



BRANQUITUDE E A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Regina Rodeghero¹

No número 1 desta revista, Cristina Soares dos Santos (2021) compartilha sua vivência como aluna negra da educação básica brasileira, bastante ilustrativa da realidade de um país que ainda não se desprende da ideologia da democracia racial. Ao descrever a cartilha com a qual foi alfabetizada, onde a maioria absoluta das personagens que apareciam eram brancas, Cristina aponta que não sentia estranhamento em não se ver representada, afinal o branco como padrão é totalmente naturalizado. Entretanto, isso não diminuiu o sofrimento que o racismo, evidenciado por essa naturalização, provocou em sua vida, afinal enquanto no ensino as epistemologias e conhecimentos valorizados e tomados como certos são brancos, o Outro é negativizado. A resposta da autora, quando de aluna passou a ser professora, foi pensar maneiras de incluir mais representatividade negra em suas aulas, para que seus alunos não passassem pelo que ela passou. Um dos resultados foi o belo material sobre o qual ela fala na coluna, em que é trazido um aporte para trabalhar histórias de mulheres negras em sala de aula.

Na pesquisa de revisão de bibliografia que realizei na Iniciação Científica², referenciada nos estudos críticos da branquitude, analisei de que formas a pesquisa em ensino de História olha para o branco nas relações raciais. Proponho um diálogo com as provocações que Cristina nos deixa em seu trabalho para refletir sobre os resultados encontrados nessa revisão. Ao investigar de que maneiras a branquitude aparece em artigos de pesquisadores do campo, através de uma análise de discurso (FOUCAULT, 2009), o que encontrei foram enunciados em que o branco estava disfarçado, semelhante à naturalização descrita por Cristina. Dessa maneira, trarei o aporte teórico dos estudos críticos para pensar de que formas podemos retirar o branco desse lugar de pretensa

¹ UFRGS. Graduanda em História. Bolsista PIBIC/UFRGS/CNPq. Contato: regina.rodeghero@ufrgs.br

² Esta pesquisa esteve inserida no contexto do projeto “A Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História”. Conheça em: <https://www.ufrgs.br/aulainacabada/>





universalidade no ensino de História e abrir espaços de constituição de identidades e conhecimento fora dos reservados à branquitude. Afinal, como Federico Alvez e Bruno Picoli (2021) trouxeram no nº 3 da Palavras ABEHrtas, a História escolar é um tempo-espaço de formação/transformação com a liberdade de estar “fora” da sociedade, mas com a capacidade de reproduzi-la e melhorá-la a partir do que é construído ali dentro.

Como graduanda da licenciatura em História, e como mulher branca advinda de uma comunidade majoritariamente branca, acho válido considerar que esta pesquisa se deu justamente nesse tempo-espaço de aprendizagem da sala de aula, visto que minha experiência com o ensino de História ainda não ocorreu a partir do lugar da docência, e sim como aluna e bolsista na iniciação científica. Dessa maneira, participar do grupo de pesquisa do A Aula Inacabada ao longo do desenvolvimento do trabalho aqui descrito foi muito importante como laboratório de trocas com docentes de História da educação básica e do ensino superior, para além das aulas da graduação. Por mais que tudo isso tenha acontecido de forma remota devido à pandemia de Covid-19, de alguma maneira o espaço de sala de aula foi se modelando e permitindo essas construções e diálogos.

Sendo assim, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: construção de um referencial teórico-metodológico a partir da leitura de autores dos estudos críticos da branquitude; levantamento de revistas brasileiras avaliadas em Educação ou História como A1, A2 e B1 pelo sistema Qualis/CAPES que tivessem tradição de publicar sobre ensino de História; seleção de artigos dessas revistas que falassem sobre ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais; leitura desses textos a partir de uma análise do discurso que buscou as formas com as quais os autores olhavam para o branco como identidade racial.

O principal resultado encontrado a partir da leitura foi que o conceito de branquitude não é usado por pesquisadores do ensino de História, ao menos dentro do recorte alcançado por esta revisão. Quando o branco é mencionado, identificamos as características que Ruth Frankenberg (2004) atribuiu à branquitude: ela é mantenedora de uma hegemonia branca porque se confunde em conceitos universalistas como “a





humanidade”, “o Homem”, e se disfarça em categorias como a classe e a nacionalidade. Isso fica evidente em enunciados como: “No passado, o termo ‘negro’, criado pelos **européus**, era considerado um termo pejorativo, já que remetia aos seres sem luz.”; “Nesse sentido, é importante perceber que nos livros didáticos, muitas vezes ressalta-se a História dos **colonizadores**, dos **exploradores**.” e “Ao reduzir as mais diversas culturas ameríndias a um status de demoníacas, os **européus** puderam então impor sua dominação”³. Esses são apenas três exemplos, dentre os 32 artigos lidos, em que o branco é escondido, e a branquitude é afastada da realidade brasileira atual. Isso não acontece necessariamente por uma intenção explícita de apagamento, por parte da autoria, mas por marcas da colonialidade e do racismo no nosso campo, sobre a qual pouco refletimos, mesmo quando nossa intenção é criticar essa mesma colonialidade e esse mesmo eurocentrismo.

Entretanto, como bem nos demonstra Cristina, são apenas os brancos, beneficiários dessas características, que não a veem. Afinal, para as outras raças, relegadas ao desconfortável papel de Outro, estão nítidos os privilégios que acompanham a raça branca (FRANKENBERG, 2004). Pensemos então nos anos de socialização escolar em que o único modo de pensar valorizado é a "racionalidade", no sentido estabelecido por filósofos iluministas brancos, muitos deles próprios abertamente racistas em suas produções (SANTOS, 2021). Esse ambiente proporciona pertencimento a uns e inadequação a outros, e é justamente o privilégio dos brancos em estarem em um mundo “feito para” nós que configura a branquitude, enquanto o racismo vai sendo internalizado por todos, quem pratica e quem sofre. É por isso que a branquitude não pode ser confundida com o racismo, pois embora ambos conceitos versem sobre a desigualdade entre raças, eles não são sinônimos. A partir de tal pressuposto, vale ressaltar que dentre os artigos lidos para a revisão aqui comentada, apenas um citou a branquitude,

³ Como esses combinados enunciativos, apesar de variarem alguma coisa em formato, preponderantemente se repetem em vários dos textos, optamos aqui por não referenciar suas autoras ou autores.





referenciando-se nos estudos críticos, e em outros dois a palavra foi usada, mas sem ser conceitualizada (FELIPE, 2016, ANDRADE, 2017, SILVA; BACKES, 2019).

Nesse aspecto, é interessante reverter a lente e analisar como o racismo e o chamado “legado da escravidão” deformaram a identidade do branco brasileiro. Maria Aparecida Bento (2002) é quem usa o termo deformação e faz o movimento de questionar o olhar lançado apenas ao negro como sofredor do racismo, e nunca ao branco como perpetuador e beneficiário dele. A herança da escravidão não deixou apenas problemas para os negros, mas também privilégios para os brancos, de forma tanto material quanto simbólica, e esses privilégios estão profundamente marcados na subjetividade brasileira contemporânea. Eles estão aportados também nas políticas de branqueamento desenvolvidas pelo Estado brasileiro, que valorizou imigrantes europeus brancos em prol dos trabalhadores negros livres, sendo esse processo fundamental na elaboração de uma branquitude brasileira (BENTO, 2002). Dessa forma, um primeiro passo para se fazer valer dos estudos críticos da branquitude no ensino de História é reconhecer a existência dela na forma de privilégio que os sujeitos brancos da sala de aula têm na transferência e absorção de conhecimento que é feito por e para eles. Quantos benefícios não existem para a identidade de alunos brancos em serem os protagonistas da história ensinada?

Essa ausência de reconhecimento da branquitude nos sujeitos envolvidos também pôde ser identificada a partir da revisão de literatura, pois em apenas um dos textos, em que dados quantitativos foram apresentados, o pertencimento racial dos alunos foi apontado. E em nenhum dos textos o autor se identificou racialmente, por mais que em todos o debate fosse, em alguma instância, sobre relações étnico-raciais. Foi justamente observando como a impessoalidade supostamente demandada pela linguagem acadêmica (cujo próprio valor é definido pela forma elitista branca de pensar) apaga o pertencimento racial de seus locutores que percebemos a importância de se reconhecer como ser racializado dentro das próprias pesquisas. Afinal, quando se esconde a raça, se esconde também a branquitude e o lugar de privilégio em que a maioria dos pesquisadores certamente se encontra. O que se reflete na situação de sala de aula na qual, silenciosamente, valores e narrativas brancos são sobrepostos aos de outras identidades.





Como em boa parte dos meandros do racismo no Brasil, o mito da democracia racial tem forte influência nessa não necessidade de se racializar mesmo quando a modulação, que sempre existe, é integrante do problema de pesquisa (ou de ensino).

Em vários artigos da revisão a democracia racial é assinalada como um problema e como determinante do racismo brasileiro, como exemplificado nos dois casos:

Afinada com as teorias racistas européias do século XIX, nossas elites sócio-econômicas produziram um discurso de exclusão e inferiorização de negros e negras. Todos os marcadores culturais ou corporais que remetessem aos negros foram estigmatizados. Uma consciência nacional forjada no **mito da democracia racial** tornou nosso racismo cordial um ‘crime perfeito’ (MUNANGA, 2012). (SANTOS et al, 2021, p. 129, grifos nossos)

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ressaltam a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira, importante para trabalhar questões como o **mito da democracia racial** no Brasil, indo além da educação desenvolvida em sala de aula. (OLIVEIRA; FERRÃO, 2021, p. 200, grifos nossos)

Ou seja, já é consenso entre os pesquisadores da área a influência do mesmo, o que causa uma certa contradição, pois existe a visão crítica sobre invisibilizar o racismo, mas a crítica não chega a levar os autores a praticarem uma auto identificação como forma de desinvisibilizar a questão racial. Lourenço Cardoso (2008) é quem distingue: existe uma branquitude crítica, a do branco que se reconhece como integrante de uma sociedade racista e se opõe abertamente a ela, e uma branquitude acrítica, que se posiciona a favor da supremacia branca. Assim, podemos identificar todos os autores brancos que questionam o racismo em seus trabalhos como pertencentes a uma branquitude crítica. Entretanto, é a própria Bento (2002) que traz a ideia de pacto narcísico da branquitude, no qual os brancos, mesmo reconhecendo a seu privilégio, se aliam para se manter nele, através de mecanismos grupais de coesão baseados nessa identidade coletiva. Então, para aprofundar o antirracismo em sala de aula, baseando-se nos estudos críticos, é preciso também de ação direcionada ao questionamento de lugares comuns do ensino de História





que perpetuam os privilégios da branquitude, tanto em diálogo com o alunado, quanto em diálogo com as pesquisas e pesquisadores da área.

O que nos leva à necessidade de leitura Frankenberg apontam para a interseccionalidade das relações de raça e da branquitude com o gênero e a classe, e no caso de Frankenberg ela traz também a religião, a sexualidade e a nacionalidade. Esse é um detalhe inescapável de se levar em conta, visto a especificidade, por exemplo, da experiência das mulheres brancas (BENTO, 2002) e dos brancos e brancas pobres (CARDOSO, 2008; FRANKENBERG, 2004). Assim, trabalhos em sala de aula como o de Cristina, que trazem não só o viés da raça, mas também do gênero, demonstram muito mais profundidade e potencial de influir na vida dos alunos e alunas.

Para tanto, a pesquisa em ensino de História pode ser um local de ação e construção. Como um exemplo de abordagem possível dos estudos críticos da branquitude por alguém com formação na área da História, trago o trabalho de levantamento que Lourenço Cardoso faz em sua dissertação⁴. Uma revisão de bibliografia foi o caminho que encontrei para encaixar os estudos críticos com a pesquisa em ensino de História. De outra área, trago como exemplo a pesquisa que Lia Vainer Schucman (2012) nos apresenta em sua tese em Psicologia⁵, na qual parte de suas fontes são entrevistas realizadas com pessoas auto identificadas como brancas de variadas origens e posições sociais, na cidade de São Paulo. Com isso, podemos afirmar que um bom trabalho teórico pode vir de várias formas, e deve fortalecer uma base que adiante transversalizará a crítica à branquitude em todos os conteúdos da História escolar.

De revisões a análises, passando por entrevistas, ao partir das pesquisas para chegar na sala de aula, teremos um bom arsenal teórico para olhar para os múltiplos

⁴ Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504811/bytestreams/content/content?filename=LOUREN%C3%87O+DA+CONCEI%C3%87%C3%83O+CARDOSO.pdf> Acesso em 29/06/2022.

⁵ Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf Acesso em 29 jun. 2022





aspectos e temáticas pertinentes ao ensino de História. Assim, a pesquisa pode ser uma forma de evitar a “pressão sobre a escola”, expressão que Alvez e Picoli (2021) usam para criticar a responsabilização que damos à escola como potencial resolvedora de mazelas sociais, roubando dela seu caráter de construção e aprendizado em prol de uma lógica capitalista de venda pronta de soluções. Para encerrar o texto, mas abrir o diálogo, recomendo a leitura do belo trabalho de pesquisa que Cléber Teixeira Leão (2020)⁶ fez na sala de aula de História, unindo as esferas que debatemos ao longo desta coluna. Produzido no contexto de seu mestrado profissional em História, Cléber debateu e questionou a branquitude com suas alunas e alunos da educação básica, de diferentes anos do ensino fundamental. Embora ele não tenha usado a palavra branquitude nas aulas, o conceito norteou a sequência didática e a análise de livros didáticos que ele descreve em sua dissertação, e provocou reações não tão acolhedoras na comunidade escolar, que por si só demonstram a necessidade de questionar sim o privilégio branco no ensino de História.

Referências

ALVEZ, Federico José; PICOLI, Bruno Antônio. A aula de História, a escola e o público. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 3, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/29>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ANDRADE, Maíra Pires. Considerações sobre a História das Áfricas no estágio supervisionado de História (2000-2006, UDESC). *História & Ensino*, v. 23, n. 1, p. 139-158, 31 out. 2017.

⁶ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213391>. Acesso em 08 jul. 2022.





BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. *O Branco invisível: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

FELIPE, Delton Aparecido. Representações de docentes de história sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. *História & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 51-71, 4 ago. 2016.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron. (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

OLIVEIRA, Giovanni França; FERRÃO, Andrea De Souza. Representações do negro nos manuais didáticos “História: Sociedade & Cidadania.” *História & Ensino*, v. 27, n. 1, p. 195-223, 2021.

SANTOS, Cristina Soares dos. Como tornar o caminho do estudante negro suave? A construção de uma narrativa antirracista no ambiente escolar. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 1, 2021. Disponível em:

<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/18>.

Acesso em: 28 jun. 2022.





SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Janaina Soares Cecílio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *História & Ensino*, v. 27, n. 1, p. 123-149, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado em Psicologia. USP, São Paulo, 2012.

SILVA, José Bonifácio Alves da; BACKES, José Licínio. Desnaturalizar a branquitude do sujeito da ciência moderna para des/re/construir o currículo de história. *Revista Cocar*, v. 13, n. 26, p. 376–392, 2019.

