma falta de experiência, uma vez que não é visto como um problema, mas como lugar do privilégio, o padrão universal. Ao mesmo tempo, a figura do Narciso ressalta a noção de admiração de si, valorização do lugar que ocupa: a referência do pensamento ocidental, mesmo sem que se nomeie como branco.

Numa hipótese, poderia dizer que, existe uma pedagogia de ocultamento da história opressora do branco, uma educação que nos leva quando enxergar o branco ao mesmo tempo não o enxergar. O que equivale dizer, quando observamos a cultura ocidental, não criticamos, quiçá, nem notarmos a hegemonia da branquitude dissimulada como universal. Logo, o branco não se veria como branco. Isto é, o branco Drácula, ou somente se veria como único sinônimo de ser humano, o branco Narciso. (CARDOSO, 2020, p. 174)

O objetivo do autor é trazer à tona a discussão sobre a produção acadêmica a partir do viés “brancocêntrico” em que a identidade do pesquisador é universalizada pela sua onipresença e a insistência em não pensar a racialização como uma relação. Para isso, o autor problematiza o lugar do sujeito que produz o conhecimento colocando-o no lugar do objeto de reflexão ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de discutir criticamente a produção científica sobre relações raciais.

Contemporânea a Cardoso, Lia Vainer (2014) – na tese de doutorado em Psicologia Social – analisa de que forma a ideia de branquitude é compreendida e apropriada pelos sujeitos brancos da cidade de São Paulo. A autora demonstra como, a partir das entrevistas realizadas com indivíduos autoidentificados como brancos, aparecem demarcações subjetivas de diversas ordens que ajudam a construir o reconhecimento enquanto branca/o, tais como: gênero, região e classe. No seu trabalho: *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo* há a demonstração de como se constitui a hierarquia dentro da categoria genérica “branco” a partir da construção de valores de superioridade e inferioridade quando atravessados por alguns marcadores sociais da diferença.

O branco mais branco¹³ é associado tanto aos fenótipos como à ancestralidade, diferenciando os brancos descendentes de portugueses daqueles ligados aos países do norte como Suíça e Rússia por, nesses últimos, apresentarem a pele mais branca, comparativamente. O gênero opera nessa lógica conferindo mais importância a aparência das mulheres brancas, associando-as a ideais esperados de beleza e comportamento: o cabelo liso se junta à castidade e à postura angelical. Já a classe entra como mais um marcador quando os entrevistados associam o branquíssimo – a mais alta posição da hierarquia – à riqueza e aos espaços de poder: os identificados como brancos entram em contato com outros grupos não brancos, enquanto os nomeados como branquíssimos se relacionam somente com seus iguais.

Um dos suportes teóricos de apoio ao trabalho de Vainer para tratar a ideia de “branquitude” foi as proposições desenvolvidas por Fratenberg (2004), pesquisadora estadunidense, que estabelece alguns pontos fundamentais para a definição do termo. Dentre eles, cabe destacar que a branquitude diz respeito a determinadas práticas, experiências e identidades não denominadas que muitas vezes são referenciadas como normativas. Trata-se de destacar o lugar de privilégio, de chamar a atenção que em uma sociedade racializada e hierarquizada existe uma identidade hegemônica.

Branquitude e educação básica

A educação, como processo de construção de subjetividades e identidades, como experiência cultural em que determinadas práticas, saberes e experiências são valorizados em detrimento de outras, foi palco de disputas em torno de quais temas, histórias e perspectivas seriam contados. Como já foi dito, as leis 10639/2003 e 111945/2008 representam um marco nesse processo, afirmando a diversidade como princípio e estabelecendo a obrigatoriedade da adoção da temática.

Como apontou Lourenço (2008), no Brasil as pesquisas que se seguem sobre a construção da branquitude na educação se fortalecem a partir da influência da produção estadunidense – da década de 90 – somada a adoção de políticas afirmativas a partir do

¹³ Expressão usada por um dos entrevistados, transcrita na tese da autora.

início dos anos 2000. Os autores, nesse campo, atentam-se para a forma e os elementos constitutivos da identidade branca nos professores e alunos.

Uma das primeiras pesquisas em educação foi desenvolvida por Luciana Alves (2010) e preocupou-se em estudar a concepção de educadores – de diversas identidades raciais – do que significa ser branco por meio de entrevistas e de observação participante dos cursos. A autora defende que há, ao menos, duas dimensões ligadas a brancura: uma corpórea, relacionada aos fenótipos e outra de nível simbólico, não material.

A primeira condição revela os traços físicos, como cabelos e tons de pele, por exemplo. A dimensão simbólica é dividida pela autora em dois níveis: um idealizado, marcado por representar um referencial estético, ético, econômico e educacional. Neste ponto é operacionalizado, segundo a autora, a estrutura de privilégios a que esse grupo racial acessa. A segunda oferece uma percepção concreta, estabelecendo a conexão com outros marcadores de diferença, já que se observa uma hierarquia dessa brancura idealizada por exemplo, pelo atravessamento da regionalidade. Alves defende, por fim, que há uma percepção da existência de vantagens institucionais ligadas ao ser branco e sintetiza, no título, as conclusões fundamentais: o ser branco no corpo e para além dele.

A pesquisa de Cintia Cardoso (2018) oferece um exemplo de como o tema aparece na produção recente, além de articular a percepção sobre os educadores e as implicações nas práticas pedagógicas. A autora estudou a branquitude na educação infantil através de um estudo etnográfico realizada com professoras/es e crianças. Como conclusão, apresenta a ideia de que “ser branco” é a referência para crianças, seja nos desenhos produzidos, nos brinquedos ou nos livros de histórias. As crianças brancas, ao se verem representadas, impactam positivamente a autoestima de pertencer ao grupo racial branco, enquanto as negras são colocadas em desvantagem institucional.

As relações construídas entre as professoras brancas e as crianças pertencentes ao mesmo grupo racial também foram observadas pela pesquisadora que descreve liames de elogio, de cuidado, em um elo de proteção que garante perpetuação de privilégios/vantagens da branquitude. A autora reflete como essas desigualdades raciais de representação e tratamento entre as crianças se colocam como um entrave à promoção de uma educação plural e democrática:

Um repertório visual com 90% de imagens de pessoas brancas interfere na apreensão das crianças, indicando a elas que o branco é

quem merece ser representado, é quem se torna referência a ser perseguida, é quem não precisa ter vergonha de ser o que se é. Tal premissa possibilita às crianças brancas desde muito cedo segurança de que não há por que ter medo, ter vergonha de suas características físicas e culturais. (CARDOSO, 2021, p. 23)

Ao tematizar apenas os negros nas discussões sobre relações raciais e o ambiente escolar, impede-se que se vislumbre a branquitude, já que brancos não são tidos como parte dos problemas e, nas práticas pedagógicas, a branquitude não é percebida. Desta forma, o silêncio funciona como omissão ao negar os direitos das crianças negras e instituir a imagem do branco como representação da beleza e civilidade

Outro ponto de destaque entre as pesquisas é o balanço das leis que obrigam o ensino de cultura negra, afro-brasileira e indígena nas escolas. Entender como a lei tem sido aplicada e seus limites resvalam nas diferentes formas em que os profissionais se apropriam e aplicam as temáticas nas salas de aula. A Branquitude, nesse contexto, foi levantada como o principal entrave para a construção de uma educação realmente multicultural.

Orrico (2021) é um exemplo desse recorte e procurou entender como professoras brancas da educação infantil aplicavam as leis sobre a temática das relações étnico-raciais na escola. A partir de entrevistas e dinâmicas coletivas, a autora notou a manifestação da branquitude na ausência de autorreflexão sobre pertença racial, além da escassez e/ou superficialidade de abordagens desses assuntos.

Questionadas pela ausência das temáticas, as educadoras atribuem a um problema de formação, como o desconhecimento e falta de informações, o que Orrico problematiza. Adaptando o conceito de Lourenço Cardoso, analisa não apenas alicerçada no saber, mas na omissão das professoras ao aplicar o termo ‘branquitude crítica dissimulada’ às práticas adotadas. As educadoras, neste caso, condenam o racismo publicamente, mas não agem para garantir a sua superação. O discurso do mérito pauta a análise das conquistas dos indivíduos, minimizando os efeitos do racismo institucional.

A autora conclui que, além de garantir a oferta de cursos e a fiscalização sobre a implantação da Lei, há que se problematizar a branquitude para que seja possível um enfrentamento das relações racializadas e a implicação dos estudantes nessa perspectiva, uma vez que as práticas e percepções dos educadores se refletem no ambiente escolar e

a tematização do/a negro/a não representa a complexidade das hierarquias fundamentadas nas vantagens dos/as branco/as.

Nascimento (2020) foi outra pesquisadora que se debruçou sobre a percepção de professores/as brancas a partir da sua própria racialidade no contexto educacional de comunidades remanescentes quilombolas e indígenas, centrada na educação de ciências. A análise baseou-se na dupla análise: a naturalização da normatividade branca e da ciência moderna como padrões de referências para raça e conhecimento.

Embasada nos aportes teóricos dos Estudos Decoloniais e nos estudos críticos da branquitude, a pesquisadora notou que mesmo dentro de um universo racial negro e indígena, os educadores resvalam na concepção eurocentrada de ciência e na ausência da autoidentificação racial, mesmo que persista a categorização do outro. Assim, o entendimento e a aplicação de uma educação antirracista resvalam na dificuldade da percepção de si, uma vez que não se trata apenas de positivar as heranças negras e indígenas, mas deslocar a análise para como os brancos estão implicados nesse processo.

O eurocentrismo e uma percepção limitada de ciência e, por conseguinte, de construção de conhecimentos, reproduz a lógica de superioridade branca ao hierarquizar uma única maneira de pensar e de ser: a de origem branca e europeia. As ações afirmativas, dentro desse contexto, apesar da importância e avanço que representam, não rompem com o pacto narcísico, ou seja, com o privilégio branco de escolher o currículo, fomentar as pesquisas e incentivar as práticas pedagógicas. Reconhecer as vantagens e romper com a autopreservação é vista como o caminho fundamental para uma educação verdadeiramente antirracista.

A dissertação que mais dialoga com a análise de livros didáticos foi desenvolvida por Cleber Teixeira Leão, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O autor parte da análise de como os alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental II compreendem e localizam o conceito de branquitude. Foram realizadas sequências didáticas com os grupos analisando os conteúdos dos livros didáticos, vislumbrando a reflexão sobre como o currículo estrutura as temáticas envolvendo brancos e suas vantagens. Destaca a dificuldade de localizar ou observar o conceito, mas conclui que não se trata apenas de identificar a branquitude no currículo, na medida em que o conceito é o gerador das temáticas e a maneira como são incorporadas nos livros.

Apesar de escassas, as pesquisas centradas na educação básica contribuíram em apontar a prática de professoras e professoras que, a partir da escolha de brinquedos, imagens, livros e comportamentos reproduzem as hierarquias raciais, sobretudo no que diz respeito a educação infantil. Em outro sentido, também foram apontados os limites dos currículos, ou seja, o quanto os saberes incorporados nas obras didáticas e nos documentos federais de ensino apontam para um saber eurocêntrico, priorizando conhecimentos de uma determinada matriz cultural em detrimento de outras, tratadas como exceção.

A proposta deste estudo, em comparação com o que já foi produzido, está em dialogar em como a branquitude é produzida nas entrelinhas das obras didáticas. Para além de uma História Geral centrada na Europa, como as escolhas das imagens, palavras e expressões contribuem para afirmar uma determinada identidade e alguns valores a ela associados.

CAPÍTULO 2 – O branco na História do Brasil

A hipótese inicial da pesquisa era a de que não apareceria o termo “branco” para caracterizar um grupo ou uma personalidade específica. O ponto de partida foi a ideia de que o não dito sobre a branquitude constituiria o elemento chave da investigação. A análise dos livros mostrou a grande diversidade de maneiras em que a branquitude pode se constituir, seja como omissão que se afirma no não dizer, como foi suposto no início das investigações, mas também como presença em momentos específicos: na comparação com negros e negras, em situação de pobreza, ou na posição de protagonismo.

Operando no nível da relação entre texto e contexto, este trabalho procurou se debruçar sobre descrições relativas às identidades ditas ou não ditas nas obras. Para tanto, a pesquisa seguiu os pressupostos teóricos enunciados por Raymond Williams (1979), segundo o qual a língua é entendida como uma definição dos seres humanos no mundo. Para o autor, os códigos podem ser entendidos a partir do seu caráter ativo e constitutivo da experiência humana.

Não se trata, para Williams, de pensar a língua como mero reflexo de processos históricos, mas de entender como os movimentos sociais ocorrem também no interior da língua, e apontam para uma gama de significados e relações. Parte-se da ideia de que as palavras não são autônomas, mas um processo social da língua que expressa tensões, conflitos e continuidades, dentro de uma vertente da semântica histórica:

pode ser definida de modo mais preciso quando se acrescenta que a ênfase não recai apenas nas origens e nos desenvolvimentos históricos, mas também no presente – significados, implicações e relações presentes- como história. (WILLIAMS, 2007, p. 41)

Assim como o dito tem referência nas ações dos homens e mulheres no seu tempo, o não dito e a ausência também podem ser entendidos como um conjunto de sentidos dentro da linguagem, segundo Orlandi. Silêncio não significa apenas se abster, mas consolidar algo que pode ser dito melhor, mesmo na ausência. Pressuposto e subentendido são duas estratégias, segundo a autora, para revelar, a partir dos contextos, discursos não explícitos, mas parte do sentido, pois “[...] sabe-se por aí que, ao longo do

dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam” (ORLANDI, 2013, p. 82).

Desvendar os significados do silêncio passa pela observação indireta, utilizando-se de métodos discursivos históricos em uma perspectiva crítica. O sentido do texto é social e culturalmente definido, sendo assim, fundamental para compreender como se dá a construção dos sentidos e, conseqüentemente, os silêncios que os permeiam:

O silêncio não é, pois imediatamente visível e interpretável. É a historicidade inscrita no tecido textual que pode “devolvê-lo”, torná-lo apreensível, compreensível. Desse modo, o trabalho com o silêncio implica a consideração dessas suas características. (ORLANDI, 2013, p. 58)

O silêncio, dessa forma, possui uma dimensão política, ainda segundo Orlandi, de dizer determinadas coisas para que outras não sejam ditas, expor determinados modos de ser para que outros permaneçam no silêncio. Em outro sentido, há várias maneiras de significar pelo silêncio, na medida em que o enunciador constrói identidades, fala de um lugar, mesmo sem citar.

É importante destacar que o silêncio aqui é entendido em termos da análise do discurso, ou seja, compreendendo o significado contido nas suas ausências e o que se diz por meio dele. As identidades brancas não são afirmadas diretamente pela palavra, mas se manifestam a partir das entrelinhas, na análise do contexto em que se apresenta e a partir do uso de outras estratégias de significar. O uso do silêncio, portanto, não está ligado o conceito de silenciamento¹⁴ no sentido de impedir o outro de dizer, antes significa usar do calar-se para se afirmar sem ser diretamente notado.

Elemento básico da humanidade, a linguagem como uma atividade vivida dos seres revela-se como uma relação social. Os signos e seus significados só adquirem sentido por estarem vinculados a uma experiência ativa, articulada com o mundo no seu dinamismo e presença social. Como prática e produção humana, a linguagem é histórica. Assim, trata sobre sistemas de poder, disputas e interpretações da realidade.

¹⁴ Orlandi (2013) diferencia duas formas distintas de silêncio: o fundante e a política do silêncio, o silenciamento. O primeiro caso refere-se ao silêncio que cria, se a palavra é movimento, o silêncio permite que se reflita sobre os significados e sentidos da linguagem, como falta o silêncio garante a multiplicidade de possibilidades. No segundo caso remete à ideia de que os sentidos são sempre produzidos por alguém e de algum lugar e, ao dizer determinados sentidos, outros estão relegados a calar-se.

Investigar os sentidos e as escolhas de determinadas identidades anunciadas, negadas ou não enunciadas, é o objetivo dessa investigação que procura compreender como se operam essas seleções nas obras didáticas de história.

Mitchell (2009) defende a heterogeneidade entre os meios de comunicação e representação, na medida em que as linguagens não se constituem em puramente verbais ou visuais. Segundo o autor, como ambas estão enraizadas em modelos culturais, cabe ao pesquisador perceber as relações e articulações das diferentes linguagens com o mundo. O pesquisador, dessa forma, deve perceber os entrecruzamentos das diversas representações e como operam nos observadores e no mundo.

O objetivo central da pesquisa é compreender como brancos – em comparação a outras etnias – estão presentes nas obras didáticas. As aparições, sejam elas enunciadas na escrita, nas pinturas, fotografias ou ilustrações serão um dos objetos de exame e, para tanto, será indispensável uma análise quantitativa e qualitativa também das iconografias.

A perspectiva teórica adotada para este estudo será a de Panofsky (2017), historiador, pesquisador e teórico das artes, reconhecido como referência na análise de imagens. O autor elabora uma metodologia que busca compreender quais são os níveis de compreensão das produções analisadas, para tanto diferencia três categorias distintas: a análise pré-iconográfica, iconográfica e iconológica.

A primeira etapa se caracteriza pela identificação de formas e cores utilizadas na produção, descrição dos objetos e seres representados. Como o nome sugere, a proposta é identificar os motivos, usando como referência a experiência prática do pesquisador.

A seguir, o autor propõe uma análise iconográfica, ou seja, tal como uma etnografia, pretende-se enumerar, em uma análise estatística dos motivos e como se dá a aparição das imagens ao longo da história, levando em consideração suas influências filosóficas, sociais e culturais. A sistematização de dados é a característica fundamental dessa etapa de investigação em que se pretende classificar, notar possíveis interações e elaborar comparações dos dados. Para tanto, deve-se munir do conhecimento de fontes, elaborando um levantamento de tipos, temas e conceitos expressos.

A interpretação iconológica pressupõe o julgamento dos significados intrínsecos das obras analisadas. A Iconologia se coloca assim como a camada mais profunda, a partir da descoberta de valores simbólicos relativos a um determinado momento histórico, personalidade ou grupo social. Segundo o autor:

tratamos a obra de arte como um sintoma de algo mais que expressa numa variedade incontável de outros sintomas e interpretamos suas características posicionais e iconográficas como evidência mais particularizada desse ‘algo mais’. (PANOFSKY, 2017, p. 53)

Aplicando a conceituação elaborada por Panofsky, pretende-se selecionar e organizar as imagens a partir de suas características mais fundamentais, para depois operar o processo de categorização das principais recorrências e seus significados políticos e sociais. Por fim, tal qual nos ensina o autor, será operada uma reflexão a nível simbólico, ou seja, procurando elucidar quais são os sentidos que as escolhas das imagens atingem a nível social. No caso da pesquisa, como e se as imagens dialogam com a perspectiva da branquitude.

História Global – Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim

O primeiro documento analisado foi o livro *História Global – Brasil e Geral* de Gilberto Cotrim, publicado pela editora Saraiva. O livro é volume único, composto por 719 páginas, 15 unidades e 59 capítulos. Apresenta um recorte histórico privilegiando as estruturas políticas e suas transformações ao longo do tempo, com uma narrativa mais sintética e objetiva.

A primeira etapa da pesquisa contou com a busca e enumeração de quantas vezes e em quais contextos os termos “branco” ou “negro” e as variações associadas à atribuição racial identitária aparecem na obra didática analisada.¹⁵ A partir desse levantamento prévio foi constatado que aparecem, claramente, mais menções à identidade negra do que branca. Foram 48 contra 14 identificações, desconsiderando as tarefas de revisão e exercícios de vestibular que não foram alvo da análise.

Como o objetivo central do trabalho é compreender a construção de uma identidade branca, ao fazermos um recorte, analisando só os momentos que o termo “branco” é mencionado, tem-se cinco recorrências no contexto brasileiro. Quando se pensa em História do Brasil, o termo negro aparece durante a história colonial e, em segundo lugar, no período monárquico, mas foi mencionada apenas uma vez em toda a

¹⁵ Em relação aos indígenas, há a dificuldade de dissociar caráter étnico e a identidade fenotípica.

história do Brasil República, justamente no contexto da Revolta da Armada, citando João Cândido, conhecido como o Almirante Negro.

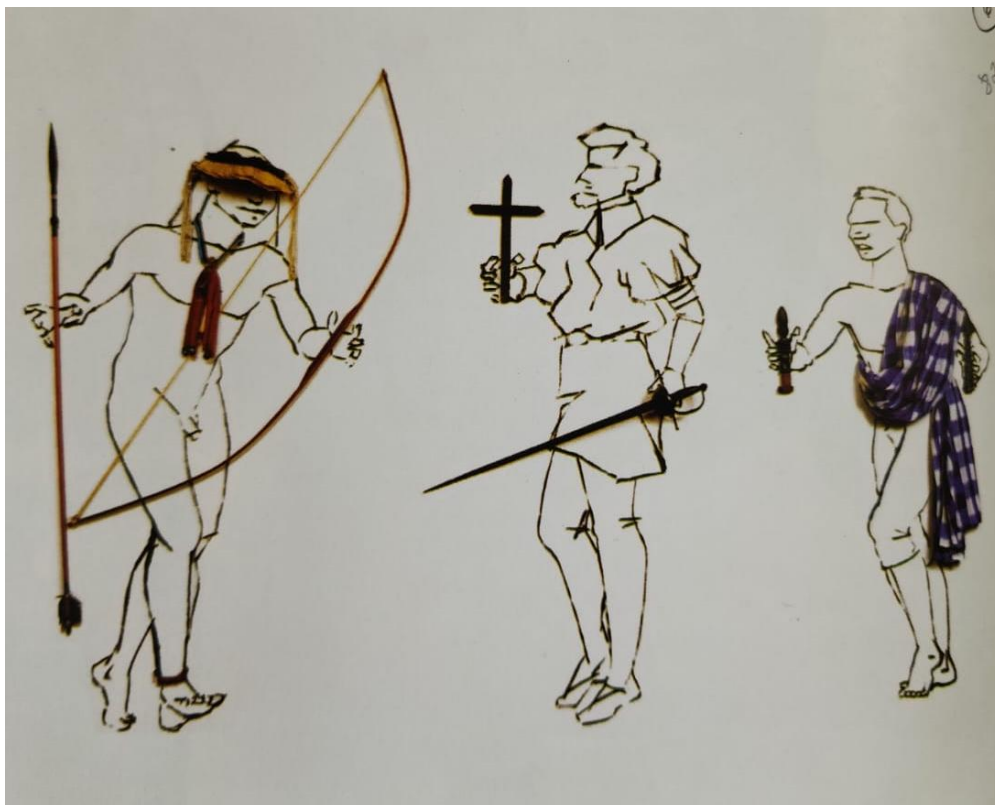
A presença de imagens de pessoas brancas é outro ponto importante. Ao passo que são pouquíssimas as citações sobre uma identidade branca, são inúmeras as imagens de pessoas brancas no decorrer do livro didático. Na obra em análise, foi feito um levantamento de quantas vezes e em quais situações aparecem pessoas brancas a partir das seguintes categorias: servidão, escravidão, trabalho assalariado, posição de comando ou autoridade, artes/esportes, religiosidade/divindades, celebridades históricas, revoltas/guerras, cotidiano, situações de escassez/sofrimento e experiências de consumo/conforto social. A escolha destas categorias se deu em virtude de pensar vários recortes sociais, dentro das hierarquias percebidas em diversos momentos históricos. Tratou-se de evidenciar quais são as situações a partir da ideia de trabalho, posição social e atividades culturais.

Ao longo da obra, apareceram – em História do Brasil – 95 imagens em que é possível identificar pessoas e seu fenótipo. Dessas, pessoas brancas estão em 68 e negras em 24. Dentre os brancos, em 21 casos são pessoas em posição de poder e autoridade. Entre os negros, 12 são os casos em que aparecem no contexto da escravidão, ou seja, como escravizados ou recém-libertos. Quanto ao indígena, é sintomático que das 7 aparições, 6 são com uma ou nenhuma peça de roupa e portando arco e flecha.¹⁶

Em primeira análise, já é possível perceber que há a continuidade da representação de negros em posição de subalternidade, enquanto indígenas são retratados do ponto de vista da diferença e exotismo, como se fossem pessoas paradas no tempo. Por outro lado, os brancos aparecem em posições de autoridade, poder e liderança. Mas, no decorrer da análise, será possível aprofundar as maneiras que o branco é colocado, a partir da reflexão sobre situações específicas, que complexificam a relação para além da quantidade e das conexões entre textos e imagens.

A relação entre as diferentes identidades para explicar a formação do Brasil se faz presente desde o início do livro, a partir da imagem que inaugura o tema:

¹⁶ Na terceira imagem aparece apenas rostos, em obra de Debret que compara perfis indígenas.

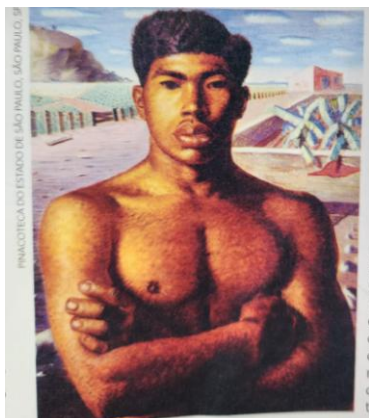


(COTRIM, 2012, p. 565)

Na representação acima, não é possível perceber com clareza quais objetos estão vinculados a cada personagem, mas é evidente uma primeira leitura: falar de Brasil é tratar de três grupos raciais: brancos, negros e indígenas. Todos aparecem horizontalmente, como se estivessem em equilíbrio e como se não houvesse tensões e hierarquias sociais. A escolha dessa imagem para inaugurar a discussão de História do Brasil revela o que pretende sublinhar: a ideia das três raças constituidora da identidade nacional e o valor dado à miscigenação.

Há a tentativa de marcar o tipo brasileiro, ao apontar – na primeira imagem sobre Brasil – os fundadores da nação. A alusão à mestiçagem e às três raças será uma constante, presente nas três obras, mesmo que de maneiras distintas. Percebe-se que o ideário é mobilizado como uma maneira de tratar da brasilidade, mas em condições que não sublinham os processos históricos que geram as desigualdades e, sobretudo, como cada uma das identidades se transformam, se beneficiam ou são prejudicadas.

Algumas páginas depois, no contexto da Independência, o livro faz uma apresentação da composição social durante o período colonial e, ao fim do texto, veicula a seguinte imagem:



(COTRIM, 2012, p. 446)

Não há qualquer contextualização da obra acima, sobretudo se considerarmos que se trata de uma produção do modernismo brasileiro, ou seja, mais de cem anos depois do período analisado no livro. A figura do mestiço aparece como se fizesse referência ao tipo social característico do Brasil deste período. O objetivo, portanto, não é tratar do significado da pintura, mas de ilustrar com o mestiço a sociedade que se constrói durante o período colonial.

Munanga (2020), analisando o pensamento brasileiro sobre mestiçagem, retoma a influência dos discursos estrangeiros na constituição das teorias elaboradas pelos autores nacionais. Nestas, a hierarquização das raças e as teorias de degenerescência ocupavam o papel central. Assim, a reflexão teórica sobre o que seria o tipo brasileiro ocorria em paralelo com a política de embranquecimento que incentivava a vinda de imigrantes europeus, no qual o ideal de uma nação branca era o desejo a ser atendido.

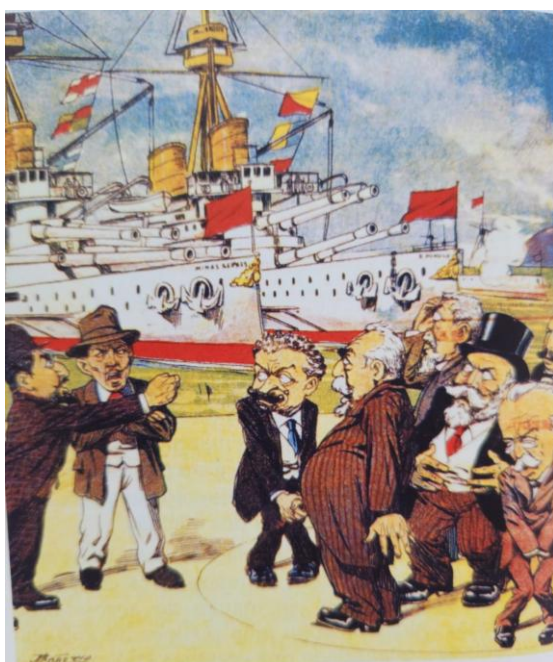
Assim, segundo Munanga, a elite brasileira via na ideologia do branqueamento a possibilidade de ampliar a mestiçagem, evitando conflitos raciais ao passo que anularia a superioridade numérica de negros. Na década de 30, o pensamento da mestiçagem ganha novos contornos com a ideia de uma mestiçagem racial e cultural:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos

étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2020, p. 83)

A ideia de uma mestiçagem exaltada do ponto de vista da mistura cultural sem tensões e violências, privilegia uma perspectiva branca, na medida em que não revela os mecanismos de poder que garantem a continuidade do elemento branco como referência para pensar o corpo e exercer o poder, como aparecem nas inúmeras imagens ao longo da obra didática.

É interessante ressaltar que, quando se trata de imagens, não há figuras que representam personagens negros de destaque ou ocupando posições de mando ou relevância cultural. Em nenhuma das obras pesquisadas apareceu uma imagem de João Cândido, por exemplo. No contexto da obra de Cotrim, a imagem que dialoga com a Revolta da Chibata traz, ao contrário, a charge dos políticos da época. Deste modo, é ressaltado o impasse político sobre a reação do governo e não o processo de resistência dos revoltosos ou o protagonismo do Almirante Negro:



(COTRIM, 2012, p.586)

Nota-se que, mesmo quando o tema focaliza uma personalidade negra, são as pessoas brancas retratadas nas obras. No contexto citado, a mobilização e articulação de

um militar negro dá espaço para como os brancos se articulam e exercem o poder político. A escolha dos documentos que compõe o livro didático, sobretudo as imagens, revela um enfoque e dá preferência à narrativa de determinados grupos, em detrimento de outros.

Quando retomamos os momentos nos quais a identidade branca aparece atribuída, das cinco situações em que foi nominalmente citada, em nenhum caso aparece associada a uma posição de causador de alguma violência simbólica ou qualquer situação em que esteja na posição de dominador, como se observa no trecho:

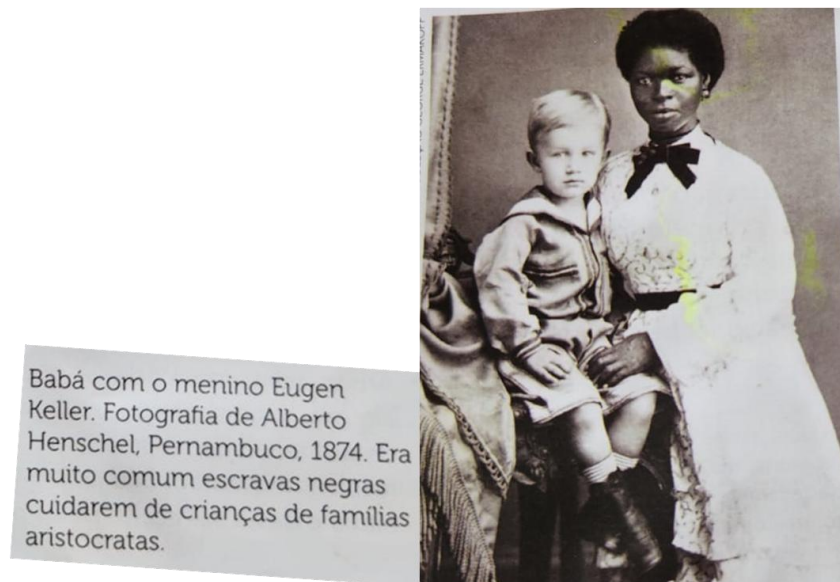
foi promovido por brancos e negros pobres. Até mesmo alguns homens ricos e letrados que participavam da conjuração se afastaram do movimento quando perceberam seu alcance popular (COTRIM, 2012, p. 449)

O trecho foi retirado de uma passagem sobre a Conjuração Baiana e nele, nota-se que a racialização existe para anunciar a condição de pobreza. O branco, na *História do Brasil*, é citado nominalmente quando se trata de movimentos sociais do Brasil colônia e Império, sempre associado à pobreza e, dessa forma, possui a aliança de outros grupos sociais como negros e indígenas. No entanto, quando se trata da responsabilização pela violência, ser branco dá lugar a outros adjetivos como elite ou aristocracia.

No trecho a seguir, em uma legenda de fotografia, fica evidente a negação em racializar a dominação:

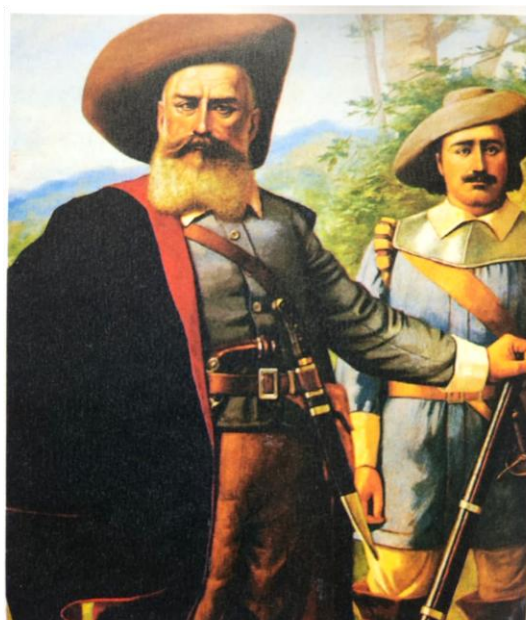
Babá com o menino Eugen Keller. Fotografia de Alberto Henschel, Pernambuco, 1874. Era muito comum escravas negras cuidarem de crianças aristocratas. (COTRIM, 2012, p.491)

Na imagem aparece uma mulher negra ao lado de uma criança branca. O contexto da fotografia está ligado ao final do II Reinado, no Brasil, e ao processo de abolição da escravidão. É evidente que a desigualdade racial é o que chama atenção na imagem e é revelada pelo texto que a acompanha, mas em nenhum momento se atribui uma identidade ao grupo dominante, antes se usa o termo *aristocratas*, como se fosse autoexplicativo.



(COTRIM, 2012, p. 491)

Em outra situação, em que se explicita o processo de branqueamento, há a tentativa de problematizar a imagem, mas os autores esbarram na insuficiência de informações e no silêncio por não explicar o que sugerem na legenda: a construção de uma identidade paulista que nega sua herança indígena e negra. Reproduz-se a figura tradicional do bandeirante afirmando que se trata de uma idealização com caráter de exaltação, mas não diz em que medida se procura o efeito heroico. O que é visto como heroísmo? Qual seria a imagem do bandeirante e por quê?



Domingos Jorge Velho, em retrato suposto. Obra de Benedito Calixto, pertencente ao acervo do Museu Paulista. O autor sacrificou a realidade para obter melhor efeito estético e heroico.

(COTRIM, 2012, p. 314)

Em outras duas situações, em que aparece a identidade branca, são para descrever a ação das bandeiras:

Zumba acabou destituído e assassinado, e Zumbi passou a liderar Palmares, comandando a luta contra vários ataques dos brancos. Em 1687, o governo e os senhores de engenho contrataram o bandeirante Domingos Jorge Velho e seus comandos para destruir Palmares. (COTRIM, 2012, p.295)

As bandeiras eram compostas, em geral, de indivíduos brancos, mestiços e indígenas. (COTRIM, 2012, p.312)

Ao mesmo tempo em que o autor cita a necessidade de desmistificar, das poucas vezes que é enunciado o ser branco, quase metade está ligada ao bandeirantismo, elemento historicamente associado a construção da identidade paulista.

Weinsten (2022) analisa os discursos de modernidades na relação entre região e nação, a partir da experiência paulista. A autora mostra como discursos baseados em raça, gênero e classe foram usados para hierarquizar grupos na disputa de poder. A partir de uma característica supostamente nata, a herança branca europeia, a elite

paulista justificava a superioridade e, portanto, a necessidade de liderança sobre as demais regiões pautadas no ideário do progresso:

Assim, uma ênfase no espírito bandeirante tinha a vantagem de localizar a fonte da superioridade de São Paulo em um momento histórico que precedia em muito a onda migratória pós-abolição. Ao mesmo tempo, a capacidade “viril” do bandeirante de absorver traços positivos de outras culturas oferecia uma fundação conveniente para a assimilação nos europeus recém-chegados (WEINSTEIN, 2022, p. 89)

Desta maneira, discutir a construção da imagem bandeirante é falar dos processos que valorizam determinadas identidades, ao passo que desqualificam outras, colocando em evidência o lugar do branco como superior e sinônimo de progresso, na construção de uma narrativa histórica racista e excludente. E, no caso do livro didático, ao veicular a imagem idealizada sem discutir os seus significados, não garante a discussão central sobre os processos de racialização e desigualdades deles gerados.

Em muitas passagens, a identidade branca se coloca como referencial de humanidade justamente quando não é marcada. O não dito, nesse caso, também revela a universalização de uma determinada identidade racial que, como resalta Bento (2014), tem um forte componente narcísico de autopreservação, ao universalizar a si e a estigmatizar o outro.

O trecho a seguir, retirado da obra analisada, apresenta como a invisibilidade branca representa antes um padrão, o lugar que não há de ser reiterado ou dito, uma vez que se apresenta como referencial:

Ficou conhecida por esse nome [cabanagem] porque dela participou uma multidão de cabanos – homens e mulheres pobres, negros, indígenas e mestiços. (COTRIM, 2012, p. 473)

Homens e mulheres pobres não são racializados, mas diferem do ser negro, indígena ou mestiço na medida em que o texto enumera os grupos que participaram da cabanagem. Negros e indígenas não são pobres? Ou não são homens e mulheres? Qual o sentido dessa seleção de palavras? O que, à primeira vista, pode ser identificado como ato falho é, ao contrário, a manifestação da branquitude que se quer visibilizar e discutir ao longo da pesquisa.

Em outra passagem, no contexto de marcar a constituição social do Brasil colônia, temos a seguinte descrição:

Colonizadores (ou reinóis, como eram frequentemente chamados)

- constituíam o grupo que representava, mais diretamente, os interesses do governo português e sua política colonial. Compunham esse grupo, por exemplo comerciantes de produtos importados e do tráfico negreiro atlântico; governadores das capitanias; magistrados (juizes, desembargadores); militares de alta patente; bispos e arcebispos. Ocupavam a maior parte dos cargos administrativos na colônia, dominavam o comércio com a metrópole e defendiam a permanência da relação colonial.

Colonizados - constituíam mais de 80% da população colonial e eram os mais oprimidos socialmente. Esse grupo era composto, por exemplo, de escravos africanos, indígenas e brancos livres e pobres - enfim, aqueles que desempenhavam os mais diversos trabalhos na lavoura, nas minas, nas oficinas artesanais, no comércio urbano etc.

Colonos - constituíam parte dos grupos dominantes da colônia, só que menos vinculados aos interesses do governo metropolitano. Compunham esse grupo, por exemplo, senhores de engenho, fazendeiros de algodão e tabaco, pecuaristas, donos de charqueadas, proprietários de minas de ouro e diamantes, comerciantes de escravos etc. (COTRIM, 2012, p. 446)

Além de usar a identidade branca como referencial, na medida em que as outras identidades precisam ser marcadas, há de se considerar a necessidade de afirmar a pobreza dentro daquele que se considera universal: o branco. Segundo Lia Vainer (2020), na constituição das hierarquias raciais o lugar do branco pobre é visto com estranhamento, como se as vantagens dos brancos fossem deles por direito, ao mesmo tempo em que a pobreza é vista como um traço constitutivo de ser negro.

A autora, ao descrever as fronteiras internas das identidades brancas, mostra como a classe social revela uma tendência de aproximação das mazelas sofridas por brancos e negros, como se tivessem submetidos às mesmas condições de vulnerabilidade. O discurso é usado, muitas vezes, para garantir as vantagens estruturais dos brancos, na medida em que falseia uma sociedade hierarquizada somente pela classe e, portanto, não careceria de políticas públicas para superar a desigualdade racial.

A constituição do ser branco, dessa forma, oscila entre a não associação de brancos a pobreza, daí a necessidade de sempre marcar por meio de qualificadores ou

comparação em termos equilibrados entre aqueles que estão na pobreza. Há, desta maneira, como afirma Joyce Lopes (2014) uma maneira conveniente e estratégica de marcar determinadas racialidades.

Bento (2014), por sua vez, deixa claro a necessidade de destacar as diferenças em termos raciais:

Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. (Bento, 2014, p.27)

Paralelamente ao que é dito sobre a pobreza e identidade branca, as imagens são sempre de pessoas brancas ocupando o poder, desfrutando de momentos de conforto e consumo, representando personalidades históricas. O dito, assim, se faz pela imagem ao se calar pela palavra. No entanto, cabe ressaltar um dado em especial: não há nenhuma imagem em que brancos aparecem subjugando negros ou indígenas, mas há uma imagem que coloca em questão a violência explícita entre brancos:



(COTRIM, 2012, p. 565)

Nesse sentido, as imagens e textos não mostram brancos clara ou diretamente se beneficiando de séculos de escravização ou como herdeiros ativos da violência que sustentou a sociedade colonial. Por outro lado, na república, brancos também são vistos como vítimas de determinadas ações ou contextos políticos. É como se, no campo das imagens, existisse a racialização da escravidão do ponto de vista do explorado e não do explorador. E, no que concerne à violência, brancos e negros estão submetidos a arbitrariedades.

No que diz respeito à discussão contemporânea do racismo, o livro aborda o contexto da experiência brasileira logo após citar a abolição da escravidão, ressaltando a desigualdade, mas citando de maneira genérica:

Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa sobre os negros e seus descendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão. Estatísticas recentes mostram que, apesar das conquistas, são eles os mais atingidos pelo problema da miséria, da fome e da falta de moradia e pelas dificuldades de acesso a educação e saúde. (COTRIM, 2012, p. 498)

Na *História do Brasil*, o racismo é tratado como uma questão de negros, apenas. Fala-se de desigualdade, mas aborda-se apenas na chave da herança não superada sem implicar a branquitude: trata-se das conquistas insuficientes dessas populações, sem citar ou contextualizar. Há que se considerar em que momento se faz as reflexões acima citadas: em *História do Brasil* aparece no capítulo sobre o fim do Segundo Reinado e a Proclamação da República, ou seja, vinculado ao passado e não como uma questão que implica os alunos e alunas, na atualidade.

Partindo da perspectiva dos estudos da branquitude, Bento (2014) demonstra que a omissão é uma característica fundamental do lugar que o branco ocupa nos estudos das relações raciais no Brasil. Para a autora, brancos não se reconhecem como parte essencial da permanência das desigualdades raciais, reiterando que a problemática é uma questão exclusivamente negra, na medida em que é ele que é abordado e analisado.

A identidade branca é nomeada, portanto, no contexto de compartilhamento de situações de pobreza e vulnerabilidade com negros, e indígenas, mas é ocultada quando se beneficia das desigualdades impostas às outras identidades raciais ou quando é o

principal responsável pelo estabelecimento dessas assimetrias e violências materiais e/ou simbólicas.

***História*, de Ronaldo Vainfas, Georgina Silva dos Santos, Jorge Luiz Ferreira e Sheila Siqueira de Castro Faria**

O segundo livro analisado foi “*História*” de Ronaldo Vainfas, Georgina Silva dos Santos, Jorge Luiz Ferreira e Sheila Siqueira de Castro Faria, publicado pela editora Saraiva, em um único volume. Possui 896 páginas, bem mais extenso que o primeiro documento, e traz um recorte histórico tanto político quanto cultural, privilegiando discussões voltadas às artes e ao dia a dia, além de abordar a tradicional história política, focada nas transformações na esfera do poder.

Ao longo da obra, foram feitas 18 citações atribuídas a uma identidade racial branca e 67 a uma identidade racial negra. Além dessas, é importante considerar as nomeações dadas às categorias mestiço e mameluco, somando oito menções. O número apresentado por essa obra é superior a anterior, mas mantém próximas as porcentagens da relação entre identidades brancas e negras: entre 27% e 29%. No que diz respeito ao contexto brasileiro, há apenas uma única menção da categoria branco, como identidade, no capítulo sobre sociedade colonial e vinculada a um Box, ou seja, um trecho de texto complementar, ao final da unidade. Eis o trecho:

A partir da obra de Francisco Adolfo Varnhagen, *História Geral do Brasil* (1854-1857), os historiadores do século XIX e de boa parte do século XX transformaram esses personagens em heróis nessa mesma ordem: João Fernandes Vieira, um dos principais senhores de engenho pernambucanos e grande comandante da insurreição dos holandeses; Filipe Camarão, chefe dos índios potiguaras aliado dos luso-brasileiros; Henrique Dias, comandante da milícia negra na mesma luta. O apoio do chefe potiguar e do líder negro foi tão importante que ambos receberam prêmios e títulos da Coroa. Os historiadores do passado consideraram, por isso, que a Insurreição Pernambucana foi a primeira manifestação de nativismo do Brasil. Um sentimento de amor à terra natal traduzido na luta contra o “invasor holandês.” Um sentimento que “uniu as três raças” formadoras da nacionalidade brasileira: brancos, indígenas e negros lutando juntos. (VAINFAS, 2010, p. 268)

Ao final do texto, há uma indagação sobre o que os estudantes interpretam da ideia de berço da brasilidade e questiona se esta ideia não seria o início de um mito. Essa questão é o máximo de problematização que se alcança com esse texto. A leitura minuciosa revela não apenas a representação da mestiçagem, como traz consigo aspectos da branquitude, já apontadas em análise anterior. Ao passo que negros e indígenas são nomeados, no começo da descrição, o branco não é, já que o texto usa da qualificação “senhor de engenho e grande comandante”. Só ao final, para garantir a conclusão, que a identidade branca aparece nomeada, ou seja, já descolada da ideia de propriedade ou chefia, e como conceito abstrato. Aparentemente, a questão ao final do texto aponta para uma discussão sobre desigualdade, mas é importante considerar que há três imagens abaixo deste trecho que trata da Insurreição Pernambucana, uma de cada personagem citado, posados para a pintura e com condecorações. Assim, no diálogo do texto e imagem, há a equiparação de atributos simbólicos entre os representantes das três raças: as insígnias em um retrato do busto com um pano de fundo em cores sólidas:



(VAINFAS, 2010, p. 268)

Deste modo, a atividade final do Box, responsável por encerrar a discussão do capítulo, ao invés de levantar elementos para questionar a ideia de igualdade na sociedade colonial, traz uma imagem associada a um texto que reafirma a ideia de uma democracia racial. O texto-base - de que o aprofundamento trazido pelo Box faz

referência - reproduz a mesma ideia, impedindo o avanço para a postura crítica, mas reafirmando pré-conceitos:

João Fernandes Vieira era o líder dos rebeldes e um dos maiores devedores dos holandeses. André Vidal de Negreiros era o segundo comando dos rebeldes. Os índios potiguaros, liderados por Filipe Camarão, e a milícia de negros forros, liderados por Henrique Dias, uniram esforços contra os holandeses. (VAINFAS, 2010, p. 264)

A única passagem sobre uma identidade branca, no contexto da história do Brasil, reforça ao invés de questionar o mito das três raças formadoras da identidade brasileira, em contexto de equidade. Não se questiona a importância histórica e cultural de negros, brancos e indígenas para a formação do país, a questão é a reprodução de imagens que reforçam um ideal de equilíbrio e ausência de tensões.

Segundo Guimarães (2001), a utopia de que o Brasil era um paraíso racial, a partir de uma suposta convivência pacífica entre as raças foi convencionalmente tratado de “o mito da democracia racial” e denunciado por Florestan Fernandes desde a década de 50. A ideia dialoga com as teorias da mestiçagem que enxergam um tipo brasileiro e uma experiência que garantia a inexistência de preconceitos entre os grupos, tendo o ideal de branqueamento como pano de fundo.

O autor identifica em Abdias do Nascimento uma voz que - do exílio na década de 60 — denunciava a existência de uma ideologia que impedia a identificação da consciência dos negros ao enfatizar o ideal da mistura racial e de uma suposta igualdade étnica, o que significava um entrave para o autorreconhecimento e a organização da luta antirracista.

O mito é entendido a partir de duas perspectivas: seja como um falseamento da realidade ou como um ideal que conduz a uma prática da realidade. E, mesmo que tenha sido exposta a inexistência da convivência pacífica entre as raças, ainda subexiste como uma maneira de interpretar a realidade, tal como é visto nas obras didáticas. Falar de Brasil, portanto, é apontar para a sua miscigenação.

Como aponta Munanga (2020), é inegável o caráter plural na constituição da cultura brasileira, mas recorre ao aspecto assimétrico dessa formação, bem como aos riscos de entender como síntese:

Essa integração das diversidades ou pluralidades culturais é o que caracteriza, a meu ver, o assimilacionismo brasileiro e faz com que a chamada cultura nacional, feita de colcha de retalhos e não de síntese, não impeça a produção cultural das minorias étnicas, apesar da repressão que existiu no passado, mas apenas consiga inibir a expressão política dessas enquanto oposição dentro do contexto nacional. (MUNANGA, 2020, p. 108)

As outras 13 passagens sobre brancos tratam do Apartheid na África do Sul, da segregação e posterior luta pelos direitos civis nos EUA e, finalmente, sobre a Revolução no Haiti¹⁷. No entanto, a branquitude é construída em História do Brasil, no livro analisado, por meio das entrelinhas.

Além de não citar ou revelar a presença e a construção das identidades brancas ao longo da história, nota-se que em determinados acontecimentos são destacadas personalidades brancas, mesmo em se tratando de dinâmicas sobre narrativas e experiências negras. Brancos são colocados em posição de destaque, como sendo responsáveis e principais referências em dado processo histórico.

Em história, os fatos não estão dados a priori, antes representam uma escolha dos historiadores para explicar determinados processos. Assim, tal como o fato, os personagens que os figuram também passam pelo grifo do pesquisador que elege priorizar alguns elementos e não outros. As narrativas históricas não são isentas, uma vez que ela é permeada por recortes e escolhas mais ou menos conscientes dos sujeitos que organizam uma dada investigação e, ao analisar a seleção de ícones, textos e passagens, percebe-se uma clara afirmação de personalidades brancas.

O livro didático, desta forma, revela um locus de enunciação e, a partir do levantamento dos textos escolhidos, personalidades retratadas e imagem veiculada é possível desvendar as estratégias de construções identitárias, como a verificada a seguir sobre a análise do processo de abolição da escravidão.

¹⁷ Essas aparições serão tratadas no capítulo subsequente.

No início de cada unidade, as duas páginas do livro aberto são ocupadas por uma obra de arte, o canto superior direito apresenta os temas dos capítulos e na parte posterior há uma frase que ilustra ou que resume o capítulo. Para apresentar a unidade sobre Américas Independentes foi escolhida a lei que acaba com a escravidão no Brasil, associada a uma imagem com um grupo grande de pessoas a frente de um palácio e a seguinte legenda: *“O povo em festa lotou as ruas para comemorar a lei Áurea. Uma nova sociedade se criava no Brasil.”*

O destaque atribuído a Lei, no começo da unidade, se completa com o Box escolhido para discutir o tema: os quilombos abolicionistas. O assunto, parecendo trazer à tona a articulação de negros e negras pela libertação, trata da importância das Camélias enquanto código entre os defensores da causa e a sua associação à figura da Princesa Isabel. Ao final do texto há uma gravura em que se enxerga uma família de negros depositando flores em um túmulo, seguido da legenda:

Libertos depositam camélias em volta do retrato da princesa Isabel que aderiu abertamente ao abolicionismo, ousando, inclusive, aparecer em público com uma Camélia (símbolo do abolicionismo radical) adornando seu vestido. Ela própria acobertava escravos fugidos no palácio de Petrópolis. Realizou, nesta cidade, “batalhas de flores” que tinham com o objetivo conseguir fundos para a libertação dos escravos. A própria princesa percorria a cidade em carro aberto e enfeitado com flores, seguida de abolicionistas batendo o tambor e parando em casa para conseguir donativos. (VAINFAS, 2010, p. 502)

O texto do capítulo apresenta uma descrição cronológica do processo e não faz qualquer menção aos significados ou ao tipo de lei que foi formulada, mas encerra o tema com uma imagem, legenda e texto complementar que exalta a figura da princesa Isabel. O objetivo com essa reflexão não é a discussão historiográfica em si, mas apontar para a escolha de imagens, textos e reflexões que promovem uma figura branca, sem ao menos contextualizar seus limites e contradições.



Libertos depositam camélias em volta do retrato da princesa Isabel, que aderiu abertamente ao abolicionismo, ousando, inclusive, aparecer em público com uma camélia (símbolo do abolicionismo radical) adornando seu vestido. Ela própria acobertava escravos fugidos no palácio de Petrópolis. Realizou, nessa cidade, “batalhas de flores”, que tinham como objetivo conseguir fundos para a libertação de escravos. A própria princesa percorria a cidade em carro aberto e enfeitado com flores, seguida de abolicionistas batendo tambor e parando de casa em casa para conseguir donativos. Imagem de Angelo Agostini, publicada na Revista Illustrada em 1888.

(VAINFAS, 2010, p. 502)

Na imagem que acompanha o texto, negros e negras libertos fazem reverência à princesa, colocando flores em volta do retrato de Isabel. Associando as linguagens, nota-se que a abolição é tratada como uma conquista branca, seja com a letra da lei no começo do capítulo ou com a exaltação da sua lembrança por negros e negras, como se fossem os beneficiados passivos desse processo.

A ausência de racialização não produz a inexistência de uma construção identitária, ao contrário, afirma pelo subentendido e pelo não dito. Há, nesse caso, a exaltação de uma figura branca, mesmo sem o dizer: a princesa corajosa foi a responsável pela abolição. Os ícones nomeados representados na história são brancos e, mesmo que não se descreva seu fenótipo, a sua imagem aparece nas páginas do livro.

Foram 108 imagens de pessoas em *História do Brasil*, destas, indígenas aparecem quatro vezes: duas carregando madeira, em referência à prática de escambo no início da colonização, uma com arco e flechas e outra numa cena de Theodor de Bry sobre antropofagia. Negros aparecem em 18 momentos, sendo oito deles trabalhando no contexto da escravidão, e duas referindo-se à mesma personalidade histórica: Zumbi dos Palmares. Em contrapartida, brancos aparecem 24 vezes em situações de poder, 17 personalidades (excluídas as autoridades, contabilizadas na categoria de poder), mas também aparecem no trabalho assalariado, em situação de conforto e riqueza, em atividades culturais e do cotidiano, em representações da religiosidade.

Branco foram citados nominalmente apenas uma vez, mas excetuando os momentos em que aparecem em multidões com diferentes racialidades, existem 86 imagens de pessoas brancas em contextos variados, diferente de negros e indígenas que aparecem sempre ligados às mesmas situações. O que não é dito, é visto. Pessoas brancas têm diversas referências de personalidades, situações sociais, culturais e aparecem como protagonistas em ocasiões que – se quer – estão vinculadas a elas.

A construção de uma abolição feita pela intervenção branca se soma a uma passagem, descrita 50 páginas antes, que argumenta sobre a natureza e contradição das revoltas escravas. Diz-se que eram temidas no período regencial, mas nunca significaram a intenção de acabar com a escravidão:

As escravarias eram compostas de homens e mulheres de variadas origens étnicas, motivo que dificulta a criação de identidades culturais. Quase todas tiveram líderes escravos ou libertos vindos de regiões da África onde a escravidão também existia, motivo pelo qual muitos tinham a escravidão como uma situação costumeira. Já os crioulos, escravos nascidos no Brasil, poucas vezes participaram desses movimentos. (VAINFAS, 2010, p. 457)

No argumento que se constrói ao longo do texto, portanto, a luta contra a escravidão foi menos obra de ações e resistências dos africanos e seus descendentes, mas se explica pela participação da princesa Isabel e a instauração da Lei Áurea. Nota-se que o argumento defende uma naturalização da escravidão, como uma experiência histórica e, portanto, a sua abolição não partiria de negros e negras.

Especialistas nos estudos de escravidão e rebelião escrava deixam bem clara a diversidade de manifestações e resistências de escravizados desde os primeiros grupos trazidos do continente Africano. Gomes (2015) apresenta a fuga e as construções de mocambos e quilombos como uma experiência tipicamente americana e descreve as diferentes estratégias e nomenclaturas assumidas por todo o continente. No que diz respeito ao Brasil, o autor aponta o ano de 1575 como o primeiro registro de agrupamentos constituídos por escravizados que fugiram da situação de violência a que eram submetidos.

João José Reis (2018), um dos maiores pesquisadores brasileiros sobre escravidão, por sua vez, argumenta acerca da presença de inúmeras formas de resistências e contesta a tese apresentada pelo livro didático:

Uma proporção alta de escravos na população e, entre estes, um maior número de africanos reforçavam a identidade coletiva e a disposição para a revolta. Isso não significava que escravos crioulos (negros nascidos no Brasil) fossem passivos. Além de fugirem, formarem quilombos e, em menor grau, se rebelarem, eles se fizeram presentes em movimentos encetados por outros setores sociais, particularmente no período regencial. (REIS, 2018, p. 393)

Outro exemplo do processo de afirmação de identidades brancas é a imagem escolhida para dialogar sobre as heranças culturais das populações negras. O texto *Produção cultural na primeira república* resgata o modernismo e os intercâmbios entre arte de elite e arte popular, citando o exemplo do samba no Rio de Janeiro. Ao lado do texto, aparece a imagem de Chiquinha Gonzaga:



(VAINFAS, 2010, p. 581)

Como fica explícito na legenda, a biografia da compositora cita a diversidade de sua produção, a defesa pela abolição, mas não explica o porquê de suas escolhas políticas e da especificidade de sua arte, claramente dotada de influências negras. Em nenhum momento se atribui a artista a origem negra, mas pela imagem e a descrição, subentende-se que é uma mulher branca, mesmo sendo neta e filha de mulheres que viveram a escravidão. No que diz respeito a esse processo, Alves (2020) entende como parte de uma ideologia que apaga saberes e ações negras:

Chiquinha era neta de uma mulher negra escravizada e filha de mãe negra forra. Nesse sentido, ainda que seu pai fosse branco, não seria possível percebê-la como uma mulher branca. Considero que o processo de negação da negritude de Chiquinha e a consolidação de sua imagem como a de uma mulher branca podem ser compreendidos à luz do que alguns intelectuais chamam de “ideologia do branqueamento”, que deve ser observada sem que se perca de vista, o racismo estrutural existente no Brasil. (ALVES, 2020, p. 6)

A percepção de que negros e negras não teriam contribuições importantes na história é apontada por Almeida (2018) como uma das expressões do racismo estrutural, já que associa as principais ações da história a personagens brancos, inclusive a libertação da escravidão que seria uma ação de brancos conscientes e bondosos.

Em diálogo com o argumento de Almeida, o termo “mestiço” é mobilizado, na obra didática, como substituto na identificação de personalidades negras, como Mestre Valentim e Aleijadinho. Esses dois artistas foram os únicos nomeados como “mestiços” sem qualquer clareza na aplicação do termo, já que em outras passagens a obra trata de pessoas descendentes de brancos e negros como negros, no caso do Presidente dos EUA Barack Obama ou simplesmente descrevendo os provedores, sem destacar a identidade do personagem. Na prática, essa nomenclatura significou usar uma identidade racial que não evidencia os únicos artistas brasileiros reconhecidamente negros pela historiografia e citados na obra didática estudada.

Sovik (2009), estudando a música brasileira, propõe uma reflexão sobre as relações raciais brasileiras pautada no conceito da branquitude e “o seu fiel escudeiro, a mestiçagem.” Para a autora, o discurso de que não existiria alguém realmente branco no Brasil, mas a mistura das raças colabora para reafirmar o ideal branco. O argumento se

baseia na ideia de que a mestiçagem é vista como a apaziguadora de conflitos, da aliança afetiva entre brancos, negros e indígenas. No contexto brasileiro em que não funciona a brancura sanguínea, mas o fenótipo, não ser branco distancia da experiência da segregação estadunidense e formula um ideário de harmonia.

O discurso da mestiçagem, para a autora, encobre as hierarquias sociais que continuam funcionando, na medida em que ser branco não está apenas nos fenótipos, mas no estatuto social. Quando pensamos na identidade mestiça atribuída a mestre Valentim ou Aleijadinho, opera-se um processo de não marcação de raça, que significa não assumir os privilégios daqueles que até então eram os artistas, ao passo que nega a produção de negros. Segundo Sovik:

O valor da branquitude se realiza na hierarquia e na desvalorização do ser negro, mesmo quando “raça” não é mencionada. A defesa da mestiçagem às vezes parece uma maneira de não mencioná-la. A linha de fuga pela mestiçagem nega a existência de negros e esconde a existência de brancos. (SOVIK, 2009, p.50)

A exposição da interpretação dos acontecimentos pelos autores do livro por meio do uso de determinados adjetivos ou sinais gráficos foi outra referência clara na construção de uma determinada visão da história que, além de questionar o protagonismo negro, aponta para a defesa, mesmo que velada, dos grupos privilegiados pela desigualdade racial.

Ao longo da obra, a utilização do sinal gráfico de exclamação, no meio do texto básico, chamou a atenção. Usado apenas em duas únicas situações, esse sinal gráfico representa a exteriorização de um sentimento, seja de espanto ou admiração. Uma das situações usadas foi na descrição do aumento inflacionário durante o final do governo Sarney, a outra foi a seguinte:

os revoltosos não atacaram os senhores nem invadiram ou incendiaram casas, como na revolta de Carrancas em Minas. O projeto era transformar os brancos e cativos nascidos no Brasil em escravos! (VAINFAS, 2010, p. 459)

Recorrendo à gramática de Cegalla (2008), o ponto de exclamação refere-se à condição de surpresa, espanto, súplica ou indignação. No caso específico da passagem, denota-se uma clara indignação do autor em relação à situação descrita: uma suposta

escravização de brancos. No decorrer do livro, há descrições de inúmeras violências e de trágicos acontecimentos, como o relato dos castigos físicos a que um escravizado era submetido, mas nenhuma delas recebeu uma exclamação como a situação anteriormente descrita.

Assim, mesmo que a obra traga o termo branco uma única vez, a sua presença se faz pelas inúmeras imagens retratadas nas obras didáticas, como referências de intelectualidade, de governo, de consumo, de combate, ao passo que outras etnias quase não aparecem nas imagens e são sempre citadas no passado. As ações que conferem o motor a história são de personalidades brancas, já que negros, negras e indígenas são grupos de pessoas e não indivíduos com nome e história, à semelhança com o que acontece na abolição, com a exaltação dos feitos da Princesa Isabel, homenageada enquanto nenhum negro é nomeado ou representado como participante do processo de extingue a escravidão no Brasil.

***História: das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, editora Moderna.**

A obra didática *História: das cavernas ao terceiro milênio*, da Editora Moderna, escrita por Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, último documento analisado nesta pesquisa, apresenta um design colorido, com vários símbolos que recorrem à experiência tecnológica e, claramente, se propõe a conversar com o leitor com recortes de textos do presente, na abertura de cada unidade. Com 631 páginas, o livro de volume único está dividido em quatro unidades e 46 capítulos.

O primeiro levantamento sobre as identidades enunciadas na obra revela uma diferença de proporção entre identidades negra e branca se comparadas com os livros anteriores. Há 26 menções a brancos e 48 menções a negros, correspondendo a uma proporção de 54%. No entanto, quando se realiza o recorte temático, separando o contexto Brasil de outros países, o número para brancos/as fica em 8 citações e 25 a negros, em uma proporção de 1:3.

O cenário social em que cada uma das racialidades aparece carece de destaque: das citações a negros, em 18 casos está associado – na mesma oração – aos atributos:

cativos, escravos ou libertos. As outras 7 situações tratam de religiosidade ou de situação de vulnerabilidade social, como a falta de participação política. Já em relação aos brancos, na História do Brasil, das 8 vezes que são nomeados, 7 estão associados a pobreza ou alguma condição de vulnerabilidade

Ao longo da obra aparece a preocupação em analisar a dinâmica social em três momentos da História do Brasil: colônia, império e república. No primeiro período, a descrição chama atenção para a constituição de três grupos sociais distintos: na base da pirâmide social estão os desclassificados formados por “mulatos, mamelucos (mestiço de branco e índio), índios aculturados e brancos pobres” (MOTA, 2012, p. 281); o grupo intermediário, entendido como “os pertencentes ao povo” de maioria “predominantemente branca” (MOTA, 2012, p. 281) formado por pequenos proprietários e pequenos funcionários e, por fim, a elite colonial. Diferente do que ocorre nos dois primeiros casos, em que estão apontadas as identidades raciais dos integrantes, na elite:

Os postos mais altos da sociedade colonial eram ocupados pelos grandes comerciantes, pela aristocracia açucareira, no Nordeste, e pelos donos das grandes lavras, nas regiões mineradoras (MOTA, 2012, p. 281)

Nota-se que branco é membro das classes populares, mas sempre acompanhado com o adjetivo ‘pobres’ e pertencentes às classes médias urbanas. Mas quando se trata de proprietários de terras ou dos privilegiados com a exploração da mão de obra escravizada, a racialização desaparece.

A mesma lógica é vista na página 253 quando as autoras caracterizam o poder na colônia, sob a primazia dos homens bons. Há um Box, citando Boris Fausto, que revela a existência de um recorte racial:

Era o princípio de pureza de sangue. Impuros eram os cristãos-novos, os negros, mesmo quando livres, os índios em certa medida e as várias espécies de mestiços. Eles não podiam ocupar cargos de governo, receber títulos de nobreza, participar de irmandades de prestígio, etc. (Apud MOTA, 2012 p. 253)

Ao lado do trecho há a imagem de uma câmara municipal, sem pessoas e não há qualquer referência sobre quem ocupava estes postos de poder. Ao invés de apresentar

racionalmente quem detém autoridade, a obra opta por usar a exclusão: aparece quem não pode ter poder, mas não quem se beneficiou historicamente pela existência da ideia de “pureza”.

Na página 394, no capítulo dedicado à consolidação da independência e à sociedade do Império, há a única referência que associa os brancos a proprietários:

A sociedade imperial era composta basicamente de três segmentos distintos: o dos homens brancos, pertencentes às “boas famílias”¹⁸, quase sempre ligadas à propriedade da terra; o dos escravos, cujo trabalho impulsionava a economia do Brasil imperial; e o do povo, que incluía brancos, mestiços e negros libertos e abrangia variados grupos sociais desde os profissionais de diversas áreas até os segmentos de baixa renda. (MOTA, 2012, p.394)

A qualificação atribuída aos brancos, antes de serem proprietários, são suas relações de parentesco. As aspas, nesse contexto, são mobilizadas para destacar certa condição, seja com o objetivo de trazer ironia ou fazer referência a um termo exportado. Ao longo da obra didática, o termo “boas famílias” não foi resgatado ou anteriormente anunciado para explicitar claramente o seu sentido, contribuindo para a construção de uma ambiguidade, seja porque pode fazer referência a um atenuante em relação à condição de privilégio, acusando que o nascimento e não a estrutura social de exploração é quem condiciona a posição social de proprietários, ou porque faz referência a um termo de outrem, não absorvido pelos autores e, portanto, destacado na obra.

A expressão “boas famílias” se complementa, na continuidade do texto, com uma discussão sobre o refinamento da elite imperial, já que o livro descreve as atividades culturais desse grupo, com as aulas de línguas estrangeiras, os concertos, as peças de teatro e as festas. Assim, se estabelecermos um diálogo com o resto do texto, as “boas famílias” se diferenciam das demais não apenas pela origem, mas pelos hábitos cultivados e compartilhados entre um grupo restrito.

Em contraposição, para concluir o pensamento sobre a dinâmica social, o texto traz informações sobre o carnaval, relatando a presença de pessoas negras e de brincadeiras entre os grupos. Ao fim do parágrafo, traz consigo a conclusão:

¹⁸ O termo é usado no livro didático entre aspas.

Mas, naturalmente, nem tudo era festa. Havia, de um lado, a violência estrutural da escravidão, às vezes agravada por torturas e outros castigos físicos. Do outro lado, o abandono de crianças, a exploração de menores, a miséria e a fome eram comuns aos grupos dos excluídos, que não eram “objetos valiosos” como os escravos. (p. 394)

O que fecha a página é a imagem de Debret:



(MOTA, 2012, p. 394)

Em oposição ao que o livro chama de “boas famílias”, há aqueles que se divertem com brincadeiras no carnaval e são compostos por pessoas negras, mesmo que citando um fenômeno das camadas populares, ela é resumida com a imagem acima. No entanto, ressalta-se que a festa não pode resumir a sociedade do Brasil Império, mas diferencia negros libertos de escravizados, na medida em que atribui a expressão ‘objetos valiosos’ ainda em aspas para se referir aos últimos.

A conclusão do texto dá a entender que pessoas escravizadas gozavam de melhores condições de vida que outros membros da sociedade, estes sujeitos à exploração, abandono e miséria. Além de não discutir o que significa a aplicação do termo ‘objetos valiosos’, ainda aponta para uma hierarquia em que escravizados, por serem considerados uma mercadoria, não estariam sujeitos a condições de sofrimento e escassez como aqueles seres que não são propriedades de outrem.

O uso de aspas por duas ocasiões, no mesmo texto, reforça e qualifica a diferenciação social no período estudado. Sem a devida problematização, associa a elite a brancos de ‘boas famílias’, escravos como um segmento à parte – os ‘objetos valiosos’ e povo, composto pelas diferentes racializações, mas representados por negros em festa, no carnaval.

Na reflexão sobre a sociedade do Brasil Republicano, as considerações são feitas apenas no final do livro, já discorrendo sobre o período da redemocratização. Neste trecho, destacam-se os desafios do século XXI e chama a atenção para as desigualdades sociais, sem qualquer recorte racial:

Melhorar as condições de vida da população brasileira é um dos maiores desafios enfrentados pelos atuais governos. A estabilidade econômica e o ritmo de crescimento conquistados pelo Brasil nos últimos anos vêm ajudando nesta tarefa. (MOTA, 2012, p. 581)

As análises e desigualdades apontadas nos momentos históricos anteriores, mesmo que marcadas a escravização, não coloca a questão racial como um dos elementos fundamentais para pensar a desigualdade no país. Antes, há a associação de pobreza sempre ligada a componentes brancos, como se a presença de não-negros nas camadas populares anulasse a predominância de brancos nas posições de destaque. O fato de haver brancos em situação de vulnerabilidade não diminui a maioria branca que goza do exercício do poder político e do domínio cultural.

Em um trecho em que o livro cita a existência de irmandades religiosas, fica clara essa associação:

Festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. O agrupamento de negros e brancos em irmandades religiosas refletia as divisões sociais que existiam na colônia.



(MOTA, 2012, p. 278)

Apesar de a imagem apresentar, quase em sua totalidade, pessoas negras e do que é dito no título da obra: *Senhora do Rosário, padroeira dos negros*, a legenda resgata a ideia de que as divisões sociais estão representadas na cena retratada, como se brancos e negros estivessem em um mesmo patamar dentro desses recortes. Não é considerado, mesmo em se tratando de século XIX, os diversos recortes de classe e raça que permeavam e permeiam as desigualdades da sociedade brasileira.

Ao longo das identidades raciais enunciadas na obra didática, chama a atenção o destaque dado à utilização do termo mulato, reproduzido por 5 vezes ao longo do texto-base. Além de usar a expressão mestiços, sobretudo atrelada ao qualificador povo, como foi notado nos outros documentos analisados, as autoras se valem do termo mulato para descrever a condição de um não-branco com liberdade:

A mineração de ouro chegou a ser proibida, para não desviar a mão de obra da busca dos diamantes, e os mulatos e negros livres foram expulsos da comarca (MOTA, 2012, p. 270)

Ângela Figueiredo (2015) no artigo *Carta de uma ex-mulata para Judith Butler*, discute os significados atribuídos ao termo “mulata” e os recortes de gênero e geração a ele vinculados. Em uma narrativa em primeira pessoa, fundamentada por referências teóricas e metodológicas dos estudos decoloniais, a autora destaca a associação entre o

termo mulata ao processo de embranquecimento e mobilidade social, usados como referências na constituição da ideia de um Estado-nação sem racismo.

Silva (2018) resgata a explicação proposta pelo movimento negro ao rechaçar a utilização do termo mulato a partir de dois argumentos:

1) linguístico – derivação de ‘mulus’, do latim, atualizado por ‘mula’, o animal que surge da cópula de duas raças diferentes – o asno e a égua, que, no século XVI, derivou-se na América hispânica para ‘mulato’ como uma analogia ao caráter híbrido do animal, considerado uma raça inferior já que não possui a possibilidade da reprodução; e 2) cultural – a falsa impressão de democracia racial que há no país, associado à representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hiperssexualizado. (SILVA, 2018, p.77)

Em diálogo com a produção de Abdias do Nascimento e Gilberto Freire, Liliam Ramos da Silva demonstra como o termo mulato foi utilizado como referência para pensar o fruto da mestiçagem, o típico representante da brasilidade que mistura os atributos das raças, mas que não representa as desigualdades históricas herdadas pelos negros da sociedade escravocrata que beneficiou uma minoria branca.

Assim, a branquitude se beneficia dos termos mulato ou mestiço como uma expressão que esconde privilégios, além de configurar um entrave à autoidentificação racial pelos negros, na medida em que está associada ao branqueamento que esconde a pertença étnica como um dado da consciência política. Nesse sentido, vale recorrer a um dos momentos em que o termo é mobilizado na obra didática:

Os abolicionistas mais devotados não hesitaram em apoiar fugas e até mesmo rebeliões de escravos. Entre os que procediam desse modo estavam José do Patrocínio, Antônio da Silva Jardim e Luis Gama. Mulato, nascido livre, mas vendido como escravo na infância, Luis Gama conseguiu recuperar a liberdade e se tornou jornalista e advogado. Em sua atuação nos tribunais, conseguiu libertar mais de mil escravos. (MOTA, 2012, p. 400)

Luis Gama era um homem negro, assim como José do Patrocínio que foi brevemente citado, mas não racializado, e na prática pode ser confundido como um homem branco, já que a brancura é pressuposta, ao contrário das figuras históricas negras, que precisam ser racializadas. Ressaltar a condição de mulato ao invés de adotar

a negritude de Gama, além de embranquecer mais um personagem de destaque, impede que se perceba o protagonismo de negros e negras nas lutas contra a escravidão.

No livro didático de Braick e Mota os números e situações em que as imagens representam personalidades brancas, negras e indígenas se mantêm. São quatro indígenas que aparecem apenas no contexto do Brasil colônia, treze negros – cinco em situações de escravidão e três em atividades recreativas, seja na dança ou esportes - e 63 brancos nas mais diferentes situações sociais e de poder.

Nota-se que as três obras analisadas mantêm a lógica: a identidade branca não escrita se revela nas imagens que compõem os livros. Brancos não são nominalmente referidos na sua condição de acesso e manutenção de poderes políticos, de exploração econômica, mas são as principais personalidades retratadas nos documentos escolhidos para incorporar a obra.

CAPÍTULO 3- O Branco na História Geral

A História Geral, tal qual a conhecemos, nasce nos currículos brasileiros como História das Civilizações, pautada essencialmente na História Europeia, a que se acreditava ser a maneira pela qual os alunos e alunas desenvolveriam sua racionalidade a partir do estudo da evolução e progresso humanos. A herança francesa na constituição do currículo nacional foi fundamental para forjar um conhecimento alicerçado em uma história política eurocêntrica e excludente, em que outras culturas são submetidas a uma única lógica de pensar a humanidade.

Bittencourt (2018) reconstrói essa trajetória e localiza o Colégio Pedro II como referencial para pensar o currículo, demonstrando como a História do Brasil, além de se constituir como apêndice da História europeia, ainda incorpora passivamente algumas de suas noções, como a predominância dos acontecimentos políticos com toques de elementos econômicos, mas ainda servindo aos interesses intelectuais da formação de uma elite:

A modernização do Brasil estava ainda em fase inicial e difundia-se a ideologia do “país do futuro” de acordo com a noção do tempo histórico evolutivo e do progresso impossível de ser violado. E nessa perspectiva era fundamental que as novas gerações incorporassem o sentido da predestinação do povo europeu, da raça branca cristã, originária da Grécia e Roma determinante dos rumos de todos os povos. (BITTENCOURT, 2018, p.136)

A separação entre História Geral e do Brasil é herdeira dessa tradição histórica que, mesmo com as transformações decorrentes das pressões de movimentos populares nas promulgações das leis 10639/03 e 11645/08, incorpora novas temáticas sem romper a lógica eurocêntrica. Assim, percebe-se que a História da Europa é o guia da chamada História Geral, permeada por inserções de alguns temas de América e de África.

O objetivo deste trabalho não é discutir o currículo de História e seu processo de construção, mas apontar para as continuidades que surgem com a incorporação de uma determinada concepção de História Geral, a fim de tornar compreensíveis as análises da

branquitude. Neste viés, a identidade branca é apresentada como universal, da mesma maneira que a história da Europa se apresenta como História Geral.

Essa reflexão não é nova e está presente nas análises de importantes pensadores brasileiros. Para tanto, resgatamos as falas de Lélia González na subcomissão da constituinte que iria elaborar a Carta Magna de 1988:

O nosso conhecimento do passado europeu é extraordinário, mas o nosso desconhecimento em ideologia é isto, é um reconhecimento-desconhecimento, mas o nosso desconhecimento com relação à história da América pré-colombiana, com relação à história africana, é extraordinário. E aponta tranquilamente para um tipo de escolha, uma escolha que se dá justamente para afirmar uma suposta superioridade do homem branco ocidental. (GONZÁLEZ, 2020, p. 228)

Em termos contemporâneos, discutimos a colonialidade do saber ao se instituir como parâmetros neutros saberes espacialmente e racialmente situados na perspectiva branca e eurocêntrica. Desenvolvem esse pensamento os pesquisadores conhecidos como decoloniais (Mignolo, 2021), mas há de se considerar que a afirmação de Lélia se situa no processo de redemocratização e de construção dos princípios definidores do Estado, e já coloca a necessidade de se repensar o que se aprende há quase 40 anos.

A História da Europa comporta inúmeros capítulos nas obras didáticas sem a identificação étnico-racial, dada a sua perspectiva de universalidade. Assim, mesmo que nas páginas de Grécia e Roma não se fale em fenótipos, estão representados corpos brancos e a eles estão associados um conjunto de valores e maneiras de construção do saber socialmente situadas, mas identificadas como as raízes do pensamento filosófico. Princípios como a racionalidade, civilidade e progresso foram associadas à Antiguidade Clássica Ocidental, como se não houvesse pensamento e outras maneiras de sociabilidade.

Gomes (2021) discute a importância de localizar o conhecimento produzido em prol de um projeto de educação democrática, na medida em que tratar qualquer especificidade como universal significa reproduzir a lógica excludente:

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul

do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. (Gomes, 2021, p. 01)

Neste trecho, a autora levanta como ponto fundamental o processo de hierarquização que decorre do estabelecimento de uma matriz de pensamento, de poder, de estética e de humanidade como parâmetro para pensar a realidade. A desqualificação de outras matrizes, dessa forma, é apenas o princípio de um processo violento que desmerece outras existências.

Muniz Sodré (2017) discute como, historicamente, o ato de pensar foi identificado como atributo essencialmente europeu, oriundo da experiência grega e reinterpretações alemãs. E contrapõe-se a essa ideia mostrando como a filosofia e outras maneiras de construção de saberes foram produzidas em África e no Brasil, mas classificadas como irracionalidades. Para tanto, o autor situa a relação saber-poder como:

Uma interpretação enviesada no sentido de um domínio intelectual que corresponde em outros planos ao poder de colonização europeu e ao poder teleológico de conversão de almas ao cristianismo. Essa construção pretende ser um fato absolutamente racional, mas é de fato um magno *sentir* político eurocêntrico, que traça fronteiras para a produção filosófica, ao mesmo tempo em que define o ponto de partida de sua exportação (mediada pelo cristianismo) para os receptáculos coloniais. (SODRÉ, 2017, p. 8)

O trecho aponta que, historicamente, o Ocidente – entendido como europeus – espalhou por seus domínios os valores cristãos associados a um ideal de civilidade constituída durante a Idade Moderna, no contexto das grandes navegações e estabelecimento do colonialismo que iria explorar os outros continentes tendo em vista o acúmulo do capital. Há, portanto, uma gênese do processo de universalização de um conjunto de saberes localmente, etnicamente e racialmente situados.

No livro "Dispositivos de Racialidade" publicado por Sueli Carneiro em 2023, a autora explora a formação do conceito de raça através do processo de desumanização.

Isso implica na degradação e subestimação do outro, o que por sua vez permite a promoção e aceitação da experiência europeia como o padrão definitivo. No âmbito do conhecimento, ao estabelecer parâmetros típicos da racionalidade ocidental para averiguar a validação de saberes, ocorre a marginalização de outros sistemas de conhecimento, dando origem ao "epistemicídio".

Para a autora, a desqualificação do conhecimento dos povos subjulgados, vinculado aos diferentes mecanismos que deslegitimam o negro como portador e produtor de saberes, garantem a negação da sua racionalidade ao passo que se impõe a assimilação da ciência ocidental. Há a dupla negação: dos povos dominados e dos indivíduos que deles fazem parte, do coletivo e do indivíduo, como seres cognoscentes:

A negação da plena humanidade do Outro, o seu enclausuramento em categorias que lhe são estranhas, a afirmação de sua incapacidade inata para o desenvolvimento aperfeiçoamento humano, a destituição da sua capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não Ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. (CARNEIRO, 2023, p. 91)

O colonialismo e o racismo produzem o epistemicídio ao afirmar como ciência, sinônimos únicos de razão, os paradigmas da cultura da modernidade ocidental e relegam outras culturas à sua assimilação e à destruição. O outro é destituído de saberes, experiências e histórias, uma vez que é desumanizado em função daquele que se afirma como universal.

Assim, nos livros didáticos estudados, não há menção explícita à identidade branca¹⁹ em relação à História Antiga ou Medieval²⁰ uma vez que é tida como os primórdios da História da Humanidade, mesmo que se refiram quase que exclusivamente a História Europeia. Ainda que sejam incorporadas algumas civilizações africanas, o termo "negro" é utilizado para descrever o Reino Cuxe ou a Etiópia, com o objetivo de diferenciá-los do Egito, que não é racializado em nenhum dos casos

¹⁹ Uma exceção se faz no livro de Vainfas, onde é citada – na legenda – a imagem da rainha de Sabá retratada como mulher branca, mesmo sendo negra.

²⁰ A própria divisão no quadripartidarismo histórico, ou seja, a divisão da história entre Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea é problemática, pois considera apenas as transformações políticas manifestadas na França.

analisados. Por outro lado, as pessoas brancas não são abordadas, e o termo "branco" surge somente no início da Idade Moderna, durante a expansão marítima europeia e o processo de exploração de outros continentes.

Em vista disso, as análises e levantamentos que se seguem partem do século XVI e estão circunscritos a 3 momentos: América, no colonialismo; África, no neocolonialismo; EUA e África do Sul, no contexto da segregação racial. O termo História Geral é abordado, no início desse capítulo, como referência a divisão existente nas obras analisadas.

História Global – Brasil e Geral de Gilberto Cotrim

Utilizando da estratégia metodológica aplicada no capítulo anterior, a análise prévia levantou a quantidade e ocasiões em que aparece o termo “branco” no livro didático de Gilberto Cotrim. Assim, há no total apenas 8 aparições em História Geral, sendo uma situação no trecho em que trata de neocolonialismo; seis sobre Estados Unidos e duas quando se aborda África do Sul. Ou seja, verifica-se mais enunciações da identidade branca quando se aborda a história dos EUA do que se compararmos ao contexto brasileiro, no mesmo livro.

A primeira passagem que chama a atenção é o uso da expressão “europeus e seus descendentes”²¹ pela primeira e única vez em todo o livro:

Assim, para erguer a sociedade autônoma que desejavam, os colonos europeus e seus descendentes acabaram empreendendo uma luta sistemática contra centenas de grupos indígenas (...). (COTRIM, 2012, p. 368)

A colonização europeia se faz por todo o continente americano, mesmo assim o termo aparece – somente – para descrever o processo de colonização da porção norte. Alguns parágrafos depois, ao tratar do processo de independência dos EUA, a racialização branca aparece:

²¹ Ao longo do texto é comum o uso da expressão “africanos e seus descendentes” para referir-se a negros.

Basicamente, a cidadania na sua forma plena foi exercida pelos homens adultos e brancos pertencentes à elite econômica, composta, principalmente, da burguesia industrial e comercial e dos proprietários de fazendas e escravos. (COTRIM, 2012, p. 372)

Diferente do que aparece quando se fala de História do Brasil, ao tratar de EUA, descreve-se claramente as desigualdades raciais e de gênero que se constituem desde o processo de independência. A grande questão é: no Brasil, desde o período colonial, apenas homens brancos e proprietários tinham acesso à participação política, mas em nenhum momento é descrito em termos de identidade étnico-racial.

Outro ponto que chama a atenção é a maneira como se explica a marcha para o oeste, ou seja, o domínio de terras e a expulsão das populações indígenas no território que será incorporado às 13 colônias:

A expansão dos conquistadores brancos em direção ao oeste deu origem a conflitos sangrentos com os povos indígenas que habitavam a região: apaches, iroqueses, cheroquis, cheyennes, entre outros. (COTRIM, 2012, p. 431)

O uso do termo “conquistadores brancos” se faz para os EUA, mas no domínio da porção sul da América, os conquistadores são nomeados como espanhóis ou portugueses, sem qualquer menção a um fenótipo. Esta perspectiva pode ser compreendida pela explicação que se faz dos pressupostos teóricos que alimentam a expansão:

Essa ideologia – baseada na noção de superioridade dos brancos anglo-saxões e protestantes em relação aos indígenas pagãos, primeiro, e aos ibéricos católicos, depois – mostrou-se conveniente para os objetivos políticos e econômicos do governo e dos grupos dominantes dos EUA, naquele contexto histórico (COTRIM, 2012, p.431)

O livro, ao explicar a ideia do destino manifesto, ou seja, de que as terras a oeste seriam – por direito – dos brancos, analisa em termos de hierarquização entre os diversos grupos, inclusive entre brancos como ibéricos e anglo-saxões. O autor expõe uma perspectiva analisada por Schucman (2020) que considera a existência de graus de brancura dentro da lógica racial, ligados à ascendência:

Assim, esse ideal de branco, internalizado por todos aqueles com diferentes “graus” de brancura, opera para favorecer os mais fenotipicamente “brancos” em detrimento dos “menos brancos” em diferentes planos das relações sociais, ou seja, quanto mais alguém se parece com um negro ou indígena, mais sua imagem destoa do que esse sistema generalizado de atribuição de status define como belo, desejável ou admirável (SCHUCMAN, 2020, p. 157)

Nesse sentido, a obra estabelece anglo-saxões como brancos e não usa o termo para se referir aos espanhóis e portugueses em nenhuma parte da obra. A discussão levantada por Cardoso (2020) é fundamental para pensar como a noção de raça e a própria ideia de brancura se forja na relação. Mesmo que ibéricos sejam considerados brancos menos brancos em relação aos anglo-saxões, na América e na relação com indígenas e africanos, portugueses e espanhóis se tornam os brancos colonizadores justamente porque são os responsáveis pela produção de uma hierarquia racial e pela exploração.

O texto do livro didático, ao racializar apenas uma parte desses europeus, traz consigo uma perspectiva do que é ser verdadeiramente branco e não expõe ou desconstrói essa noção, antes descreve as hierarquias raciais em que está implícito um ideal de branqueamento que funcionaria só para os EUA e não para o Brasil, uma vez que não são referenciados brancos no topo da hierarquia de poder político e/ou econômico do país ao sul do continente. Deste modo, por não serem nomeadas, essas hierarquias não são reconhecidas.

O indígena, no referido trecho da obra analisada, aparece com uma fotografia do Cacique Seattle junto a um texto seu endereçado ao presidente dos EUA, onde apresenta a visão de seu povo sobre o significado do território. No contexto estadunidense, vemos um povo nativo sem a tradicional vestimenta do século XVI, mas como sujeitos, falando por si:

CARTA DO CACIQUE SEATTLE

Em 1854, o cacique Seattle enviou uma resposta ao presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce, diante da proposta do governo de comprar uma imensa faixa de terra de sua tribo. As versões dessa resposta tornaram-se famosas pelo seu conteúdo de amor e respeito pela natureza:

A terra é sagrada

Como podeis vos comprar ou vender o céu, o calor, a terra? A ideia nos parece estranha. Se nós possuímos a frescura do ar e os espelhamentos da água, de que maneira poderá V. Ex^a comprá-los?

Cada pedaço desta terra é sagrado para meu povo. Cada espinho luminoso do pinheiro, cada rio areento, cada bruma nos bosques, cada clareira, cada zoeira de insetos é sagrado na lembrança e na vivência de meu povo. A seiva que corre nas árvores lembra meu povo.

Assim, o Grande Chefe de Washington, mandando dizer que quer comprar nossa terra, está pedindo demais a nós. Manda o Grande Chefe dizer que nos reservará lugares onde poderemos viver confortavelmente entre nós. Ele será nosso pai e, nós, seus filhos. Pensaremos, portanto, na vossa oferta de comprar nossa terra. Mas não será fácil. Pois esta terra, para nós, é sagrada.

O ambiente como inimigo

Sabemos que o homem branco não entende de nossos costumes. Um pedaço de terra parece, a ele, o pedaço da terra vizinha, pois é um estranho que chega, às escuras, e se apossa da terra de que tem necessidade.

A terra não é sua irmã, mas sua inimiga, e uma vez conquistada, o homem branco vai mais longe. (...) Ele trata sua mãe, a terra, e seu irmão, o céu, como mercadorias de compra, a pilhar, a vender como carneiros ou pérolas brilhantes. Seu apetite arrasará a terra e não deixará nela mais que um deserto.

Jornal da Tarde, São Paulo, 9 ago. 1978 (trechos)

1. Explique por que, de acordo com a carta do cacique Seattle, a terra é sagrada para os indígenas.
2. Selecione trechos da carta que ilustram o contraste entre a visão do indígena e a do "homem branco" na relação ser humano-natureza.

Cacique Seattle, fotografado por volta dos 78 anos. De quem deriva o nome da capital do estado de Washington, na costa oeste dos Estados Unidos.



(COTRIM, 2012, p. 431)

A fotografia mostra a liderança indígena um pouco debilitada, mas já é de se destacar a autoria que aponta a diferença entre os modos de vida de brancos e indígenas e, sobretudo, acusa aqueles – nominalmente - pela devastação da natureza. Em Brasil, tanto os povos originários não aparecem na história contemporânea, como tampouco podem acusar os brancos pelos constantes espólios a que são submetidos.

Outro momento que notamos a aparição do branco, na História dos EUA, é no capítulo sobre globalização, com a seguinte análise:

Essa riqueza econômica, porém, distribui-se de forma desigual entre a sua população. No começo do século XXI (2001), os 5% mais ricos da população dos EUA ficavam com 22% da renda do país, enquanto os 40% mais pobres detinham 12%. Os descendentes dos primeiros colonizadores compõem, em regra, os setores mais ricos, sendo caracterizados de modo geral pela sigla WASP, que significa *White, Anglo-Saxon and Protestant*²² (“branco, anglo-saxão e protestante”). No outro extremo, há uma população de cerca de 35 milhões de pessoas (12% do total do país) – grupo composto majoritariamente de negros, latinos e asiáticos – que, em sua maioria, vive na pobreza. (COTRIM, 2012, p. 656)

²² Grifo do autor.

O branco estadunidense aparece como o grande privilegiado, inclusive quando se trata do capitalismo global, associado à noção de que são mais brancos porque descendentes dos anglo-saxões e mais ricos. No entanto, na associação entre texto de apoio, imagem e a análise desenvolvida pelo texto-base do livro didático, observa-se a tentativa de descaracterizar as desigualdades raciais, com a exposição de um evento descrito como “conflito étnico”.

Na página ao lado, em que se mostra a distribuição da riqueza nos EUA, há um Box com um texto do professor Sean Purdy sobre um evento ocorrido em 1992, na cidade de Los Angeles. A situação descreve uma revolta contra a absolvição de um policial branco, responsável por espancar um motorista negro. Nessa comoção, os participantes direcionaram os ataques contra lojistas, na maioria coreanos, e símbolos de poder públicos. A reflexão de Cotrim sobre a situação apresentada é a seguinte:

Dependendo do contexto, essas populações [que vivem na pobreza] são acolhidas ou segregadas pelos bem-sucedidos do próprio grupo. Por sua vez, tanto os mais como os menos segregados desenvolvem mecanismos de segregação e intolerância recíprocos. Em geral, o grupo já estabelecido desconfia do recém-chegado. (COTRIM, 2012, p. 656)

Abaixo do Box com a descrição dos acontecimentos, temos a seguinte foto:



Obama, primeiro presidente negro dos Estados Unidos, tornou posse no início de 2009, anunciando que pretendia coordenar uma política internacional capaz de preservar a segurança do país sem desviá-lo do império da lei e do respeito aos direitos humanos.

(COTRIM, 2012, p. 657)

Ao mesmo tempo em que é exposta a desigualdade racial nos EUA, ela é atenuada, como se fosse um processo transitório, já que são associadas à desconfiança em relação aos migrantes. Latinos, asiáticos e negros são colocados no mesmo patamar, em oposição ao branco. A imagem de Obama, vinculada à análise, demonstra que agora o bem-sucedido – o presidente negro – irá cuidar do próprio grupo e as tensões serão outras.

Assim, a brancura do cidadão estadunidense é nomeada na medida em que descende dos anglo-saxões, se difere dos negros e dos latinos, e se apresenta como um índice de privilégio a nível internacional. A seguir, os brancos de outra ascendência são equiparados aos negros e o livro não cita os anos de segregação e as lutas pelos direitos civis da população negra estadunidense. Funciona, dessa forma, como se essa brancura dos estadunidenses se colocasse acima da brancura dos latinos e, por isso, é nomeada, mas não completamente responsabilizada no sentido de apresentar – textual ou imageticamente – as violências cometidas por ela ou as vantagens econômicas e simbólicas desfrutadas.

Em relação às imagens, brancos aparecem das mais diversas maneiras, ao longo do processo histórico: seja coroado em imagens do século XVIII, com a rainha Vitória, até o século XX com a Elisabeth II, na Inglaterra; no contexto de pobreza e vulnerabilidade com a quebra da Bolsa de Nova Iorque; como burgueses se aproveitando do consumo; entre conflitos; como família tradicional; pensadores; heróis; contra-heróis. São inúmeras as imagens e difícil reproduzir todas. A questão é que, paralelamente ao que não é formalmente dito, a história geral é a imagem de brancos agindo sobre o movimento da humanidade. No mais, os únicos indígenas são os da conquista – com exceção do Cacique de Seattle – e os dois únicos negros são Mandela e Obama: associados à superação das tensões raciais em seus respectivos países.

No entanto, há de considerar duas imagens em que brancos aparecem no contexto de domínio em relação a outros grupos raciais. A primeira imagem refere-se à explicação ideológica do neocolonialismo:



Representação do missionário e explorador escocês David Livingstone em viagem pela África. Livingstone explorou a região central e meridional africana e foi o primeiro europeu a alcançar uma cachoeira – que denominou Vitória, em homenagem à rainha britânica. Denunciou com veemência o tráfico e a escravidão de negros.

(COTRIM, 2012, p. 423)

A segunda diz respeito ao poder efetivado durante o domínio britânico na Índia, também no contexto do neocolonialismo:



Indiano servindo chá para uma dama europeia (c. 1910-1930). O colonialismo transformava os nativos em serviçais dos europeus.

Na primeira imagem, um soldado aparece no centro de um grupo não especificado, no continente africano. O documento está ao lado da discussão sobre hierarquias raciais, mas a legenda da imagem chama a atenção para um personagem branco responsável por combater a violência contra os povos locais. O texto-base, portanto, aponta para a ideia de que a superioridade do ocidente se fundamenta na crença biológica de caucasianos; todavia, tal prática não aparece na ilustração enquanto violência, mas como cuidado.

Na segunda imagem, está especificado na legenda que “o colonialismo transformava os nativos em serviçais europeus”, ou seja, há a expressão da dominação exposta, mas não há qualquer vínculo com a raça. A mulher na imagem é descrita, também na legenda, como uma “dama europeia”. Nesse caso, o termo dama atenua a relação de poder, na medida em que funciona como um trato respeitoso e destacado da figura em questão ou como expressão que denota a distinção social e bons modos.

Nos dois casos, inseridos no contexto de violência material, política e simbólica, como foi o neocolonialismo, mesmo baseado em explicações de cunho racial, as pessoas brancas são destacadas em suas qualidades, desviando o olhar do que é fundamental: a ideologia que justifica as ações europeias no momento histórico em questão.

Assim, em alguns dos poucos casos em que a identidade branca aparece nomeada, notamos que estão vinculados a situações históricas fundamentadas nas ideologias raciais que promoveram desigualdades sociais e econômicas ainda não superadas. No entanto, a responsabilização dos brancos em face às violências é atenuada, seja adotando explicações étnicas para as explorações, como se não fossem racialmente marcadas; seja vinculando imagens de personalidades brancas que simbolizariam o contraponto. De tal modo, escolhe-se figuras de pessoas brancas que não se enquadravam entre os beneficiados de sua raça, ou, mesmo que sejam no caso do neocolonialismo na Índia, são sempre destacadas suas qualidades.

“História” de Ronaldo Vainfas, Georgina Silva dos Santos, Jorge Luiz Ferreira e Sheila Siqueira de Castro Faria

A obra de Vainfas é extensa e abarca mais informações e outros eventos que não foram abordados na obra didática anterior. Numericamente observamos dezessete momentos em que aparece a identidade branca, assim distribuídos: oito na História dos Estados Unidos, quatro sobre o Apartheid, dois sobre o Darwinismo/ Neocolonialismo, três ligados a Independência do Haiti e um sobre o processo de descolonização em África.

Novamente, os Estados Unidos representam - comparativamente com outros países tratados no livro – o contexto com mais nomeações. No entanto, a primeira citação ocorre somente na conclusão da Guerra de Independência, com a seguinte frase: “o direito ao voto, portanto, era censitário e restrito aos homens brancos nos primórdios da democracia norte americana.” (VAINFAS, 2010, p. 353)

Não há nenhuma discussão anterior sobre a questão racial e o tema volta somente capítulos depois, com a descrição da guerra civil estadunidense. Nesta passagem, nota-se uma interpretação enviesada dos acontecimentos no momento que o autor explica a criação do grupo racista Ku Klux Klan:

Ao mesmo tempo, iniciou-se a ‘Reconstrução Radical’ do Sul, na qual políticos aventureiros do Norte se elegeram com base no voto dos ex-escravos. A ascensão de milhões de negros à condição de cidadãos provocou outro tipo de guerra: a guerra racial. Ex-confederados criaram, no Sul, a Ku Klux Klan, organização racista de brancos que se recusava a compartilhar direitos constitucionais com os negros, em plano de igualdade. Foi uma reação à chamada ‘Reconstrução Radical’ que a união impôs aos derrotados. (VAINFAS, 2010, p. 475)

No começo do parágrafo, o autor usa a expressão “aventureiros” que desqualifica o movimento responsável por consolidar os direitos recém-adquiridos pelos ex-escravizados, e a KKK é descrita apenas como reação a uma organização criada por indivíduos que carece de profissionalismo e seriedade. A guerra racial, segundo o trecho, foi evidenciada em virtude dos direitos adquiridos pelos negros. Dito de outra maneira: a responsabilização pelos conflitos raciais nos EUA é de negros e negras, na medida em que eles são a condição primeira que, pela conquista da cidadania, provoca uma reação.

O uso do adjetivo “aventureiros” questiona a legitimidade de processo que garantiu o estabelecimento da 13ª emenda a todo território dos Estados Unidos, acabando com a escravização e, a seguir, estendendo os direitos constitucionais aos negros. Xavier (2014) em artigo sobre as organizações negras no pós-escravidão dos EUA, discorre sobre a posição da historiografia do início do século XX de atribuir como trágico o processo de “Reconstrução Radical”, seja fundamentado em argumentos racistas de inferioridade negra ou em análises que destacam a limitação das iniciativas adotadas no período. De acordo com o autor, mesmo sendo conservadora em direção à constituição da igualdade, a 13ª emenda era caracterizada como radical, pois permitiu o início da construção de direitos para a população negra:

Embora haja a historiografia do início do XX até os anos 1930 afirmando que o período de Reconstrução foi trágico e um fracasso no ponto de vista de conquistas de direitos civis e políticos, é possível considerar que esse período foi determinante para o começo da inclusão dos negros à sociedade – como cidadãos –, mesmo que fosse de forma gradual e repressiva. (XAVIER, 2014, p. 156)

A maneira como a obra didática trabalha o processo de construção do sufrágio para a população negra nos Estados Unidos contribui mais para responsabilizar grupos que defendiam e implantavam transformações sociais, como se a luta por direitos fosse a causa da guerra racial e não o contrário, isto é, que grupos privilegiados não aceitam ter o mínimo de suas prerrogativas questionadas.

A abordagem sobre a luta por direitos nos EUA dialoga com a maneira que a Revolução do Haiti foi discutida no livro didático. No capítulo em questão, a palavra “branco” ocorre em três momentos, nos seguintes contextos: 1- “A colônia tinha o perfil das ilhas escravistas da região, com uma minoria de senhores, administradores e comerciantes brancos”; 2- “Muitos brancos do Haiti foram massacrados ou expulsos; muitos fugiram deixando seus bens para trás”; 3- “o Haiti foi o único caso e movimento no qual convergiram abolição da escravidão e proclamação da independência, incluindo o massacre de brancos vencidos”. (VAINFAS, 2010, p. 354-355)

Nas três ocasiões, brancos não aparecem como usurpadores, colonizadores ou dominadores, antes são as vítimas de um processo revolucionário que os massacrava ou os expulsou. A obra, ao invés de tratar o processo a partir de uma análise ampla,

revelando os significados para os negros e negras, como a importância na batalha por igualdade e direitos, se fixa, ao contrário, no caráter negativo do processo, qual seja, a de tomada do controle político e das terras – antes pertencentes aos brancos. Não há uma análise do processo histórico que procura evidenciar os significados para todos os agentes envolvidos no processo, mas parte-se de uma perspectiva e de um olhar branco, na medida em que é desse ponto de vista e não de uma postura complexa com que se constrói a narrativa histórica.

Nesse viés, o leitor é levado a compreender os sentidos e desdobramentos dos acontecimentos a partir de um olhar racialmente determinado, o olhar daqueles que detinham o poder e foram expulsos, criando uma identificação com os personagens brancos em vez de dar visibilidade aos diferentes significados desse acontecimento. O pesquisador Marco Morel (2017), em sua importante obra sobre a Revolução do Haiti, nos mostra que a ideia de terror, associada a Revolução do Haiti era a grande tônica:

Ambas as visões – o pânico e o engodo – foram as mais perceptíveis e predominantes entre as elites econômicas e políticas: explícitas na consciência dos protagonistas, torna-se às vezes difícil discernir onde começava uma e acabava outra. Este é um ponto firmado, comprovado e facilmente identificável nas fontes documentais da época, bem como na historiografia recente, com trabalhos fundamentados e consistentes, sem contar as referências esparsas em muitos autores, como se pode verificar ao longo do texto e na bibliografia. Mas cristalizar o conhecimento apenas neste enfoque é reproduzir o círculo que leva, em última instância, a perpetuar a ocultação e o desconhecimento, ou seja, a invisibilidade. (MOREL, 2017, p. 34)

A Revolução do Haiti – que não é discutida nas outras duas obras analisadas nesta dissertação²³ – é tratada na historiografia da perspectiva da invisibilidade ou do pânico, fazendo referência a uma ação desordenada e violenta, imagens propagadas pela elite colonial da época. Assim, poucas foram as vezes em que as ambiguidades foram colocadas em primeiro plano e que os discursos usados para compreender o significado desse evento na colônia ultrapassasse só os pontos de vista negativos.

Colocando os dois momentos históricos em diálogo – a Revolução do Haiti e a luta por direitos nos EUA – nota-se a tendência de privilegiar uma interpretação

²³ Na obra de Patrícia Braick e Myriam Mota há um Box, ou seja, um trecho de texto complementar apresentando a questão, em três parágrafos e sem qualquer ponte com os desdobramentos históricos analisados. Desta forma, aparece mais como um adicional do que uma discussão do texto-base.

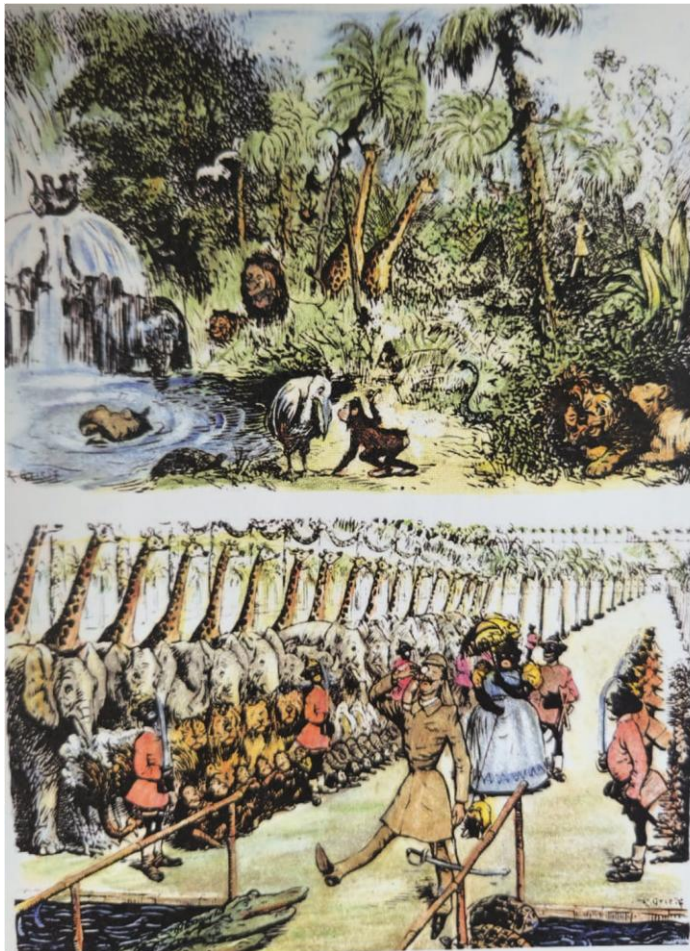
histórica da perspectiva de homens brancos, associando a revolta como uma crise ou um momento de terror, ao invés de discutir a importância desses eventos no âmbito da conquista de direitos de populações historicamente marginalizadas.

Figueiredo (2017) ao discutir as hierarquias raciais existentes nas universidades brasileiras, analisa o campo dos estudos das relações raciais no Brasil e assim caracteriza o campo da produção do conhecimento:

O homem branco pensa desde uma geopolítica e corpo-política do conhecimento particular, como homem, branco e privilegiado; porém, em nome de um suposto universalismo, encobre sua localização, recorrendo ao mito que lhe permite pensar fora do corpo e fora do tempo e do espaço. (FIGUEIREDO, 2017, p. 94)

Para a autora, a perspectiva do homem branco não escapa à maneira como os eventos são narrados, antes se colocam como o único referencial possível para entender os desdobramentos históricos. Este aspecto não escapa a outros momentos de violências alinhados a processos históricos mobilizados por violências raciais. Na abertura do capítulo sobre Imperialismo aparece o seguinte texto, acompanhado da imagem:

Já a colonização nas últimas décadas do século XIX foi o resultado do desenvolvimento espetacular do mundo industrial, com a consequente expansão demográfica e a busca por mercados consumidores, matéria-prima, bases estratégicas e áreas para investimentos de capitais. Situa-se num momento de exacerbação dos nacionalismos burgueses e de competição entre países industrializados. Essa política expansionista foi levada a cabo por países capitalistas com o objetivo claro de formar Impérios. É esse processo que vamos conhecer nesse capítulo. (VAINFAS, 2010, p. 512)



Os esforços de ocidentalização: imagem germânica que contrasta a realidade antes e depois da conquista alemã na África, em finais do século XIX. A “selvageria” sendo controlada através da ordem

(VAINFAS, 2010, p. 512)

O texto e a imagem escolhidos para introduzir o tema destacam a industrialização e a demanda europeia por mercado consumidor e matéria prima. Além disso, a racionalização é acentuada como traço característico deste momento histórico. Chama atenção o uso do termo “espetacular” como adjetivo, na medida em que funciona não apenas como uma expressão de intensidade, mas demonstra um juízo de valor que exalta a produção industrial.

Na sequência, o capítulo apresenta as teorias racistas do período e nesse momento usa da palavra “branco” para se referir ao tipo caucasiano. Nas páginas subsequentes não aparece mais esta identidade e as imagens que se seguem são mapas, além de um outro documento imagético, semelhante à reproduzida anteriormente, que exalta o ideal de civilização. Não há imagens em que pessoas brancas pratiquem qualquer tipo de violência aos povos nativos. No entanto, à semelhança com o que foi observado

na análise do livro anterior, é veiculada uma imagem da Índia onde aparece a relação de dominação:



Oficial britânico, na Índia de 1900, servido por criados indianos. A imagem simboliza a dominação, em todos os aspectos, dos europeus sobre os povos nativos. Uma rigorosa segregação impedia que até mesmo indianos das castas privilegiadas frequentassem clubes britânicos.

(VAINFAS, 2010, p. 516)

No texto que acompanha a imagem, usa-se o termo “ingleses” e explica o domínio britânico a partir da associação entre a elite local e o poder estrangeiro:

Na verdade, o domínio britânico baseava-se no poder do exército de sipaios (ou cipaio) – soldados indianos treinados por métodos ingleses – e no apoio de príncipes e de grandes proprietários rurais nativos, que mantinham seu poder sobre o resto da população. Enfim, a população indiana estava nas mãos de um duplo poder, local e estrangeiro. (VAINFAS, 2010, p. 516)

Assim, no texto, a responsabilização pelo que se vê na imagem é compartilhada entre nativos e britânicos. Novamente, a imagem de domínio é do branco anglo-saxão e a dominação não é descrita em termos raciais, mas na oposição nativos e forasteiros. Curiosamente, nos dois livros estudados são escolhidas fotografias do contexto indiano para demonstrar a lógica de domínio em que se situam os corpos brancos, reforçando a ideia de estrangeiros e nativos, sem reforçar seus fundamentos raciais.

Outro momento histórico em que se mobiliza a identidade branca para explicar as hierarquias estabelecidas, o Apartheid, é analisado em dois terços de página e uma imagem. A discussão começa por apresentar a definição dos vocábulos e explicita a separação entre brancos e negros como principal significado. O poder ou a autoridade de brancos é apresentada, primeiro, pela proibição de participação das pessoas negras na política e, segundo, medido apenas na expressão: “o CNA [Congresso Nacional

Africano] optou por derrubar o governo branco recorrendo à luta armada.” (VAINFAS, 2010, p. 743). Não há longas explicações sobre a natureza da dominação, apenas duas citações: uma na negativa, ou seja, o Apartheid é apresentado como uma política de separação de negros e brancos, em que àqueles são vetados a cidadania, e outra trazendo a desagregação da política estabelecida.

A imagem que acompanha o texto traz a ideia de expor a segregação, mas não figuram pessoas brancas concretamente se beneficiando da política, pois apresenta uma placa, impedindo o leitor de identificar as corporeidades:



(VAINFAS, 2010, p. 743)

Diferente do que ocorre em História do Brasil, os poderes são nomeados quando se trata de experiências sociais que claramente envolvem a violência racial – sobretudo – relacionadas a outros países. Há nominalmente a especificação do poder concentrado entre os brancos no caso dos EUA e África do Sul²⁴ - mesmo que rapidamente; no entanto, estas não são apresentadas em imagens, ou seja, não se colocam visualmente as desigualdades raciais.

Uma única imagem, em toda a obra, expõe objetivamente a prática da violência física exercida por brancos:

²⁴ No caso do Neocolonialismo é citado indiretamente: listado entre os elementos que explicam a dominação, aparecem as teorias raciais e o desenvolvimento do capitalismo.



Nesta imagem (1791), publicada na Inglaterra por James Gilbray, um senhor joga uma escrava em um tacho fervendo com caldo de cana-de-açúcar. Outras caricaturas do mesmo autor funcionaram como propaganda antiescravista.

(VAINFAS, 2010, p. 485)

Essa imagem figura no contexto da abolição da escravidão, vinculando a caricatura ao movimento inglês, assim explicado no começo do parágrafo: “Utilizando muitos argumentos sobre a crueldade e desumanidade do regime escravista, os ingleses centraram esforços para abolir o tráfico negreiro realizado por seu principal aliado, Portugal”. (p. 485)

A imagem, mais do que representar a violência da escravidão, simboliza a mobilização inglesa contra o tráfico. Destaca-se, dessa forma, a ação positiva daqueles que lucraram durante séculos com o comércio de escravizados. Esse documento, por fim, demonstra como em situações em que a dominação se faz a partir de pressupostos raciais, brancos ou estão nominalmente presentes, ou visualmente ausentes e, nesse caso, simbolizam a benevolência e não a violência que causaram por séculos.

Ao contrário do que foi verificado no livro anterior, negros aparecem como personagens importantes do movimento histórico. São citadas e retratadas figuras como Martin Luther King, Léopold Senghor, Nelson Mandela e Rosa Parks. Todavia, a presença dessas lideranças não anula a maneira como brancos são retratados, ou seja, sem identificar a racialidade, do ponto de vista verbal ou imagético.

De outro modo, em situações em que as hierarquias raciais são explícitas, há diversos elementos que atenuam as violências, destacando personalidades brancas que se opõem a política estabelecida, discorrendo pela ausência de direitos ao invés da implantação da exploração ou enfatizando outros elementos que não a racialidade. A ausência de imagens em que brancos estão na situação de opressores também é um fator que impede a leitura a partir da perspectiva em que brancos são diretamente

responsáveis por uma série de arbitrariedades, ligadas a noção racial de superioridade e universalidade.

***História: das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, editora Moderna.**

No último documento analisado, há dezoito situações em que aparece a palavra “branco” relativo à identidade. Dessas, duas situações dizem respeito a independência do Haiti; dois momentos sobre a questão racial nos Estados Unidos; cinco vezes no contexto do neocolonialismo; e em nove passagens para explicar o significado e a superação do Apartheid, na África do Sul.

A primeira ocorrência do termo se dá na metade da obra, no contexto de independência do Haiti. O acontecimento está expresso em um Box, ou seja, sem um diálogo com o restante do texto-base e, portanto, sem a menção sobre as implicações possíveis desse evento nos desdobramentos históricos posteriores. Além disso, a maneira como o tema foi discutido não expressa o peso da questão racial:

Cerca de 80% da população da ilha era de escravos, que trabalhavam nas lavouras de cana-de-açúcar para uma pequena elite branca, de origem francesa, de cerca de quatro ou cinco mil fazendeiros, donos de grandes propriedades de terra. Sob influência do iluminismo e dos ideais da Revolução Francesa, o Haiti foi a primeira colônia latino-americana a se declarar independente.

O Movimento pela independência da região iniciou-se em 1791, com a liderança de Toussaint-Louverture, ex-escravo que tinha grande experiência militar. Negros e mulatos do Haiti exigiam liberdade, igualdade e o direito à propriedade de terras. Já a elite branca que detinha o poder político e administrativo, via na independência uma possibilidade de consolidar o seu poder. Em 1801, Louverture decretou o Haiti província autônoma francesa. (MOTA, 2012, p. 329)

No trecho, a independência é destacada como um processo que congregava todos os grupos raciais. Não é dito que negros se rebelaram contra o domínio colonial branco, que o Haiti foi o primeiro território onde independência foi associada à

libertação da escravidão ou que possibilitou a ascensão de negros ao status de organizadores e executores de uma verdadeira revolução.

Destarte, mesmo que se anunciem as identidades branca e negra no processo de independência do Haiti, é invisibilizado o conflito racial que esse evento representa. Consequentemente, não são analisados os significados da autoridade, violência e exploração perpetradas por essa elite branca, já que é citada apenas como interessada na consolidação do poder, como se fosse totalmente favorável ao movimento iniciado por Louverture.

No que diz respeito à história dos EUA, a identidade branca é nomeada após a explicação da Guerra Civil, no contexto da segregação racial. O tema é abordado em apenas três pequenos parágrafos e não é retomado em nenhum outro ponto da obra. Aparece com maior peso dado a conjugação racial e religiosa, já que em dois momentos, no último parágrafo:

Na prática, brancos de religião protestante tiveram assegurada a cidadania plena. A conquista dos direitos por parte da massa excluída (que incluía negros, indígenas e imigrantes católicos) só se iniciaria no século XX. (MOTA, 2012, p. 408)

E na legenda da imagem que ilustra o tema – uma fotografia de integrantes da Ku Klux Kan: “Membros da Ku Klux Klan durante a reunião, em foto de 1920. A organização racista e de extrema-direita prega a supremacia dos brancos protestantes em relação a negros, católicos, judeus e asiáticos.” (MOTA, 2012, p. 408)

Nota-se que, pela análise, negros, indígenas, judeus e católicos são colocados em equivalência, como se a violência da segregação submetesse – igualmente – a todos que não estivessem no parâmetro estabelecido do “branco protestante”. Ao incorporar um grande grupo, de diversas identidades religiosas e étnicas, como vítimas da segregação, não se chega ao específico. A generalização, portanto, funciona como um atenuante ao racismo, na medida em que não explicita o foco fundamental da política racista: a separação de negros e brancos nos espaços públicos e de poder.

A prática de atenuar o racismo aparece na conjunção de imagens e textos presentes na abertura do capítulo sobre o neocolonialismo. Na tentativa de propor uma

discussão sobre as continuidades e rupturas históricas, o livro começa com a seguinte imagem e textos:



(MOTA, 2012, p.426)

“No final do século XIX, Rudyard Kipling, o poeta do Império Britânico, descreveu no poema O fardo do homem branco quais eram as tarefas inadiáveis dos europeus ocidentais em relação aos [...] povos bárbaros que habitavam o resto do mundo: lutar as ‘guerras selvagens pela paz’ e ‘encher a boca dos famintos’, mesmo ao custo de granjear o ‘ódio daqueles que você guarda.’ Um século depois, o chamado de Kipling – que apelava aos EUA para que ajudassem no esforço civilizatório dos britânicos – continua a ser entendido, agora em nome dos ‘valores democráticos.’ Mas, para o cientista político cingapuriano Kishore Mahbubani, esse estado de coisas está com os dias contados – o fardo atualmente está nas costas dos asiáticos, que devem ‘dividir o segredo do seu sucesso com outras sociedades’.

(GUTERMAN apud MOTA, 2012, p. 426)

O trecho é retirado de uma reportagem de O Estado de S. Paulo de 2008. A seguir, sob o título “A ‘missão’ do homem branco”, começa o texto que explica o aumento da produção industrial e os avanços científicos nos dois primeiros parágrafos. Na sequência, é apresentado o darwinismo como teoria que defende a superioridade da raça branca e, nas últimas quatro linhas, o livro relaciona a ideologia com a prática: o pressuposto da superioridade como justificativa para uma, assim descrita, missão civilizadora.

Desta forma, em vez de discutir os efeitos do cientificismo racial, o tema da modernidade ocupa a centralidade na proposta de fazer pontes entre o passado e

presente, atualizando a discussão ao aluno. A ideia de modernidade do século XIX, no texto de apoio, é comparada ao desenvolvimento econômico e tecnológico propiciado pelos países asiáticos e deixa de se discutir os significados e impactos sociais dessa ideologia que ultrapassa o viés econômico das potências europeias, mas justifica a dominação e ulterior desigualdade imposta às sociedades exploradas no continente africano.

A imagem que encerra o capítulo é composta por pessoas negras com uma grande argola no pescoço ligada a uma corrente caída sob o peito. Ela aparece ao lado da fotografia de Xangai:



(MOTA, 2012, p. 426 e 427)

A questão racial não é discutida, já que a fotografia com os congoleses não é mobilizada posteriormente. Vale citar que, na legenda, usa-se o termo belgas e não brancos. Na verdade, o termo “negro” ou qualquer outra racialidade não é mobilizada, ou seja, o racismo não é levantado como elemento fundamental na discussão. A escolha

da industrialização como referência fica clara no diálogo entre textos e imagens, formulando a “missão” com a ideia de modernidade.

Essa é outra situação em que as aspas são mobilizadas, mas não são discutidas ou explicadas pelas autoras. Nota-se que se trata de um recurso utilizado de maneira recorrente na obra, mesmo que tenha o intuito de desconstruir ou relativizar, não o faz. Nesse sentido, enfatizar a dubiedade ou se valer da ironia, na medida em que não explicita com clareza, confunde o leitor ao invés de chamar a atenção para a complexidade da expressão sob o signo das aspas.²⁵

Abordando o mesmo assunto, mas no momento da descolonização, notamos novamente um destaque para a representação de pessoas brancas. Mesmo que não citadas nominalmente, na luta pela independência na Argélia e Congo Belga, destaca-se a importância da participação europeia, já que não há referência a nenhum nome de qualquer liderança local, antes há a conclusão de que as independências foram atingidas após reuniões com representantes dos países colonizadores. No mais, a imagem que conversa com o contexto é de uma criança branca:



Multidão celebra a independência da Argélia no centro da capital Argel, 1962.

(MOTA, 2012, p. 520)

O último tema em que notamos a presença da palavra “branco” é no contexto do Apartheid em que é dita nove vezes ao longo de duas páginas destinadas a tratar do

²⁵ O uso desse recurso foi discutido no capítulo anterior.

assunto. Em quase metade das enunciações, por quatro vezes a palavra está associada a outros termos como colonos e minoria. É ressaltado, ao longo do texto, que se tratava de um governo de um pequeno e privilegiado grupo sobre os demais e que, portanto, não representava a nação. A imagem que dialoga com a explicação é a seguinte:



(MOTA, 2012, p. 520)

Observa-se que a imagem diz respeito à segregação de europeus contra negros. A imagem escolhida, juntamente com os termos destacados ao longo do livro, trazem evidência a uma segregação marcada por uma ação estrangeira, como se a minoria fosse europeia. Desta maneira, a violência não seria explicada pela raça, mas pelo colonialismo.

No entanto, no que diz respeito à explicação do fim do Apartheid, lemos:

A eleição de Frederik de Klerk para presidente, em 1989, trouxe uma série de mudanças para o país. Em 1990, Mandela foi libertado, o CNA conquistou legalidade e foram revogadas as leis raciais. Em 1992, um plebiscito realizado somente por brancos, 69% dos votantes se pronunciaram a favor do fim do *apartheid*. (MOTA, 2012, p.605)

Interessante notar que, sucessivamente, é tratada a parceria de De Klerk e Mandela, inclusive com uma imagem de ambos e o apontamento sobre o Nobel da Paz conquistado pelos dois:



(MOTA, 2012, p. 606)

Na junção do que é dito com o que é visto, evidencia-se uma ênfase dada à participação de brancos no fim do Apartheid, dando destaque a um processo que acaba com a segregação pela ação de negros e brancos, como se estivessem lado a lado. Comparativamente, pessoas brancas não aparecem em imagens causando violências – simbólicas ou físicas – contra pessoas negras, mas há inúmeras imagens de negros ou negras como vítimas, sem um corpo que represente a autoria dessas agressões.

O livro de Braick e Mota não coloca o racismo em primeiro plano, mesmo quando os assuntos históricos analisados são fundamentados nessa prática. A exposição do racismo, em suas estruturas políticas, econômicas e simbólicas convida a análise dos grupos sociais violentados, mas não chama a atenção para aqueles que, de alguma forma, se beneficiam dessa estrutura.

Assim, ao não aprofundar as práticas históricas de hierarquização racial, a identidade branca não é associada, de maneira evidente e contundente, na posição de causador ou beneficiário do racismo. Em outra perspectiva, nos momentos em que, superficialmente, o tema é abordado, são usados alguns atenuantes, como: a palavra *colonos* para não se usar branco ou generalizações, como a mobilização dos não-protestantes como grandes vítimas da Ku Klux Klan, como se fosse uma questão puramente religiosa.

Nos três livros analisados, os Estados Unidos, o neocolonialismo e a África do Sul foram os momentos históricos em que a identidade branca era dita. Como parte do processo histórico desses três momentos, a análise das hierarquias raciais estabelecidas

estava alinhada a um dito pelo texto que não se reproduzia nas imagens. Paralelamente, na medida em que brancos causaram violências, são ressaltadas personalidades que se opuseram às hierarquias. Nesse sentido, mesmo quando o racismo é institucionalmente reconhecido, há elementos que não responsabilizam brancos a partir do uso da exceção a regra ou da generalização, mantendo o tema como problema de negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provar a existência da branquitude na narrativa histórica, compreendida como as vantagens simbólicas que os brancos possuem em relação a outros grupos raciais, não era o princípio da pesquisa. A produção bibliográfica sobre a aplicabilidade das leis 10639/2003 e 11645/2008 mostra a sua existência, além dos estudos decoloniais que discutem o quanto o colonialismo do saber se faz na exaltação da ciência e história ocidentais europeias.

O ponto de partida era entender as maneiras em que a branquitude se constrói, tendo como referência a análise de imagens e a relação com o texto e contexto. A identidade branca não aparece de maneira explícita, mas também não é invisível. Antes, os modos como é reafirmada, pelas entrelinhas, com subterfúgios que dificultam a sua percepção, garantem o seu efeito, já que se coloca como referencial de humanidade ao racializar ao outro e pouco citar de si.

A presença de imagens de pessoas brancas é particularmente notável. Enquanto menções explícitas à identidade branca são escassas, sua representação visual é frequente ao longo dos livros didáticos analisados. Ao colocar a imagem de brancos/os, em diferentes situações, como parâmetros para ilustrar a guerra, a governança, a intelectualidade, a aliança, a bondade, a pobreza, a ganância, a riqueza e tantas outras situações, produz-se uma maneira de colocar o que é humano representado pelas figuras brancas. A palavra *branca/branco* e todo o campo semântico conectado a essa identidade aparece de modo pouco evidente, mas se revela amiúde nos sinônimos, nos sinais gráficos e na iconografia.

Cotejando a racialização dos brancos na história do Brasil com o contexto internacional, a identidade branca aparece de maneira semelhante quando se trata de não expor visualmente as violências e arbitrariedades cometidas por uma elite que se beneficiou da exploração de outros povos. Nessa abordagem, a desigualdade racial é vislumbrada, mas sem a identificação clara dos responsáveis; ao invés disso, a ênfase recai sobre as vítimas da situação. Essa omissão histórica contribui para um entendimento simplificado e incompleto das dinâmicas raciais, tornando-se uma barreira para a plena compreensão das complexas relações entre grupos étnicos.

Passagens que minimizam as reivindicações, lutas e contribuições das populações negras constituem outra semelhança entre os contextos verificados. Notam-se inúmeras situações em que personalidades brancas são exaltadas em experiências históricas negras. Os ícones nomeados representados na história são brancos e, mesmo que não se descreva seu fenótipo, a sua imagem aparece nas páginas do livro.

No entanto, contrastando com o que acontece na abordagem das unidades referentes à História do Brasil, em História Geral é possível verificar a existência e reprodução de desigualdades raciais. Observa-se a nomeação direta do poder concentrado entre os brancos nos exemplos dos EUA e África do Sul, mesmo que essas referências não sejam apresentadas de forma visual.

De outro modo, mesmo no contexto internacional, em situações em que as hierarquias raciais são explícitas, há diversos elementos que atenuam as violências, destacando personalidades brancas que se opõem à política estabelecida, discorrendo pela ausência de direitos ao invés da implantação da exploração ou enfatizando outros elementos que não a racialidade. Isto é, em vez de focar a dimensão racial, há ocasiões em que outros elementos são destacados, como a classe social ou questões políticas, a fim de desviar a atenção das dinâmicas raciais subjacentes. Isso demonstra a maneira como as narrativas históricas podem ser moldadas para minimizar a responsabilidade branca nas situações de opressão, assim como para retratar uma imagem mais positiva e compassiva do grupo branco, independentemente das circunstâncias.

É importante ponderar, entretanto, que a forma de racialização no âmbito internacional está intrinsecamente ligada à associação com europeus, o que introduz a concepção do que é considerado autenticamente branco. Sob essa perspectiva, indivíduos brancos europeus (ou seus descendentes diretos) são explicitamente identificados como detentores de privilégios materiais e políticos em comparação com os negros, como evidenciado nos contextos de segregação de outros países.

Há assim, uma exposição de um ideal de brancura que não se aplicaria ao contexto brasileiro, como se – parafraseando Sovik – ninguém fosse verdadeiramente branco, ao associarem-se as desigualdades raciais ao europeu anglo-saxão, apenas.

Deste modo, por não serem identificadas ou descritas, essas hierarquias raciais, no Brasil, não são reconhecidas.

A apresentação das segregações presentes em outros países, combinada com a presença significativa do componente mestiço na explicação da identidade brasileira, concorre para reforçar a concepção de que no Brasil não existem hierarquias raciais como em outras nações. Esse processo contribui para a reconstrução dos ideais de uma suposta democracia racial, reforçando as desigualdades, ao negar a sua existência.

É possível perceber também uma intenção de modelar uma representação específica da identidade brasileira, destacando os fundadores da nação. A referência à mestiçagem e à interação das três raças é uma constante, embora seja abordada de maneiras distintas. Esse enfoque busca explicitar a complexidade da identidade brasileira, porém frequentemente deixa de explorar a intrincada rede de desigualdades resultantes desses processos históricos.

A ideia de branquitude aproveita-se dos termos "mulato" ou "mestiço" como formas de dissimular privilégios, ao mesmo tempo em que cria uma barreira para que os negros se autoidentifiquem racialmente. Esse processo contribui para mascarar a afiliação étnica como um elemento da consciência política de negros e indígenas, uma vez que a mistura não condicionaria diferenças raciais. Tal abordagem escamoteia a realidade das experiências raciais e étnicas, já que a mestiçagem não elimina as desigualdades históricas e contemporâneas associadas à raça. Pelo contrário, essa perspectiva contribui para a manutenção de estruturas de poder que favorecem a branquitude, ao negar a existência e a importância das identidades raciais e étnicas distintas. Dessa forma, a branquitude utiliza a ideia de miscigenação como uma ferramenta para perpetuar a invisibilidade das desigualdades raciais e limitar a mobilização política de grupos racializados.

Paralelamente, quando a identidade branca é revelada nos documentos analisados, muitas vezes esta é associada à pobreza, em comparação com outras identidades raciais, como a dos negros e dos indígenas. Por conseguinte, constrói-se uma imagem de harmonia e aliança pacífica, à medida que se evita evidenciar as hierarquias raciais. Isso ocorre como se as desigualdades fossem meros atributos da classe social, relegando o racismo a uma realidade que não existe no Brasil.

A análise revelou que as formas pelas quais a branquitude se estabelece e se reafirma são consideravelmente mais intrincadas do que inicialmente previsto. Isso se torna ainda mais complexo ao considerarmos que existem numerosas situações que a pesquisadora pode não ter percebido, exatamente porque ela faz parte do grupo privilegiado e a construção de sua própria identidade sempre foi vista como universal e, portanto, mais difícil de identificar em comparação com um pesquisador negro. Esse entendimento coloca a questão em termos mais desafiadores: como abordar a educação antirracista quando os temas que são considerados essenciais e a maneira como eles são apresentados ocultam e reforçam um ideal de brancura?

Desvendar o funcionamento da afirmação dos privilégios simbólicos dos brancos é um passo crucial para desenvolver estratégias que possam combater a disseminação de uma visão de mundo racista. O exame do material educacional revelou, no entanto, o quanto são reforçados os sistemas de dominação a partir da branquitude que se afirma nas imagens, mas se esconde nos silêncios sobre sua prática de poder.

Pesquisadores brancos não podem evitar o desconforto que surge quando confrontam as implicações de sua própria posição. Reconhecer o incômodo é o primeiro passo em direção à autocrítica e à mudança efetiva. Portanto, é essencial que se envolvam ativamente na desconstrução dos preconceitos que estão enraizados nas estruturas de poder, desafiando a inércia do status quo. Somente ao enfrentar o desconforto e agir em conformidade, podemos avançar rumo a uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária. Em outras palavras, para finalizar, como disse Lourenço Cardoso, os pesquisadores brancos precisam lidar com o incômodo. Sem paz.

Documentos:

COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral: volume único. São Paulo: Saraiva, 2012.

MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio, volume único. São Paulo: Moderna, 2012.

VAINFAS, Ronaldo et al. História: volume único. São Paulo: Saraiva, 2010.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, L. *Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele*. Dissertação de mestrado em Sociologia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES, Carolina Gonçalves. “*Ô abre alas que eu quero passar*”: rompendo o silêncio sobre a negritude de Chiquinha Gonzaga. Proa: Revista de Antropologia e Arte, v. 10, n. 1, p. 18-36, 2020.

BAKKE, Rachel Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afrobrasileiras na aplicação da lei 10639/03*. Tese de doutorado. USP: 2011.

BENTO, M.A.S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese de doutorado apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: 2002.

_____. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: Carone, Iray; Bento, Maria Aparecida Silva. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade*. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH, 2010,

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127–149, maio 2018.

BONIN, Iara e GOMES, João Carlos Amilibia. *Representações eurocêntricas ensinado sobre gênero e etnia em livros didáticos de história – ensino médio*. Eixo: Educação Básica/n.03

BRASIL. MEC. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, MEC. História: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM/2008. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. MEC. Guia de livros didáticos: PNLD 2015. História - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2014.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; WITTMANN, L. T.; SOUZA, F. F. *Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura indígena*. Protagonismo indígena na história, p. 231-285, 2016.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *A lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de História para o Ensino Médio*. Revista Transversos. Rio de Janeiro. nº 13, p.35-52, mai-ago, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/download/35937/26087>. Acesso em: 27 de março de 2023.

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

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

_____. *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.

_____. *O branco ante a rebeldia do desejo: Um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*. A branquitude acadêmica: Volume 2. Curitiba: Appris, 2020.

_____. *Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

_____. *Branquitude e Justiça: análise sociológica através de uma fonte jurídica: documento técnico ou talvez político?*. Journal of Hispanic and Lusophone Whiteness Studies (HLWS), v. 1, n. 2020, p. 6, 2020.

_____. *A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim*. Educação, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e72/ 1–24, 2022. DOI: 10.5902/1984644462742. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/62742>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivos de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História* (São Paulo), v. 23, p. 33-48, 2004.

_____. *Impacto do PNLD no Ensino de História: cifras e ideologia*. In: XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH Brasil, 2013, Natal. ANPUH Brasil - XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH, 2013. v. 1.

_____. *Política e Economia do Mercado do Livro Didático no Século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na Educação Básica Nacional*. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas, p. 83, 2017.

CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*. Revista História da Educação. ASPHE/FaE/UFpel, Pelotas: 5 -24, Abr. 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. *Os conteúdos étnicos raciais na educação brasileira: práticas em curso*. Educ. rev., Curitiba, n. 47, p. 67- 84, mar. 2013.

Collins, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Boitempo editorial, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. *Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, dez. 2008 .

GIROUX, Henry. A. *Por uma pedagogia e política da branquitude*. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 97-132, jul.1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. (1999), *Racismo e anti-racismo no Brasil* São Paulo, Editora 34.

_____. (2001), *Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito*. *Novos Estudos Cebrap*, XX (61): 147-162. São Paulo.

_____. *Depois da democracia racial*. *Tempo Social*, v. 18, n. 2, p. 269–287, nov. 2006.

GUIMARÃES, José Alfredo. *Como trabalhar com raça em sociologia*. Texto apresentado no ciclo de seminários do projeto "Gestão local, empregabilidade e equidade de gênero e raça: uma experiência de política pública na região do ABC paulista", em desenvolvimento no CEBRAP, em 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acessado em novembro de 2021.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. (org) Liv. Sovik; Tradução: Adelaine La Guardiã Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

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

FIGUEIREDO, A. *Carta de uma ex-mulata à Judith Butler*. Revista Periódicos, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 152–169, 2015. DOI: 10.9771/peri.v1i3.14261. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/view/14261>. Acesso em: 30 abr. 2023.

_____. *Descolonização do conhecimento no século XX*. In: SANTIAGO, Ana Rita et al (orgs.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p. 79-106.

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

GOBBI, I. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. *Desafios do ensino sobre indígenas nas escolas: uma reflexão a partir dos livros didáticos de História*. Cadernos do LEME, vol. 2, nº 2, p. 41 – 57, jul./dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. *O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas*. Revista de Filosofia Aurora 33.59 (2021): 435-454.

GONZALES, L; HASENBALG, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEÃO, Cleber Teixeira. *Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de História*. Dissertação. Mestrado profissional em ensino de História, IFCH/UFRGS, Porto Alegre, 2020.

LOPES, Joyce Souza. *Lugar de branca/o e a/o "branca/o fora do lugar": Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negras/os e brancas/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2016.

_____. *Branco(A)-Mestiço(A): Problematizações Sobre A Construção De Uma Localização Racial Intermediária*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 6, n. 13, p. 47–72, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/150>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. *Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial*. Revista X, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142/43060>. Acesso em: 02 maio 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>.

MIRANDA, Sonia Regina e DE LUCA, Tânia. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História, vol. 24, n48. São Paulo, 2004.

MITCHELL, WJ Thomas. *Iconology: image, text, ideology*. University of Chicago Press, 2013.

MOREIRA, Camila. *Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco*. 2012. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wpcontent/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85liseconceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acessado em: 28 de agosto de 2023.

MOREL, Marco. *A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito*. Paco Editorial, 2017.

MÜLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, Identidade, Etnicidade e cidadania. Palestra apresentada à ação educativa em 2012*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acessado em novembro de 2021.

_____. (org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

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: 19 fevereiro 2022.

_____. *Livro didático como indício da cultura escolar*. História da Educação, v. 20, p. 119-138, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34: 2003

NASCIMENTO, C. C. *Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NUNES, Ana Tereza da Silva. *Gênero e branquitude: representações docentes no Brasil*. 2019. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2426>.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. *Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte*. Perspectivas em Ciência da Informação, 15(2), 224-225, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)*. História, Franca, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

_____. *A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Estud. afro-asiático. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11 ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 2007.

ORRICO, Maria Isabel Donnabella. *Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais*. 2021. Tese de Doutorado apresentada a UNICAMP.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. *10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas*. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun. 2014.

PIZA, Edith. *Porta de vidro: entrada para a branquitude*. In Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. *O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina : herencia, presencia y visiones del otro*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Córdoba ; Buenos Aires, 2008.

RAMOS, Guerreiro. *Negro sou: a questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-73)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

REIS, João José. *Revoltas Escravas* IN: SCHWARCZ, Lilia (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Irailton Brabo. *Branquitude na escola: percepções, relações, poder e resistências*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/15543>. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

SANTANA, Jair. *A lei 10639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Tese de doutorado apresentada na UFPR, 2010. 16

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocêntrico*. Revista África e africanidades – Ano 3 – n.11, novembro, 2010.

SANTOS, Wellington Oliveira. *A lei 10639/03 e os livros didáticos de geografia*. Poésies, Unisul, Tubarão, v. 8, n.13, p. 229-247, jan/jun 2014.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*. Salvador: UFBA, 2011.

SILVA, E. *As nações indígenas na coleção de livros didáticos: História, sociedade & cidadania*. Revista Eletrônica História em Reflexão, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 22–42, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14751. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14751>. Acesso em: 28 ago. 2023.

_____. *Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008*. Mneme - Revista de Humanidades, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21–37, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SILVA, L. R. DA . *Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodessendente no Brasil no par de línguas espanhol-português*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 57, n. 1, p. 71–88, jan. 2018.

SILVA FILHO, João Bernardo da Silva. *Os discursos Verbais e iconográficos sobre os negros em Livros Didáticos de História*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2005

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos*. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2012, v.55 Nº 2.

SILVA, E. H. ; SOUSA, N. M. . *Revisão bibliográfica sobre o ensino da temática indígena*. In: Fábio Feltrin de Souza; luisa tombini wittmann. (Org.). *Protagonismo indígena na história*. 1ed.Tubarão: Copiart, 2016, v. 01, p. 255-286.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Editora Vozes Limitada, 2017.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. *Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços*. Educ. rev., Curitiba , n. 47, p. 51-65, mar. 2013 .

SOVIK, L. *Aqui Ninguém Branco*. Rio De Janeiro: Aeroplano, 2009.

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

VIEIRA, Martha Victor. *O ensino da história dos indígenas nos livros didáticos e a longevidade do paradigma civilizatório europeu*. HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM), v. 17, n. 1, p. 193-208, 2019.

XAVIER, M. C. *O legado da escravidão e os usos do passado sobre Abraham Lincoln*. Revista Outras Fronteiras, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 144–161, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/view/117>. Acesso em: 29 abr. 2023.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WEINSTEIN, Barbara. *A Cor da Modernidade: A branquitude e a formação da identidade paulista*. São Paulo: EDUSP, 2022.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em . Acesso em: 5 agosto. 2017.