

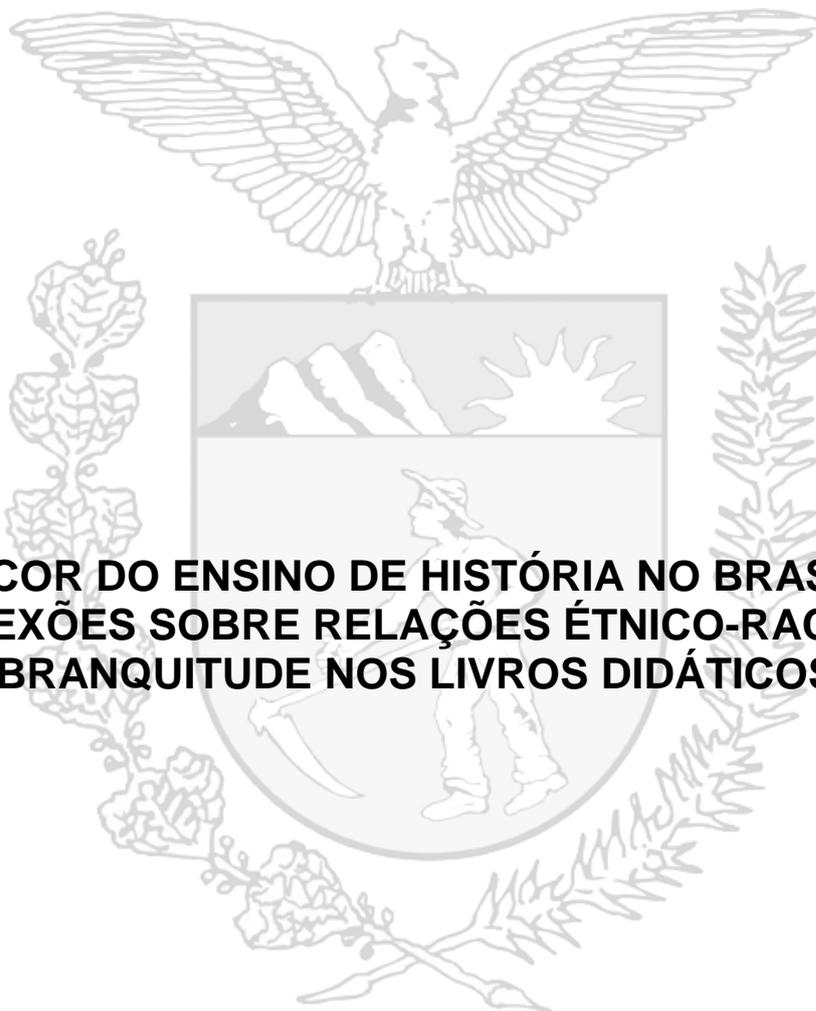


Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**SYLLAS MOREIRA DA FONSECA NETO**



**A COR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:  
REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E  
BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS**

MARINGÁ  
2021

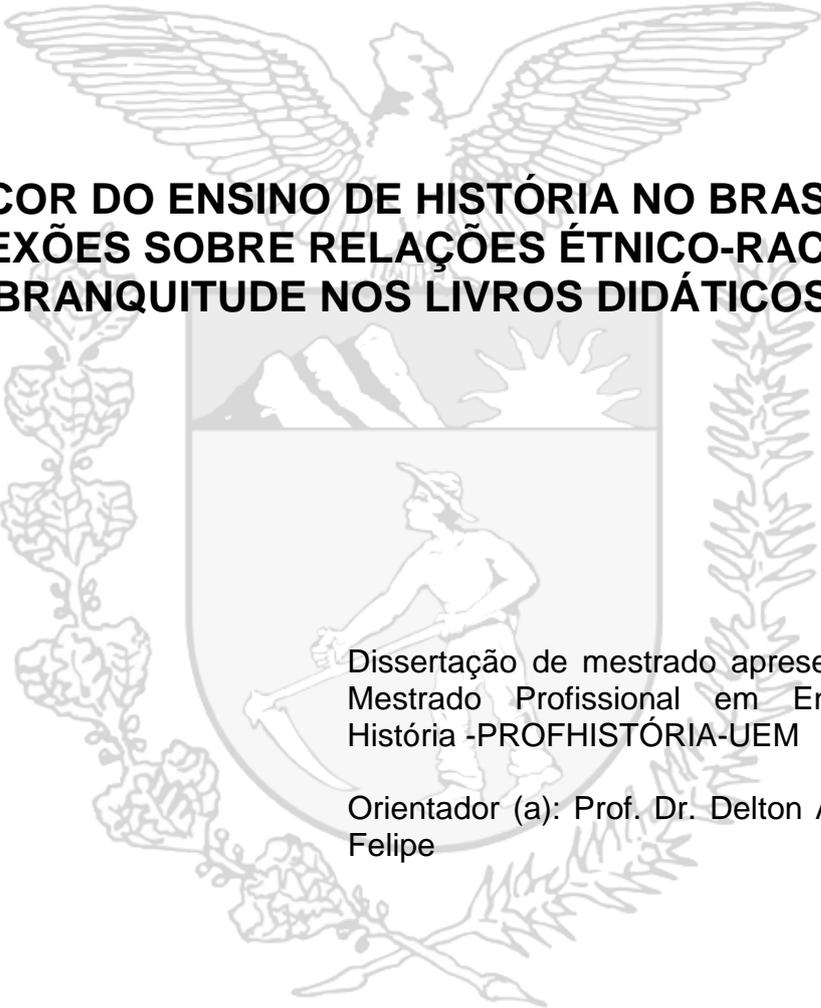


Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**SYLLAS MOREIRA DA FONSECA NETO**



**A COR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:  
REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E  
BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Mestrado Profissional em Ensino de  
História -PROFHISTÓRIA-UEM

Orientador (a): Prof. Dr. Delton Aparecido  
Felipe

MARINGÁ  
2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F676c	<p>Fonseca Neto, Syllas Moreira da</p> <p>A cor do ensino de história no Brasil : reflexões sobre relações étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos / Syllas Moreira da Fonseca Neto. -- Maringá, PR, 2021. 148 f.: il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.</p> <p>1. História do Brasil - Ensino . 2. Livro didático. 3. Branquitude. 4. Colonialidade do poder. 5. Relações étnico-raciais. I. Felipe, Delton Aparecido , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 981.07</p>
-------	--

**SYLLAS MOREIRA DA FONSECA NETO**

**COR DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: REFLEXÕES  
SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E BRANQUITUDE  
NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

MARINGÁ, 16 de julho de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Orientador

---

Prof. Dr. Márcio José Pereira  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão da escrita da dissertação é dotada de um misto de sentimentos, afinal foram dias e noites dedicados a leituras, a resumos, a reuniões, à escrita e às idas, vindas e alterações no texto. Noites sem dormir, ansiedade, preocupações epistemológicas, problemas pessoais, docência que passou por mudanças em decorrência da pandemia da COVID-19, teletrabalho fizeram parte do meu cotidiano e, com certeza, algumas delas também fazem parte de quem busca se dedicar a produzir conhecimento. Apesar destes desafios, que são superados na maioria das vezes sozinho, há aquelas pessoas que nos acompanham nessa longa caminhada, que nos ajudam a superar essas dificuldades impostas pela vida e merecem ser lembradas.

Nestes quase 24 meses de escrita, as minhas principais companhias na produção deste conhecimento foram meus cães, a Puppa e o Culex, que em alguns momentos subiam no meu colo, davam aquela lambida e me pediam, com seus olhares alegres, cheio de amor, para darem uma volta na rua, desta forma me permitiam descansar um pouquinho após longas horas em frente ao notebook.

Quero agradecer imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe, que aceitou o desafio de orientar um aluno branco e dispersivo, como ele sempre destacou em nossas orientações. Só não contei a ele que tenho TDHA e hiperatividade diagnosticada. Esse agradecimento não se restringe somente ao aceite, mas também por termos criado um vínculo de amizade muito bom, que em determinados momentos da escrita, quando passei por problemas pessoais que quase me levaram a desistir, ele esteve ao meu lado, chamando a minha atenção e me trazendo à produção. Delton é uma pessoa que sempre fará parte da minha memória, que me permitiu, como sujeito da branquitude, passar por uma ressignificação, ao trazer problemáticas e conhecimentos até então não questionados pela minha pessoa. Além disso, é um intelectual, de uma inteligência imensurável e que possibilitou fecharmos a produção teórica desta dissertação.

Agradeço também a minha mãe, Ana Maria Mocellin, que na sua simplicidade, ao achar que a dissertação é um trabalho de faculdade, sempre se manteve preocupada com a minha educação e com o meu sucesso acadêmico. Ao meu padrasto, Marcos Marcelo Sobieck, que em diversos momentos me deu todo apoio necessário. Ao meu pai, Silvio Moreira da Fonseca, e aos meus irmãos, Renan, Lívia,

Ísis e Gabriel, à minha madrastra, Dilma, que mesmo distantes, sempre estiveram ao meu lado, ouvindo as minhas angústias com a escrita da dissertação, falando em jamais desistir dos meus objetivos.

Aos meus amigos, Rodrigo Chaves e Everson Motta, que foram resilientes e compreensivos com relação aos meus sumiços e que, quando podiam, me chamavam para sair de casa um pouquinho para ver o mundo, ambos me incentivaram muito, me ouvindo nos momentos que a ansiedade batia à porta. Ao Rodrigo Faïta Chitolina, meu ex-marido, que me incentivou a fazer o mestrado e ao longo dos primeiros 12 meses esteve ao meu lado, me ajudando com tudo, enquanto estávamos em aulas presenciais. Às demais pessoas que entraram na minha vida nesse período de tempo, que à sua maneira me ajudaram a concluir a escrita, me ajudando a me reencontrar como pessoa, sempre que possível estando ao meu lado, seja nos momentos bons ou ruins, mandando mensagens de texto, ligando, demonstrando inúmeras preocupações, quando, por inúmeras vezes, eu ficava horas e dias desconectado do mundo em decorrência da escrita.

Aos meus novos amigos do mestrado que, por meio do nosso grupo de WhatsApp, são confidentes, psicólogos e conselheiros, compartilhando alegrias e angustias, sendo os oráculos de tudo que vivenciamos nestes 2 longos anos. Além disso, quando estávamos em aulas presenciais, preocupados com os créditos, criavam momentos de descontração, sendo parceiros no café da manhã, no almoço e nos cafés da tarde.

Não posso me esquecer da Marineia, do Guilherme, da Rose Perin, do Valdo, da Soraia, do Pedro, da Adriana, da Rosemary, do Jeffrey, da Maria Tavares, da Lara, da Rosineide e do Marciano, bem como dos demais colegas de trabalho do Colégio Estadual Ivanete Martins de Souza que estiveram ao meu lado, sendo conselheiros e pessoas que só desejavam coisas boas.

Por fim, aos membros da minha banca de qualificação, prof. Dr. Marcus Vinicius, prof. Dr. Márcio José e prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiane Oliveira, que após a leitura da metade da dissertação, realizaram inúmeras sugestões de leituras e apontamentos. Estes muito importantes e relevantes, ao passo que direcionaram a pesquisa para elucidar algumas problemáticas que ainda necessitavam ser discutidas e que foram cruciais para finalizar a dissertação.



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FONSECA NETO, Syllas Moreira da. **A cor do Ensino de História no Brasil: reflexões sobre relações Étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos.** Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2021.

### RESUMO

A presente dissertação realiza reflexões acerca da centralidade da branquitude no Ensino de História no Brasil, partindo da premissa de que o sujeito branco é detentor de privilégios materiais e simbólicos, construídos ao longo de uma história marcada pelo eurocentrismo. No Brasil, um dos desdobramentos da leitura do sistema-mundo, tendo a Europa como o centro das relações sociais, é a colonialidade do poder, do saber e do ser, que construiu uma sociedade hierarquizada racialmente, em que a população negra e os povos indígenas têm a sua história silenciada, apagada ou narrada a partir do olhar do europeu. Tendo isso em vista, questiona-se: Qual é cor do ensino de história no Brasil? Para responder essa questão, fez-se necessário discutir a padronização do branco como sinônimo de desenvolvimento e as desigualdades étnico-raciais no Brasil. As pesquisas relacionadas à modernidade, de/colonialidade e *critical whiteness studies* são as que balizam a reflexão desse estudo, ao discutirem a branquitude na formulação do conhecimento em países colonizados, assim como debatem os efeitos das teorias raciais do século XIX no Ensino da História nos dias atuais, oferecendo elementos para perceber, problematizar e intervir na persistência do eurobrancocentrismo nos livros didáticos. Para identificar a presença destes elementos, analisou-se a coleção "História Sociedade & Cidadania, em sua quarta edição, de Alfredo Boulos Júnior, obra didática utilizada em todas as instituições de ensino públicas estaduais paranaenses, no quadriênio 2020/2024. A partir da análise da coleção, percebe-se que apesar dos avanços que o livro demonstra em tratar a população negra em seus aspectos formais, no desenvolvimento do conteúdo escolar e propostas de conteúdo pedagógico, nas discussões sobre as relações étnico-raciais como propõe a Lei federal 10.639/2003, ainda há uma persistência das narrativas que privilegiam a branquitude. Desta forma, propõe-se como produto final desta dissertação uma oficina de formação para professores, alinhada em discutir e problematizar a persistência do eurobrancocentrismo, indicando encaminhamentos pedagógicos aos docentes, como proposta pedagógica para a promoção de uma educação antirracista.

*Palavras-Chave:* Ensino de História; Livro Didático; Branquitude; Colonialidade do Poder; Relações étnico-raciais.



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### ABSTRACT

This dissertation reflects on the centrality of whiteness in the Teaching of History in Brazil, starting from the premise that the white subject holds material and symbolic privileges, built over a history marked by Eurocentrism. In Brazil, one of the consequences of the reading of the world system, with Europe as the center of social relations, is the coloniality of power, knowledge and being, which built a racially hierarchical society, in which the black population and indigenous peoples have their history silenced, erased or narrated from the perspective of the European, with this in mind, we ask ourselves: What is the color of history teaching in Brazil? To answer this question, it was necessary to discuss the standardization of whiteness as a synonym for development and ethnic-racial inequalities in Brazil. The researches related to modernity and de/coloniality and critical whiteness studies are the ones that guide the reflection of this study, when discussing the whiteness in the formulation of knowledge in colonized countries, as well as debating the effects of 19th century racial theories in the Teaching of History nowadays, offering elements to perceive, problematize and intervene in the persistence of eurowhitecentrism in textbooks. To identify the presence of these elements, the collection História Sociedade & Cidadania, in its fourth edition, by Alfredo Boulos Júnior, was analyzed, a didactic work used in all state public education institutions in Paraná, in the 2020/2024 quadrennium. From the analysis of the collection, we realize that despite the advances that the book demonstrates in dealing with the black population in its formal aspects, in the development of school content and proposals for pedagogical content, in discussions on ethnic-racial relations as proposed by the Law 10.639/2003, there is still a persistence of narratives that privilege whiteness. Thus, we proposed as the final product of this dissertation, a training workshop for teachers, in line with discussing and problematizing the persistence of eurowhitecentrism, by presenting pedagogical proposals and referrals to teachers, as a pedagogical proposal for the promotion of an anti-racist education.

*Key-words:* History teaching; Textbook; Whiteness; Coloniality of Power; Ethnic-racial relations

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – A Redenção de Cam, 1895 .....	377
<b>Figura 2</b> – Analítica da colonialidade .....	44
<b>Figura 3</b> – Livros da Coleção Didática analisada.....	78
<b>Figura 4</b> – Mudanças no modo de vestir .....	88
<b>Figura 5</b> – Mudanças no campo da comunicação .....	89
<b>Figura 6</b> – Meninas brincando de amarelinha no passado e no presente .....	90
<b>Figura 7</b> – Brincadeiras com carrinho.....	90
<b>Figura 8</b> – Família negra .....	91
<b>Figura 9</b> – Intelectualidade negra e espaço de trabalho .....	92
<b>Figura 10</b> – Enciclopédia, no passado e no presente.....	93
<b>Figura 11</b> – Masculinidade negra e afetividade .....	93
<b>Figura 12</b> – Capa do livro do 6º ano .....	95
<b>Figura 13</b> – População Negra como Sujeitos da História .....	97
<b>Figura 14</b> – Poder político e riqueza dos Impérios Africanos.....	98
<b>Figura 15</b> – Meninas muçulmanas.....	99
<b>Figura 16</b> – Capa do livro do 7º ano .....	100
<b>Figura 17</b> – Jovens negros .....	102
<b>Figura 18</b> – Mulheres com descendência lorubá.....	102
<b>Figura 19</b> – Griôs como fonte de pesquisa da história oral .....	103
<b>Figura 20</b> – A importância dos Griôs para a preservação da História africana .....	104
<b>Figura 21</b> – Capa do livro do 8º ano .....	108
<b>Figura 22</b> – Livro sugerido como leitura complementar ao professor .....	109
<b>Figura 23</b> – Expansão Imperialista Europeia.....	114
<b>Figura 24</b> – Capa do livro do 9º ano .....	115
<b>Figura 25</b> – Capitais de países do continente africano .....	117

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Conceitos centrais .....	70
<b>Quadro 2</b> – Coleções de História aprovadas para o PNLD 2020/2024 .....	77
<b>Quadro 3</b> – Indicadores do PNLD para escolha das coleções didáticas .....	83
<b>Quadro 4</b> – Parâmetros para análise dos livros didáticos de história .....	86
<b>Quadro 5</b> – Módulos e Temáticas Centrais .....	1244

## LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	Comissão Nacional do Livro Didático
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEB	Força Expedicionária Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NREAMN	Núcleo Regional da Área Metropolitana Norte
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação e do Esporte do Estado do Paraná
SIMEC	Sistema Integrado de Manutenção e Controle
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA CONSTRUÇÃO BRANCONCÊNTRICA NO BRASIL XIX</b> .....	<b>19</b>
1.1	O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ENTRE O IHGB E O COLÉGIO PEDRO II .....	21
1.2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NA ÓTICA DE VON MARTIUS E VARNHAGEN .....	26
1.3	RELAÇÕES ENTRE O PRECONCEITO RACIAL E A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	33
<b>2</b>	<b>O EUROBRANCOCENTRISMO E SUAS MARCAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL</b> .....	<b>44</b>
2.1	POLÍTICAS DE BRANQUEAMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	45
2.2	BRANCO, BRANQUITUDE E BRANQUIDADE NO BRASIL .....	57
2.3	O ENSINO DE HISTÓRIA E A MANUTENÇÃO DA BRANQUITUDE NO PARANÁ: O SILENCIAMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....	71
<b>3</b>	<b>A BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO PARANÁ - PNLD 2020/2024</b> .....	<b>81</b>
3.1	PNLD 2020: COMPREENDENDO OS PARÂMETROS PARA A APROVAÇÃO DA COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA .....	82
3.2	ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA .....	86
3.2.1	<b>Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 6º ano</b> .....	<b>94</b>
3.2.2	<b>Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 7º ano</b> ....	<b>100</b>
3.2.3	<b>Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 8º ano</b> ....	<b>108</b>
3.2.4	<b>Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 9º ano</b> ....	<b>115</b>
3.3	REFLEXÕES SOBRE AS MARCAS DA BRANQUITUDE NOS LIVROS DA COLEÇÃO.....	118
<b>4</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA: OFICINA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES</b> .....	<b>123</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>136</b>
	<b>FONTES</b> .....	<b>140</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

A História do Brasil foi escrita pelo viés eurocêntrico, onde o branco é representado como ser humano ideal, como padrão a ser seguido, o que lhe conferiu ao longo de séculos uma situação de privilégio. É como sujeito da branquitude que, após me debruçar acerca da teoria que problematiza o preconceito e a discriminação racial no Brasil, percebo a manutenção das hierarquias raciais na sociedade brasileira e entendo que o caminho de enfrentamento ao racismo estrutural ainda é longo e difícil. Neste sentido, discutir o racismo como problema do branco é de suma importância para a compreensão da colonialidade do poder, do saber e do ser, que fazem parte do tecido social.

Partindo da perspectiva crítico-social, ao problematizar o ensino de história numa perspectiva contra hegemônica, realizando debates sobre a presença do eurocentrismo e da colonialidade, as pesquisas que são pautadas nos estudos da decolonialidade, como as de Anibal Quijano, demonstram a existência de um pensamento latino-americano, o qual se opõe ao conhecimento científico eurobrancocêntrico. Pensar o ensino de história a partir de questões sensíveis e desestruturantes, por meio do conhecimento pautado pela decolonialidade, no momento em que a História, como área do saber e conhecimento científico, sofre ataques de grupos que se dizem dotados de neutralidade e de imparcialidade científicas, a exemplo do movimento Escola Sem Partido, é de suma importância para que os docentes possam refletir sobre a sua prática de Ensino da História. (PEREIRA E PAIM, 2018)

A escolha do tema de uma pesquisa acadêmica está sempre relacionada à construção da pessoa como sujeito histórico. Partindo desta premissa, posso afirmar que buscar a existência da cor do Ensino da História no Brasil, mais especificamente a presente nos livros didáticos utilizados pela rede estadual pública do Estado do Paraná, está intrinsecamente imbricado com a minha formação e prática como professor de História da rede pública e privada na região de Curitiba.

Ao iniciar a minha graduação em Licenciatura em História no ano de 2003, me deparei com as discussões acadêmicas e do movimento negro acerca da Lei federal 10.639/2003. Desde a aprovação desta lei, que passou a iluminar a importância da história da população negra, com a ideia de desconstruir o estereótipo, o qual busca

manter o negro numa condição inferior, fico inquieto em como realizar sua efetivação, com vistas à superação do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Posto isto, sempre participei e militei em defesa das discussões que envolvem o ensino de História Afro-Brasileira e da África, bem como trazia a temática para a sala de aula, espaço no qual encontrava resistência por parte dos estudantes e dos familiares. Mesmo diante das críticas sofridas, nunca desisti da ideia de efetivar e de implementar a lei na minha prática pedagógica, bem como buscava ampliar horizontes com os materiais que passaram a ser produzidos. Ensinar a História da população negra, bem como problematizar, em sala de aula, o processo de construção das desigualdades raciais no Brasil é apenas uma parte do processo de enfrentamento ao racismo estrutural. Afinal a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não pode ser reduzida a apenas tema de ensino, faz-se necessário praticar a ERER em sala de aula. E, para isso, é necessário o aprimoramento de recursos didáticos que auxiliem a prática docente e a formação pedagógica que possibilitem a docentes problematizar o currículo escolar, que ainda possui a história e cultura europeia como centro das discussões.

Esta é uma concepção sobre o Ensino de História que vem se fortalecendo em minha prática como docente. Pude me aprofundar ainda mais nesta discussão no ano de 2016, quando fui convidado para trabalhar como técnico pedagógico no Núcleo Regional da Área Metropolitana Norte (NREAMN), com a temática da diversidade. Naquele momento, o Departamento da Diversidade tinha como objetivos principais: orientar os profissionais da educação pedagogicamente e realizar encaminhamentos teóricos e metodológicos acerca das temáticas da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, do Ensino para Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade Sexual. Essa vastidão de temáticas que compunha o que a Secretaria Estadual de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR) chamava de “Diversidade”, possuía um ponto em comum: tratava-se de temáticas marcadas pelo preconceito e pelos estereótipos construídos historicamente por parte dos profissionais da educação, sofrendo um silenciamento tácito por parte destes.

Ocorre que, nesta minha experiência no NREAMN, pude conhecer inúmeros sujeitos que passavam pelas violências do preconceito e da discriminação, o que me gerava mais inquietude com relação à questão das minorias raciais e de gênero no Brasil, ou seja, aquelas que fugiam ao padrão construído histórico-socialmente como o de “normalidade”. Esta experiência, aliada a toda minha vivência de sala de aula e

ampliadas com as leituras realizadas para escrita da dissertação, permitiu vislumbrar que o Ensino de História no Brasil necessita, urgentemente, ser resignificado. Neste sentido, Cleber Teixeira Leão (2020, p. 13) destaca que essa resignificação deve ser atravessada por temáticas que problematizem as “relações de poder e subalternidade com foco nas relações raciais em sala de aula, principalmente, sobre novas formas e novos olhares no que se refere à disposição e apresentação dos conteúdos”. A busca por construir esses novos olhares, ao questionar o Ensino de História, que me levou a buscar o Mestrado Profissional em História.

Logo, a escolha do Mestrado Profissional está relacionada diretamente a este paradigma, com a ideia inicial de utilizar as pesquisas teóricas, que o mestrado iria proporcionar, para o aprofundamento das minhas discussões de enfrentamento e de combate ao racismo estrutural em sala de aula. Através da transposição didática da academia para a prática pedagógica em sala de aula, desejava repensar o meu papel como professor de história, ou seja, como ensinar a História do Brasil através de outras perspectivas e olhares, dando luz aos sujeitos que são silenciados pelos livros didáticos.

Ao cursar a disciplina *Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira*, ministrada pelo professor Dr. Delton Aparecido Felipe, tive acesso a inúmeras produções acadêmicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula e que passaram a me despertar o interesse de produzir a minha dissertação na linha de pesquisa do Ensino para Relações Étnico-Raciais no Brasil. Na primeira sondagem que realizei com o professor Delton, acerca da possibilidade de tê-lo como meu orientador, fui surpreendido com uma situação paradigmática que, até então, nunca fora problematizada por mim.

O nobre professor me faz as seguintes perguntas: “Porque os brancos acham que o problema do preconceito e da discriminação racial é sempre um problema do negro e não do branco?”. E continuou, “Você, como sujeito branco, consegue vislumbrar que a sua branquitude lhe confere privilégios em uma sociedade marcada por hierarquias raciais como a do Brasil?”. A partir desta conversa, as problemáticas desta pesquisa foram lançadas: Como o Ensino de História, no Brasil, difunde o eurocentrismo como padrão a ser seguido? O que seria “ser um sujeito branco” com branquitude numa sociedade como a brasileira, marcada por hierarquias raciais? O Ensino de História no Brasil tem cor?

Segui o conselho do professor e me debrucei em pesquisar os conceitos de branquitude, de branquidade e de branco, tomando por base os artigos e cadernos temáticos da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) v. 6, n. 13, ano 2014. Percebi que os estudos sobre a branquitude ganharam destaque no meio acadêmico a partir da década de 1990, tendo os Estados Unidos como centro desta abordagem e que, no Brasil, são muito recentes.

Um novo problema surgia e estava relacionado a um misto de sentimentos que envolvia a superação de limites, a inovação acadêmica e o medo do desconhecido. A superação diz respeito ao fato de vislumbrar que o termo branquitude se refere ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte das pessoas brancas e sua conseqüente tentativa de combate ao racismo. Em relação à inovação acadêmica, a percepção de que iria problematizar o branco nos estudos do Ensino das Relações Étnico-Raciais, ao analisar o seu papel nas permanências do racismo e do preconceito racial no Brasil. E o medo pelo novo, por me envolver com uma temática que possui poucos pesquisadores nacionais, não conseguindo, assim, produzir um estudo significativo.

Para vislumbrar os pressupostos que envolvem esta dissertação, devemos lembrar que, infelizmente, a sociedade brasileira é marcada pelo racismo estrutural, gerando legados cumulativos da discriminação, que se configuram em privilégios para uns e déficits para outros. Assim, os impactos do racismo se manifestam de modo diverso na vida de negros e brancos. É de suma importância a leitura acurada acerca das reações em relação a isso, principalmente por parte dos profissionais da educação, por conta de que costumam ser manifestações perpassadas pela ideologia da democracia racial brasileira, emaranhadas com as políticas de branqueamento no Ensino de História no Brasil.

Estas ideias trazem em seu cerne as questões da negação do preconceito e da discriminação racial, com a isenção do branco e a culpabilização dos negros. Essa negação, frequentemente aparece quando não queremos enfrentar uma dada realidade, quer porque não desejamos nos ver como sujeitos de determinados tipos de ações, quer porque temos interesses, nem sempre confessáveis, em jogo, ou ainda porque aceitar a realidade do racismo significa ter que realizar mudanças.

Mudar, por exemplo, no sentido de reconhecer que, muitas vezes, aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito, está na verdade marcado também pelo privilégio, ou seja, numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença. Dito

de outra maneira, negros nas mesmas condições de brancos, não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos. Neste sentido, há muitos desafios a serem enfrentados para se discutir as problemáticas que envolvem a efetivação da EREER em sala de aula, sendo eles o ponto de partida deste estudo.

Para o desenvolvimento da fundamentação teórica desta dissertação, utilizamos pesquisadores brasileiros, na sua maioria negros, os quais se debruçaram nos últimos anos no aprofundamento dos debates que envolvem a branquitude. Essa opção metodológica está intrinsicamente ligada ao tema central da pesquisa, que é o debate e a problematização de um Ensino de História no Brasil pautado por teorias eurobrancocêntricas.

Como objetivo geral, propusemos analisar a construção do Ensino de História no Brasil e sua relação com a branquitude nos livros didáticos. Já como objetivos específicos, pretendemos discutir o processo de construção do ensino de história no Brasil; problematizar as políticas de branqueamento e as suas influências no ensino de História no Brasil; identificar como a branquitude influencia a construção dos conteúdos históricos e a sua permanência nos livros didáticos e desenvolver uma oficina de formação para professores como proposta pedagógica para efetivação de um ensino de história antirracista.

Para atender nossos objetivos, organizamos a dissertação da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado de O Ensino de História e sua construção brancocêntrica no Brasil do século XIX, buscaremos traçar a gênese do Ensino de História no Brasil. Esta tem como marca as relações existentes entre os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e os professores do Colégio Pedro II que, ao se utilizarem da História Europeia como marco de construção da História Brasileira e apoiados nas teorias raciais da época, legitimam o poder-saber do colonizador. Além disso, discutiremos o predomínio das teorias desenvolvidas por Karl Friedrich Philipp Von Martius e Adolfo de Varnhagen na organização da escrita da História do Brasil. Neste capítulo, delinearemos, ainda, as influências exercidas pelas teorias raciais do século XIX e início do século XX na construção do preconceito racial brasileiro, estabelecendo as suas relações com a História do Ensino de História no Brasil.

No segundo capítulo, O eurobrancocentrismo e suas marcas no Ensino de História no Brasil, primeiramente, iremos analisar as interferências das políticas de branqueamento na sociedade brasileira, bem como no Ensino de História no Brasil.

Este é o capítulo que dará luz aos autores brasileiros que problematizam o branco a partir da sua branquitude e do privilégio simbólico de ser branco, ao tratar esses conceitos do ponto de vista teórico. Como fechamento deste capítulo, é realizada a discussão acerca do Ensino de História na manutenção da branquitude no Paraná, ao silenciar a população negra nos livros didáticos de história. Ou seja, o objetivo deste capítulo é o de demonstrar o papel do Ensino da História, na teoria e na docência, problematizando e discutindo o seu currículo, e colocando como objeto investigativo, o branco, a branquitude e a branquidade no Brasil.

O terceiro capítulo, com título A branquitude nos livros didáticos de história no Paraná – PNL D 2020/2024, problematiza a coleção utilizada pela rede pública estadual paranaense – História Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior – para o Ensino Fundamental II. Partindo da compreensão dos parâmetros utilizados pela equipe técnica de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a aprovação de uma coleção didática, realizamos reflexões sobre as relações raciais e branquitude, com base na análise dos quatro livros que compõem a coleção e identificamos como os conceitos discutidos no segundo capítulo se fazem presentes nas unidades e capítulos que tratam da História do Brasil, da História da África e da História da População Negra.

A partir destas reflexões, ao analisarmos os quatro livros didáticos da coleção escolhida, percebemos que o aprofundamento das discussões sobre o racismo estrutural brasileiro encontra-se, em grande parte, no manual do professor e não no corpo do texto do livro do aluno, o que deixa a critério dos docentes trabalhar ou não estas discussões em sala de aula. Diante dessas problemáticas, concluímos que, como proposta pedagógica, deveríamos elaborar uma oficina de formação para professores/as, a qual utilizará os textos de apoio, os encaminhamentos metodológicos e as sugestões de livros e vídeos existentes no manual do professor dos livros da coleção, como temas que devem ser desenvolvidos em sala de aula.

Dessa maneira, no quarto capítulo, como sugestão de produto, propomos uma oficina de formação para professores organizadas a partir de cada livro que compõe a coleção e as análises feitas no terceiro capítulo. Essa oficina tem a intenção de subsidiar os docentes de história a trabalharem a Lei federal nº 10.639/2003 em sala de aula, para efetivarem uma educação antirracista e uma descolonização do imaginário racial no Brasil, utilizando os recursos pedagógicos existentes na coleção e inserindo novas leituras. Pretendemos com isso colaborar para a promoção de uma

educação em que professores e alunos brancos percebam que os privilégios são construídos historicamente, bem como, para que a população negra e seus conhecimentos sejam reconhecidos como sujeitos da história.

## **1 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA CONSTRUÇÃO BRANCONCÊNTRICA NO BRASIL XIX**

Para problematizarmos a questão norteadora do trabalho e atender os objetivos idealizados, nos reportamos à reflexão proposta por Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p. 40) na qual argumenta que é “fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre uma disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história”. Essa reflexão, realizada por Bittencourt, conversa com os estudos de André Chervel (1990) que, ao discutir a história das disciplinas escolares, afirma que é fundamental relacionarmos o ensino de uma disciplina escolar com as finalidades para as quais ela fora determinada e problematizarmos quais são os efeitos que ela produz na realidade social historicamente construída.

A partir das leituras de Chervel (1990) e de Bittencourt (2008) entendemos que as disciplinas escolares que fazem parte do currículo escolar são constituídas pelos saberes que uma sociedade acredita ser importante em uma determinada época. O que estamos afirmando é que os conteúdos curriculares de uma disciplina, para além de circularem nas salas de aulas, constituem e são constituídos por interesses sociais do momento histórico, sendo resultado de uma seleção que é operacionalizada pelo poder.

Estudiosos como Manoel Luís Salgado Guimarães (1988) e Maria Aparecida Toledo (2005) dissertam que quando tratamos do ensino de história do Brasil, é preciso ter no horizonte que essa disciplina se constitui no século XIX, no momento de formação do Estado Nacional brasileiro, inserida no projeto da colonialidade do poder, que buscava fazer do país uma nação semelhante às europeias, o que, entre outras coisas, foi feito com base em hierarquias étnico-raciais. Estas estabeleciam que os europeus e seus descendentes possuíam características de colonizadores e civilizadores, enquanto os africanos e seus descendentes, assim como os povos indígenas e seus descendentes, deviam ser colonizados e civilizados, como discutiremos no desenvolvimento desta dissertação, mais especificamente na seção 3.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007b, p.494), ao relatar sobre esse processo, afirma que “em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes”. Podemos afirmar que a

construção da história ensinada do Brasil se fez a partir da colonialidade do poder, que coloca, de um lado, o sujeito branco europeu e seus descendentes no centro do processo, e do outro, não europeus e não branco e seus descendentes à margem. Isto não significa que estes sujeitos que foram postos à margem deste processo, pela narrativa historiográfica oficial, não tenham construído as suas subjetividades, os seus saberes e/ou que não tenham se engajado em lutas para que fossem reconhecidos como sujeitos pertencentes a essa história. Como argumenta Aníbal Quijano (2007),

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/ dominación/ conflicto articuladas, básicamente, em función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) em dependência del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de La especie; (4) la subjetividad y sus produtos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para assegurar La reproducción de esse patrón de relaciones sociales y regular sus câmbios. (QUIJANO, 2007, p. 96)<sup>1</sup>

A argumentação acima demonstra que o projeto colonial de poder europeu, que afetou o Brasil e outras regiões do planeta que foram historicamente colonizadas, mantém-se, ainda hoje, entranhado nas mais diversas esferas da sociedade, imprimindo suas marcas nas formas de conhecer o mundo e a história do país, por exemplo. Não há como desconsiderar as implicações históricas do estabelecimento desse padrão de dominação na forma como conhecemos a história dos grupos que constituem o Brasil: Nativos (indígenas), africanos e europeus.

O Ensino de História no Brasil, ao oferecer recursos para conhecermos as dimensões básicas da humanidade no tempo e no espaço, teoricamente, ampliando assim a nossa consciência histórica, ainda se mantém em uma lógica de ser, poder e saber eurocêntrica. Podemos perceber essa colonialidade ao visitarmos pesquisas como as de Gonçalves (2018), Santos (2018) e Antunes (2018) que abordam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, como demandam as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que, apesar de todo o esforço dos

---

<sup>1</sup> Tradução livre: Como o conhecemos historicamente, o poder é um espaço e uma rede de relações sociais de exploração / dominação / conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle das seguintes áreas da existência social: (1) trabalho e seus produtos; (2) dependendo da primeira, “natureza” e seus recursos de produção; (3) sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; (4) subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças.

movimentos negros, professores/as antirracistas e dos que investigam a sua aplicabilidade em sala de aula há mais de quinze anos, ainda encontram obstáculos na lógica de poder brancocêntrica.

A partir das formulações de Nelson Maldonado-Torres (2018) podemos definir brancocentrismo como um dos desdobramentos da colonialidade do poder, que constroem subjetividades (ser) e saberes a partir da experiência de tempo e espaço do homem branco europeu, o colonizador. Partindo das problemáticas propostas pela perspectiva da decolonialidade, Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim (2018), indicam que o ensino de história no Brasil está inserido na lógica do sistema-mundo europeu, ou seja, é produto do eurocentrismo europeu. A intenção nesse capítulo é demonstrar como eurobrancocentrismo foi uma das bases da institucionalização do Ensino de História no Brasil com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 e Colégio Pedro II em 1837.

## 1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ENTRE O IHGB E O COLÉGIO PEDRO II

Ao discutirmos a colonialidade e sua relação com o Ensino de História no Brasil, um dos desafios é compreender como o poder-saber do colonizador constitui o nosso saber histórico, o ensino de história nas escolas e nos constitui. Não se trata, de forma alguma, de excluir um modo de pensar por outro, se trata de incluir novas formas de pensar. De maneira nenhuma, queremos criar novas periferias e novos centros para a História ensinada em sala de aula, trata-se antes de tudo de possibilitar a professores/as e alunos/as (re)pensar criticamente a colonialidade nos saberes que operam os currículos, os livros didáticos e as subjetividades.

Ao pensar especificamente o ensino de história do Brasil por essa lente, é essencial nos remetermos ao século XIX e contextualizarmos as inúmeras mudanças que ocorreram no país naquele momento histórico. Logo no início da segunda década do século XIX, o Brasil se torna independente (1822), como afirma Toledo (2005), o Império via-se diante do desafio de consolidar os princípios da nova sociedade, e, para isso, precisava construir uma identidade de classe governante que implicava no seu reconhecimento como um corpo político uno, capaz de realizar o trânsito do processo de colonização para o de emancipação política e constituição do Estado Imperial.

Guimarães (1988) demonstra que essa necessidade fez com que a organização da instrução pública seria voltada a preparar os jovens para preencherem os quadros de funcionários do Império. Neste sentido, a instrução pública foi vista por esse grupo como instrumento político, um espaço de manutenção de seu poder e de seu lugar na narrativa de colonização do Brasil. O autor destaca que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi gestado para atender a estas demandas.

O IHGB fundado em 21 de outubro de 1838, debaixo da imediata proteção do governo da época, que era regencial<sup>2</sup>, tinha como função fortalecer e construir a identidade do Estado Nacional Brasileiro e, historicamente, “deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos” (REIS, 2006, p. 26). Para Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, o IHGB fora:

Incumbido de criar a amalgamada sociedade brasileira sob o signo Estado-Nação, no IHGB foram elaborados os discursos que conferiam legitimidade às organizações sociais e políticas do país, através dos supostos enraizamentos históricos que possuíam. Durante o Império, a ideia de continuidade da ordem adquirida com a Coroa conferiria unidade aos povos que, agregados em um território exuberante, teriam construído a essência da identidade brasileira. (GUIMARÃES, 2008, p. 129)

A imagem de Nação considerada legítima pelas elites imperiais se firmou tendo por base as diretrizes conceituais da Europa daquele momento, com os lemas de igualdade, liberdade e fraternidade, base do Direito Moderno europeu que acabara de nascer na segunda metade do século XVIII. No entanto, como afirma Toledo (2005), o Brasil teve de adaptar esses conceitos a sua realidade social, visto que no momento em que as grandes nações europeias se colocavam contrárias à escravidão, no território nacional brasileiro, a prática da escravidão ainda era pulsante e o desafio daqueles que se propuseram a narrar a identidade nacional relacionava-se com ter de lidar com os milhares de africanos e seus descendentes que aqui estavam, seja na situação de escravizados ou de libertos.

Para Guimarães (1988, p.13), a organização do IHGB tomou como modelo o Instituto Histórico de Paris, fundado em 1834, mantendo intensa relação, no seu início, com o instituto francês. Essa proximidade objetivava “construir a imagem de um Brasil

---

<sup>2</sup> O Período Regencial (1831 a 1840), momento intermediário entre o I e o II Reinado, iniciou-se com a abdicação de D. Pedro I e findou-se com o Golpe da Maioria, o qual coroou D. Pedro II, como imperador. Neste período o Brasil fora governado por Regentes, conforme previa a Constituição de 1824, pelo fato de D. Pedro II ser menor de idade.

como frente avançada da civilização francesa nos trópicos”, bem como o de viabilizar a concepção de uma historiografia proposta através de “um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada”. Tanto o instituto francês como o brasileiro possuíam como objetivo a produção de narrativas históricas nacionais, mas os parâmetros do trabalho historiográfico do Instituto francês foram utilizados pelos membros do IHGB como “instância legitimadora, cuja chancela poderia dar um peso relevante e destaque a uma história nacional em construção, como a brasileira” (GUIMARÃES, 1988, p. 13).

Desta maneira, a construção da narrativa sobre a história nacional deveria buscar, no seu passado, fatos positivos que colocassem o Brasil em uma posição à frente das nações daquela época, forjando uma história que não expusesse as diferenças sociais e raciais. Era preciso que a historiografia nacional tivesse como meta a de dotar a nação brasileira de um passado único e coerente, com unidade territorial e política, constituída por um território homogêneo, de modo que

Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a Nação Brasileira, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das nações, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. Entretanto, a gestação de um projeto nacional para uma sociedade demarcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas. (GUIMARÃES, 1988, p.6)

A construção dessa identidade nacional cunhou e, ao mesmo tempo, forjou a ideia do mito das três raças. Essa interpretação fundava a sociedade brasileira a partir de um olhar eurocêntrico, estabelecendo uma narrativa nacional com base na hierarquização das raças, que colocou à margem tanto a população africana como os nativos presentes no território nacional.

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu (GUIMARÃES, 1988, p. 7)

Calcada na ideia de interação entre africanos escravizados, os nativos selvagens e o português civilizador, a Nação se constituía com este último

representando o protagonismo europeu, a partir da figura do herói branco que traz a civilização à nação brasileira, com a missão de promover a evolução da nação que emanava.

Nesse momento histórico, como argumenta Gislaine Martins Leite (2016), os arquitetos da nação brasileira no IHGB, buscavam tornar a narrativa sobre ensino de história do Brasil branca, tornando a cor da população negra e dos povos indígenas como sinônimo de atraso e não civilização. Foi com base nesses paradigmas raciais de cunho eurocêntricos que se consolidou um forte sentido racial na construção da identidade nacional no Pós-Independência (1822), o que contribui fortemente para o estabelecimento de uma mentalidade eurobrancocêntrica na gênese da história do ensino de história no Brasil.

Este foi o caminho traçado pelos membros do IHGB para legitimar o Estado Nacional que se constituía naquele momento, por meio da produção de uma história homogênea, capaz de garantir uma identidade brasileira. Além disso, o instituto deveria organizar “documentos, fatos e nomes para finalmente compor uma história nacional para este vasto país, carente de delimitações não só territoriais” (SCHWARCZ, 1993, p. 99).

Neste bojo de construção de uma identidade nacional, para compor uma história na nação brasileira, o IHGB passou a incentivar a produção de trabalhos que versassem sobre o país através da concessão de prêmios. Dentre os trabalhos que se alinhavam aos objetivos e às expectativas do IHGB estão os de Von Martius e Varnhagen, autores que serão aprofundados posteriormente. José Carlos Reis (2006) aponta que

A nação recém-independente precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras: os grandes vultos, os varões preclaros, as efemérides do país, os filhos distintos pelo saber e brilhantes qualidades, enfim, os luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações. (REIS, 2006, p. 26)

Insta salientar que uma parcela dos intelectuais que compunha os quadros do IGHB, estes encarregados de escrever e ensinar a História do Brasil, também lecionavam no Colégio Pedro II.

Muitos dos membros do IHGB foram também professores, principalmente do Pedro II: afinal, ser professor de uma instituição tão

sólida e renomada era sinônimo de competência intelectual, não apenas nos anos imediatamente posteriores à sua fundação, mas durante todo o período estudado. [...] De fato, muitos dos professores de história do colégio eram nomes de projeção no país em vários meios: Justiniano José da Rocha, Gonçalves Dias, Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello, futuramente barão, Joaquim Manoel de Macedo, José Maria da Silva Paranhos – o barão do Rio Branco –, Escragnolle Doria, Capistrano de Abreu, Matoso Maia e João Ribeiro. (CALLARI, 2001. p. 68)

Observa-se um direcionamento, mesmo que indireto, para que a história acadêmica e a história escolar da nação passassem a ser escritas e ensinadas em conjunto, representando assim funções complementares entre estas instituições. Desta forma, o IHGB realizava os debates intelectuais para a produção do conhecimento científico e histórico nacional do Brasil, enquanto no Colégio Pedro II ocorria a escolarização destes conhecimentos históricos, com foco na estruturação política e social do império, o que evidencia o papel social e institucional exercido na produção de uma História genuinamente brasileira após 1830. (MELO, 2019)

Outro ponto importante a ser analisado, que comprova a relação de proximidade entre o IHGB e o Colégio Pedro II, reside no fato de que os sócios do instituto, que também eram professores do Colégio, foram responsáveis pela escrita da maioria dos compêndios didáticos da disciplina de história durante o II Reinado (BITTENCOURT, 2008). Logo, o instituto era quem garantia a legitimidade para a produção do conhecimento histórico acadêmico, enquanto os professores do Colégio Pedro II realizavam a transposição deste conhecimento para o ensino de história. Ou seja, “o lugar institucional da produção histórica é o IHGB”, enquanto “o lugar da produção didática é o Colégio Pedro II” (ANDRADE, 2007, p. 219).

Enquanto na Europa o processo de escrita e disciplinarização da história, era efetuado fundamentalmente no espaço universitário, entre nós esta tarefa ficará ainda zelosamente preservada dentro dos muros da academia de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais. Como traços marcantes desta história nacional em construção, teremos o papel do Estado Nacional como eixo central a partir do qual se lê a história do Brasil, produzida nos círculos restritos da elite letrada imperial (GUIMARÃES, 1988, p.9).

Segundo Toledo (2005), estas produções não eram totalmente nacionais, devido à ausência de uma historiografia genuinamente brasileira. Afirma que o uso de autores estrangeiros foi imprescindível tanto para contar uma História Universal

quanto para iniciar um saber sobre a nação brasileira. O uso desses autores foi muito frequente no ensino de história do século XIX no Colégio Pedro II, e, o objetivo disso, era o de introduzir a história nacional entre as nações europeias, esta vista pelos pensadores sociais daquele momento como modelo a ser seguido, como veremos na próxima seção.

## 1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NA ÓTICA DE VON MARTIUS E VARNHAGEN

A colonialidade do poder, do saber e do ser é estabelecida logo nas primeiras formulações sobre o ensino de história do Brasil. Em 1840, Januário da Cunha Barbosa, membro do IGHB, propôs um concurso para quem elaborasse o melhor plano para escrever a história antiga e moderna do Brasil, organizado de tal modo que nele se compreendessem as partes política, civil, eclesiástica e literária. Para participar deste prêmio não havia a necessidade de ser historiador. (VON MARTIUS; RODRIGUES, 1956)

O texto premiado fora o de Karl Philipp Von Martius, botânico e viajante de origem alemã, que se utilizou dos seus conhecimentos acerca da realidade brasileira e propôs alguns pontos que deveriam ser observados pelos historiadores ao escrever a História do Brasil. Seu texto, intitulado “Como se deve escrever a história do Brasil”, publicado na Revista do IHGB, em 1845, tinha a intenção de traçar as linhas mestras de uma identidade brasileira, momento no qual o Império Brasileiro buscava construir uma História para o Brasil. (REIS, 2006)

Não se pode dizer precisamente que se tratasse de um programa de metodologia histórica, [...] Martius não tinha nenhuma formação de historiador [...] Não havia, assim, nenhum rigor metódico ou científico na lição que Martius apresentava aos brasileiros. Era mais o fruto de sua própria experiência no grande centro científico da Alemanha e das valiosas observações que sua Viagem permitira colher. Era uma concepção histórico-filosófica sobre a História do Brasil, concepção do mundo brasileiro, que a qualquer um é lícito ter com ou sem curso regular ou autodidático de método histórico. (VON MARTIUS; RODRIGUES, 1956, p. 438)

Von Martius foi de suma relevância para a construção das linhas mestras da historiografia brasileira, resguardadas as questões que atualmente já deveriam ter sido superadas. É o primeiro autor a apontar que seria um grande erro, diante dos

inúmeros princípios da historiografia, desprezar a contribuição dos indígenas e dos negros, “para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população” (VON MARTIUS apud RODRIGUES, 1956, p. 439).

Esta inclusão dos indígenas e dos negros na escrita da história brasileira seria limitada, ao ser dependente da história do conquistador, branco e português, nas próprias palavras de Martius “o sangue português, em um poderoso rio deveria absorver pequenos afluentes das raças índia e etiópica” (MARTIUS apud RODRIGUES, 1956, p. 443).

Na ótica de Von Martius, o historiador que desejasse escrever a história do Brasil enquanto nação deveria “viajar pelo Brasil, conhecer as províncias, para melhor aconselhar a administração e ter uma melhor visão global do Brasil” (REIS, 2006, p.29). O autor, após percorrer os sertões do território brasileiro ao longo de três anos, à época da Família Real, é o primeiro a superar a visão de que os povos indígenas no Brasil eram divididos entre Tapuias e Tupis, estabelecendo uma classificação em oito grupos. É considerado o fundador da etnografia brasileira, pois não se restringiu em descrever os povos que habitavam o litoral, percorrendo o interior brasileiro, bem como, em seus contatos com os povos indígenas, investigou aspectos sociais e culturais (VON MARTIUS; RODRIGUES, 1956).

José Honório Rodrigues (1956) relata que Von Martius realiza uma crítica à história oficial até então produzida pela elite brasileira, que estava presa à narração dos fatos políticos e de governo, vazia de conteúdo social, cultural e econômico, dando sugestões para a escrita de uma história regional com viés unificador, cuja intenção seria evitar o conflito de histórias entre as províncias. Naquele momento, o Império estava se recuperando das revoltas ocorridas nas províncias, durante o período que o Brasil fora governado por regentes. A unidade territorial e política era uma das diretrizes dos membros do IGHB.

Em sua argumentação Rodrigues (1956) ainda afirma que para Von Martius o historiador deveria apagar da memória as diferenças regionais, demonstrando como a unidade das províncias seria benéfica para o desenvolvimento de valores patrióticos, com a intenção de evitar o conflito das histórias de cada província. Desta forma, o historiador deveria agrupar as histórias das províncias “que, por analogia de sua natureza física, pertencessem umas às outras, ou seja, que se fizessem histórias dos grandes grupos regionais”. (VON MARTIUS apud RODRIGUES, 1956, p. 439)

Com relação às diferenças étnicas e raciais, Von Martius destaca que estas seriam incorporadas pelo homem branco quando fosse conveniente ao projeto colonial. Diante disso, como argumenta Maldonado-Torres (2018, p.38), o paradigma da colonialidade colocará o colonizador identificado como bom e o colonizado como mal, “o mundo moderno está instalado numa guerra permanente contra o povo colonizado, seus costumes e um vasto conjunto de suas criações e seus produtos como alvos mais diretos”.

O escrito de Von Martius, também é o primeiro a chamar a atenção para a configuração das três raças para a formação da história brasileira, apesar de ser um grande enaltecido dos brancos, descritos como desbravadores e conquistadores. É assim que lança os alicerces para o que ficará conhecido, no século XX, como mito da democracia racial brasileira, o qual postula que a mistura de raças singulariza o Brasil, formando assim a identidade brasileira. (REIS, 2006)

Em seu guia, publicado em 1845, Von Martius dará ênfase à história dos povos indígenas, já com relação aos negros há um silêncio ou um suposto “esquecimento”, oferecendo poucos dados e propondo poucas questões. Utiliza apenas dois parágrafos do tópico destinado à população negra. É extremamente sucinto, passando, no terceiro, a enaltecer a importância do português, branco e europeu como fator decisivo para tornar civilizado o país.

A questão principal, quanto ao negro, segundo Von Martius, seria esta: o Brasil teria tido um desenvolvimento diferente sem a introdução dos negros escravos? Ao historiador, de responder se teria sido para melhor ou para pior... Essa pergunta atormentará os historiadores brasileiros, que darão a ela uma resposta negativa, isto é, “foi pior”, até a chegada de Casa grande & senzala, em 1933. Gilberto Freyre responderá à pergunta de Von Martius de forma diferente dos historiadores que o antecederam. Mas será uma resposta ainda ligada à pergunta de Von Martius e aos historiadores do IHGB. (REIS, 2006, p. 28)

É nítido que Von Martius e os demais pensadores do período, que o utilizaram como referencial, preocuparam-se em determinar a contribuição dos negros na formação do caráter da nação brasileira. Von Martius (1956) destaca que o historiador deveria se questionar acerca dos costumes, das opiniões

civis, dos conhecimentos naturais, dos preconceitos e das superstições<sup>3</sup>, dos defeitos e das virtudes que são próprios da raça negra. Já

Quanto às demais raças, o historiador filantrópico, humano e profundo, cristão não poderá deixar de abordá-las. Deverá defender essas raças desamparadas. Se o português é a raça mais importante, as raças etíópica e indígena reagiram positivamente. (REIS, 2006, p.28)

Resumindo, para Von Martius a história brasileira está diretamente relacionada à história portuguesa, sendo um ramo desta, e as demais raças são subordinadas ao sucesso do espírito aventureiro português, a quem considera como o conquistador e o senhor, aquele que deu as garantias morais e físicas à nação, o inventor e o motor essencial do Brasil (Reis, 2006). O historiador deverá tomar para si essas premissas na escrita da História do Brasil, além de

Transportar o leitor à casa dos colonos e mostrar como viviam, como se relacionavam com seus vizinhos, escravos e família. Deverá mostrar a ação da Igreja e da escola; como chegavam as plantas e árvores; como era a construção naval e a navegação, a vida militar e o comércio. Mostrar, ainda, como chegavam as ideias e as letras da Europa. Enfim, mostrar fundamentalmente a vida portuguesa no Brasil. (REIS, 2006, p.28)

Para Reis (2006), Von Martius não elaborou uma história do Brasil, mas esboçou um projeto, que o próprio autor se recusou de levar adiante, em decorrência da dimensão do trabalho a ser realizado. Quem colocara em prática o projeto de escrever uma História Geral do Brasil, foi Francisco Adolfo de Varnhagen, o Visconde Porto Seguro, que se tornará o primeiro grande “Inventor do Brasil” (REIS, 2006, p. 29), considerado por Reis (2006) o Heródoto brasileiro, o fundador da história do Brasil.

Varnhagen, em sua obra “História Geral do Brasil”, de 1850, expressou os interesses do IGHB, passando a organizar, através da pesquisa metódica, uma documentação acerca do passado do Brasil. A obra deste autor só pode ser concretizada devido à institucionalização da reflexão e da pesquisa histórica no IHGB, a partir da segunda metade do século XIX, quando Varnhagen encontrou uma

---

<sup>3</sup> Sobre as superstições, Von Martius afirma que “o negro gosta de falar; o seu modo africano de pensar, seu fetichismo lhe subministra também diversos pensamentos políticos sobre acontecimentos sobrenaturais ou milagrosos”. (VON MARTIUS apud RODRIGUES, 1956, p. 453)

conjuntura adequada para elaboração de inúmeros documentos relativos ao Brasil, por mais que estes estivessem em arquivos estrangeiros. (REIS, 2006)

Insta salientar que o autor sempre morou no exterior, mesmo tendo adotado a nacionalidade brasileira em 1841. Essa opção deve-se ao fato de que ele desejava auxiliar o imperador na construção da identidade do império, sendo extremamente fiel à família real portuguesa. Possuindo formação militar, técnica e matemática, tendo estudado paleografia, diplomacia e economia política, Varnhagen foi considerado o Heródoto da História do Brasil, lembrando que à época, a produção do conhecimento histórico era um ofício dos letrados. Assim, sua obra merece a devida atenção, pois fora financiada por D. Pedro II, além de que

Varnhagen representa o pensamento brasileiro dominante durante o século XIX, e ele o expõe com rara clareza, com fartura de dados e datas, nomes e fatos. Deve ser lido como um grande depósito de informações sobre o Brasil, um arquivo portátil, e como a interpretação do Brasil mais elaborada e historicamente eficaz do século XIX. [...] Para combater melhor o Brasil que ele formulou e defendeu é preciso tomá-lo como um grande historiador e mestre da história do Brasil. É preciso conhecê-lo (REIS, 2006, p.33)

Neste sentido, Varnhagen precisa ser analisado a partir da sua origem, que é aristocrática e elitista. Igualmente, devem ser consideradas as “condições históricas objetivas e subjetivas, para que se possa realizar uma análise justa e produtiva” (REIS, 2006, p. 33) da sua contribuição na escrita da história do Brasil.

Do ponto de vista histórico ele acaba focando nos feitos dos portugueses, vistos como heróis, e dos brasileiros brancos, deixando em segundo plano índios, negros, caboclos, mamelucos, mulatos e pobres em geral, os quais obstaculizavam o desenvolvimento “do Brasil grande, atrasava-o, desordenava-o, entravava o seu progresso” (REIS, 2006, p.32). Podemos perceber que sua obra possui um ponto de vista etnocêntrico e brancocêntrico.

Em relação ao povo, a narrativa varnhageniana elegeu o elemento português como a personagem principal no processo de formação da nacionalidade do Brasil imperial. Enquanto este era consagrado como descobridor, colonizador e senhor nas páginas da História geral do Brasil, índios e negros sofreram um processo de apagamento ou secundarização. Nesta trama, eles seriam meros coadjuvantes, quando não um empecilho, um elemento de desordem ou desagregador, na obra colonial. (RIBEIRO, 2007, p.99)

Varnhagen era fiel à família real, advogava ferrenhamente por um Brasil das elites brancas, português, europeu, com imperador, defendendo que o “Brasil quer ser outro Portugal: uma grande nação imperial, uma potência mundial” (REIS, 2006, p. 32). Vislumbra-se que Varnhagen, parte da premissa que a História Geral do Brasil, na construção da identidade da nação brasileira, não possui rupturas com a história portuguesa e, ao responder “o que o Brasil queria ser?”, indica que

Quem podia responder então, isto é, as elites brancas que fizeram a independência: o Brasil queria continuar a história que os portugueses fizeram na colônia. A identidade da nova nação não se assentaria sobre a ruptura com a civilização portuguesa; a ruptura seria somente política. Os portugueses são os representantes da Europa, das luzes, do progresso, da razão, da civilização, do cristianismo. O Brasil queria continuar a ter uma identidade portuguesa, a jovem nação queria prosseguir na defesa desses valores. (REIS, 2006, p. 31)

E, também, nesta construção de uma identidade genuinamente brasileira, indica que o Brasil não quer ser, indígena, negro, republicano, latino-americano e não-católico. Defende, assim, a formação da sociedade brasileira através da mistura racial, onde a preponderância da raça branca “se ocultava sob a tese da miscigenação democrática” (REIS, 2006, p. 31). O português se sobrepõe aos demais, pensa-se o Brasil através do conceito de “raça”, justamente pelo fato de que durante a

Luta colonial, os brancos venceram, a jovem nação quer ser também vencedora e se identificar étnica, social e culturalmente com o branco. Foi este quem trouxe a civilização europeia superior — a lei, o rei, a fé, a razão. Os brancos são portadores de tudo aquilo de que uma nação precisa para se constituir soberanamente. Aos vencidos, resta a exclusão, a escravidão, a repressão e a assimilação pela miscigenação, isto é, pelo branqueamento racial e cultural. (REIS, 2006, p. 34)

Logo, sendo vencedor, o conquistador é aquele que pode impor livremente a sua superioridade étnica, cultural e religiosa, subjugando as demais raças, construindo uma civilização branca nos trópicos. Com relação aos negros, Varnhagen, como Von Martius, utiliza poucas páginas da sua obra. Assinala que devido à quantidade de negros que entraram no Brasil, eles podem ser considerados como um dos elementos que constituem a população brasileira. (REIS, 2006)

Reis (2006, p.43) ao se referir à problematização feita por Varnhagen sobre o questionamento lançado por Von Martius “O Brasil teria tido um desenvolvimento diferente (isto é, para melhor) sem a introdução dos negros escravos?”, destaca que

Varnhagen defendia a ideia de que foi um grande erro trazer os negros africanos como escravos, os quais deveriam ter vindo ao Brasil como servos, ao estilo dos escravos romanos, “assim, ter-se-ia evitado o embotamento, no escravo, dos sentimentos mais ternos da humanidade, ao separar pais e filhos, maridos e esposas, amigos de infância”. Ou seja, que na condição de escravo, o negro não desenvolveria sentimentos patrióticos.

A obra de Vanhanen é de suma importância para entendermos como a estratégia de dominação estabelecida pela colonialidade do poder, saber e ser funcionou no Brasil e como as elaborações para a escrita da História e seu ensino no Brasil foi uma estratégia de manutenção das hierarquizações estabelecidas que marcam os conteúdos escolares até hoje. Podemos afirmar que a escrita da história no Brasil está assentada sobre o olhar do colonizador, gerando reflexos até hoje, por exemplo, nos livros didáticos utilizados nas aulas de História. Neste sentido Manuel Alves Filho (2009) afirma que

Varnhagen não pode ser considerado um mero reflexo de um projeto político, mas sim um participante deste, na medida em que elaborou suas leituras e interpretações do passado pelas vivências e limites do seu tempo. Em outros termos, a narrativa da nação de Varnhagen está permeada pelos termos de seu lugar social e das práticas de seu ofício. E foi neste espaço que ele interagiu e elaborou sua obra. (ALVES FILHO, 2009, p. 4)

Nesse mesmo sentido Ribeiro (2011) complementa:

Ao escrever as 54 seções da sua História geral do Brasil, num total de mais de mil páginas, cujos conteúdos se intercalavam com base na ordem cronológica dos fatos, Varnhagen tinha bem claro qual era a sua missão como historiador: traçar as tramas do passado colonial era o caminho para explicar e legitimar as ações do seu tempo presente. (RIBEIRO, 2011, pp. 91-2)

Tanto as formulações de Von Martius como as de Varnhagen foram utilizados pela historiografia brasileira como ponto de partida e referencial para a organização da escrita da História do Brasil, o que gerou reflexos na construção do Ensino de História no Brasil. Ambos os pensadores representam a visão de uma história calcada nas teorias raciais do século XIX, o que faz com que os seus escritos reproduzam o brancocentrismo europeu.

### 1.3 RELAÇÕES ENTRE O PRECONCEITO RACIAL E A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nesse exercício de fazer um giro decolonial sobre o Ensino de História no Brasil, com o intuito de entender qual a sua cor, seguimos a recomendação de Walter Mignolo (2010, p. 92) que afirma que “El pensar descolonial exige un vuelco epistémico y la afirmación del ‘ser donde se piensa’ en lugar de ‘saber que se existe porque se piensa’”<sup>4</sup>. Esta afirmação nos faz entender que, para além de reconhecer o passado colonial e a persistência dele nos conteúdos e materiais escolares, devemos ter a compreensão histórica do lugar de enunciação desse ensino.

Quanto à história da população negra no Brasil, devemos ter em mente que o preconceito no Brasil em relação aos africanos e seus descendentes, até o século XIX, era definido através da questão da ancestralidade, ou seja, em decorrência do local de origem da pessoa, do porto que o negro era embarcado. (SERRANO 2007). Com o desenvolvimento do conhecimento científico pautado nas ciências naturais do XVIII e XIX e a entrada das ideias positivistas<sup>5</sup> em solo brasileiro, ocorre uma mudança com relação ao preconceito, o qual passou a ser alicerçado no conceito de raça dentro de uma perspectiva biológica. Então, não é de estranhar que os pensadores do Brasil do século XIX, entre eles aqueles que estavam vinculados ao IHGB, realizassem discussões do lugar que as raças formadoras do Brasil devem ocupar na história. Segundo Kabengele Munanga (2015)

Os intelectuais em torno deste Instituto, fortemente influenciados pelos ideais positivistas de Auguste Comte, colocaram-se em marcha para formular as leis particulares que guiarão o desenvolvimento de uma civilização nascida entre trópicos e que adaptariam os determinantes físicos às características culturais das raças constitutivas do povo brasileiro. (MUNANGA, 2015, p. 30)

De acordo com Leite (2016, p.123), o século XIX marca o momento em que as teorias raciais e racistas estão em voga na Europa, período no qual o Ensino de

---

<sup>4</sup> Tradução livre: O pensamento da decolonialidade exige uma reversão epistemológica e a afirmação de ‘estar onde você pensa’ em vez de ‘saber que existe porque pensa’.

<sup>5</sup> As ideias positivistas surgem na França, no início do século XIX. São um conjunto de doutrina filosófica, política e sociológica, tendo como principais pensadores Auguste Comte e John Stuart Mill, que defendiam a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de se atingir o conhecimento verdadeiro.

História e o preconceito racial são gestados no Brasil, marcado pelas origens do pensamento da história nacional, sendo “um período fundamental para se compreender a organização social e a identidade brasileira”.

Esse raciocínio nos leva a perceber que é impossível discutir as origens do ensino de História do Brasil, propostas pelo IHGB e Colégio Pedro II, sem compreender os efeitos das teorias raciais em solo brasileiro naquele momento, por isso a necessidade de “conhecer como se constituiu a lógica racial no país para poder compreender como as práticas e discursos formadores das relações de poder vigentes, constituem a produção de subjetividade do racismo” (MAIA; ZAMORA, 2018, p. 266).

O século XIX foi atravessado por teorias raciais pautadas no pensamento biológico que buscavam, por meio de elementos fenotípicos, legitimar a superioridade branca europeia sobre outros grupos raciais, construindo a ideia da inferioridade da raça negra. Muitas delas foram elaboradas a partir de pensadores europeus, como Georges-Louis Leclerc Buffon (1707-1788) e Corneille De Pauw (1739-1799), precursores na elaboração das “teorias científicas sobre as diferenças humanas em decorrência da raça” (LEITE, 2016, p. 129).

Dentre essas teorias raciais vigentes no período, podemos destacar a da “Superioridade da Raça Branca”, de Arthur de Gobineau, a do “Eugenismo”, a partir de Hebert Espencer e de Francis Galton, a “Teoria das Degenerescências”, de August Morel, a “Craniologia” de Cesare Lombroso, sendo os “responsáveis pela produção de conhecimento do racismo científico e produtores de práticas, políticas e discursos raciais e discriminatórios” (MAIA; ZAMORA, 2018, p. 272) persistentes até hoje, em diversas áreas de saberes no Brasil, como por exemplo, no alto índice de criminalização do corpo negro e alto índice de encarceramento dessa população em comparação com a população branca.

Muitas destas teorias raciais influenciaram a produção do conhecimento desenvolvido pelos intelectuais brasileiros, bem como a forma como alguns destes realizavam a escrita da História do Brasil. Ocorre que as teorias raciais do século XIX não foram importadas em sua plenitude pela elite intelectual brasileira, que as utilizou de maneira bem peculiar, conforme as suas necessidades.

As correntes do pensamento europeu receberiam no Brasil um tratamento bem peculiar. Ficou evidente que o Darwinismo Social foi mais utilizado, porém ocorreu aqui um movimento conciliatório entre

as teorias europeias. Pode-se afirmar que houve uma intencional manipulação das ideias importadas para que se adequassem às necessidades do lugar de fala e aos interesses de nossos intelectuais. (OLIVA, 2003, pp.96-97)

Estas teorias foram utilizadas pela elite intelectual brasileira do século XIX para construir uma identidade nacional e, conforme argumenta Oliva (2003, p.92), com uma certa intencionalidade, visto que este grupo não era “ingênuo e inócuo” e buscava manter o sistema de hierarquização social que alicerça o preconceito racial no Brasil. Como destaca Leite (2016, p.23), esses “‘homens da ciência’ eram fortemente influenciados pela visão eurocêntrica do período, grande responsável pela característica excludente da nossa sociedade” e continua argumentando que:

Assim, esses intelectuais que estavam à frente do projeto de fortalecimento da identidade nacional hierarquizaram a sociedade brasileira através da raça, introduzindo um pensamento pessimista e excludente para a população não branca do país, construindo o preconceito racial no Brasil. (LEITE, 2016, p. 123)

Podemos afirmar que essas intenções fazem parte do projeto de colonialidade do poder, do ser e do saber, ou seja, o controle exercido pelos descendentes do colonizador europeu e branco que, ao construírem uma forma de pensar, colocam o colonizado como inferior, utilizando-se da ideia de raça como estratégia de dominação.

A principal problemática enfrentada pelos intelectuais brasileiros desse período era a questão étnico-racial, afinal o Brasil possuía uma população majoritariamente negra e mestiça, diferentemente da Europa, que era constituída por uma população majoritariamente branca. No caso, a mestiçagem era vista pelos intelectuais brasileiros do século XIX “como um problema moral e patológico”, sendo que no projeto de civilização pensado para o Brasil, não havia espaço para os “sangues inferiores de negros, indígenas e mestiços degenerados” (MUNANGA, 2015, p.30).

Diante do paradigma que envolvia a mestiçagem, vista como um elemento que enfraquecia o desenvolvimento nacional, esta teoria racial fora convertida na ideia da miscigenação das raças, fortalecendo as teorias de embranquecimento do final do século XIX e início do século XX. Segundo Leite (2016, p. 123), os intelectuais brasileiros do início do século XX passaram a defender o branqueamento da população, por meio da miscigenação, “como a solução de um problema racial”, tendo

por finalidade o de absorver a raça considerada “indesejada e inferior”. Neste sentido, Oliva (2009) aponta que,

A partir da aceitação ou da negação das influências e contribuições dos indivíduos oriundos daquele continente na formação do povo brasileiro, das apropriações das teorias raciais europeias no país, do debate acerca da construção da identidade nacional e das teorias de “embranquecimento” do povo brasileiro, formatou-se, em um movimento temporalmente um pouco distinto, mas ainda sincrônico com o ocorrido na Europa, algumas das mais impactantes imagens geradas sobre a questão racial: a da inferioridade e a incapacidade da “raça negra”. (OLIVA, 2009, p. 7)

Eis que o projeto de nação proposto pelos intelectuais que pensavam a História do Brasil, por exemplo, desconsiderava as sociedades africanas em suas análises ou entendia esse grupo como sangue a ser superado. Com relação aos povos indígenas, entendiam-nos como sujeitos a serem civilizados. De qualquer forma, deixavam de lado a diversidade de cores da formação da cultura brasileira, preocupando-se em estabelecer o sujeito branco como sinônimo de desenvolvimento e os sujeitos de outras cores como inferiores. Tese essa discutida por Oliva (2009), ao afirmar:

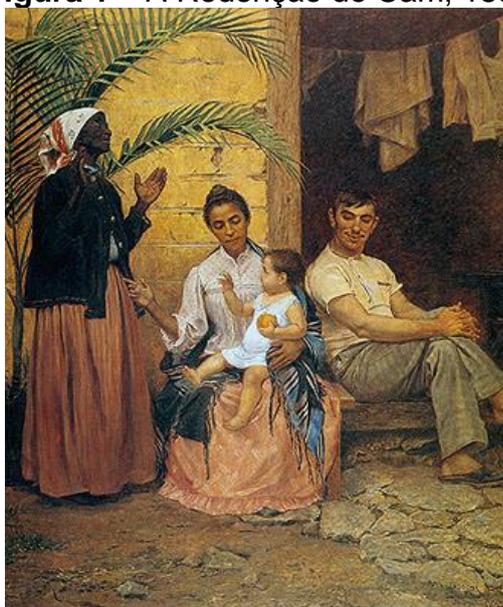
Mais do que isso, com reminiscências fortes até a primeira metade do século XX, o principal elemento em uso na construção da ideia de África era o argumento da inferioridade cultural e civilizacional perante os europeus. Portanto, menosprezar, desqualificar e, em alguns casos, apagar as possíveis contribuições africanas presentes na sociedade brasileira, seriam ações que acabariam por espelhar os tipos de representações geradas sobre os africanos: primitivos, preguiçosos e atrasados. (OLIVA, 2009, p. 8)

Ao destacar que os intelectuais brasileiros do século XIX buscaram inferiorizar as sociedades africanas, Munanga (2015) afirma que a memória dos descendentes de africanos foi apagada e representada negativamente pela historiografia oficial brasileira, no momento em que se construía as bases da identidade nacional após a independência do Brasil. Neste mesmo sentido, Leite (2016), aponta que

O discurso evolucionista dava aos intelectuais brasileiros uma pertinente saída para a análise da sociedade, com uma população negra numerosa, e o receio constante dessa parcela da população, esse discurso que antes fora usado para justificar práticas de dominação imperialistas europeias, agora auxiliariam para a explicação social da realidade brasileira, justificando a dominação de classe através da ideia de inferioridade das raças. (LEITE, 2016, p. 129)

Dessa forma, o discurso evolucionista produziu narrativas pautadas na linha do progresso humano, que vai do menos evoluído ao mais evoluído, que tratava as diferenças raciais como diferenças da natureza. Nestas narrativas o europeu é apresentado como o exemplo de avanço, de desenvolvimento e de progresso da humanidade, sendo que a história da civilização humana tem como ápice a História da Europa, conforme destacam Pereira e Paim (2018). Nesse sentido, a colonialidade do poder, ao legitimar as relações de dominação do conquistador sobre o conquistado, estabeleceu o sistema-mundo do branco europeu como uma estratégia de controle tão eficiente que adentrou em várias áreas do saber e a constituição do nosso ser. Um dos exemplos palpáveis disso, podemos ver na figura abaixo:

**Figura 1 – A Redenção de Cam, 1895**



**Fonte:** Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>>. Acesso em: set. 2020

A tela acima é uma pintura a óleo sobre tela, realizada pelo artista espanhol Modesto Brocos, em 1895. Tatiana Lotierzo e Lilia Schwarcz (2013) argumentam que a obra aborda as teorias raciais controversas, do fim do século XIX, e o fenômeno da busca pelo embranquecimento gradual das gerações de uma mesma família por meio da miscigenação. A obra foi pintada enquanto Brocos lecionava na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Atualmente, esta pintura faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, estando presente na exposição “Das Galés às Galerias: representações e protagonismos do negro”, que busca

proporcionar um olhar sobre as representações e protagonismos da população negra, em 80 obras presentes no acervo do museu.

O embranquecimento da população brasileira é o elemento que une os teóricos que pensavam a identidade nacional brasileira no final do século XIX e início do XX. Dentre os teóricos que assentavam suas ideias no determinismo racial, podemos destacar o médico baiano Nina Rodrigues (1862-1906), o crítico literário Silvio Romero (1851-1914), além de escritores como José de Alencar, Castro Alves, Aluísio de Azevedo e Euclides da Cunha. Estes pensadores, ao apontarem o branco como superior e a raça negra e indígena como inferior, construíram um poder-saber nas relações sociais, bem como forjaram subjetividades históricas que até hoje marcam o pensamento brasileiro. Segundo Pereira e Paim (2018), essas subjetividades desdobram-se de uma construção mental, naturalizada nos últimos 500 anos, pela lógica das relações de poder e de conquista, em que a cor de pele deve ser utilizada como elemento para inferiorizar os negros em relação aos brancos, constituindo-se em elemento central do racismo.

Oliva (2009 pp. 8-9), ao se debruçar sobre as obras “Os Africanos no Brasil” e “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”, de Nina Rodrigues, indica que este autor foi um dos poucos a investigar “as influências das culturas material e imaterial africanas na composição da identidade e dos comportamentos cotidianos dos brasileiros”. Mesmo tendo essa preocupação, Rodrigues defendia que a inferioridade natural dos negros africanos era fruto das diferenças entre as raças humanas, estando, a raça negra, em “outra fase de desenvolvimento intelectual e moral”. O autor aponta que Rodrigues percebia diferenças nas sociedades africanas e exemplifica

Que os haussás, povo islamizado da África Ocidental, representavam uma sociedade com grau ou expressão de certa evolução na esfera do pensamento religioso entre os africanos, exatamente por adotarem uma religião monoteísta. No entanto, na opinião do médico, as mentes infantis dos africanos seriam incapazes de absorver toda a estrutura e complexidade do mundo árabe-islâmico. (OLIVA, 2009, p.9)

De acordo com Oliva (2009), para Rodrigues, o monoteísmo é o elemento da cultura europeia que hierarquiza os haussás em relação às demais sociedades africanas, ao mesmo tempo em que Rodrigues os inferioriza por serem africanos detentores de mentes infantis. Rodrigues se preocupou em demonstrar como os

européus influenciaram determinadas civilizações africanas, “como a egípcia e a Abissínia: os povos dessa região não seriam verdadeiramente negros, mas sim camitas, portanto, uma descendência da raça branca”. (OLIVA, 2009, p.10)

Ainda sobre Rodrigues, Oliva (2009) destaca a teoria jurídica desenvolvida pelo médico baiano, que relacionava raça e criminalidade, estando diretamente relacionada à teoria da Antropologia Criminal.

A Antropologia Criminal era para esses intelectuais uma importante arma para se combater a criminalidade, para essa disciplina o crime tinha ligação direta com a questão racial, o que explicava as instabilidades sociais e o temor constante que esses intelectuais viviam em decorrência da diversidade de raças. As conceituadas teorias estrangeiras que a muito já relacionavam o perfil criminoso como uma questão biológica e racial, influenciavam preponderantemente as produções brasileiras e o entendimento desses intelectuais sobre a criminalidade do país. (LEITE, 2016, pp.131-2)

As teorias jurídicas de Rodrigues, ainda hoje pautam a criminologia e exercem influências no campo da segurança pública e nas decisões jurídicas. Percebemos isso na pesquisa realizada por Terra (2010) que, após realizar entrevistas com policiais militares, identificou a persistência dessas teorias. Em seus discursos, os policiais identificam ‘ser bandido’ com características relacionadas à cor da pele negra (preta e parda) e a pobreza. Essa constatação conversa com a afirmação que trata essa teoria como aquela que atua como “coadjuvante do sistema penal na medida em que constrói simbolicamente o estereótipo do negro como criminoso” (SILVEIRA, 2007, p.52).

Nesse quadro de persistência dos estereótipos teorizados pela antropologia criminal, os agentes da segurança pública e da justiça pressupõem que o negro é o agente padrão que comete delitos, levando em consideração apenas elementos fenotípicos e a condição econômica, em detrimento dos atos inflacionais e/ou crimes cometidos no mundo concreto.

Em relação a Euclides da Cunha, Leite (2016), indica que este escritor se utilizou dos estudos craniométricos realizados por Nina Rodrigues, em especial a do crânio de Antônio Conselheiro, que fora líder da Revolta, para indicar a existência de diferenças entre os mestiços. No caso, um litorâneo e outro sertanejo, sendo este superior para Cunha.

A autora lembra que o escritor era um dos que bebiam das ideias da superioridade da raça branca, ao “empregar a influência racial determinista com a visão de que o mais forte se sobressai ao mais fraco, sendo a raça branca predominante sobre as outras” (LEITE, 2016, p. 133). Vislumbra-se, com isso, a utilização da Antropologia Criminal como elemento para hierarquização racial através das diferenças físicas entre os mestiços.

Definido por Oliva (2009, p. 19) como “um dos principais intérpretes e (re)conversores das teorias raciais no Brasil”, Silvio Romero, no bojo das teorias da criminologia, aponta para as taxas de criminalidade e os tipos de crimes cometidos pelos negros e mestiços como resultados da permanência de determinados tipos criminais e na persistência de determinados padrões culturais, os quais não eram compatíveis com a sociedade brasileira, que se encontrava em um estado avançado da civilidade.

Sobre esses padrões culturais incompatíveis, Nina Rodrigues defendia que grande parte dos negros que vieram para o Brasil, como escravos, eram originários de sociedades que viviam “no período do fetichismo, brutais, submissas e robustas, as mais próprias para os árduos trabalhos de nossa lavoura rudimentar” (OLIVA, 2009, p. 10).

Romero afirma em seus escritos que os negros africanos eram integrantes das “raças inferiores” em relação à branca, do ponto de vista cultural e econômico, e que estes possuíam “uma longa série de características nocivas em sua composição cultural” (OLIVA, 2009, p. 11). Ao advogar a favor da mestiçagem, criticando teorias da época, como as de Gobineau e Broca, Romero aponta que

O mestiço, que é a genuína formação histórica brasileira, era o caminho de nosso aperfeiçoamento como civilização. É claro que não no estágio de miscigenação em que a população se encontrava em sua época. A ideia era, na verdade, mesclar os mestiços nacionais com populações brancas, fossem elas nacionais ou estrangeiras. O negro puro, devido o fim do tráfico de escravos (...) estaria destinado ao desaparecimento. A solução para as mazelas sociais e raciais era incentivar o cruzamento de brancos com mestiços. (OLIVA, 2003, pp. 103-4)

Ou seja, na ótica de Romero, a miscigenação era a única alternativa de purificar a população brasileira, apagando as marcas da escravidão negra e do tráfico de escravos. Mesmo tecendo críticas ferrenhas sobre a contribuição dos negros na participação da constituição do povo brasileiro, considerava o negro africano superior

ao povo indígena brasileiro, por serem “gentes de ânimo mais alegre, mais sadias, mais robustas, mais resistentes e que no Brasil devemos-lhes muito, inclusive na economia” (OLIVA, 2009, p.11). Logo, não nega a participação e a importância do negro na formação da sociedade brasileira, inclusive colocando-o em um grau hierárquico racial acima dos povos ameríndios. Leite (2016), neste sentido, salienta que

Mesmo a visão positiva da miscigenação defendida por Romero e outros intelectuais, estava carregada de um discurso racista e excludente, para eles a miscigenação levaria ao branqueamento da população brasileira, apagando as características degenerativas da raça negra e índia. (LEITE, 2016, p. 135)

Ao olhar os intelectuais do final século XIX e início do XX, percebemos que o preconceito racial, no Brasil, fora estruturado em um racismo excludente, baseado em critérios científicos da época, que inferiorizavam os negros do ponto de vista cultural, social e biológico. A miscigenação fora a saída encontrada por estes autores, mesmo apoiados em teorias eurobrancocêntricas, para solucionar o paradigma apresentado pelo determinismo racial, que hierarquizava as questões sociais. Segundo Leite (2016, p. 133), “esse paradigma racial englobou os homens que pensavam sobre seu tempo, em um período que se buscavam respostas e caminhos a se seguir, traçou-se dessa forma, um caminho sem volta, que influenciaria fortemente a sociedade brasileira”.

A nação brasileira pensada por estes intelectuais, futuramente, seria de uma única cor, no caso, a branca europeia e, por ser entendida como superior e geneticamente mais forte, faria desaparecer as demais cores por meio das políticas de branqueamento e da miscigenação. Dessa forma, ao pensar o Ensino da História no Brasil, bem como a sua constituição como área do saber, naquele período ou no momento atual, não podemos negar o processo de construção do preconceito racial no Brasil.

Negar o racismo ou negar a necessidade de se alterar a estrutura do sistema educacional brasileiro é, em parte, reafirmar teorias e políticas de exclusão e discriminação do negro. Mais do que isso, tratar a comunidade negra como simples vítima de um tecido social desigual é desconstruir sua história, marcada pelos criativos e insistentes movimentos de resistência e reação à exploração ou perseguição sofridas no passado. (OLIVA, 2003, p. 114)

Sendo o Brasil o país que, na visão de Munanga,

Oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades étnicas e culturais. Povos indígenas, primeiros habitantes da terra que se tornou Brasil; aventureiros e colonizadores portugueses; africanos deportados e aqui escravizados; imigrantes europeus de diversas origens étnicas e culturais e imigrantes asiáticos, todos formam as raízes culturais do Brasil de hoje. Sem dúvida, os sangues se misturaram como continuam a se misturar. (MUNANGA, 2015, p. 20)

Logo, a miscigenação defendida pelos teóricos daquele momento histórico é operacionalizada para aproximar a população brasileira de um povo branco, com características europeias. Pensar a cor do ensino de história e como este foi operacionalizado deve ser visto como uma das estratégias para pensarmos a História ensinada, através do seu currículo, dos seus conteúdos e materiais pedagógicos, tendo como perspectiva a decolonialidade.

Necessitamos vislumbrar os dispositivos de controle que foram utilizados pelo colonizador, a partir da hierarquização da raça/cor no Brasil, como uma forma de problematizar os conteúdos trabalhados nas aulas de história, em especial se quisermos a efetivação das premissas legais previstas nas Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008.

Neste sentido, argumenta Munanga (2015, p.31), “todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram”, logo se faz necessário a problematização de que, no caso do Brasil, o colonizador contou a história da África e de seus descendentes por um viés que os inferiorizava como forma de controlá-los.

Foi com base nesses paradigmas raciais de cunho eurocêntricos que se consolidaram um forte sentido racial na cultura nacional, que contribui fortemente para o estabelecimento de valores e comportamentos preconceituosos em grande parte da população nacional. (LEITE, 2016, p. 136)

Igualmente,

A construção da lógica racial no Brasil faz-nos compreender o coengendramento entre a política do branqueamento e os modos de incidência do racismo na subjetividade negra e branca na contemporaneidade. O Brasil é um país que vive o racismo estrutural sustentado na hegemonia da brancura. Isso marca privilégios por parte da população branca e inviabiliza o acesso da população negra,

em amplo aspecto, aos territórios existenciais, políticos, econômicos e sociais (MAIA; ZAMORA, 2018, p. 283)

Ocorre que as teorias raciais que circulavam no Brasil no final do século XIX e início do XX geraram marcas na sociedade brasileira que por muitos anos têm sido mantidas, forjando um ensino de história por meio do eurocentrismo. Uma narrativa que pregava a construção da identidade nacional como sendo harmônica, exaltava a ideia de um brasileiro cordial e negava a existência do racismo como um argumento para evitar possíveis conflitos entre as raças que compõe o povo brasileiro, mas todas essas argumentações mantiveram o privilégio da branquitude.

Podemos perceber esse privilégio, ao analisar as entrelinhas dos livros didáticos e identificar que o branco nunca fora racializado nessa construção histórica do povo brasileiro. Nesse contexto, o conceito de raça encontrou terreno fértil, com evidências científicas, no sentido de inferiorizar a presença do negro, do indígena e do mestiço – se este carregar em sua aparência características dos povos indígenas e da população negra.

Na lógica da decolonialidade, trabalhar a identidade racial do branco nos currículos da disciplina de História, bem como abordá-la em sala de aula, tem a ideia de possibilitar o reconhecimento dos privilégios que são ligados ao branco. Na outra ponta, possibilita aos estudantes negros, como destaca Leão (2020, p. 15) na perspectiva crítico social, problematizar “uma política racial enraizada e, muitas vezes, não marcada como racial dentro da disciplina de História”. Discussão essa que faremos no próximo capítulo, ao identificar as influências das políticas de branqueamento no ensino de história e suas respectivas permanências na atualidade.

## 2 O EUROBRANCOCENTRISMO E SUAS MARCAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nas discussões que fizemos no capítulo anterior, argumentamos que o eurobrancocentrismo pode ser entendido como uma das estratégias da analítica da colonialidade do poder, do saber e do ser como demonstrado por Maldonado-Torres (2018), que coloca o sistema-mundo europeu no centro do processo, conforme o diagrama abaixo.

**Figura 2 – Analítica da colonialidade**



**Fonte:** Maldonado-Torres (2018, p.46).

As dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser constroem subjetividades e as mantêm historicamente. Quando tratamos do impacto da colonialidade no Ensino de História no Brasil, estamos tratando de como os indivíduos, ao se depararem com os conteúdos e materiais da história ensinada, revivem um processo de hierarquias que tem o homem branco europeu como centro e os outros sujeitos formadores do Brasil, como os povos indígenas e a população negra, ficam à margem. O que estamos dizendo é que, a maneira como o pensamento europeu se estabeleceu nas narrativas históricas de regiões colonizadas, como o Brasil, tem uma cor como sinônimo de desenvolvimento, civilização e progresso e esta é uma das

características que faz parte de um projeto de poder, que se inicia no Brasil Colonial e persiste até atualidade, “um patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno”<sup>6</sup> (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O colonialismo se estende nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea e é sustentado pela colonialidade que imprime, nas regiões que foram colônias, suas marcas nas formas de conhecer, criar e viver. A lógica da colonialidade, constituída a partir das reflexões de Quijano (2007, p. 107) considera a constituição da América Latina como “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial”. Nessa perspectiva, a ideia de raça e seus processos de hierarquizações legitimaram as relações de dominação do conquistador sobre o conquistado e o capitalismo como nova estrutura de controle do trabalho, articulando os processos de exploração e expropriação, incluindo a escravidão e a servidão.

Nesse sentido, ser europeu e branco é estar no centro do sistema-mundo moderno, permitindo, assim, que o eurobrancocentrismo controle o sistema colonial por meio de seu poder/saber, sendo o racismo e a raça, em sua perspectiva biológica, um desses sistemas de controle. Esse padrão de poder, além de garantir a exploração das populações africanas e dos povos indígenas, os colocando em situação de escravidão no Brasil, criou processos de subalternizações de experiências de vida e hierarquizações de conhecimentos que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que até hoje podem ser percebidas quando estudamos as políticas de branqueamento, mestiçagem e democracia racial no Brasil.

Logo, a problemática acerca da cor do ensino de história no Brasil está relacionada com como ensinar a história dos povos que a historiografia oficial, calcada no sincretismo cultural ou mestiçagem, silenciou, em nome de um monoculturalismo e de uma ideologia de branqueamento? O que se ensinou no Brasil foi a história de um único continente, no caso o europeu, não permitindo pensar em outras identidades fora de uma lógica de subalternização (MUNANGA, 2015).

## 2.1 POLÍTICAS DE BRANQUEAMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Partimos da premissa que “o branqueamento é uma ideologia genuinamente brasileira que surgiu no final do século XIX como uma adaptação das teorias raciais

---

<sup>6</sup> Tradução livre: um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno.

clássicas à situação brasileira” (HOFBAUER, 2003, p. 69). Neste contexto marcado pela entrada e adaptação das teorias raciais europeias, no final do século XIX e início do século XX, o país passa por mudanças estruturais de caráter político, econômico e social, como argumenta Maria Aparecida Silva Bento (2002a):

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Nasce do medo da elite branca do final do século XIX e início do século XX, cujo objetivo é extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro. (BENTO, 2002a, p. 25)

Para compreendermos os impactos das políticas de branqueamento no tecido social brasileiro a partir do final do século XIX, é fundamental entendermos que, na segunda metade do referido século, a escravidão da população negra já durava aproximadamente 350 anos. Neste momento da história brasileira, o movimento abolicionista conseguiu pressionar os parlamentares a aprovarem a Lei do Ventre Livre, em 1871, e a Lei dos Sexagenários, em 1885. Já a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, representou apenas a liberdade definitiva dos poucos negros que ainda eram mantidos como escravos naquele período da história do Brasil, tendo em vista que grande parte da população negra já era liberta. Ocorre que esta lei não trouxe possibilidades de inserção da população negra no projeto de modernidade do país, defendido pelos liberais abolicionistas e apoiado pelos republicanos.

Essas mudanças não provocaram transformações na situação da negritude brasileira. A abolição não propiciou às populações negras, o acesso aos bens produzidos nesse processo histórico, como terra, moradia e educação para garantir uma vida digna. Os ex-escravos começaram a travar uma nova luta, que era de sobreviver diante de tantas desigualdades sociais e combater o racismo que se alastrava pela sociedade brasileira (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 117)

Cabe ressaltar que, ao se analisar o movimento abolicionista do final do século XIX, é necessário possuir um olhar crítico, visto que este movimento, enquanto projeto político, era composto por negros e brancos e, conforme ressalta Ana Flávia Magalhães Pinto (2014, p. 240), a imprensa abolicionista não enfatizava em seus periódicos a participação e importância da população negra no movimento, ou seja, “a presença negra no mais das vezes ficou ali limitada às referências aos ex-escravizados anônimos beneficiados pela ação abolicionista”. Essas tensões

ocorreram devido a fato de que muitos daqueles que advogavam pelo fim da escravidão, como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Euclides da Cunha, dentre outros, estavam inseridos no contexto da ideologia de branqueamento. Acreditavam nas ideias de inferioridade inata dos negros e que seriam moralmente degenerados, desqualificando o potencial deste grupo para se adaptar ao sistema de livre iniciativa.

Por exemplo, Ana Célia Silva (2007a) indica que na obra “O Abolicionismo” (1883) de Joaquim Nabuco, o autor defendia a abolição da escravidão negra para que “o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio” (SILVA, 2007a, p. 95), visto como superior, absorvesse, através da entrada de imigrantes europeus, os negros, desta forma a população brasileira embranqueceria.

Além disso, a ideia de branqueamento, defendida pelos abolicionistas e cientistas brasileiros desse período, passa a ser utilizada pelo Estado brasileiro como “discurso e prática da política oficial” (HOFBAUER, 2003, p.89), sendo materializadas por meio das políticas de branqueamento.

Chama a atenção o fato de que todos os projetos políticos que visavam abolir a escravidão, vinculavam a implementação da abolição à ideia da importação de mão-de-obra europeia (= branca). Baseados numa concepção já mais naturalizada de negro e branco, os espíritos progressistas da época estavam convencidos de que a mão-de-obra branca seria mais produtiva que a mão-de-obra negra. Branco já não simbolizava mais exclusivamente valores morais religiosos nem só o *status* de liberdade: agora a cor branca seria também projetada na ideia do progresso. (HOFBAUER, 2003, pp.79-80)

Uma dessas políticas oficiais de branqueamento que já existia desde o II Reinado (1840-1889), sendo apoiada por membros da elite aristocrática brasileira, era a de fomento à imigração europeia. O Império tinha por objetivo povoar e desenvolver áreas devolutas, aquelas que eram pouco povoadas, através de um projeto de colonização, pelo qual o governo seria responsável por doar terras aos imigrantes. Já a elite brasileira, principalmente os cafeicultores, via no imigrante europeu a força de trabalho que poderia substituir o escravo nas lavouras de café, diante do avanço do abolicionismo. Apesar dos interesses distintos com relação aos imigrantes europeus, tanto o Império quanto as elites visavam o embranquecimento da população brasileira, a fim de concretizar o projeto de nação civilizada nos trópicos.

A implementação da ideologia do branqueamento de acordo com Bento (2002a), ganha força com o processo de transição do regime de trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, momento do início da industrialização brasileira,

marcado pela urbanização crescente e formação de um proletariado urbano constituído de imigrantes europeus, que se dispunha a trabalhar no incipiente setor de serviços e na pequena indústria têxtil.

Nesse período, a população do país é majoritariamente negra e está liberta, constituindo-se numa poderosa reserva de força de trabalho que deve ter gerado o medo, não só o medo do diferente, mas o medo do diferente que poderia monopolizar os postos de trabalho. Então esse diferente ameaçador ou foi tratado como um ser despreparado para integrar a sociedade de classes ou como um trânsfuga que manipulava sua condição racial para poder ascender. Não é por acaso que todos os estudos que tratam da problemática do branqueamento no negro associam-na ao desejo de ascensão social. (BENTO, 2002a, p. 52)

Do ponto de vista político, as teses de branqueamento da população brasileira faziam parte do Movimento Republicano que, por sua vez, ganhava adeptos pela tônica das ideias de modernização liberais e positivistas. Ocorre que o projeto republicano de desenvolvimento do país nos padrões europeus e de avanço econômico encontrava um obstáculo com a situação dos negros, ainda escravizados (FELIPE; TERUYA, 2015). Neste sentido, Andreas Hofbauer (2003, p. 79) destaca que, para esse grupo, “a escravidão inibia o progresso do país, porque freava a criatividade humana, o desenvolvimento tecnológico e, desta forma, a modernização desejada”. Delton Aparecido Felipe e Teresa Kazuko Teruya (2015) em concordância com essa ideia argumentam que

No discurso nacional, após a abolição da escravidão, os negros e as negras se tornaram indesejáveis e foram enredados em um discurso de corruptores do projeto nacional e considerados fatores impeditivos do desejo de modernização da sociedade por ameaçar o desenvolvimento nacional. (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 118)

Como solução para esse entrave, com a Proclamação da República, em 1889, no contexto do Pós Abolição da escravidão negra, a imigração da população europeia fora ampliada pelo Estado brasileiro, no sentido de fortalecer as políticas de branqueamento já em curso, bem como de garantir a modernização do país. Neste momento de mudanças e transformações, os intelectuais nacionais acreditavam que o projeto de nação brasileira, “para viabilizar o progresso da nação, só poderia ser feito pelo homem branco europeu” (MUNANGA, 1999 apud FELIPE; TERUYA, 2015, p. 116).

A problemática enfrentada, naquele momento, pela elite intelectual e pelas lideranças políticas brasileiras, estava sedimentada na possibilidade de introduzir o princípio da igualdade entre os cidadãos, em um país constituído basicamente por mestiços e raças ditas inferiores (HOFBAUER, 2003). A saída encontrada foi por meio da manutenção do sistema de diferenças, baseado na exploração do outro, que serviu como argumento para a construção da imagem da população negra como limitadora do desenvolvimento e do progresso do país, dentro de um sistema de “ideologias de dominação, objetivando a desconstrução da identidade étnico/racial/cultural, da autoestima e do reconhecimento dos valores e potencialidades” do negro (SILVA, 2007a, p. 95).

A crença na possibilidade de uma metamorfose da cor de pele (da raça), ofereceu um suporte ideológico para a continuidade do exercício do poder patrimonial-escravista. Ao mesmo tempo em que as relações patrimoniais hierárquicas constituíam um obstáculo para a implantação de direitos civis (liberdade individual, igualdade diante da lei), a ideologia do branqueamento trazia em si um enorme potencial de resistência contra qualquer tentativa de essencializar os limites de cor e/ou de raça. (HOFBAUER, 2003, p. 90)

Vislumbra-se que as ideias positivistas de modernidade e progresso serviram apenas para fortalecer a ideologia do branqueamento propagada pelas elites intelectuais e políticas do Brasil, bem como era o momento em que os brancos passam a inferiorizar e a rejeitar, por meio da construção de uma imagem negativa, o negro (SILVA, 2007a). A aplicação das ideias liberais e republicanas, de igualdade entre os cidadãos, ficaram em segundo plano, mantendo-se as desigualdades já existentes na sociedade brasileira, do que se pode inferir que o projeto de modernidade fora limitado, ao não incluir a população negra no projeto da nação brasileira.

O projeto da modernização devia – de forma lenta e controlada em grande parte pela antiga elite do “velho regime” – ser posto em prática. A sua realização, no entanto, restringiu-se, durante muito tempo, a algumas poucas regiões geográficas (os espaços urbanos), sobretudo à produção econômica de algumas poucas áreas e não causaria transformações profundas na estrutura social e nas relações de poder predominantes na sociedade brasileira. Há fortes indícios de que a não implantação de um projeto social e político “mais moderno”, que tivesse como objetivo a implementação efetiva de deveres e direitos dos cidadãos, tenha constituído também um fator fundamental para que, até meados do século XX, o ideário do branqueamento se mantivesse como uma ideologia hegemônica. (HOFBAUER, 2003, pp. 89-90)

Importante frisar que a expansão das práticas discriminatórias fora realizada também por brancos que não pertenciam à elite brasileira, os quais, ao negar a existência do racismo “recebem benefícios com a exclusão do negro na demanda pelo mercado de trabalho, bem como benefícios simbólicos de prestígio e oportunidades na distribuição de bens econômicos” (SILVA, 2007a, p. 97).

O resultado mais evidente desse processo de pressão psicológica, segundo Munanga (2008, p.102), é que os negros “foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos”. Em concordância com essa ideia, Bas'llele Malomalo (2014), indica que

Desde a formação da República, a elite política, econômica, religiosa e intelectual branca, para não perder seus interesses políticos e econômicos e de prestígio, projetou sua dominação via ideologia do branqueamento; da mestiçagem e da democracia racial materializando pela migração seletiva, baseado num discurso antinegro criado no campo da cultura; da estética; da economia e da política, sabotando o projeto político da integração do negro do movimento abolicionista via educação e mercado de trabalho. (MALOMALO, 2014, p. 183)

Nesse bojo de implementar o projeto de modernização da nação brasileira, os republicanos consideravam o letramento e a instrução elementos primordiais para o exercício da cidadania, na perspectiva do *slogan* “Ordem e Progresso”. No Manifesto Republicano, a elite já indicava que a educação deveria ser pública, fomentada pelo Estado. Logo, a educação escolar seria essencial no projeto de conferir ao Brasil o desenvolvimento econômico das nações europeias, bem como é posta como aquela que iria salvar a nação. (FELIPE; TERUYA, 2015)

Ocorre que este projeto de ensino, no caso liberal, deveria ser executado pelas elites intelectuais, com a finalidade de suprimir o atraso econômico, social e cultural do Brasil em relação às nações desenvolvidas, para as quais este atraso seria devido à ausência de instrução das camadas populares, logo a educação pública brasileira teria como objetivo “formar o sujeito iluminista”, preparando-o para o mercado do trabalho (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 114). Os autores ainda argumentam que “nesse projeto de formatar o sujeito do Iluminismo no Brasil, a escola era considerada uma instituição voltada para assegurar garantias da extensão progressiva, gradual, contida e vigiada da vontade popular (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 114).

O projeto de educação que previa a formação do sujeito Iluminista, moderno e de origem popular, no Brasil, não previa a presença de pobres, miseráveis e negros

nos grupos escolares. Ocorre que esse processo de exclusão se deu pelo fato da elite intelectual brasileira estar influenciada pelas teorias raciais e acreditar na inferioridade cognitiva dos negros em relação aos brancos. Mesmo assim, uma “pequena parcela da população negra que conseguiu ser inserida nas escolas nesse período foi alvo de uma educação eurocêntrica, que visava ao branqueamento social dessa população” (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 123). Sobre esse contexto, Iray Carone e Maria Aparecida Bento (2002) afirmam que

O branqueamento poderia ser entendido, num primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços [...] O branqueamento, todavia, não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social. (CARONE; BENTO, 2002, pp. 13-4)

Vislumbra-se, então, o enfoque do Estado Republicano na escolarização da população branca, sendo ela de origem nacional ou estrangeira. Insta salientar que esse projeto de universalização da educação pública tinha por objetivo, além de formar sujeitos para o mercado de trabalho, o de construir uma identidade nacional única, a brasilidade.

Segundo Elza Nadai (1984), a história produzida na Monarquia e na República teve como propostas a construção da nacionalidade brasileira, o amor à pátria e à nação. Assim, vislumbramos que a ideologia da época não possuía interesse, por parte da classe dominante, em mostrar o lugar de sujeição da Colônia com relação à metrópole, nem tampouco, a dominação social sofrida pelos povos africanos e nativos. Pautava-se, unicamente em criar a identidade da nação resultante da colaboração do branco, o colonizador, do negro e do índio, os colonizados.

A mística da nacionalidade veio acompanhada por um projeto pedagógico que traduzia a suposta feição de um caráter nacional a ser impresso no povo brasileiro: a brasilidade Cabia ao Estado, como operador na identidade nacional, agir para a construção de uma identidade nacional harmoniosa, o que permitiria ao Brasil um desenvolvimento econômico. (FELIPE; TERUYA, 2015, pp. 113-4)

Nas primeiras décadas do século XX, o discurso do Estado modifica, passando da negação da população negra e seus aspectos culturais no tecido social brasileiro

para uma progressiva integração e tutela da população negra a identidade nacional harmoniosa, a partir do discurso da mestiçagem e da democracia racial. Um dos precursores dessa linha foi o médico João Baptista Lacerda, que passou a analisar o povo brasileiro. Defendia a ideia de que a raça negra era uma raça própria que contribuiu na formação da sociedade brasileira, sendo convertida em elemento nacional, desaparecendo com o tempo, conforme fosse assimilada pela raça branca.

Além disso, auxiliou na construção do mito de que a escravidão negra no Brasil fora mais branda do que em outros países, indicando que, “não raramente, mulatos (crianças) escravos sentavam à mesma mesa do senhor ou acompanhavam seus filhos na caça” (HOFBAUER, 2003, pp. 88-9). Quando diretor do Museu Nacional, em 1911, participou do primeiro Congresso Universal das Raças, em Londres, como representante do Brasil e patrocinou a ideia:

De que as leis naturais pudessem ser aperfeiçoadas por meio da força da fé cristã, e apoiado numa concepção não essencialista de raça, Lacerda sustenta uma visão positiva a respeito do cruzamento inter-racial. Ele defende a ideia de que os produtos do casamento entre brancos e negros não constituíam uma raça própria em razão da sua pouca estabilidade, que fazia com que em novos cruzamentos tendessem a voltar ao tipo branco ou preto. De qualquer forma, Lacerda não via os mestiços como bastardos decadentes. [...] A transformação do Brasil num dos principais centros civilizados do mundo seria garantida por dois fatores: a imigração europeia e a seleção sexual (preferência de casamentos com brancos), as quais iriam, inevitavelmente, clarear a população. O desaparecimento do negro era visto, portanto, como uma consequência lógica deste processo, como uma questão de tempo. (HOFBAUER, 2003, p. 88)

Mas foi somente a partir da década de 1930 que o discurso ideológico do branqueamento da população brasileira, que era ancorado na ideia de que o povo negro, devido a sua inferioridade biológica, deveria por meio da miscigenação ser suprimido, ganhou nova roupagem. Mascarado pelo mito da democracia racial e da mestiçagem, esse discurso passou a “aceitar” o negro como sujeito da constituição da identidade nacional, ou seja, a população negra passou a ser elemento constitutivo da brasilidade. Felipe e Teruya (2015, p. 119) relatam que durante a Era Vargas (1930-1945), o mito da democracia racial é incorporado ao discurso oficial do Estado e de inúmeros intelectuais, passando a ideia de que no Brasil não existia racismo, forjando a construção de uma identidade nacional harmoniosa, “banindo o preconceito racial

da sociedade brasileira que, daquele momento em diante, passou a rejeitar discursivamente o racismo, sobretudo do ponto de vista individual”.

Defensor desse mito, o intelectual e antropólogo Gilberto Freyre investiu na imagem de que o Brasil era um paraíso racial, recriando a história da miscigenação, demonstrando a importância dos portugueses na formação do povo brasileiro, trazendo-o à civilização através da tolerância racial, ao ter implantado uma escravidão mais branda, invisibilizando a violência existente na escravidão brasileira (SCHWARCZ, 2001). Na obra “Casa Grande e Senzala” (1933), Freyre busca demonstrar que a sociedade brasileira é constituída por três raças que se integraram harmonicamente ao longo da história, negando a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil.

Segundo Bento (2002a, pp. 47-8), o autor permitiu “a compreensão de que o insucesso dos mestiços e negros se deve a eles próprios”, bem como “fornece à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais”. Neste sentido,

A mestiçagem, como articuladora no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos *stocks* raciais originais. (MUNANGA, 2008, p. 97)

Oliva (2009) lembra que Caio Prado Júnior, autor de “Formação do Brasil Contemporâneo”, publicado em 1942, segue a mesma linha de raciocínio de Freyre. As teorias de Caio Prado foram utilizadas por autores que elaboraram os livros didáticos de história, a partir da década de 1960. Logo, trata-se de um autor que deve ser visto como aquele que legitimou a ideologia do branqueamento no Ensino de História. Para ele, as diferenças entre as três raças que compunham a sociedade brasileira pautavam-se pela ideia de que a cultura europeia era superior às demais e que os africanos viviam em um estado de barbárie.

Podemos afirmar que grande parte da ideia da inferioridade dos povos africanos fora também reproduzida na produção teórica de historiadores do século XX,

dando prosseguimento ao controle do colonialismo por meio da hierarquização das raças.

Apesar de não ignorar que as culturas africanas e indígenas teriam contribuído de alguma maneira em nossa formação, suas influências teriam sido minimizadas pela existência de uma inquietante fragilidade cultural. Interessante notar que em alguns trechos, Caio Prado, cita a escravidão como elemento anulador da cultura africana nos trópicos americanos, já, em outros, ele defende a tese de que essa passividade seria uma característica inata dos indivíduos oriundos do continente, algo que apareceria como elemento intrínseco as suas culturas. (OLIVA, 2009, p. 17)

Os discursos teóricos do branqueamento, da mestiçagem e da democracia racial fizeram parte dos debates acadêmicos até meados do século XX, quando foram problematizados por pesquisadores patrocinados pela UNESCO. Dentre estes, podemos destacar Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Roger Bastide, Darcy Ribeiro, que passaram a estudar as relações raciais no Brasil a partir de um olhar que rompia com a ideia que as relações entre o colonizado e colonizador fora harmônica.

Esses autores foram intitulados como integrantes da escola paulista e, de acordo com Bento (2002a, pp. 51-2), são fruto do seu tempo histórico. Por mais progressistas que fossem, ao combaterem o racismo, escancararem a “a violência da escravidão e as consequências desta violência sobre o negro”, não problematizaram o branco como agente construtor da ideologia do branqueamento brasileiro, acabando por legitimar a problemática racial “como um problema do negro” a ser resolvido pelo negro, “expressando uma forma de manipulação do negro, visando à integração e a ascensão sociais”.

Do ponto de vista teórico, ao longo do século XX, a educação e o conhecimento científico foram utilizados para legitimar a ideologia de branqueamento, que fora repaginada, sofrendo adaptações, conforme pesquisadores se debruçavam nos estudos das relações raciais no Brasil. À medida em que se aprofundavam no campo teórico, denunciavam a marginalização da população negra, os efeitos perversos da mestiçagem e da democracia racial no processo de construção da identidade nacional brasileira.

Paralelamente aos debates acadêmicos e às imposições do branqueamento por parte do Estado brasileiro, a população negra, desde o início do século XX, esteve organizada em movimentos sociais, que questionavam toda essa estrutura da

brasilidade. A existência desses movimentos sociais desconstrói a tese de passividade dos negros, defendida por Caio Prado. Mas somente no final da década de 1970, tendo por objetivo romper com a ideia do mito da democracia racial, as ações do movimento negro, conforme argumentam Felipe e Teruya (2015), de certa forma, colocam o colonialismo europeu em questão

No bojo dessas discussões, o negro e a negra foram inseridos na organização da identidade brasileira, a chamada brasilidade, em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Diferente da Frente Negra Brasileira de 1931, o MNU já não buscava mais a integração da população negra ao projeto republicano de brasilidade e sim questionava a forma como esse projeto fora organizado. [...] As ações propostas pelo movimento negro intensificam as discussões em torno da situação dos negros e das negras na realidade social brasileira. Posso afirmar que, a partir dessas ações, se organizou no Brasil uma política de transgressão na qual fronteiras da modernidade começaram a ser desafiadas, deixando surgir assim, outras possibilidades de brasilidades. (FELIPE; TERUYA, 2015, pp. 124-5)

O final do século XX e o início do século XXI, do ponto de vista da educação escolar, são marcados por um contexto de mudanças sociais e de políticas públicas de ensino. O Estado brasileiro, conforme aponta Felipe e Teruya (2015, p. 127), “reconheceu que os sujeitos em sala de aula eram frutos de uma sociedade atravessada por divisões e antagonismos sociais, que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos”, reivindicação esta do MNU. Além disso, a Constituição de 1988 possui um arcabouço de direitos fundamentais que passaram a ser garantidos aos negros, dentre eles o reconhecimento da existência do racismo no art. 5º, inciso XLII, bem como a sua tipificação como crime inafiançável. Ou seja,

Ao mesmo tempo em que, os movimentos sociais que se organizaram no início da década de 1980, denunciaram as mazelas provocadas pela busca do desenvolvimento econômico a qualquer custo, também anunciaram nas décadas de 1980 e 1990, as possibilidades e conquistas, desmascarando o mito da democracia racial. Isso favoreceu uma nova consciência das diferenças culturais e a fragmentação dos sujeitos em nosso tecido social. (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 127)

Nesse período, apesar do discurso educacional ter sido dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica, a produção da pesquisa incide sobre o livro didático, começando os primeiros trabalhos sobre o currículo, entre os quais, alguns, muito timidamente, refletem sobre uma análise teórica. Houve

também, na década de 1980, a introdução de novos sujeitos sociais, aqueles que outrora eram considerados insignificantes, a exemplo do negro e da mulher.

É importante destacar, segundo Nadai (1993), as contribuições da Nova História no Ensino de História no Brasil. Por meio desta corrente, podemos constatar a ampliação das temáticas a serem observadas e analisadas como objeto de estudo, ao não descartar a abertura para possibilidades de novos documentos, não se restringindo somente aos escritos, visto que a historiografia brasileira anterior à década de 1980 era positivista, voltada para os grandes heróis, para os considerados “registros oficiais”.

Ainda podemos citar que, em decorrência das lutas do movimento negro, no Art. 26, §4º, a LDB propõe que o “ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Já no início do século XXI, no ano de 2003, ocorre a aprovação da Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio. Ocorre que mesmo com estas mudanças na legislação brasileira, contemporaneamente o ensino de história ainda sofre com as marcas da ideologia do branqueamento.

O projeto de universalização da educação pública, iniciado no século XIX e intensificado ao longo do século XX, levou vários coletivos ao espaço escolar, como uma estratégia de construção dessa identidade. À medida que os coletivos adentraram o espaço escolar, as diferenças sociais foram postas na arena política e as diretrizes específicas foram aparecendo, porém, a tradição iluminista de pensar os sujeitos sociais continuava inalterada, abrindo apenas margens para adaptações. (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 128)

Nesse sentido, faz-se necessário problematizar os efeitos da ideologia do branqueamento na educação brasileira, afinal ele não foi totalmente apagado. O branqueamento, como teoria racial, que fora ressignificado ao longo do século XX, é uma das bases do racismo brasileiro. A persistência da teoria do branqueamento no ensino de história serve de alimento ao racista brasileiro que, conforme aponta Bas'Illele Malomalo (2014, p.190), “discrimina alegando que não discriminou porque supõe viver no paraíso racial, pois ainda acredita viver a democracia racial”.

Diante do exposto, podemos inferir que o branco como sujeito detentor de privilégios, não é problematizado. Essa situação paradigmática é um dos elementos

que compõe o racismo brasileiro. Logo, é papel do ensino da história, na teoria e na docência, problematizar e discutir o seu currículo, colocando como objeto investigativo o branco, a branquitude e a branquidade no Brasil.

## 2.2 BRANCO, BRANQUITUDE E BRANQUIDADE NO BRASIL

No final do século XX e no início do século XXI, intelectuais da Inglaterra, da África do Sul, da Austrália e do Brasil passaram a realizar pesquisas com o objetivo de estudar a branquitude, para a compreensão do racismo, ou seja, as discussões científicas que problematizam o papel do branco nas relações raciais são recentes. Tais produções acadêmicas fazem parte da *critical whiteness studies* que, na década de 1990, tiveram os EUA como epicentro científico.

O movimento de mudança nestes estudos se deu quando os olhares acadêmicos das ciências sociais e humanas se deslocaram dos “outros” racializados para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos. Esses novos enfoques foram chamados de estudos críticos sobre a branquitude (*critical whiteness studies*). (SCHUCMAN, 2012, p. 17)

Esse grupo de pesquisadores visa romper com o paradigma do qual o branco não é problematizado, tirando o foco dos debates acadêmicos que tem como pano de fundo e objeto de estudo o negro. No caso do Brasil especificamente, incutiu-se, entre os teóricos antirracistas, a ideia de que o problema é do outro, o negro, considerado como diferente em decorrência das políticas de branqueamento, “procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2002a, p. 25). Nesse mesmo sentido, Ana Amélia de Paula Laborne (2014) argumenta que

Apesar da importância de pensarmos as hierarquias raciais no Brasil levando em consideração o conceito de branquitude, grande parte dos estudos que tratam da temática não trazem à tona o lugar do branco, nem tampouco a interferência da branquitude como guardiã silenciosa de privilégios. Fala-se dos problemas do “outro”, o negro, em contraposição ao humano universal, que é o branco. (LABORNE, 2014, p. 149)

Ao problematizar o negro em detrimento de focalizar o branco, o pesquisador branco, por mais progressista que seja, acaba na maioria das vezes evitando o

aprofundamento das discussões relacionadas às diferentes dimensões do privilégio simbólico da brancura. Apesar de combaterem o racismo, alguns desses brancos não vislumbram a brancura como um problema que é inerente ao lugar que o branco ocupa nas relações sociais brasileiras. Não conseguem problematizar e refletir acerca do seu papel, como branco, na manutenção das desigualdades sociais e, principalmente, das raciais no Brasil. (SILVA, 2007b)

Lourenço Cardoso (2018, p. 300) – proeminente pesquisador que tem se debruçado acerca dos estudos sobre a branquitude desde quando estava no mestrado finalizado em 2008 – defende que quando estamos classificando socialmente as pessoas como brancas e negras, através da ideia de hierarquia racial, “nos referimos a branco e a negro nos referimos em termos de construto social”. Cardoso (2010) destaca que ao problematizar a identidade racial branca busca-se investigar e analisar a conduta daquele que, numa relação opressor/oprimido, é o opressor, ou seja, o de identificar o lugar que o branco ocupa na conjuntura da desigualdade racial. O autor, ao estabelecer concordância com a argumentação de Bento (2002a) acerca das pesquisas realizadas pelos teóricos antirracistas, indica que são pesquisas que “de maneira geral, tem restringido em pesquisar o oprimido, deixando de lado o opressor. Desta forma, é sugerido que a opressão é somente um problema do oprimido em que o opressor não se encontra relacionado” (CARDOSO, 2008, p. 105).

Importante destacar que há menos de 30 anos ocorreu a ampliação de pesquisas que buscam identificar as influências da identidade racial branca nas relações raciais. Considerado por muitos pesquisadores da *critical whiteness studies* como um dos pioneiros a se debruçar sobre essa problemática (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2012; MOREIRA, 2012; COROSSACZ, 2014), W. E. B. Du Bois, em sua obra *Black Reconstruction in the United States* (1935), compara o trabalhador branco com o trabalhador negro nos EUA do século XIX. Du Bois identifica que os brancos, por mais que recebessem baixos salários, ganhavam aquilo que o autor “nomeou de salário público e psicológico, que resultavam em acessos a bens materiais e simbólicos, que os negros não podiam compartilhar” (SCHUCMAN, 2012, p. 18). Ao expressar sua concordância, Cardoso (2010, p. 609) salienta que os trabalhadores brancos “tinham trânsito livre”, sendo bem tratados e tendo acesso a inúmeros serviços públicos, os quais eram restritos aos negros.

Em 1952, Frantz Fanon publica “Pele Negra, Máscaras Brancas”, discutindo a lógica de que o racismo não resulta das manifestações individuais dos sujeitos, mas

sim que é cultural. Cardoso (2010, p. 609), ao citar Fanon, destaca que ele “estava preocupado em libertar o branco de sua branquitude e o negro de sua negritude”, buscando identificar como a “identidade racial seria um encarceramento que obstaculizava a pessoa de chegar e gozar sua condição humana”. Já Lia Vainer Schucman (2012) aponta para como Fanon foca em questões que envolvem a compreensão das relações entre colonizador e colonizado, na construção das subjetividades dos sujeitos brancos e negros, sendo que

No caso dos negros, a consequência seria uma não aceitação da sua autoimagem, da sua cor, o que resultaria em um “pacto” com a ideologia do branqueamento, e, portanto, a construção do que o autor chama de máscaras brancas começa na rejeição do negro de si próprio e uma tentativa de fuga das características estereotipadas associadas negativamente aos não brancos na sociedade ocidental. Fanon afirma que o mesmo racismo subjetivado pelos negros também é apropriado pelos brancos, embora em uma relação assimétrica, na constituição das identidades raciais brancas. O resultado, no tocante ao funcionamento da categoria raça, seria um sentimento de superioridade dos brancos em relação aos não brancos. (SCHUCMAN, 2012, p. 20)

Outro autor citado pela literatura como sendo um dos precursores deste campo de pesquisa é Albert Memmi que, em 1957, publicou a obra “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador”. Neste livro, o autor realiza um diagnóstico acerca do papel do opressor e do oprimido, com foco no opressor, ao analisar a relação entre colonizador e colonizado no contexto africano. Entre as décadas de 1960 e 1970, Steve Biko, ativista e pesquisador sul-africano, buscou analisar a identidade racial branca ao fomentar o debate acerca da branquitude na África do Sul, concomitantemente às lutas em face ao racismo estrutural existente naquele país. No plano internacional existem historiadores que discutem a branquitude, tais como: Ralph Ellison, James Baldwin, David Roediger, Theodore Allen, Noel Ignatiev, dentre outros. Este grupo de pesquisadores enfocam “como a identidade racial branca foi historicamente moldada e como a supremacia branca influíam na construção do ‘outro’ não branco” (Bento, 2002c, p. 162).

Ao construir um conceito para branquitude que contemple as ideias defendidas por estes historiadores, Bento (2002c, pp. 162-163) leva em consideração que ele não é fixo, que é constituído por elementos e ideologias que buscam demarcar a branquitude como a) “um lugar de privilégio racial, econômico e político”, b) “sinônimo de opressão e dominação e não de identidade racial”, e c) “reconhecimento de que

raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade”. Neste sentido, identifica a ideologia da branquitude, como sendo resultante de três aspectos:

1. branquitude e negritude não são categorias científicas; branquitude é mais falsa e perigosa pela maneira como é construída; 2. branquitude e negritude não são equivalentes e a ideia de “racismo às avessas” sugere o medo dos brancos enfrentarem seu próprio racismo; 3. branquitude é frágil como identidade social e pode ser combatida. (BENTO, 2002c, pp.162-163)

No Brasil, um dos pioneiros a problematizar o branco, analisando-o enquanto objeto de estudo, foi Guerreiro Ramos, em 1957, no artigo “Patologia social do branco brasileiro”. O autor já criticava o eurocentrismo naquele momento da história brasileira, ao defender que o branco, ao utilizar o negro como objeto a ser pesquisado, reafirmava a sua brancura como lugar de privilégio e de superioridade. (SOVIK, 2004). Cardoso (2010) aponta que a patologia social do branco no Brasil, presente no artigo de Ramos, está relacionada ao fato de que o brasileiro geralmente busca negar sua ancestralidade negra, tanto culturalmente como biologicamente, logo

A brancura seria a pele clara e outros traços como cor e formato de lábios e nariz, textura dos cabelos, ou seja, aspectos, sobretudo físicos que leva uma pessoa ser classificada socialmente como branca e seria também um dos traços da própria branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura. (CARDOSO, 2010, p. 616)

O termo branquitude, como expressão da identidade racial branca, irá aparecer em 1962 com Gilberto Freyre, durante discurso proferido na comemoração do dia de Camões, no Rio de Janeiro. O autor realiza uma analogia da branquitude com a negritude, criticando “a utilização da ideia de negritude quanto à utilização da ideia de branquitude vinculada à realidade brasileira, porque se trataria de uma mitificação dualista e sectária contrária a brasileiríssima prática da democracia racial através da mestiçagem” (CARDOSO, 2010, pp. 615-616).

Resguardado este breve histórico acerca das origens dos estudos da identidade racial branca, devemos voltar ao primeiro desafio dos pesquisadores que, no Brasil, se propõe a estudar a *critical whiteness studies*. Segundo Luciana Alves (2010, p. 173), o conceito consiste na tradução livre do termo *whiteness* para o

português, devido às diferentes dimensões da brancura, da branquidade e da branquitude, com isso, *Whiteness* é “um conceito que abarca tanto a dimensão corpórea quanto discursiva e simbólica do ser branco”. Especificamente no Brasil, os pesquisadores têm traduzido esse conceito para branquidade e branquitude, sendo mais recorrente a utilização do termo branquitude, como destaca Cardoso (2014):

O termo branquitude também se coloca nas publicações acadêmicas brasileiras como tradução de uma palavra de origem inglesa *Whiteness* (Ware, 2004). O termo da mesma forma foi traduzido por branquidade. Contudo, a opção ainda mais utilizada pelos pesquisadores da área persiste em ser branquitude: OLIVEIRA, 2007; CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2012; LOPES, 2013. Dessa forma se evidencia o uso dos termos branquitude e branquidade como sinônimos. (CARDOSO, 2014, p. 101)

Insta salientar que Edith Piza (2005) foi uma das pioneiras a procurar diferenciar os conceitos de branquitude e de branquidade, por não os considerar sinônimos. Contemporaneamente outras autoras tem se debruçado acerca desta temática, como Camila Moreira (2012) e Joyce Lopes (2013). A primeira autora considera que os termos como categorias históricas relacionais, concordando com Piza, enquanto a segunda destaca que a “ideia de que a distinção entre branquitude e branquidade é mais uma proposição do que um fato”, bem como é “uma atitude salvacionista para o próprio grupo branco, do perfil de Piza”, tese a qual Cardoso (2014, p. 103) é defensor.

O cerne dessa discussão acadêmica reside no fato de que, ao distinguir branquitude de branquidade, Piza realiza uma analogia com os termos negritude e negridade. A autora associa o termo branquidade ao de negridade, o qual foi utilizado nas décadas de 1920 e 1930 por ativistas negros que desejavam “embranquecer” a população negra, negando sua história, evidenciando que, sofrendo as influências das políticas de branqueamento, consideravam superior “a cultura ocidental, os valores, eurocêtricos e brancocêtricos” (CARDOSO, 2014, 103).

Em contrapartida, o termo branquitude está associado ao de negritude, o qual ressalta os valores positivos da identidade negra. Desta forma, Piza (2005) propõe que o branco com branquidade é aquele que não compreende o lugar de privilégio que ocupa na sociedade contemporânea brasileira, enquanto o branco com branquitude é aquele que compreende e aceita a existência de privilégios, adotando práticas de combate ao racismo.

A branquitude é discutida, segundo Piza (2005) como um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito a vantagem estrutural em relação aos negros. Já a nomenclatura branquidade, toma o lugar que até então dizia respeito à branquitude, para definir as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente. (MOREIRA, 2012)

Segundo Moreira (2012), os termos branquidade e branquitude, bem como os seus conceitos devem ser analisados do ponto de vista teórico, tomando por base as suas dimensões históricas e influências na sociedade quando análogos à negritude e à negridade. Neste sentido, a autora se filia à proposta conceitual defendida por Piza (2005) que, ao realizar a analogia entre os termos envolvidos neste paradigma conceitual, tem como premissa teórica a ideia de construção histórico-social dos conceitos, demonstrando que há brancos que mesmo inseridos em um contexto no qual são levados a não questionar a sua cor como detentoras de privilégios, conseguem realizar uma reflexão a partir da sua experiência como brancos, e se engajar na luta antirracista.

Ainda que necessite amadurecer em muita esta proposta, sugere-se aqui que branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a negridade, no que se refere aos negros), branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista. (PIZA, 2005, p. 07)

Neste sentido, a autora busca uma positivação do conceito de branquitude, enquanto o conceito de branquidade é visto a partir do ponto de vista de uma identidade branca negativa. Desta forma, o indivíduo que está conhecendo a sua branquitude consegue vislumbrar que pode desenvolver práticas antirracistas e antidiscriminatórias, ao reconhecer que possui privilégios em decorrência da sua brancura. Logo, este sujeito pode ser visto, do ponto de vista conceitual, como aquele que através da sua branquitude se esforça para

Compreender os processos de constituição da branquidade para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política antirracista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as

desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade. (PIZA, 2005, pp. 7-8)

Já Cardoso (2014), discorda de Piza (2005), apontando que

Na história dos conceitos, não necessariamente o termo branquitude surge do termo negritude, ele pode ser cunhado através de uma tradução do termo *Whiteness* por exemplo. Além disso, mesmo que a negritude rejeite parte de si, não deixa de ser uma posituação da ideia de negro num período muito próximo da abolição. Portanto, se encontra mais próxima do conceito negritude, nos termos que coloca Piza (2005), do que distante. (CARDOSO, 2014, pp. 102-3)

Nesse debate teórico que envolve a tradução do termo *whiteness*, Cardoso (2010, p. 611) se propõe a distinguir a branquitude, entre crítica e acrítica, partindo da premissa que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”.

Como sujeitos detentores de branquitude crítica, Cardoso (2010, p. 607) considera o “indivíduo ou grupo branco que desaprovam publicamente o racismo”. Já aqueles com a branquitude acrítica, são sujeitos com “a branquitude individual ou coletiva que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca”, como “uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos” (CARDOSO, 2011, p. 611). O branco com branquitude crítica é aquele que reconhece o seu privilégio racial, que realiza críticas a este poder, sendo antirracista, mas que possui privilégios por ser branco. O indivíduo ou grupo de pessoas com branquitude acrítica são aqueles que defendem a “superioridade racial e a pureza racial branca” (CARDOSO, 2010, pp. 613-614).

Neste sentido, o autor defende que o conceito de branquitude pode ser utilizado tanto para identificar brancos que obtêm privilégios por meio da sua identidade racial, como para identificar aqueles que consideram o branco como exemplo de universalidade, o padrão a ser seguido<sup>7</sup>. Para ele, a branquitude deve ser analisada com muita atenção, pois ela não é homogênea.

---

<sup>7</sup> Cardoso (2010, pp 613-4) complementa: se por um lado, a branquitude crítica não se preocupa com a reflexão de que possuem identidade racial, por outro lado, a branquitude acrítica propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca.

A identidade racial branca é diversa e se modifica conforme a convergência de elementos de contexto local quanto global, levando em consideração sexo, gênero, faixa etária, nacionalidade, religiosidade, classe, entre outros. O elemento em comum da branquitude, conforme a literatura, “diz respeito ao privilégio que o grupo branco obtém em uma sociedade racista” (CARDOSO, 2010, pp. 613-4). Para fins didáticos, neste momento, nos filiamos à distinção conceitual proposta por Cardoso (2014), partindo da premissa que as críticas e as problematizações realizadas pelo autor, tomam por base a história de lutas e resistências da população negra ante as políticas de branqueamento no Brasil.

Neste campo de discussões teóricas acerca da branquitude, uma das pioneiras foi a pesquisadora e psicóloga negra, Maria Aparecida da Silva Bento (2002c), que em sua tese de doutoramento discutiu os “Pactos Narcísicos do Racismo”. A autora desenvolve a sua pesquisa na “esperança de que é possível ter aliados brancos na desconstrução de preconceitos e desigualdades raciais”, de modo que “a construção de uma identidade branca não racista sinaliza uma nova possibilidade” (LABORNE, 2014, p. 151).

Partindo da premissa de que a branquitude, como elemento da identidade racial branca, está relacionada aos ideais de branqueamento, analisa os “aspectos referentes ao entrelaçamento dessa dimensão subjetiva das relações raciais, com outras mais concretas e objetivas, uma vez que ambas se reforçam mutuamente para funcionar como potencializadoras da reprodução do racismo” (BENTO, 2002a, p. 25). A autora defende a ideia de que os brancos se unem e se solidarizam com outros brancos, quando se sentem discriminados, para manter os seus privilégios raciais através da sua branquitude.

A autora chama a atenção que o branco independente da classe social tende a ser solidário, quando se sente discriminado, por medidas como as políticas de ação afirmativa voltadas para negros. Nesse exemplo, os brancos de classe alta e média procuram denunciar essa injustiça praticada contra o branco pobre. Porém, essa união e solidariedade da branquitude independentemente de suas diferenças teria um objetivo comum: a manutenção do *status quo*, isto é, a conservação dos privilégios que o grupo branco obtém – mesmo quando na condição de pobreza – devido ao racismo estrutural”. (CARDOSO, 2010, p. 614)

Essa união é marcada por um pacto, por um acordo tácito entre os brancos, focando as discussões como sendo problema do negro, silentes a respeito do papel

do branco nas permanências das desigualdades raciais o Brasil. Deste pacto narcísico, silencioso e tácito, é que emerge a problemática da tese de Bento (2002c:

Os brancos progressistas, que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises, reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? *Há!* Há uma carência negra? *Há!* Isso tem alguma coisa a ver com o branco? *Não!* É porque o negro foi escravo, \*ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes.” (BENTO, 2002c, pp. 26-7)

Na linha do poder simbólico, a autora destaca que os brancos mantêm seus benefícios e privilégios através de referenciais positivos, fortalecendo o grupo. Assim, protegem os seus interesses por meio do silenciamento do papel que ocupam na manutenção das desigualdades raciais no Brasil. Isso pode ocorrer de forma involuntária, pois a branquitude é produto de um processo histórico e cultural, que coloca o branco em uma posição de privilégio estrutural.

Ter a si próprio como modelo e projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir, pois maculam o modelo - são processos que, sob certos aspectos, podem ser tidos como absolutamente normais no desenvolvimento das pessoas. O primeiro está associado ao narcisismo e, o segundo, à projeção. No entanto, no contexto das relações raciais eles revelam uma faceta mais complexa porque visam justificar, legitimar a idéia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios (BENTOC, 2002, p. 31).

O conceito de branquitude estudado por Bento (2002d, p. 48) envolve a ideia de raça “como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas” como elemento que define a sociedade, em que a branquitude

É o território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo, do privilégio, enfatizamos que se trata de uma dimensão ideológica, no sentido mais pleno da ideologia: com sangue, calor, entusiasmo, veneração, porta-voz, emblemas, iconografia, com seus santos e seus heróis. E igualmente nas falsas representações, nas armadilhas em que todos caem e se debatem, na ânsia de sair justamente do calor do sangue com os quais temos de viver cotidianamente. (BENTO, 2002c, p. 167)

Em suas discussões, Bento (2002a, p. 42) problematiza a situação em que os brancos não conseguem se identificar racialmente, em suas relações públicas e privadas, situação esta que está relacionada a “séculos de pensamentos e atos racistas”. Ou seja, uma das características da identidade racial branca é a invisibilidade da sua cor, o distanciamento e o silenciamento acerca da existência do outro, “não vê, não sabe, não conhece, não convive. A racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco”.

Nesse sentido, Schucman (2012, p. 24), destaca que as autoras Piza (2005) e Ruth Frankenberg (1998) defendem o posicionamento de que a invisibilidade racial branca “se concretiza diariamente através da falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado”, ao passo que naturalizam e consideram neutra a sua cor. Esta situação se soma a questões dos estereótipos sociais e morais dados aos negros, o que leva a uma visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos deste grupo, em detrimento de uma suposta neutralidade racial branca.

Ao comentar o conteúdo dos artigos produzidos por Piza, “Branco no Brasil? Ninguém sabe ninguém viu” e “Porta de vidro: entrada para a branquitude”, Cardoso (2010) relata que para a autora,

Quando o branco se defronta com sua própria branquitude causa-lhe um grande impacto, semelhante uma pessoa desavisada que se choca com uma porta de vidro. [...] Sugere que o branco ao perceber que ele possui identidade racial assemelha-se a um choque em uma porta de vidro. Isto é, o branco não enxergaria sua identidade racial, porque uma das características dessa identidade seria se expressar enquanto invisível. (CARDOSO, 2010, p. 618)

Já Frankenberg (1998) defendia a ideia que os brancos só se utilizavam da sua branquitude em situações que lhes fossem de interesse, ou seja, “que a expressão invisibilidade da branquitude refere-se apenas aos momentos em que a branquitude se esconde atrás de uma característica de normatividade” (MOREIRA, 2012, s/p.).

A ideia da invisibilidade da identidade racial branca como uma das características da branquitude sofreu duras críticas de diversos autores. Como exemplos, podemos citar Ware (2004) e Cardoso (2008) que, ao destacarem os perigos ocultos nesta pretensa invisibilidade, defendem que para os brancos a sua branquitude é visível, ao passo que, alguns, ao terem consciência da sua branquitude, podem utilizá-la como ponte na obtenção de privilégios. (SCHUCMAN, 2012)

Em suma, a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único. O branco enquanto indivíduo ou grupo concebido como único padrão sinônimo de ser humano ideal é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras. (CARDOSO, 2010, p. 611)

Além disso, Frankenberg (2004) modificou o seu posicionamento acerca da existência desta invisibilidade, passando a defender que “a concepção de que a identidade racial branca seria uma categoria não marcada não se sustenta”, pois ela existe desde os primeiros encontros entre negros, indígenas e europeus, sendo que estes últimos se “autodefiniam como brancos” (CARDOSO, 2010, p. 619).

Em resumo, a concepção de que o branco não é um sujeito racializado não se sustenta, afinal ele é detentor de privilégios raciais, de vantagens estruturais e de poder simbólico. Afinal, a sua branquitude lhe garante status, poder e local de fala, numa sociedade que historicamente é marcada por hierarquias raciais, colocando o branco como padrão a ser seguido, “conforma uma maneira de conceber o mundo”. Logo, “ser branco numa sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que têm os que não são brancos” (BENTO, 2002d, p. 48).

Nesse sentido, para Frankenberg (2004), a branquitude é “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (CARDOSO, 2010, p. 611). Bento (, 2002d, p. 49) complementa que “esse conceito diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não-nomeadas”.

Em tempo, para balizar as características do conceito de branquitude, Frankenberg (2004) aponta oito pontos gerais:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas” em vez de especificamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes a inclusão na categoria branco é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria.

6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam. 7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. 8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos. (Frankenberg, 2004, p. 312)

Outra autora que se debruçou em pesquisar a branquitude, Schucman (2012), identifica a branquitude

Como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos. (SCHUCMAN, 2012, p. 7)

E segue a linha de que a branquitude é marcada, também, pela diversidade.

Percebemos também que os significados construídos sobre a branquitude exercem poder sobre o próprio grupo de indivíduos brancos, marcando diferenças e hierarquias internas. Assim, a branquitude é deslocada dentro das diferenças de origem, regionalidade, gênero, fenótipo e classe, o que demonstra que a categoria branca é uma questão internamente controversa e que alguns tipos de branquitude são marcadores de hierarquias da própria categoria. (SCHUCMAN, 2012, p.7)

Partindo dos conceitos supracitados, percebe-se que a identidade racial branca não é homogênea e nem é estática. Justamente por isso, devemos problematizar quem é este sujeito branco, detentor de privilégios, de poder simbólico, de lugar e de local de fala, produto da falaciosa história da superioridade branca em relação aos não-brancos. Além disso, não podemos dissociar esse debate da ideia da colonialidade do poder, do saber e do ser, numa perspectiva histórica.

Primeiramente, a construção do branco como ser humano ideal é decorrente de séculos de dominação e de expansão do eurobrancocentrismo. Especificamente no Brasil, para ser considerado branco basta o sujeito aparentar ser branco, independentemente de possuir ascendência europeia.

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

Ou seja, a identidade racial branca como “produto do colonialismo europeu branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos” (BENTOa, 2002, p. 25).

O conceito de branco no Brasil é alicerçado em valores simbólicos positivos, tais “como: inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático” (CARODOSO, 2010, p. 623), “o bem, o bonito, o puro, o perfeito, o divino, o dominante, o senhor de engenho” (MALOMALO, 2014, p. 180). Em contrapartida, o negro é constituído como sujeito dotado de valores negativos, “visto como o mal, o feio, o impuro, o imperfeito, o diabo, o burro, o dominado, o escravo, o submisso” (MALOMALO, 2014, p. 180).

Ao se aprofundar nos antagonismos entre brancos e negros, Malomalo (2014, p. 181) destaca que essas hierarquias raciais partem da construção socio-histórica do branco como ser dotado de superioridade, enfatizando esses reflexos nas relações trabalhistas no Brasil hoje em dia, em que “o branco é o patrão, o negro é o empregado, os brancos ocupam os cargos de chefia nas empresas públicas e privadas; aos negros são reservados cargos subalternos”.

Possuir a cor da pele branca em sociedades dominadas pelos brancos, como a brasileira que é racializada, é um dos elementos que constituem a branquitude como poder simbólico, que conserva privilégios na ideia de superioridade da raça branca e que mascara a existência do racismo. Esta é uma faceta do brancocentrismo brasileiro, que dificulta as problematizações acerca dos privilégios brancos em relação aos não-brancos.

O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial

isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoado como realidade. (SCHUCMAN, 2012, p. 14)

O quadro 1 abaixo, tem como objetivo sintetizar os conceitos centrais que norteiam os debates acerca das distinções entre branco, branquitude e branqueamento.

**Quadro 1 – Conceitos centrais**

<b>CONCEITO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
Branco	É visto no Brasil como, aquele que possui pele branca, sujeito de uma sociedade miscigenada, esta influenciada pelos efeitos do mito da democracia racial e das políticas de branqueamento, fruto de um ensino colonizador que desconsidera as diferenças estruturais que fazem parte da história brasileira.
Branquitude	É um conceito novo, que nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, que ao colocar como objeto de estudo o branco, quanto sujeito racializado, permite que pesquisadores possam analisar as estruturas do poder político que atribuem valores positivos aos brancos nas sociedades que possuem hierarquias raciais. É o privilégio, é o poder simbólico da identidade racial branca, esta produzida, apreendida e ressignificada sócio historicamente, forjando o ideal de superioridade do branco e que hierarquiza racialmente os seres humanos.
Branqueamento	As políticas de branqueamento surgem no final do século XIX e início do século XX, como resposta teórica da elite intelectual brasileira e com ações políticas do Estado brasileiro, aos paradigmas raciais relacionados a existência de índios e negros na sociedade brasileira.

**Fonte:** diversos autores (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008;2010; 2014; SCHUCMAN, 2012)

As políticas de branqueamento surgem no final do século XIX e início do século XX, como resposta teórica da elite intelectual brasileira e ações políticas do Estado brasileiro aos paradigmas raciais relacionados a existência de índios e negros na sociedade brasileira, sendo objeto de inúmeras pesquisas há vários anos. Já branquitude é um conceito novo que, nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, ao colocar como objeto de estudo o branco enquanto sujeito racializado, permite que pesquisadores possam analisar as estruturas do poder político que atribuem valores positivos aos brancos nas sociedades que possuem hierarquias raciais.

Como produtos do eurobrancocentrismo, os conceitos de branco, branquitude e branquidade ainda são terrenos férteis a serem explorados, sendo mutáveis e

dotados de elementos comuns. A branquitude é o privilégio, é o poder simbólico da identidade racial branca, produzida, apreendida e ressignificada sócio historicamente, forjando o ideal de superioridade do branco e hierarquizando racialmente os seres humanos. O branco, no Brasil, é aquele que possui pele branca, mesmo sendo sujeito de uma sociedade miscigenada, influenciada pelos efeitos do mito da democracia racial e das políticas de branqueamento, fruto de um ensino colonizador que desconsidera as diferenças estruturais que fazem parte da história brasileira.

Neste sentido, como exercício de romper com a colonialidade do poder-saber no Brasil, na perspectiva da decolonialidade, faz-se necessário se debruçar acerca da análise do Ensino de História no Brasil, como aquele que mantém a branquitude como privilégio do branco em relação aos negros. Para compreendermos como o Ensino de História fora constituído na lógica eurobrancocêntrica, no próximo tópico abordaremos como a presença da população negra foi silenciada na História do Paraná e como os livros didáticos, ao ter a centralidade no processo pedagógico, colaboraram para isto.

### 2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A MANUTENÇÃO DA BRANQUITUDE NO PARANÁ: O SILENCIAMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O pensar o ensino de história na atualidade é um exercício complexo, uma tarefa difícil, em decorrência deste campo do saber historicamente ser utilizado para criar memórias, identidades e sentimentos que, muitas das vezes, foi/é utilizada para reafirmar posicionamentos dos grupos dominantes e, no Brasil, apesar de toda luta e resistência dos grupos dominados para ampliar as narrativas históricas, ela ainda está vinculada a uma colonialidade do poder/saber/ser, centrada em discursos eurocêntricos, que mantém os privilégios da branquitude.

Este modelo de educação pautado na colonialidade do saber, do poder e do ser, presente nas aulas de história, hierarquiza os sujeitos que formaram a nação brasileira, fazendo com que os sujeitos não-brancos sejam esquecidos, silenciados e/ou inferiorizado no processo educativo. Em contrapartida, os detentores históricos de privilégios, os sujeitos brancos, mantêm-se no centro do processo educacional, tendo como garantia a oportunidade de ser ver representado nos conteúdos escolares, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas.

No Estado do Paraná, para compreendermos o lugar da branquitude como um lugar de privilégio no ensino de história, para além de entendermos o contexto de formação da identidade nacional brasileira e as políticas de branqueamento como mencionamos anteriormente, é preciso também estudar os discursos que envolvem a constituição do que é ser paranaense. A preocupação em se construir uma identidade genuinamente paranaense, pautada na branquitude, tem início com a emancipação política em relação à Província de São Paulo, no ano de 1853. Ocorre que a elite intelectual paranaense, muitas das vezes, financiada pelo Estado e a serviço deste, produziu uma literatura historiográfica, memórias e identidades que minimizaram ou que apagaram a presença negra da história oficial do Paraná. (FELIPE, 2018)

O lugar negociado pelas elites paranaenses seria, essencialmente, o de uma região branca, “a mancha loira do Brasil” como alguns intelectuais se referiam à região na década de 1950 (ROCHA NETO, 1960, p. 60). O silenciamento da população negra no Paraná está relacionado diretamente com as políticas de branqueamento vigentes no Brasil do final do século XIX e início do XX e também na construção da identidade regional, como sendo parte de um projeto de construção da nação brasileira que tem como base o branco europeu, ou seja, na lógica eurobrancocêntrica.

A memória negra no estado do Paraná está dentro de uma lógica muito comum no Brasil do final do século XIX que é a negação da cultura negra, visto que as práticas de vida da população afro-brasileira nas primeiras décadas do século XX, foram compreendidas como obstáculo para a constituição do projeto nacional, e a construção da identidade paranaense se fez por meio da omissão ou do esquecimento da presença da população negra no estado e, conseqüentemente, de sua memória. (FELIPE, 2018, pp. 156-157)

A história política, social, econômica e cultural do Paraná, alicerçada no branqueamento, teve como sustentáculo intelectual o movimento conhecido como paranismo. O jornalista e historiador autodidata Alfredo Romário Martins foi um dos seus principais representantes, ao escrever a obra “História do Paraná” em 1899. Este livro foi reeditado em 1953, momento da comemoração do centenário da emancipação política do Paraná, sendo adotado como obra oficial da história paranaense, passando a ser utilizado como livro didático na rede de ensino das escolas do estado (CAMARGO, 2007). Devemos frisar que a obra de Romário Martins está inserida no contexto das teorias raciais, já delineadas na abertura deste capítulo.

Para Romário Martins, a história paranaense é representada pela “miscigenação positiva do índio romântico e do herói português”, enquanto “o africano seria eloquentemente esquecido” (CAMARGO, 2007, p. 12), ou seja, não há espaço para a população negra na contribuição e na participação da formação do estado, devendo ser esquecida ou amenizada. Conforme aponta FELIPE (2018, p. 161), essa foi a “lógica de pensamento, que foi a tônica do pensamento paranista”. Neste sentido, destaca que

Paranista não é necessariamente aquele que nasceu no Paraná, mas sim aquele que contribui para o progresso do estado, e na perspectiva de Romário Martins, a população negra não compunha esse grupo. No entanto, o conceito conseguiu incluir a massa de imigrantes europeus que chegaram ao Paraná, na segunda metade do século XIX, o que nos permite entender porque na memória coletiva paranaense até hoje se tem registro de que estado formado por imigrantes. (FELIPE, 2018, p. 162)

Na lógica paranista, em 1955, Wilson Martins publica a obra “Um Brasil Diferente”, na qual elimina, exclui e apaga a presença da população negra e dos povos indígenas, inclusive dos luso-brasileiros, da história paranaense. Este autor diferencia-se de Romário Martins, ao defender que o Paraná tem uma formação histórica diferente do Brasil, por não ter conhecido a escravidão negra e indígena, bem como ter sido colonizado, ocupado e povoado por europeus, sendo que estes se “adaptaram perfeitamente ao clima ameno do estado, onde puderam trabalhar e, conseqüentemente, contribuíram para o advento do progresso e da civilização” (BATISTELLA, 2012, p. 10).

Percebe-se que tanto Wilson Martins, como Romário Martins e os demais integrantes do paranismo, sejam eles artistas plásticos, poetas, escritores, jornalistas, políticos ou intelectuais, corroboraram para formar e consolidar uma imagem do Paraná eurobrancocêntrico. Logo, a história oficial paranaense, na ótica dos paranistas, acaba por silenciar a presença da população negra, inclusive nos livros didáticos, conforme aponta FELIPE:

Mais preocupante do que a memória coletiva sobre a identidade histórica do paranaense, está a política de esquecimento empreendido pelo próprio estado sobre a memória da população negra, visto que, ao reeditar as obras de Romário Martins e Wilson Martins pela imprensa oficial, e adotá-las como referência no sistema educacional, sem problematizar os processos de esquecimento que essas obras fazem de parte da população do estado, há uma gestão da memória

que invisibiliza a população afro-brasileira na história regional. (FELIPE, 2018, p. 163)

A versão paranista da constituição do Paraná é questionada pelo movimento negro paranaense desde a década de 1980. Há uma quantidade considerável de documentos históricos e pesquisas acadêmicas que desconstruem o discurso de um Paraná de origem europeia, demonstrando a participação da população negra na história paranaense. Essas novas narrativas acerca da formação do Paraná encontram-se em rota de colisão com os interesses da história escrita pelos paranistas, que fora legitimada e fomentada pelo governo, ao questionar “um discurso forjado a partir da ideia de um estado construído a partir do imigrante europeu do final do século XIX” (FELIPE, 2018, p. 157).

Ao se reportar às produções críticas sobre a escrita da história do estado do Paraná, essa representada por trabalhos de Márcia Scholz de Andrade Kersten (2000; 2006), é possível identificar dois conceitos históricos defendidos pela autora que descrevem bem o processo que viabilizou a formação de um imaginário social hegemônico paranaense: o da “limpeza étnica” e o “mito do Paraná europeu”. Ambos conceitos se fundam a partir de uma representação generalista de uma imagem de “civilização paranaense”, sendo que este último constituiu parte do discurso hegemônico a ser amplamente difundido no estado e que, atrelado à visão de um Paraná de campos e de araucárias, da gralha azul, da erva-mate, de trabalhadores e de valentes soldados brancos, resultou na edificação de uma dimensão representacional caricaturada do estado como composto majoritariamente por homens e mulheres brancos/as, optando por não reconhecer como reais qualquer outra participação étnico-cultural, científica e social na história do estado. (SILVA, 2020, p. 35)

Destaca-se o papel desempenhado pelo livro didático para a reverberação e legitimação desta versão da ideologia paranista acerca da formação histórica do Paraná. Conforme afirma BATISTELLA (2012, p. 11), o “paranismo impõe uma violência simbólica a alguns grupos étnicos, sobretudo aos afrodescendentes e aos indígenas, que são simplesmente excluídos da história local e destituídos do direito à memória”.

Com o livro didático, a branquitude encontra espaço, terreno fértil para a perpetuação dos seus privilégios, ao silenciar a existência, a presença e a importância da população negra, que foi invisibilizada ao longo da história, nos manuais didáticos. No caso paranaense, o movimento paranista acabou produzindo toda uma cultura, uma memória, uma identidade eurobrancocêntrica, que fora transferida aos livros

didáticos. Estes, por sua vez, reproduziram o conhecimento desta elite intelectual, como se não soubessem, não lembrassem, não conhecessem, não enxergassem a presença negra na história paranaense.

Apesar de termos ciência que os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras são produzidos para o território nacional, em consonância com os editais do PNLD, também temos consciência que a sua escolha é feita a partir de interesses regionais e locais, como melhor discutiremos mais adiante. Destacamos que atualmente o livro didático possui uma centralidade na educação brasileira, ao ser muitas vezes o único instrumento de aprendizagem visual disponível em sala de aula, no ambiente escolar e é também, na maioria das vezes, o único recurso pedagógico que os docentes têm para sua prática pedagógica em sala de aula, como afirma BITTENCOURT (2010). Ocorre que o livro didático deveria ser apenas um dos inúmeros instrumentos de acesso ao conhecimento, mas acabou se tornando um recurso de uso generalizado, de suma importância para que o conhecimento chegue até estudantes e professores. Para os primeiros é um recurso lúdico, por apresentar os conteúdos com textos objetivos e imagens; aos segundos, por auxiliar no planejamento, ou seja, é o referencial básico de alunos, professores e da própria escola para o acesso e para a sistematização do saber.

Contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção se vincula a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124)

O livro didático é um recurso didático presente nas salas de aula desde o século XIX, nos momentos em que pensamos a interação professor-aluno e no processo de ensino aprendizagem. Ao longo da história da educação, o livro já era um recurso didático utilizado mesmo antes da invenção da imprensa em meados do século XV, pois os próprios estudantes realizam anotações daquilo que era ensinado pelos seus mestres, transformando-as em manuais. (BITTENCOURT, 2008)

A imprensa revolucionou a produção de livros, de modo que puderam ser reproduzidos em série, em larga escala, barateando os custos de produção, bem como permitindo que chegassem a um número maior de pessoas. Mas somente na

segunda metade do século XIX este recurso didático passou a focar na figura do estudante, deixando de ser de uso exclusivo do professor, que o utilizava para ditar conhecimentos aos alunos. Desta forma, o livro didático passou a ser um produto comercial e o aluno, seu consumidor final. Para isto, autores e editores realizaram mudanças profundas nos manuais, ao inserirem ilustrações e atividades, além de modificarem a linguagem, que passou a ser menos científica e mais didática. (BITTENCOURT, 2010)

Segundo Bittencourt (2010), os livros didáticos são produtos de uma sociedade em determinada época, configurando-se como leituras do passado, em função dos problemas impostos pela realidade vivenciada pelo autor, além de possuírem conhecimentos considerados fundamentais. Logo, acabam servindo como depositários dos conteúdos escolares, sendo suporte básico e sistematizado dos conteúdos presentes nas propostas curriculares definidas pelo poder estatal.

Conforme consta no histórico do PNLD, disponível no portal do FNDE (2017)<sup>8</sup>, no Brasil, desde a década de 1930, o Estado brasileiro passou a criar todo um aparato legal que controla a produção e a circulação do livro didático no Brasil. Em 1937, o Decreto-Lei nº 97 criou o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha como objetivos de baratear, aumentar e melhorar a edição de livros no país, bem como facilitar a importação e, no ano seguinte, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (COLTED).

Durante o Regime Militar, marcado pela censura e ausência de liberdades democráticas, ocorre a massificação do uso do livro didático no Brasil. Isso em decorrência da ampliação da quantidade de estudantes que passaram a frequentar os bancos escolares, aliado aos acordos internacionais entre o Ministério da Educação (MEC) e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no ano 1966, que permitiu a distribuição gratuita de 51 milhões de livros didáticos por três anos. Em 1971, com o término do acordo MEC/USAID, o Estado brasileiro buscou alternativas para manter a distribuição gratuita do livro didático, porém sem sucesso devido à insuficiência de recursos.

Após 1985, com o processo de abertura política e com a instituição do PNLD, ocorre uma democratização do processo de escolha dos materiais didáticos. Este programa passou a incorporar os professores no processo de escolha dos materiais

---

<sup>8</sup> Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-histórico>>. Acesso em: 29/04/2021

didáticos e gradativamente passou a incluir todas as áreas do conhecimento. Atualmente, o programa estabelece as regras para produção, compra, avaliação, distribuição e utilização das obras didáticas fornecidas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira matriculados na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio).

Apesar de termos ciência que o Brasil desde da década de 1990 tem um Programa Nacional de Livro didáticos (PNLD) que é responsável pela compra, a análise e a distribuição do livro didático no Brasil, sabemos que a escolha de que livro utilizar a partir do catálogo apresentado dentro do programa parte do interesse local e da mentalidade formada pelos agentes educacionais envolvidos nos processos, tantos professores, como secretárias educacionais ou núcleos regionais de educação. (CASSIANO, 2004, p. 35)

O PNLD propõe que o processo de escolha do livro didático seja realizado através de uma reflexão coletiva dos professores, tomando por base as orientações presentes no “Guia do Livro Didático” elaborado pelo MEC, de forma autônoma e democrática. Ocorre que a partir do momento em que há uma descentralização no processo de escolha destes materiais, com a autonomia dos professores, as vivências, as experiências, suas concepções teóricas e ideológicas acabam por interferir neste processo de escolha, bem como os interesses do Estado e das próprias editoras.

No caso específico do Estado do Paraná para o PNLD 2020, a SEED/PR optou por escolher um material único para toda a rede estadual de ensino, justificando que se todas as escolas estaduais possuírem o mesmo livro didático, alunos e professores passariam a ser beneficiados. Assim, o livro didático com maior número de indicações seria o utilizado pela rede a partir de 2020.

A equipe do MEC no PNLD 2020/2024 avaliou 13 obras do componente curricular de História, sendo que 11 delas foram aprovadas e inseridas no “Guia de Livros Didáticos” de História. As obras selecionadas estão descritas no quadro 2.

**Quadro 2 – Coleções de História aprovadas para o PNLD 2020/2024**

LIVRO	AUTOR (ES)	EDITORA
Araribá Mais – História	Diversos autores	Editores Moderna
Convergências História	Caroline Minorelli e Charles Chiba	Edições SM
Estudar História: das origens do homem à era digital	Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto	Editores Moderna

Continua...

LIVRO	AUTOR (ES)	EDITORA
Geração Alpha História	Débora Yumi Motooka e Valeria Aparecida Vaz Da Silva	Edições SM
Historiar	Gilberto Vieira Cotrim, Jaime Rodrigues	Editora Saraiva
História - Escola e Democracia	Flavio De Campos, Regina Celia Soares Claro, Miriam Dolhnikoff	Editora Moderna
História Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos Junior	Editora FTD
História.doc	Ronaldo Vainfas, Jorge Luiz Ferreira, Sheila Siqueira De Castro Faria, Daniela Buono Calainho	Editora Saraiva
Inspire História	Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi	Editora FTD
Teláris História	Claudio Roberto Vicentino, Jose Bruno Vicentino	Editora FTD
Vontade De Saber História	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Cesar Pellegrini	Editora Quinteto

Fonte: BRASIL, 2018.

Os livros estão organizados no quadro acima na ordem em que suas resenhas são encontradas no “Guia Digital do Livro Didático” para o PNLD 2020. Das cinco editoras que tiveram coleções aprovadas, FTD e Moderna são as que mais tiveram coleções aprovadas, sendo três de cada.

Após o processo de escolha dos livros didáticos nas instituições de ensino e respectiva inserção das coleções escolhidas no sistema SIMEC, a SEED/PR observou que a maioria das escolas públicas estaduais paranaenses optaram pela coleção “História Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior.

**Figura 3 – Livros da Coleção Didática analisada**



Fonte: <<https://images.app.goo.gl/3FUuC4DAnZc1mGUF6>>. Acesso em: set. 2020

A figura 3 apresenta a capa dos quatro livros da 4ª edição da coleção “História Sociedade & Cidadania”, que será objeto de análise no próximo capítulo, é de autoria de Alfredo Boulos Júnior, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. Possui experiência como docente nas redes pública e particular de ensino, bem como já foi assessor da Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do Estado de São Paulo.<sup>9</sup>

Este livro é um velho conhecido dos docentes paranaenses eu, por exemplo, o conheço desde o ano de 2005, pois o utilizo como recurso pedagógico, tanto na rede pública como na privada. A coleção, desde a sua primeira edição lançada em 2004, passou por inúmeras atualizações, conforme as exigências dos editais do PNLD e na edição a ser analisada, passou a contemplar o desenvolvimento das competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo, ao compararmos com as versões anteriores, percebemos que a obra recebeu inúmeras mudanças estéticas, relacionadas ao layout e ao design e com relação aos conteúdos, alguns conceitos foram atualizados a partir dos critérios e exigências propostos nos editais do programa. Afinal, sabemos que o livro didático é uma mercadoria, um objeto, um produto cultural que centraliza e cristaliza o conhecimento estabelecido nas propostas curriculares e, no Brasil, o Estado é o principal cliente das editoras que produzem livros didáticos e paradidáticos. (BITTENCOURT, 2008)

Ao centralizarem o conhecimento ensinado em sala de aula, os livros didáticos podem ser os guardiões dos elementos que mantêm vívida a colonialidade do poder e saber. Neste sentido é de suma importância que os editais do PNLD possuam critérios técnicos e objetivos, que contemplem a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil e os pressupostos estabelecidos por leis, como a 10.639/2003 e 11.645/2008, com a intenção de evitar que o livro didático se torne um material de manutenção do projeto colonizador. Por isso seu conteúdo necessita ser problematizado.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre

---

<sup>9</sup> Disponível em: < <https://boulos.ftd.com.br/>>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 104).

Ao ser utilizado como principal instrumento pedagógico dentro das instituições de ensino, visto que é, na maioria das vezes, a única fonte de acesso os conteúdos escolares, utilizados por estudantes e professores, “o livro didático pode reforçar preconceitos e estereótipos ou ser estrategicamente utilizado como veículo promotor de identidades e diferenças étnico-raciais mediante reapropriação e ressignificação da cultura hegemônica (branca europeia) ” (LONGO, 2016, p. 58). O silenciamento e a negação da população negra nos currículos escolares devem ser objeto de debates nas inúmeras instituições de ensino brasileiras. Neste sentido, problematizar e ressignificar os conceitos que conservam o poder simbólico, a ideologia da branquitude presentes no livro didático utilizado pela rede pública estadual paranaense se faz necessário, proposta que será realizada no próximo capítulo.

### 3 A BRANQUITUDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO PARANÁ - PNLD 2020/2024

A rede estadual de ensino pública do Paraná é composta por 2.117 escolas, distribuídas nos 399 municípios, com 1.075.082 estudantes matriculados, sendo que 1.894 escolas ofertam o Ensino Fundamental II na modalidade regular, com 550.003 alunos<sup>10</sup>. Os livros da coleção “História Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior, como mencionamos anteriormente, foram escolhidos por estarem presentes nas 20.232 salas de aula do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) das escolas públicas.

Em virtude da pandemia da Covid-19, as aulas na rede estadual estão ocorrendo de forma remota desde o mês de março de 2020. Por isso, excepcionalmente, os livros que compõe a coleção (PNLD 2020/2024) foram enviados à residência dos estudantes na forma física e também foram disponibilizados no formato digital, para que os alunos tivessem acesso ao seu conteúdo.

A decisão da Secretária de Educação do Estado do Paraná de adotar a coleção mais votada pelos professores da rede, em todas as escolas estaduais públicas, fez com que os livros da coleção tivessem uma maior capilaridade neste sistema de ensino. Ao relacionar a ideia da capilaridade com a difusão de saber-poder difundido pelo projeto colonial, Quijano (2007) argumenta que a colonialidade é entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo, que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados, assim, os livros didáticos são artefatos culturais que difundem discursos.

Tendo em vista que as características dos livros didáticos e os discursos presentes em sua forma, imagem e conteúdo, e por serem o principal recurso pedagógico utilizado por professores e alunos, para o ensino e a para aprendizagem da história, a realização da análise da coleção didática se torna uma potente fonte para responder à questão norteadora da nossa dissertação: **O ensino de história no Brasil tem cor?**

A presença dos livros da coleção “História Sociedade & Cidadania” não está restrita somente ao estado do Paraná, visto que será utilizada em outros estados brasileiros, de acordo com os dados disponibilizados no portal do MEC/FNDE. No

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>>. Acesso em 13 de maio de 2021.

decorrer do quadriênio 2020/2024, os quatro livros da coleção serão distribuídos a 3.571.419 estudantes do Ensino Fundamental II de todo o Brasil, se tornando a coleção de livros didáticos de história mais utilizada no país. A segunda coleção mais utilizada é a “Araribá Mais”, da Editora Moderna, que distribuiu a metade da coleção escolhida para análise esta análise, atendendo 1.763.478 estudantes.<sup>11</sup>

Levando em consideração a capilaridade que os livros da coleção têm no ensino de história na rede estadual pública paranaense, bem como o seu alcance em todo o Brasil, além do potencial de difusão de discursos, representações e formas de pensar a história e quem são sujeitos, ela foi escolhida como fonte de nossa pesquisa e formulação do produto pedagógico, que será o desenvolvimento de uma oficina de formação para professores. Nesse sentido, a análise da coleção se faz necessária, como forma de conhecer e de revisar a sua estrutura conceitual e teórico-metodológica relacionadas ao eurobrancocentrismo.

Antes de iniciarmos a análise dos livros que compõem a coleção, gostaria de explicar ao leitor como funciona o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) e quais os critérios que as editoras precisam atender para que os livros sejam incluídos no catálogo do PNLD para a escolha dos docentes. É essencial lembrar que estes critérios podem ser modificados de acordo com os interesses sociais e determinações legais.

### 3.1 PNLD 2020: COMPREENDENDO OS PARAMENTROS PARA A APROVAÇÃO DA COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA

Para compreender o processo de escolha de uma coleção, é fundamental analisamos as informações que estão no “Guia dos Livros Didáticos” do componente curricular História para o PNLD 2020<sup>12</sup>. A equipe que elaborou o guia apresentou 16 indicadores utilizados nos processos de avaliação e de seleção das obras didáticas de História inscritas pelas editoras para o PNLD 2020. De acordo com a recomendações estabelecidas pelo PNLD, estes indicadores, apresentados no Quadro 3, também deveriam ser os parâmetros utilizados pelos professores no momento de escolha da obra didática que melhor atendesse a sua realidade escolar

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em 14 de maio de 2021.

<sup>12</sup> Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-historia](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia)>. Acesso em 15 de abril de 2021.

e permitisse desenvolver sua prática pedagógica, de acordo com as determinações pedagógicas estabelecidas nas diretrizes educacionais nacionais e estaduais e no projeto político pedagógico da escola.

**Quadro 3 – Indicadores do PNLD para escolha das coleções didáticas**

1) Estrutura da obra e seleção de objetos de conhecimento compatíveis com a progressão da aprendizagem na área de História e com o perfil dos(as) estudantes de sua escola;	9) Incentivo à participação ativa dos(as) estudantes no estudo da História por meio de atividades lúdicas que envolvam diferentes formas de expressão, como música, dança, dramatização, entre outras;
2) Abordagem teórico-metodológica adequada aos objetivos específicos do planejamento pedagógico da equipe de professores(as) de História e do Projeto Político Pedagógico da escola;	10) Reconhecimento e valorização da diversidade de saberes produzidos por diferentes culturas, letradas ou não, com possibilidade de articulação com os saberes e as manifestações culturais específicos da comunidade escolar em que a coleção será adotada;
3) Relação entre o passado e o presente com vistas ao desenvolvimento das habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em interação com o contexto em que sua escola está inserida;	11) Orientações para o uso contextualizado das tecnologias digitais, com indicações de museus virtuais e de outros sites com fontes e análises históricas, acompanhadas de informações e explicações sobre o acervo, bem como de softwares e aplicativos que beneficiem a produção discente e sua divulgação;
4) Ampliação dos objetos de conhecimento elencados na BNCC por meio de sugestões de atividades interdisciplinares;	12) Valorização da cultura e da história de diferentes populações, em especial a cultura afrobrasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), problematizando, de forma transversal, questões étnico-raciais por meio de uma educação antirracista;
5) Propostas de atividades com base em documentos textuais e fontes de conhecimento histórico, considerando as especificidades e a historicidade do material apresentado e os procedimentos de escrita da História;	13) Consideração da participação das mulheres nos processos históricos, enfatizando seu protagonismo;
6) Adequação das fontes textuais e dos documentos históricos às diferentes faixas etárias dos(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental;	14) Mobilização de reflexões sobre justiça social, pluralidade de pensamento, solidariedade e sustentabilidade do planeta, a partir de um pensamento histórico, autônomo, prudente e ético;
7) Análise de um mesmo conteúdo por meio de diferentes linguagens (escrita, imagética, musical, literária, entre outras);	15) Atualização e incorporação da bibliografia no texto central, seções, boxes e atividades da coleção, incluindo autores com diferentes posições;
8) Observação do projeto gráfico-editorial do Livro do Estudante como forma de analisar se a seleção de imagens favorece a compreensão dos objetos de aprendizagem abordados no texto base e nas seções que estruturam a coleção;	16) Disponibilização dos Manuais do Professor impresso e digital com orientações e materiais complementares que favoreçam a exploração aprofundada do Livro do Estudante e do Material Audiovisual, incentivando a autonomia docente.

Fonte: BRASIL, 2019, p. 3

Percebe-se que dentre esses parâmetros há uma preocupação de que as obras escolhidas contemplem o disposto nas Leis federais 10.639/03 e 11.645/08, conforme podemos perceber no indicador 12. Outro elemento, conforme o Anexo III do Edital 01/2018 – CGPLI, para a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2020, é a utilização de critérios eliminatórios comuns e de critérios eliminatórios específicos. Esta avaliação pedagógica das coleções ocorre por meio de um convênio firmado entre o FNDE e universidades públicas federais, ou seja, quem realiza a análise, a aprovação e elabora as resenhas das obras inscritas são professores especialistas e pesquisadores de cada componente curricular. (FREITAS, 2014)

Dentre os critérios eliminatórios comuns, a equipe que avalia pedagogicamente os livros didáticos deve levar em consideração:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
  2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
  3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
  4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
  5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
  6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
  7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
  8. Qualidade do texto e a adequação temática.
- (BRASIL, 2019, p. 10)

Para Isis Sousa Longo (2016), a existência de critérios eliminatórios das obras didáticas inscritas no PNLD, que não contemplem esse arcabouço legal, representa um avanço na luta realizada pelo Movimento Negro, bem como pela superação do racismo. Insta salientar que a avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD tem como objetivo garantir materiais de qualidade e adequados à realidade da educação pública brasileira, em consonância com a legislação da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Para aprovar uma obra didática, a equipe de avaliação do PNLD 2020 do componente curricular história levou em consideração que a coleção inscrita está de acordo com a legislação educacional vigente, que apresentou qualidade editorial e gráfica e que estava em consonância com os princípios éticos enunciados no edital de convocação. Logo, os livros didáticos deveriam apresentar “coerência e pertinência na abordagem teórico-metodológica proposta no Manual do Professor impresso, desenvolvendo-a no Livro do Estudante, no Manual do Professor digital e no Material Audiovisual” (BRASIL, 2019, p. 22).

Ao analisar a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, a equipe de avaliação buscou aprovar coleções isentas de todas as formas de estereótipos ou preconceitos, tomando por base a não violação dos direitos humanos. Coleções que promoveram positivamente e deram visibilidade à população negra, como sujeitos de protagonismo social, bem como destacaram positivamente a cultura e a história afro-brasileira e quilombola, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes. E por fim, que representaram a diversidade histórica, cultural, econômica e social brasileira. (BRASIL, 2019)

Com relação à coleção didática escolhida pela rede estadual pública de ensino paranaense, a equipe do PNLD destacou que, na abordagem dos conteúdos históricos, o autor conseguiu realizar “reflexões contra a violência e a intolerância em diferentes dimensões sociais, assim como trata da história e da cultura afro-brasileira e indígena, indo além do mero cumprimento legal”. (BRASIL, 2019, p. 117)

Daí a importância de leis como a 10.639, de 09/01/2003 e 11.645, de 10/03/08 enquanto mecanismos de transformação que superem estereótipos de afro-brasileiros e indígenas já arraigados na cultura escolar brasileira. A África e os afro-descendentes ganham maior espaço e interpretações. (FREITAS, 2014, p. 388)

As editoras, ao elaborar as coleções, levam em consideração que as mentalidades, as vivências, as visões de mundo e as experiências dos docentes estão presentes no processo de escolha. Tomando por base esses elementos para analisarmos os livros da coleção “História Sociedade & Cidadania”, iremos utilizar os ensinamentos e os parâmetros propostos por Bittencourt (2008).

A autora destaca três parâmetros que devem ser levados em consideração, na análise dos livros didáticos de história, “sua forma, o conteúdo histórico escolar e o seu conteúdo pedagógico, [...] além da identificação dos valores e da ideologia” (Bittencourt, 2008, p. 311). O quadro 4, a seguir sintetiza os elementos que explicam os parâmetros para análise dos livros didáticos de história, propostos pela autora.

**Quadro 4 – Parâmetros para análise dos livros didáticos de história**

<b>Parâmetro</b>	<b>O que deve ser analisado</b>
Aspectos Formais	São considerados os elementos que compõe o aspecto mercadológico do livro didático: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capa, por meio das suas cores, ilustrações, título e informações sobre as vinculações com as propostas curriculares;</li> <li>• Qualidade do papel e das reproduções;</li> <li>• Quantidade e disposição das ilustrações;</li> <li>• Apresentação gráfica do conjunto da obra;</li> <li>• Divisão e disposição dos temas trabalhados entre unidades e capítulos.</li> </ul>
Conteúdo Histórico Escolar	Elemento que representa o maior desafio dos autores e das editoras, os quais buscam vincular a explicação e a sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares com a produção historiográfica. É o depositário de determinado conhecimento histórico e sua escrita requer cuidados, devendo ser realizada com conceitos e explicações precisas, evitando terminologias complexas e extensas.
Conteúdo Pedagógico	Elemento que envolve a articulação entre informação e aprendizagem, que permite identificar como o conhecimento será apreendido pelos estudantes. É composto pelo conjunto de atividades que devem permitir ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, por meio da realização de comparações, identificando semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecendo relações entre situações históricas, não se limitando a memorização de acontecimentos ou fatos históricos.

**Fonte:** BITTENCOURT, 2008, pp. 311/16.

Assim, é com esses parâmetros que balizamos a análise da coleção “História Sociedade & Cidadania” na medida em que fornecem subsídios para as reflexões sobre as relações raciais e branquitude realizadas nesta dissertação e base para a elaboração do produto pedagógica.

### 3.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA

A coleção, de acordo com Boulos Junior (2018), utiliza como referencial teórico os pressupostos da História Nova e da História Social Inglesa. A primeira corrente parte da premissa que o conhecimento histórico é parcial, incompleto, sendo reescrito constantemente pelos historiadores, os quais possuem diferentes perspectivas. Já a segunda corrente historiográfica, utiliza os conhecimentos de Christopher Hill, Edward Palmer Thompson e Eric Hobsbwan. O autor, nos livros que compõem a coleção, busca integrar os conceitos-chave para o ensino da História, como história, tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política e cidadania, como facilitadores na construção do conhecimento histórico por parte do estudante. (BOULOS JUNIOR, 2018)

Felipe e Teruya (2010) destacam que tanto a História Nova, como a História Social Inglesa são correntes historiográficas que adentraram o ensino de história brasileiro a partir da década de 1980, contribuindo para a reformulação das concepções teóricas e metodológicas dos currículos da disciplina de História e problematizando o ensino de história voltado a forjar o espírito de nacionalidade, defendido por governantes brasileiros daquele período. Estas correntes historiográficas, ao serem somadas com as movimentações sociais da década de 1980 e com o processo de redemocratização do Brasil, ajudaram a redefinir as perspectivas do que seria o ensino de história.

Schmidt e Cainelli (2004) entendem que o grande marco de reformulações desse ensino concentrou-se na perspectiva de tratar docentes e discentes como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, com o objetivo de formar sujeitos produtores da história, não mais receptores passivos, espectadores de uma história de heróis que compunha os personagens dos livros didáticos. [...] Nadai (1992) argumenta que outros sujeitos sociais, de maneira progressiva, foram incorporados nos estudos historiográficos. A partir 1980, por exemplo, as mulheres, os negros, os homossexuais, os prisioneiros, os loucos e as crianças, sujeitos que, até esse período constituíam uma ampla população de excluídos, reclamavam seu lugar na história social do país. (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 251)

As correntes historiográficas, utilizadas por Boulos como base teórica para escrever os livros da coleção, passaram a promover debates na academia sobre a existência e a participação de outros sujeitos históricos, os quais reivindicavam o seu lugar na história. Rompe-se com a ideia de que a história deveria ensinar os grandes feitos da humanidade, os grandes heróis e que deveria utilizar, para a produção de narrativas históricas, somente os registros oficiais, ao implementar gradativamente as reivindicações de outros grupos sociais que reagiram contra a sua marginalização e silenciamento nos currículos escolares.

Ao analisar preliminarmente o sumário dos quatro livros que compõe a coleção, percebemos que o autor desenvolve os conteúdos históricos de forma cronológica e linear, integrando temas que envolvem a História da África, da Ásia, do Brasil e da Europa buscando atender os referenciais históricos enunciados por ele. As capas apresentam imagens de festividades que acontecem no território brasileiro, tentando demonstrar que o Brasil e sua história é constituída por múltiplos sujeitos.

O exercício de demonstrar a diversidade étnico-racial formadora do Brasil, por exemplo, como demanda as reformulações que foram realizadas no ensino de História

do Brasil, a partir da década 1980, continua na constituição dos capítulos e nas imagens utilizadas nos livros da coleção. No livro do 6º ano, os capítulos 1, 2 e 8, no livro do 8º ano, o capítulo 1 e no livro do 9º ano, o capítulo 8, o autor da coleção utiliza a leitura e/ou a comparação de fontes iconográficas como elemento de inserção da população negra como sujeitos históricos.

Segundo Suely dos Santos Souza (2014), o uso de imagens como recurso pedagógico em sala de aula é de suma importância, ao permitir trabalhar com o imaginário, com a memória, com a identificação de elementos, entre outros aspectos que formam as identidades das crianças. Por possuírem carga ideológica, as crianças acabam sendo influenciadas pelos discursos e pelos conceitos presentes nas imagens, nesse sentido, a autora destaca que “por meio da dinâmica com que o conteúdo imagético alcança os olhos e as consciências das crianças, ainda imaturas no que se refere ao pensamento analítico, são apreendidos e reproduzidos em suas ações e relações” (SOUZA, 2014, p. 178).

As imagens que são utilizadas nos livros didáticos, principalmente as que retratam a presença da população negra, podem servir para a descolonização do imaginário racial, se partirem da premissa que devem valorizar a diversidade étnico-racial, a memória, os saberes e as identidades desta população.

**Figura 4 – Mudanças no modo de vestir**



Fonte: BOULOS, 2018a, p. 7.

**Figura 5 – Mudanças no campo da comunicação**



Fonte: BOULOS, 2018a, p. 7.

As Figuras 4 e 5, encontradas no livro do 6º ano, no capítulo 1, utilizam o processo de comparação e de análise de fotografias, com a intenção de levar os estudantes a refletirem e a desenvolverem o conceito de mudança, presente na história da humanidade. A Figura 4 destaca as mudanças no campo da moda, enquanto a Figura 5 representa as mudanças no campo da tecnologia, especificamente na maneira como os seres humanos se comunicam.

Boulos Junior (2018), nestas sequências de imagens, buscou dar visibilidade à população negra como pertencente aos processos históricos de mudanças. Importante notar que, nas fotografias com as meninas negras, ambas são retratadas com cabelos com *dreadlocks*.

As imagens que representam o conceito histórico de mudança são compostas por uma sequência de seis fotografias, das quais duas retratam mulheres ou meninas negras e quatro brancas. Com esse dado, podemos perceber que não há paridade na representação entre a população negra em relação a população branca, o que pode ser entendido como indicativo das marcas da branquitude se fazendo presentes.

**Figura 6 – Meninas brincando de amarelinha no passado e no presente**



Fonte: BOULOS, 2018a, p. 9.

Apresentando crianças brincando de amarelinha em momentos diferentes da história humana, a Figura 6 – encontrada no livro do 6º ano, no capítulo 1 – tem a intenção de levar os estudantes a refletirem e a desenvolverem o conceito de permanência. Este conceito passou a ganhar destaque entre os historiadores, com o desenvolvimento de teorias que trabalham a ideia de que a História deve se preocupar em estudar o presente, as relações cotidianas dos seres humanos. A menina negra possui cabelos crespos amarrados com fitas.

**Figura 7 – Brincadeiras com carrinho**

1. O que se pode concluir observando as imagens a seguir?



Fonte: BOULOS, 2018a, p. 20.

A Figura 7, encontrada no capítulo 1 do livro do 6º ano, é composta por duas fotografias: a primeira retrata um menino brincando com um carrinho de madeira, enquanto a segunda fotografia retrata pai e filho brincando com um carrinho de controle remoto. Elas fazem parte das atividades que retomam os conceitos abordados no capítulo, no caso, o conceito de mudança, bem como buscam demonstrar as relações cotidianas da população negra.

**Figura 8 – Família negra**



Uma fotografia é um exemplo de fonte visual.

**Fonte:** BOULOS, 2018a, p. 24.

Buscando representar um dos modelos de arranjo familiar e sendo utilizada como exemplo de fonte histórica visual, a Figura 8 – retirada do livro do 6º ano, capítulo 2 – é uma fotografia que retrata duas mulheres negras, mãe e filha, ambas com cabelo crespo e dois homens negros, pai e filho, sendo que o pai está com o cabelo raspado e o filho com o cabelo curto.

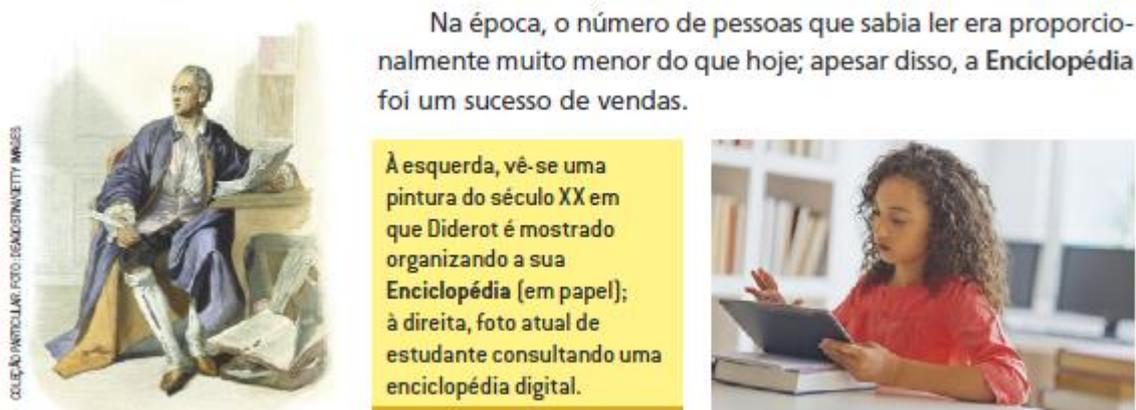
**Figura 9** – Intelectualidade negra e espaço de trabalho



Fonte: BOULOS, 2018a, p. 127.

A Figura 9 que é utilizada como abertura do capítulo 8, no livro do 6º ano, tem um docente negro, uma criança negra com cabelo crespo na primeira fileira. A intenção do autor, ao utilizar a fotografia no capítulo cujo título é “o mundo grego e a democracia”, foi demonstrar que erguer as mãos fazia parte do processo de votação na Grécia Antiga. A escolha da imagem, com tantos elementos simbólicos, pode gerar múltiplas interpretações nos docentes e nos estudantes, sendo ponto de partida para inúmeros debates em sala de aula.

**Figura 10 – Enciclopédia, no passado e no presente**



Fonte: BOULOS, 2018c, p. 12.

No capítulo 1 do livro do 8º ano da referida coleção, a Figura 10 é explorada pelo autor, que se utiliza de uma gravura que representa Diderot organizando a sua enciclopédia, no passado, e de uma fotografia representando uma estudante, no caso, negra, que realiza pesquisa em uma enciclopédia, no presente. A imagem também pode ser utilizada como elemento para se debater os conceitos de permanência e de ruptura, as relações entre o passado e o presente, bem como discutir o papel da população negra no campo da pesquisa científica.

**Figura 11 – Masculinidade negra e afetividade**



Fonte: BOULOS, 2018d, p. 126.

A Figura 11, que é encontrada no livro do 9º ano, no capítulo 8, representa pracinhas se despedindo das suas famílias. O soldado em evidência na fotografia é um homem negro, que está abraçado e dando carinho a uma criança, provavelmente o seu filho. A fotografia evidencia a participação da população negra como soldados da Força Expedicionária Brasileira (FEB), durante a Segunda Guerra Mundial.

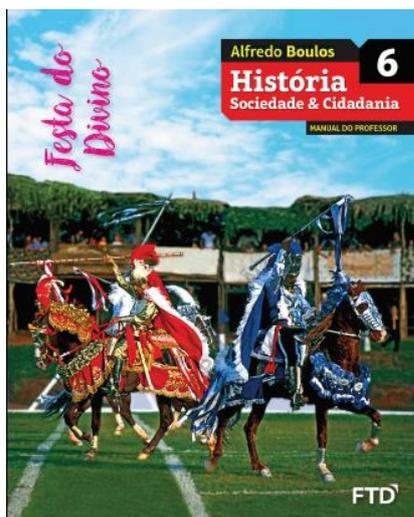
Antes de iniciarmos a análise de cada livro da coleção, destacamos que, em 2021, o Estado do Paraná implementou a BNCC através do “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”. Para balizar e facilitar a organização do trabalho pedagógico, bem como as escolhas metodológicas dos docentes e os processos de avaliação que visam alcançar os níveis de proficiência dos estudantes, previstos para cada ano, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) complementa o “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, trazendo os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2019, a versão preliminar do CREP (anos finais) passou por um processo de consulta pública recebendo contribuições e ajustes. Em 2020, o documento curricular passou por novas reformulações, sendo aberta nova consulta pública, por meio da qual os docentes da rede estadual de ensino paranaense puderam contribuir com sugestões. Em 2021, a SEED/PR implementou o CREP em toda a rede de ensino pública estadual. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos à prática docente e apresentado um conjunto de conteúdo, competências gerais e competências específicas de cada componente, os quais balizam a análise da coleção escolhida.

### **3.2.1 Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 6º ano**

Os conteúdos propostos pelo CREP para o 6º ano do Ensino Fundamental, englobam temáticas que trabalham a História como ciência e suas formas de registro, ao discutir os procedimentos próprios da História, abordando o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo, finalizando com o período medieval na Europa. A nossa reflexão será direcionada para análise dos conteúdos que abordam as relações raciais e a branquitude, na referida série. (PARANÁ, 2019)

**Figura 12** – Capa do livro do 6º ano



Fonte: BOULOS, 2018a.

A capa do livro do 6º ano do Ensino Fundamental (Figura 12) apresenta a Festa do Divino, que é contextualizada historicamente na abertura do capítulo 12, com a função de introduzir o assunto a ser estudado no capítulo. As Cavalhadas, que fazem parte das comemorações da Festa do Divino Espírito Santo, representam as lutas entre mouros e os Doze Pares de França, liderados por Carlos Magno, no território da Península Ibérica. (BOULOS, 2018a)

No Brasil, a Festa do Divino Espírito Santo é uma celebração religiosa que acontece em inúmeras cidades e em vários Estados brasileiros, tais como Pirenópolis (GO), Alcântara (MA), São João del-Rei (MG), Mogi das Cruzes (SP), Santo Amaro da Imperatriz (SC), entre outras. É uma festividade religiosa realizada cinquenta dias após a Páscoa, entre os meses de maio e julho, que exerceu influências na população negra escravizada porque, segundo Felipe (2017, p. 32), “os negros africanos rapidamente relacionaram o pombo branco, símbolo do Espírito Santo, ao pássaro que em suas crenças originais representava o limite entre a vida e a morte”.

Felipe (2017), ainda destaca que a Festa do Divino é uma das celebrações religiosas que fazem parte do Patrimônio Imaterial e que permeiam a memória dos moradores da comunidade quilombola Paiol de Telha, que está localizada no município de Pinhão/PR, bem como é uma festividade difundida entre outros quilombos. Indica que é uma das festividades “mais completas em seu ciclo ritual e carga simbólica” e “envolve música, visitas de casa em casa por todo o território, partilha de alimento, reza, relações com a comunidade quilombola e as relações com as cidades ao redor” (Felipe, 2017, p. 31).

Retornando a análise da coleção, o livro do 6º ano é dividido em quatro unidades e doze capítulos, iniciando com a apresentação dos conceitos básicos da História (tempo e fonte), com o estudo dos primeiros agrupamentos humanos, passando às temáticas da História Antiga europeia (Grécia e Roma) e finalizando com as temáticas da História da Europa Feudal. Neste livro, há dois capítulos dedicados à História das civilizações originárias da América: o Capítulo 4, que trabalha acerca dos primeiros habitantes da América e o Capítulo 7, que trabalha as civilizações da América, no caso os Incas, os Maias, os Astecas e os povos indígenas das terras onde hoje é o Brasil.

Ao tratar o conceito de tempo na história, enfatiza a história do calendário cristão e cita que existem outros calendários e inúmeras formas de se realizar a contagem do tempo. No manual do professor, como material de apoio, na página 17, Boulos traz um trecho de texto dos historiadores africanos Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo:

As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. [...] Quando o imperador do Mali, Kankou Moussa (1312-1332), enviou um embaixador ao rei do Yatenga para pedir-lhe que se convertesse ao islamismo, o chefe Mossi respondeu que antes de tomar qualquer decisão ele precisava consultar seus ancestrais. Percebe-se aqui como o passado, através do culto, está diretamente ligado ao presente, constituindo-se os ancestrais agentes diretos e privilegiados dos negócios que ocorrem séculos depois deles. (HAMA E KI-ZERBO, 2010, p. 24-25)

Para os povos africanos tradicionais, o tempo é dinâmico, mítico e social, que se diferencia do tempo dos europeus, que é cronológico e linear, resultado da Revolução Industrial, sendo baseado na ideia de progresso e de desenvolvimento. Ou seja, é um “tempo matemático e físico contabilizado pela adição de unidades homogêneas e medido por instrumentos confeccionados para esse fim” (HAMA E KI-ZERBO, 2010, p. 31). O conceito de tempo para as civilizações africanas “nem é linear, nem tem uma direção única” e “engloba o passado, o presente e o futuro” (BOULOS, 2018a, p. 17).

**Figura 13 – População Negra como Sujeitos da História**

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

Local e data: Salvador, Bahia, 2013.  
Cena retratada: Barraca de um vendedor ambulante, com diversos produtos, como berimbaus, frutas e doces. Sujeito principal: Homem negro, que ganha a vida como vendedor ambulante. Sua importância na história do trabalho, na Bahia: A imagem mostra o modo como muitas pessoas ganham a vida em Salvador, atualmente. Interessante notar que, na época da escravidão, muitos africanos ou seus descendentes viviam vendendo produtos pelas ruas da cidade. A prática do comércio de rua por afrodescendentes é, portanto, uma atividade antiga em Salvador; o que mudou foram os tipos de produtos à venda.

**PARA REFLETIR**

**Sujeitos da História**

Por História entende-se o estudo da ação dos seres humanos ao longo do tempo. Em outras palavras, não existe História sem sujeito, sem uma pessoa ou um grupo social responsável pelas ações. Veja, por exemplo, esta cena de trabalho, em Salvador, na Bahia. Observe a imagem, leia a legenda e reflita sobre ela. Depois, monte uma ficha em seu caderno como a do modelo abaixo.



Vendedor ambulante e sua barraca. Salvador (BA), 2013.

Sujeitos da História	
Local e data	
Cena retratada	
Sujeito principal	
Sua importância na história do trabalho, na Bahia	

Fonte: BOULOS, 2018a, p. 30.

Ao abordar no livro do aluno o conceito de sujeitos históricos, Boulos utiliza a história da presença da população negra no Brasil. A Figura 13 demonstra a importância de discutir os negros como sujeitos e agentes da História do Brasil, pelo fato de terem introduzido no país não só a sua cultura, mas também suas práticas econômicas, seus conhecimentos tecnológicos, dentre outros elementos. Segundo Amauri Júnior da Silva Santos (2016), ao se atribuir voz aos sujeitos históricos que foram historicamente invisibilizados pela colonialidade do saber e do poder, estamos desconstruindo a visão de que história leva em consideração um único ponto de vista, permitindo que a pluralidade de vozes se faça presente na construção das inúmeras narrativas históricas.

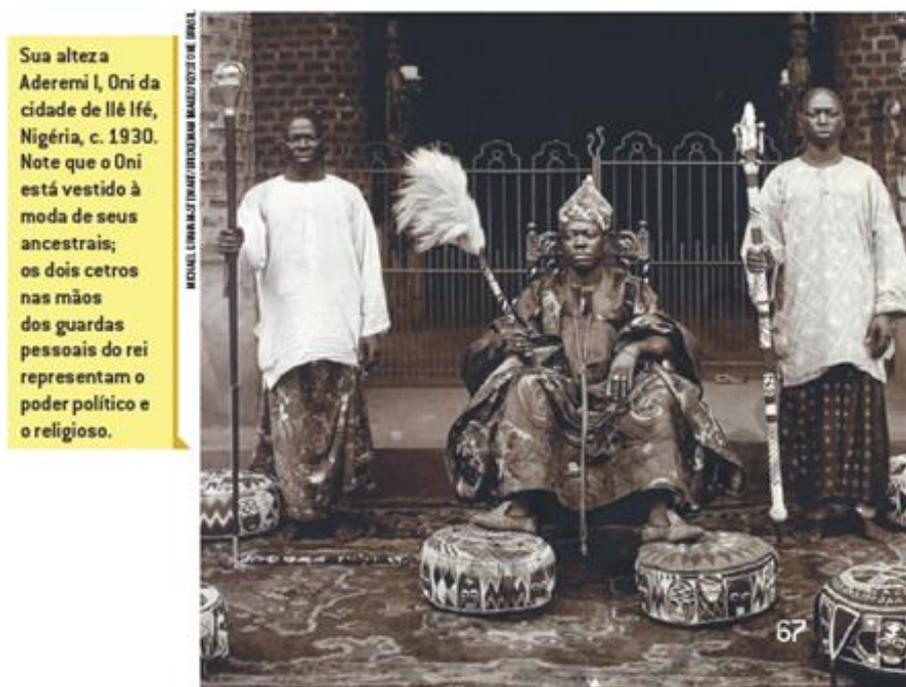
No capítulo 5 - Egito e Kush, página 67, o autor destaca que no continente africano, antes dos europeus, já existiam estruturas políticas tais como aldeias, cidades-Estado, reinos e impérios. Com relação ao conteúdo, o autor não enfatiza que a civilização do Egito Antigo faz parte e pertence à História do continente africano. Segundo Serrano e Waldman (2007), quando um autor exclui o Egito da África, acaba

omitindo a negritude desta civilização, sendo conivente com a lógica eurobrancocêntrica de produção e de transmissão do conhecimento.

Tal tendência se explica por exemplo, quando se procurou extirpar o Egito faraônico da África. Na lógica eurocêntrica uma civilização notável como a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o africano. Assinale-se que o Egito materializou uma civilização erguida no curso do Nilo, pelo que os substratos africanos da sua população, da sua cultura e da sua religião não poderiam ser negados. Salvo, é claro, na eventualidade de violenta a geografia do grande rio, dissociando – da direção das suas águas e das relações mantidas com o interior do continente. (SERRANO e WALDMAN, 2007, p.30)

Em contrapartida, no mesmo capítulo, o Reino de Kush é associado como sendo uma civilização africana. Os textos de apoio e os encaminhamentos presentes no manual do professor são fontes históricas ricas, tratando de diversas temáticas, tais como as relacionadas às questões econômicas, sociais, culturais, religiosas, da história das mulheres e da história da alimentação do povo de Kush.

**Figura 14 – Poder político e riqueza dos Impérios Africanos**



**Fonte:** BOULOS, 2018a, p. 67.

A Figura 14 representa a organização política dos reinos e impérios africanos, a riqueza material, por meio da vestimenta do Oni e dos cetros que ele e seus guardas seguram, no início do século XX.

Com relação aos conteúdos históricos que retratam a história da Europa, estão presentes no livro do 6º ano nas unidades III e IV, entre os Capítulos 8 e 12. Estes capítulos trabalham os temas da Antiguidade Clássica, Grécia e Roma, e da Europa Medieval. As páginas 128 e 129 representam um avanço na problematização da forma como estes conteúdos históricos são introduzidos aos estudantes, ao realizar uma análise do conceito de Antiguidade Clássica. Boulos destaca que, historicamente, este conceito fora utilizado com a ideia de supervalorizar a história das civilizações greco-romanas como modelo de história a ser seguido, ao passo que colocava em segundo plano a história das demais civilizações.

Na página 186, ao utilizar uma imagem de Jesus Cristo com olhos verdes e pele branca, o autor propõe uma reflexão aos estudantes: “será que Jesus tinha olhos verdes como os do ator desse filme?”. A resposta a esta problemática encontra-se no manual do professor, mas sem textos de apoio que possam aprofundar o debate acerca da imagem de Jesus Cristo. O mesmo procedimento ocorre entre as páginas 197 e 200, ao adentrar na história da Civilização Árabe e na Expansão Islâmica, o autor aborda estas temáticas se utilizando das relações entre árabes e europeus. Não desenvolve os temas que envolvem as relações comerciais entre árabes e os povos africanos, as influências da religião e da cultura muçulmana em algumas civilizações africanas. A única alusão à presença do islamismo no continente africano é realizada na atividade 8 da página 203, mas sem nenhuma contextualização histórica.

### Figura 15 – Meninas muçulmanas

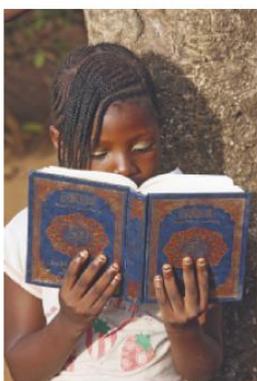
8. Observe as imagens com atenção.

Fonte 1



Garota lendo o Corão em Surabaja, Indonésia, 2014.

Fonte 2



Garota lendo o Corão, em Lome, Togo, África, 2000.

Fonte 3



Menina estudando o Corão, Londres, Inglaterra, 2014.

Fonte: BOULOS, 2018a, p. 203.

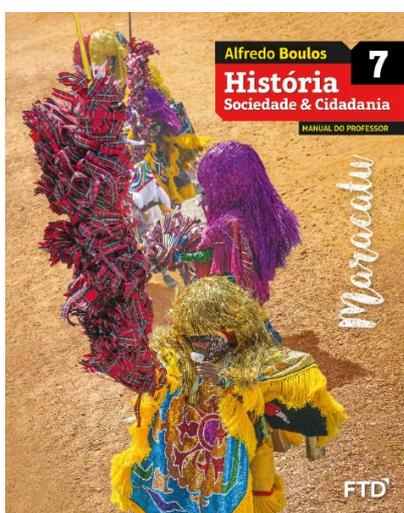
A Figura 15 representa meninas muçulmanas na Indonésia e no Togo *lendo* o Corão, enquanto a menina inglesa está *estudando* o livro sagrado islâmico. Essa sequência de imagens, sem textos de apoio ao professor e contextualização histórica aos estudantes, aliada à forma como o conteúdo da história árabe é desenvolvida nas páginas supracitadas, demonstram os traços e a presença da história eurocêntrica ao trabalhar estes conteúdos.

O livro do 6º ano se propõe em alguns capítulos a repensar o ensino de história, na medida em que inseriu imagens, conteúdos históricos e problematizações acerca da existência de outros povos e civilizações, ou seja, rompendo em partes com a perspectiva eurobrancocêntrica. Com relação à branquitude, não há uma problematização racial do branco, somente debates acerca de mudanças de alguns conceitos históricos, realizados por historiadores atualmente.

### 3.2.2 Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 7º ano

Os conteúdos propostos pelo CREP para o 7º ano do Ensino Fundamental trabalham temáticas relativas às formas de organização, política, econômica, social e cultural de algumas civilizações da África e suas respectivas relações com a História do Brasil, bem como são debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos na Europa, na América e no Brasil entre o final do século XV até o final do século XVIII. (PARANÁ, 2019)

**Figura 16** – Capa do livro do 7º ano



Fonte: BOULOS, 2018b.

O livro do 7º ano do Ensino Fundamental tem o Maracatu como imagem de abertura, festividade que faz parte da cultura popular do Brasil há séculos. Boulos não explorou o tema da Figura 16 no desenvolvimento dos conteúdos históricos apresentados ao longo deste livro. Insta salientar a importância histórica do Maracatu, uma festividade originária da cultura das populações negras africanas que representa a coroação dos reis do Congo, sendo parte dos elementos que compõem sua resistência à escravidão.

O espetacular cortejo do Maracatu é símbolo estético da arte de povos negros cuja existência persiste em outros e neste tempo. Seus brincantes batuqueiros, reis e rainhas, cortesãos e dançantes são reveladores e inspiradores de uma performatividade ancestral, ritualísticos e cheios de axés. (SALES, 2020, p. 67)

O livro do 7º ano é dividido em 4 unidades e 12 capítulos, sendo que a Unidade I é dividida em 2 capítulos, com o foco de abordar temáticas históricas relacionadas aos saberes e técnicas dos povos indígenas da América e dos povos e culturas africanas. Nos demais capítulos o material do aluno integra acontecimentos históricos da História Europeia com os da História da América e do Brasil.

O capítulo 2 é composto por 22 páginas que trabalham a história de algumas civilizações africanas. Em específico, aborda temas relacionados a história política, econômica, cultural, social e tecnológica das civilizações que compõe a sociedade brasileira atual, no caso os Malês, os Bantos e os Iorubás. Os encaminhamentos metodológicos, os textos de apoio ao professor, as sugestões bibliográficas, os sites e vídeos constantes no Manual do Professor são fontes que ampliam o conteúdo histórico existente no livro do aluno.

Neste capítulo, o autor destaca a presença negra no Brasil por meio do conceito de ancestralidade e das contribuições no campo da cultura. Com relação à noção de ancestralidade, ele utilizou imagens que demonstram semelhanças físicas e que comparam as vestimentas entre bantos e cariocas, Iorubás e baianas, conforme as imagens 17 e 18, respectivamente.

A Figura 17 representa à esquerda um homem jovem angolano e à direita uma mulher jovem carioca, provavelmente ela possuiu descendência congo-angolana, pelo fato de que conforme documentos históricos, uma parcela da população negra do Rio de Janeiro descende das populações

### Figura 17 – Jovens negros

e ajuda a explicar sua vitória sobre esses povos. Assim, as regiões ocupadas pelos bantos tornaram-se terras de agricultores que dominavam a metalurgia.



À esquerda, jovem angolano falante da língua umbundo. Acima, mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana. As duas fotografias são atuais. Boa parte dos habitantes do Rio de Janeiro descende de povos bantos, o que ajuda a compreender as semelhanças físicas entre os habitantes da região congo-angolana e os do Rio de Janeiro.

Fonte: BOULOS, 2018b, p. 31.

Já a Figura 18 apresenta a fotografia de duas mulheres negras, que usam turbantes, colares e adornos. A mulher da esquerda é nigeriana e a da direita é baiana. Conforme documentação histórica, a população da Nigéria e uma parcela da população da Bahia são descendentes dos iorubás.

### Figura 18 – Mulheres com descendência iorubá



À esquerda, mulher nigeriana; à direita, mulher baiana. Hoje, os iorubás são contados aos milhões na Nigéria e no Benin e possuem grande número de descendentes no Brasil e em Cuba.

Fonte: BOULOS, 2018b, p. 35.

Conforme destacam Ana Paula Souza e Felipe (2019), as semelhanças entre o Brasil e a África podem ser exploradas por inúmeros prismas da experiência humana. Do ponto de vista geográfico, os autores afirmam que podem ser comparadas as dimensões territoriais entre as regiões, com base na existência das maiores florestas tropicais do mundo, a Floresta do Congo e a Floresta Amazônica, que possuem semelhanças em sua flora. Outro aspecto comparativo proposto é o que se refere ao desenvolvimento do capitalismo na Europa, pois os povos africanos foram utilizados como mão de obra escrava nas lavouras americanas, abastecendo com matéria prima as indústrias inglesas, bem como as riquezas geradas pelo tráfico

atlântico que permitiram a circulação de capital entre a África, a Europa e a América. Por fim, salientam que os povos africanos deixaram “marca social e cultural na realidade brasileira” (SOUZA; FELIPE, 2019, p. 62), influenciando a língua portuguesa, as práticas religiosas e a organização social, além de terem trazido conhecimentos sobre a metalurgia.

Outro elemento utilizado por Boulos na problematização do conceito de ancestralidade foi o de destacar a importância histórica dos griôs, na preservação e perpetuação da História dos povos africanos, incluindo textos de apoio e orientações pedagógicas no manual do professor, e desenvolvendo a temática no livro do aluno.

**Figura 19 – Griôs como fonte de pesquisa da história oral**

**ENCAMINHAMENTO**

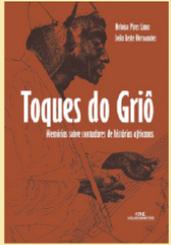
- Trabalhar o conceito de Império.
- Frisar que boa parte do que sabemos sobre o Império do Mali chegou até nós pelos griôs, que, por conservarem e transmitirem o saber tradicional, eram chamados de “bibliotecas vivas”.
- Destacar que foi por meio dos griôs e de achados arqueológicos que ficamos sabendo que o Império do Mali teve seu núcleo original organizado pelos povos mandingas.
- Chamar a atenção dos alunos para a importância das fontes orais.

**Dialogando**

Resposta pessoal. **Professor:** pode-se aproveitar a ocasião para debater a importância de saber ouvir quando o professor ou um colega está falando.

**Dica de leitura**

- LIMA, Heloisa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. **Toques do griô:** memórias sobre contadores de histórias africanos. São Paulo: Melhoramentos, 2010.



Esse livro traz informações sobre a figura do griô e sua importância para a transmissão de conhecimento tradicional de povos da África.

**+ATIVIDADES**

- Há um antigo provérbio, do poeta do Mali Hampâté Bâ, que diz: “Quando morre um velho é como se uma biblioteca inteira fosse incendiada”. Você concorda com essa afirmação? Destaque alguns ensinamentos que você aprendeu com seus avós ou com alguém mais velho e que utiliza no seu dia a dia. Resposta pessoal.

**IMAGENS EM MOVIMENTO**

- GRIÔ: oralidade africana. Duração: 3 min. Disponível em: <<http://livro.pro/z57ky9>>. Acesso em: 21 set. 2018.

Video que explica o conceito de griô na África antiga e sua presença no Brasil hoje.

26

**O Império do Mali**

Foi justamente no Sudão ocidental, entre os rios Senegal e Níger, nas terras habitadas pelos mandingas, que se formou o **Império do Mali**, um dos maiores e mais duradouros da história da África. Boa parte do que sabemos sobre o Império Mandinga (ou do Mali) chegou até nós através dos griôs.

**Império:** Unidade política que congrega várias outras unidades, que podem ser compostas por povos diferentes entre si que mantêm suas formas de governar locais, mas prestam obediência ao poder central, controlado pelo chefe de todos os chefes.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2006. p. 16.

**PARA SABER MAIS**

**Os griôs**

Os griôs eram indivíduos encarregados de preservar e transmitir as histórias, conhecimentos e canções de seu povo. No passado, os griôs eram procurados por muitos reis africanos para trabalharem como professores particulares de seus filhos. Eles ensinavam arte, conhecimento sobre as plantas, tradições, história e davam conselhos aos jovens príncipes.

Além dos griôs contadores de histórias, havia também os griôs músicos e os cantores, que interpretavam e conservavam canções tradicionais; e havia, ainda, mulheres griôs, que faziam o mesmo que os griôs homens.

**Ilustração representando um griô contador de histórias.**



**Os griôs músicos**



**Baba Masl, griô músico senegalês em apresentação na Grã-Bretanha, 2011.**

**DIALOGANDO**

Um ditado dos griôs africanos que chegou aos nossos dias é: “Cada dia se aprende algo novo; basta saber ouvir”. Você concorda com esse ditado? Por quê?

26

**Texto de apoio**

**O dia a dia na aldeia dos griôs**

[...] A vida na aldeia dos griôs era a escola dos griôs. Era lá que eles aprendiam as técnicas de memorização, a construir instrumentos de música e não apenas a tocá-los [...]. Os acontecimentos ocorridos há dez ou setecentos anos são mantidos sempre frescos pela palavra do griô. Só as extraordinárias sociedades que não dependeram da escrita para o registro dos seus feitos dominam a palavra para transmitir a história. Essa imensa sabedoria negro-africana conhece não só as técnicas de resguardar, mas também as de passar a história adiante. [...] Exige-se dele um comprometimento com a verdade. O rigor do mestre garantia a tradição, e a tradição garantia a maestria de cada um. [...]

LIMA, Heloisa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. **Toques do griô:** memórias sobre contadores de histórias africanos. São Paulo: Melhoramentos, 2010. p. 26.

**Figura 20 – A importância dos Griôs para a preservação da História africana**

#### ENCAMINHAMENTO

- Aprofundar o assunto acessando o texto: DOS GRIOTS aos griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://livro.pro/7spbxw>>. Acesso em: 4 out. 2018.

#### Dica de leitura

- MATÉ. *Contos do baobá*. São Paulo: Global, 2016.

Um livro inspirado no repertório dos griôs, os verdadeiros guardiões da cultura oral africana.



#### Texto de apoio

O texto a seguir é do doutor em Teoria da Literatura pela PUC-RS, Celso Sisto.

#### Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano

Contar é ritualizar. É dar voz ao ancestral. É abrir o corpo para o sagrado. É compactuar com a visão mágica. Palavra lapidada na boca do velho griô é palavra fulgurante. Joia de mil brilhos. Pedra multifacetada. Ele tem muitos corpos: feiticeiro, bicho, caçador, sacerdote, rei, bruxo, chefe, guerreiro. O mundo começa na sua palavra. Dançar o céu, o mar, o rio, a nuvem, a sombra. Cantar os velhos ensinamentos. Narrar a natureza, o clã, a aldeia, os símbolos, a floresta, a savana, o deserto. Seu itinerário é reforçar laços. Ordenar o mundo. Perfumar a memória. Virar história. Talvez uma bênção recaia sobre quem empresta seus ouvidos a um contador tradicional de histórias africanas. E quem conta de alguma forma abençoa seus ouvintes. Asperge sobre a audiência essa gotícula do mar sem fim das histórias. O contador africano tem, certamente, uma ligação forte com a água. As águas dos mares, as

44

águas dos rios, as águas das chuvas. A ação do contador tradicional é como a água do rio, farfalhando sua correnteza; é como a água do mar, obedecendo ao desígnio das marés; é como a água das chuvas, purificando quem a recebe. Como uma concha mágica, que se leva ao ouvido, nossa história poderia começar com a expressão "Kwesukesukela...", que quer dizer "era uma vez, há muito tempo...", dita pela voz do contador tradicional, no que a plateia responderia "cosi, cosi...", que significa, entre os povos da África do

Sul, "estamos prontos para ouvir". Um jogo de interações, um jogo-ritual. Os papéis estão estabelecidos, as divisões estão delineadas: quem conta e quem ouve. Contar história será sempre esse jogo de aproximações, esse ritual que ao mesmo tempo é culto e festividade. [...]

SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/43352/27859>>. Acesso em: 25 set. 2018.

### III Integrando com Língua Portuguesa

O texto a seguir é um miniconto africano, recontado pelo autor Rogério Andrade Barbosa. Esse miniconto foi preservado pelos griôs até ser transcrito e chegar ao nosso conhecimento.

#### Os três irmãos (um conto africano)

Três irmãos, há muito e muito tempo, viviam em uma pequena aldeia no antigo reino do Congo. Os rapazes eram perdidamente apaixonados pela princesa real. Mas, como eram simples aldeões, sabiam que nenhum deles poderia se casar com a moça.

Desiludidos, os três saíram mundo afora, em busca de uma nova vida. Andaram, andaram e andaram, durante dias e noites infundáveis, através de florestas e desertos, até alcançarem um povoado oculto entre as montanhas. Apavorados, descobriram que o misterioso lugar era habitado por seres dotados de poderes sobrenaturais.

Os três, imediatamente, foram aprisionados e obrigados a trabalhar como escravos. Como um sempre ajudava os outros, todas as tarefas foram concluídas. Por isso, após um ano de cativeiro, foram soltos. E, como prêmio pelos serviços prestados, cada um recebeu um presente mágico.

O irmão mais velho ganhou um espelho, no qual podia ver qualquer coisa que estivesse acontecendo. O do meio ganhou um tapete voador, capaz de levar seu dono aos lugares mais distantes, numa velocidade impressionante. E o irmão mais novo ganhou uma rede de malhas de aço, com a qual podia capturar o que quisesse.

À noite, o irmão mais velho viu em seu espelho que a princesa, por quem ainda eram enamorados, iria se casar naquele exato instante com um monstro que havia se disfarçado de humano.

Os três, na mesma hora, subiram no tapete do irmão do meio e, cruzando os ares, chegaram bem a tempo de interromper a cerimônia. E, graças à rede do irmão mais novo, aprisionaram o monstro.

O rei, agradecido, resolveu dar a filha em casamento a um dos rapazes. Mas ele pensou, pensou e não conseguiu escolher nenhum dos três. Pois, de acordo com os conselheiros reais, todos os irmãos haviam tido um papel importante.

Fonte: BOULOS, 2018b, p. 44.

As Figuras 19 e 20 demonstram como Boulos organizou o conhecimento da História dos Griôs, no livro do aluno e no manual do professor, ao se utilizar de

imagens e de textos de apoio propostos para os estudantes e para os docentes, bem como da realização de encaminhamentos pedagógicos e sugestões de livros aos docentes, para que possam se aprofundar na temática.

Ainda neste capítulo, Boulos, no livro do aluno, deu abertura para falar sobre as contribuições culturais dos povos africanos, ao destacar a presença de palavras bantas no português falado no Brasil e ao trazer as bibliografias de artistas negros como Margareth Menezes, Mestre Didi e Emanuel Araújo.

No capítulo 7, o autor trabalha a temática das Grandes Navegações. A primeira crítica que pode ser realizada a este capítulo é relacionada ao título, que deveria ser “Navegações Europeias dos Séculos XV e XVI”. Ao utilizar o termo “Grandes Navegações”, o autor não consegue superar os conceitos que fazem parte do eurobrancocentrismo. No corpo do texto do aluno, não há informações sobre os impactos das navegações europeias na História da África. Somente no manual do professor há um texto de apoio que indica a visão que os europeus possuíam de outros povos e como eram vistos por eles. Logo, Boulos deixa a critério do professor trabalhar ou não com o tema, o que nos leva a ter uma preocupação, visto que uma argumentação que muitos docentes utilizam para não efetivar a lei em sala de aula é a falta de tempo, conforme argumenta Felipe e Teruya (2012):

O quarto bloco de narrativas reúne as representações dos cursistas que têm disposição para trabalhar em sala de aula com as questões étnico-raciais por considerar relevantes, mesmo que muitas vezes esses docentes dizem não saber como fazer, como sugere as seguintes falas: **Nós professores temos tantas coisas para fazer, e agora temos que lidar com a lei** [referindo-se a Lei 10.639/2003]. (FELIPE; TERUYA, 2012, p.212, grifo nosso)

A argumentação de falta tempo, de que não existe material e da falta de formação docente ainda são entraves significativos para a efetivação da Lei federal 10.639/2003, despotencializando, assim, a descolonização do imaginário racial e mantendo práticas educativas eurocêntricas em sala de aula, reafirmando o projeto colonial, que coloca os saberes e fazeres dos europeus e seus descendentes no centro do processo educativo, mantendo à margem os conhecimentos dos povos africanos e indígenas no Brasil.

O capítulo 9 aborda a temática da ocupação portuguesa nas terras que compõe atualmente o Brasil. Neste capítulo, a história do Brasil Colonial é dividida entre o encontro dos portugueses com os povos nativos, a organização política (Capitanias

Hereditárias e Governo-Geral), as relações econômicas e a sociedade colonial. A entrada da população negra no Brasil é retratada pelo viés econômico, como mão de obra para operar os engenhos, sem a realização do debate sobre a questão da colonialidade do poder, tomando por base as relações entre colonizadores e colonizados.

O texto de apoio, no manual do professor, constante na página 165, acaba tratando do legado dos africanos no Brasil, porém não problematiza as razões para a entrada da população negra no Brasil na condição de escravos. Já na parte destinada a apresentação da sociedade colonial, Boulos (2018b, p. 173) destaca que “grande parte da população colonial era formada por africanos escravizados e seus descendentes”, realiza um pequeno debate sobre o trabalho desenvolvido pela população negra no Brasil e cita as formas de resistências às imposições religiosas cristãs, como a necessidade do batismo, do casamento e do sepultamento.

O capítulo 10 se propõe a debater a chegada dos africanos no Brasil e as formas de resistência dessa população à escravidão. A abertura é realizada com fotografias de personalidades negras brasileiras da atualidade, como Manolo Florentino, Milton Santos, Gilberto Gil e Terezinha Guilhermina, tendo como encaminhamentos pedagógicos aos docentes a realização de debates que envolvam “a contribuição dos afro-brasileiros nas diferentes áreas de nossa história e cultura” e que levem os estudantes a refletirem “sobre os desafios enfrentados pelos afro-brasileiros para conquistarem seu espaço na sociedade brasileira”. (BOULOS, 2018b, p. 177)

Nas páginas 178 e 179 o autor problematiza a escravidão na África antes da chegada dos europeus, tendo como premissa as teorias defendidas pela professora Leila Leite Hernandez e pelo professor José Rivair de Macedo. A escravidão realizada pelos islâmicos na África é tratada como apêndice, constando no manual do professor, além de não possuir um tratamento histórico alinhado com pesquisas atuais, como as realizadas por Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), que, ao desenvolverem a temática da escravidão e das diásporas africanas, explicam que no continente africano existiram três maneiras de tornar a população africana escrava: a escravidão doméstica, a escravidão islâmica e a escravidão cristã.

Entre as páginas 180 e 186, no livro do aluno e no manual do professor, Boulos, aborda temas que envolvem as origens territoriais no continente africano das pessoas que foram escravizadas à força no Brasil, trabalhando as formas de dominação e

silenciamento realizadas pelos colonizadores, tais como a perda do nome, a perda de etnia e condições da travessia nos navios negreiros. Os textos de apoio, os encaminhamentos metodológicos e as sugestões de materiais áudios-visuais complementam o corpo do texto do livro do aluno e ampliam as possibilidades de debates a serem realizados em sala de aula.

Após a página 187, no livro do aluno, o autor cita as inúmeras formas e as diversas maneiras que a população negra encontrou para resistir à escravidão, dando ênfase na formação de quilombos e na permanência destes locais no Brasil atual. No manual do professor, há carência de autores negros, bem como de textos de apoio que aprofundem e ampliem, para além dos quilombos, da criação de irmandades e de elementos culturais, os debates acerca da temática. Na parte do capítulo destinada as atividades, no livro do aluno, há textos que realizam debates sobre resistência política à escravidão, sobre o tráfico atlântico entre os séculos XVI e XIX com dados estatísticos, sobre o preconceito racial no Brasil atual e sobre as formas de escravidão.

O capítulo 12 aborda a formação do território brasileiro atual, destacando o processo de expansão territorial portuguesa na América. Nas 18 páginas que compõem o capítulo, somente em um parágrafo, na página 229, é que há uma citação acerca do papel desempenhado pela população negra neste processo, reduzido ao trabalho e as influências nos “nossos modos de agir, falar, pensar e agir” (BOULOS, 2018b, p. 229).

O livro do 7º ano apresenta inúmeros avanços no conteúdo histórico que permitem problematizar a presença do eurobrancocentrismo no ensino de história. Ao dedicar dois capítulos para abordar a História da África e a escravização dos africanos no Brasil, tendo como pano de fundo as discussões que envolvem a resistência à escravidão dos povos africanos no Brasil, Boulos passou a discutir narrativas históricas que só ganharam espaço nos currículos escolares em decorrência da aprovação das Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008.

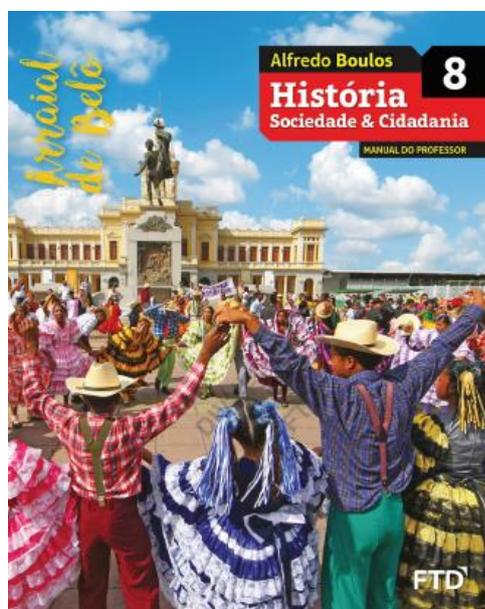
Nos cinco capítulos que trabalham a História da Europa, especificamente dos países que fazem parte da Europa Ocidental e que expandiram seu capital econômico entre os séculos XV e XVIII, o autor não problematiza o eurobrancocentrismo. Como exemplo destacamos que Boulos apresenta, no livro do aluno, as narrativas históricas acerca dos avanços técnicos e científicos europeus, mas não desenvolve as narrativas históricas relacionadas aos conhecimentos técnicos e científicos das civilizações da África, os quais foram utilizados pelos europeus na América. Outros

itens que demonstram os traços da branquitude estão nos títulos do capítulo 7, “As Grandes Navegações”, do capítulo 8, “Conquista e Colonização Espanhola da América”, capítulo 9, “América Portuguesa: Colonização” e capítulo 11, “Europeus Disputam o Mundo Atlântico”. Percebe-se que, apesar dos avanços com relação à abordagem de alguns conteúdos históricos, a forma como os conteúdos relacionados a história europeia é apresentada necessita ser repensada.

### 3.2.3 Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 8º ano

Os conteúdos propostos pelo CREP para o 8º ano do Ensino Fundamental, tem como tema central o desenvolvimento dos fatos históricos ocorridos no século XVIII e ao longo do século XIX na Europa, os processos que desencadearam as independências das colônias europeias nas Américas, destacando-se a do Brasil e seus respectivos desdobramentos. Além disso, propõe-se problematizações acerca do imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas. (PARANÁ, 2019)

**Figura 21** – Capa do livro do 8º ano



Fonte: BOULOS, 2018c.

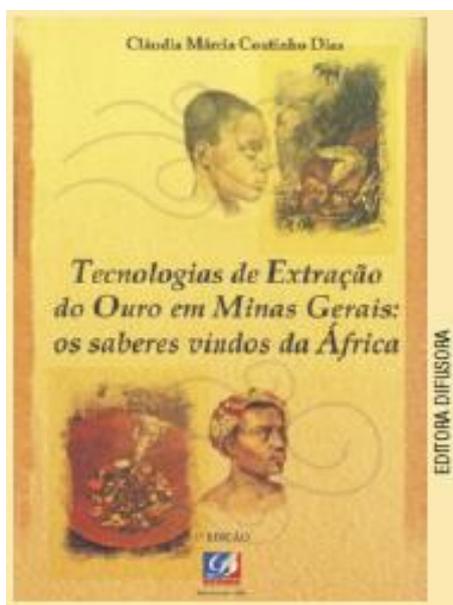
A Figura 21 é a capa de abertura do livro do 8º ano do Ensino Fundamental, que representa o Arraial de Belô e, conforme as informações disponíveis no site da prefeitura de Belo Horizonte, é a maior festa junina do sudeste do Brasil, ao reunir

mais de 100 mil pessoas<sup>13</sup>. Acontece que as festas juninas e julinas, fazem parte da cultura material e imaterial do Brasil, além de terem sido influenciadas pela cultura dos povos africanos e, no caso de Minas Gerais, há forte presença negra em decorrência do ciclo econômico do ouro, temáticas que não foram exploradas por Boulos no desenvolvimento dos conteúdos históricos deste livro da coleção.

Com relação à organização dos conteúdos, está dividido em quatro unidades e quatorze capítulos, que trabalham temas voltados a história europeia, americana e brasileira. Não há unidades ou capítulos dedicados a história das civilizações, impérios e reinos africanos ou americanos, como ocorreu nos livros do 6º e 7º anos.

O capítulo 5 aborda fatos históricos relacionados às rebeliões que ocorreram na América Portuguesa nos séculos XVII e XVIII. Com relação ao conteúdo, o autor poderia ter explorado no livro do aluno a temática sugerida como leitura complementar ao docente, no manual do professor, sobre as técnicas e conhecimentos dos africanos para a extração do ouro.

**Figura 22** – Livro sugerido como leitura complementar ao professor



**Fonte:** BOULOS, 2018c, p. 75.

A Figura 22 apresenta a capa do livro “Tecnologias de extração do ouro em Minas Gerais: os saberes vindos da África”, de Cláudia Márcia Coutinho Dias. Os saberes, o conhecimento tecnológico e científico dos povos africanos, serão aprofundados na proposta pedagógica desta dissertação.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/arraial-de-belo-horizonte>>. Acesso em 30/05/2021.

Ainda neste capítulo, entre as páginas 79 a 81 a temática da Conjuração Baiana é abordada pelo autor. Sobre esse fato da história do Brasil, nos encaminhamentos aos docentes, faltou aprofundar as diferenças das penas aplicadas aos membros da elite, que eram brancos e tratados nos inquéritos como “pessoas de consideração” (BOULOS, 2018c, p. 81), às aplicadas aos soldados e alfaiates que eram negros. Somente na página 84, na resposta da atividade 6, há menção ao fato de que os condenados à pena de morte eram pessoas negras. Nas páginas 85 e 86, os trechos de textos no livro do aluno e no manual do professor aprofundam os debates acerca da Conjuração Baiana, sendo materiais históricos que auxiliam o professor no desenvolvimento da temática.

No capítulo 6, “A formação dos EUA”, a questão da população negra é tratada de maneira muito tímida, dando a impressão que a escravidão nos EUA foi menos agressiva que no Brasil ou com um olhar menos acurado, que ela fora inexistente naquele país antes da sua independência política. Inclusive os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos ao desenvolvimento do conteúdo não problematizam a temática, ou seja, são silenciosos e omissos com relação a promover este debate. Apenas na página 97, no manual do professor, há um texto de apoio que se propõe a discutir a situação da população negra no pós-independência, deixando a critério do professor trabalhar ou não o tema. No corpo do texto do livro do aluno, há apenas dois trechos que fazem menção aos africanos escravizados:

Aos poucos, os sulistas foram substituindo os servos brancos por africanos escravizados originários da África ocidental. Entre 1620 e 1860, cerca de 400 mil africanos foram levados para a América do Norte para trabalhar como escravizados. Com isso, formou-se na região uma sociedade escravista marcada por grandes desigualdades. [...] Para os descendentes dos africanos, a independência nada significou. Os negros escravizados (mais de meio milhão de pessoas) continuaram na mesma condição. (BOULOS, 2018c, pp. 92-7)

Em contrapartida, no capítulo 7, entre as páginas 104 e 106, o processo de independência de São Domingos, atual Haiti, é bem aprofundado pelo autor, que realiza, nos encaminhamentos metodológicos e nos textos de apoio ao professor, comentários que destacam a participação da população negra, à época, a grande maioria era escravizada, neste processo. Nas páginas 116 e 117, os textos de apoio ao professor realizam o debate da importância histórica deste processo e sobre a questão da dívida, no pós-independência, contraída pelo Haiti, para manter-se livre e

independente em relação à França. Já nas páginas seguintes, ao abordar a independência das colônias espanholas na América, tem-se a impressão que nestas regiões somente os indígenas foram feitos de escravos, ou seja, há poucas menções acerca da escravização da população negra.

Na página 125, do capítulo 8, o autor utiliza um trecho de texto da historiadora Valéria Lima e imagens de Jean Baptiste Debret para retratar cenas do cotidiano no Brasil à época da chegada da família real portuguesa. Os encaminhamentos pedagógicos e os textos de apoio propostos, no manual do professor, problematizam as obras de Debret, destacando que elas representam um “olhar europeu sobre o Brasil” (Boulos, 2018, p. 125). Neste mesmo capítulo, ao desenvolver a temática da Insurreição Pernambucana de 1817, Boulos, no manual do professor, apresenta um texto de apoio e sugere encaminhamentos pedagógicos ao docente, os quais destacam as diferenças entre as penas aplicadas aos envolvidos.

Evidenciar que a repressão à Revolução de 1817 visou a restabelecer a ordem étnica e social em Pernambuco, o que ajuda a explicar a sua extrema violência; adotando um estilo próprio do Antigo Regime, a repressão condenou os cabeças da rebelião à pena de morte por crime de lesa-majestade; os que tiveram alguma participação considerada política foram condenados a prisão, e, para a gente humilde da província (especialmente os negros, mestiços e brancos pobres) foram reservadas penas humilhantes, como açoites e palmatoadas (pancada na palma da mão aplicada com palmatória, régua. (BOULOS, 2018c, p. 127)

Na página 133, no manual do professor, o texto de apoio da professora Emília Viotti da Costa tem o objetivo de discutir a questão da escravidão no momento da elaboração da Constituição de 1824 e seus desdobramentos. Ao docente, cabe problematizar a limitação dos princípios liberais e revolucionários, pois este momento da história brasileira é marcado pela expansão e consolidação destes princípios, os quais eram lidos de maneiras diferentes conforme o grupo social. Para os escravizados, os princípios liberais de liberdade, igualdade e fraternidade eram cristalizados nas suas aspirações em serem livres, tendo como pano de fundo o fim do sistema escravista, o que não aconteceu com a Constituição de 1824. (COSTA, 2010)

Um ponto de inquietude surgiu no capítulo 9, entre as páginas 136 e 138, as quais abordam as lutas pela independência ocorridas na Bahia, no Piauí, no Pará, no Maranhão e no Ceará. Boulos não problematiza a participação da população negra

nestes momentos da história local e utiliza expressões como “batalhões populares” (2018c, p. 137) e “forças populares” (2018c, p. 138) para citar a participação da população local, mas sem detalhar sua composição ou trazer nomes de lideranças populares dos movimentos que eram favoráveis a independência. Inclusive, a primeira atividade proposta ao estudante, constante na página 147 é carente deste debate. Somente nas páginas 142 e 144, ao trabalhar a Confederação do Equador, é que o autor acaba contextualizando, ainda assim de maneira superficial, a organização social local com os fatos históricos ocorridos.

Situação corrigida no capítulo 10, quando aborda o Período Regencial e as Rebeliões que ocorrem no Brasil entre 1835 e 1845. A participação da população negra é contextualizada neste momento da história brasileira. Ao desenvolver os conteúdos históricos relacionados à Guerra Farroupilha, Cabanagem, Revolta dos Malês, Sabinada e Balaiada, o autor destaca no livro do aluno que nestes movimentos os escravos se fizeram presentes, lutando em prol da sua liberdade. Já no manual do professor os encaminhamentos metodológicos e os textos de apoio acabam demonstrando a participação da população negra nestes movimentos, bem como as atividades propostas aos estudantes são ricas em conteúdo histórico, utilizando diversas fontes históricas, o que permite ao docente realizar um intenso debate acerca da participação dos diversos atores sociais nas Revoltas Regenciais.

No capítulo 11, ao desenvolver os conteúdos relacionados à economia do Brasil imperial, o autor cita que a mão de obra utilizada na agricultura era a africana escravizada, trazida pelo tráfico atlântico. No manual do professor, utiliza dos encaminhamentos e dos textos de apoio para discutir a questão da população escravizada no Brasil na primeira metade do século XIX e problematizar o tráfico atlântico. Na página 191 aborda a teoria do branqueamento no livro do aluno e no manual do professor, utilizando-se de textos de apoio e da pintura “A redenção de Cam” (1895) de Brocos, sem realizar encaminhamentos pedagógicos que problematizem a temática no manual do professor. Ao trabalhar a história da Guerra do Paraguai, neste capítulo, o autor foi silente em relação a participação da população negra no conflito, convocada na condição de voluntários da pátria.

Acreditar, todavia, que os voluntários da pátria, guardas nacionais ou recrutados para o Exército e Marinha eram todos de condição livre é desconhecer o poder de negociação e as estratégias montadas por homens de condição escrava para subtrair-se a condição de cativos mesmo que lhes custassem o risco de vida numa guerra. A presença

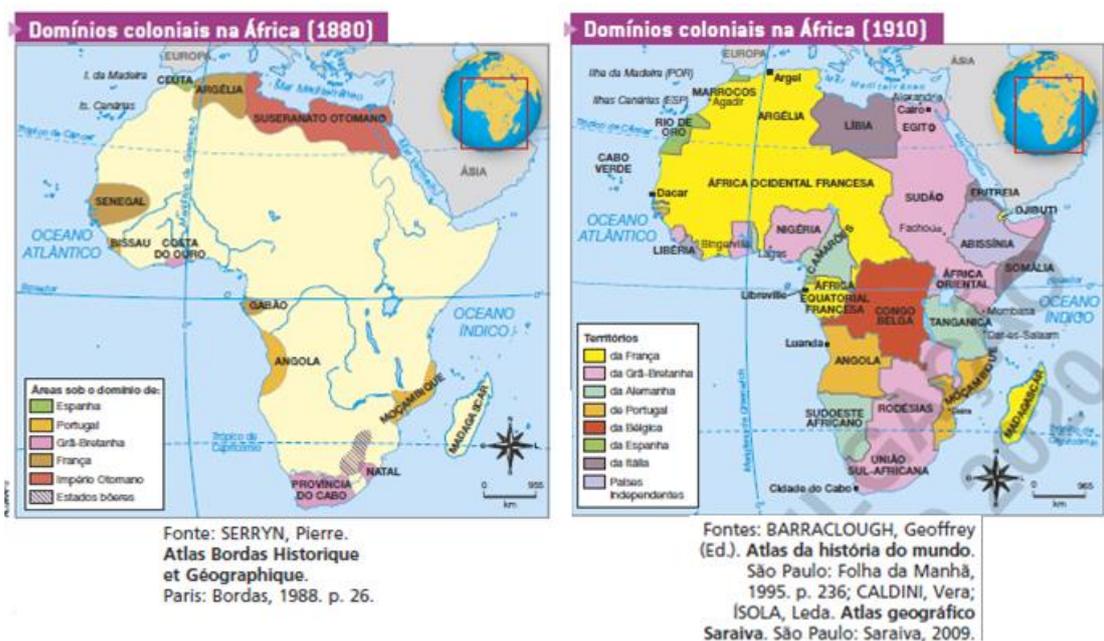
de negros nas tropas de Milícias, na Marinha e no próprio Exército sempre foi constante. Na independência da Bahia, em 1823, tropas civis admitiram escravos na luta contra a resistência portuguesa na Capital da província. (RODRIGUES, 2001, p. 110)

O desenvolvimento dos conteúdos históricos no capítulo 12 estão relacionados a temas que tratam do processo de abolição da escravidão no Brasil, da imigração de europeus no século XIX e do indigenismo no Império. Com relação aos fatos históricos que envolvem o primeiro tema, o livro do aluno foca no movimento e nas leis abolicionistas, deixando em segundo plano o debate sobre a resistência da população negra à escravidão. No manual do professor há textos de apoio que se aprofundam nas revoltas e nas rebeliões lideradas por escravos na Bahia, as quais ocorreram na primeira metade do século XIX, bem como ampliam as problemáticas realizadas no livro do aluno sobre o movimento abolicionista, discutindo o papel de intelectuais negros e da imprensa negra no Pós Abolição. Nas páginas 212 e 213, propõe a realização de um Júri Simulado sobre as políticas de cotas, discutindo papel das ações afirmativas para a população negra no Brasil.

Com relação à organização dos conteúdos que trabalham o processo de abolição da escravidão no Brasil e sobre as teorias raciais, caberia uma sugestão: iniciar pelas rebeliões e pela resistência da população negra à escravidão, discutir o papel das leis e do movimento abolicionistas neste processo, integrando com as pressões exercidas pela Inglaterra e pelas influências da teoria do branqueamento, por sua vez, estavam alicerçadas nas teorias racistas europeias do século XIX. Da maneira como estes conteúdos estão organizados, os estudantes e os docentes não são levados a realizar uma análise de conjuntura destes fatos históricos, que são apresentados de forma fragmentada.

No capítulo 13, cujo título é “Industrialização, Imperialismo e Resistência”, no livro do aluno, somente a página 235 aborda, de forma superficial e genérica, a resistência dos diversos Impérios existentes no continente africano ao imperialismo europeu do século XIX. Os mapas utilizados na página 237 e posteriormente reutilizados nas atividades da página 245, apresentados na imagem 19, demonstram a expansão europeia sobre o continente africano.

**Figura 23 – Expansão Imperialista Europeia**



**Fonte:** BOULOS, 2018c, p. 237.

A Figura 23 apresenta dois mapas que mostram a expansão imperialista europeia sobre o continente africano no final do século XIX e início do século XX. Os mapas não mencionam que existiam inúmeros Impérios e Reinos na África no século XIX, bem como silenciam a presença pulsante de mulçumanos. (Albuquerque, 2006)

A problematização da temática da resistência dos impérios e dos reinos africanos à expansão imperialista europeia dos séculos XIX e XX é abordada somente no manual do professor, por meio de textos de apoio. Em tempo, vale destacar que o capítulo 13 do livro do aluno possui 20 páginas de conteúdo histórico, composto por textos complementares e imagens.

O último capítulo do livro do 8º ano trabalha temas que envolvem a história dos EUA no século XIX. Nas as páginas de 252 a 254 e 261 a 264, há a abordagem da luta pelo fim da escravidão negra nos EUA e seus desdobramentos. Os textos de apoio e os encaminhamentos metodológicos propostos ao professor, no manual do professor, complementam o livro do aluno, possibilitando a problematização da questão da segregação racial nos EUA.

O livro do 8º ano apresenta poucas inovações com relação ao conteúdo histórico que permitem problematizar o eurobrancocentrismo em sala de aula. Dos quatro livros da coleção, é o único que inicia com temas relacionados à história europeia. Tem-se a impressão, da forma como os conteúdos estão organizados e na

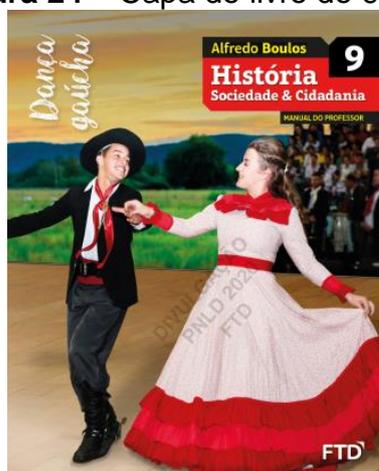
redação das narrativas históricas do livro do aluno, que os fatos históricos ocorridos na América e na África, tais como as independências das colônias europeias na América e fim do tráfico atlântico de escravos, só foram possíveis em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no continente europeu. Os europeus, em específico franceses e ingleses, são retratados como os responsáveis pelos eventos históricos políticos e econômicos ocorridos nos séculos XVIII e XIX.

Este livro não realiza discussões que abordam o protagonismo da população negra no Movimento Abolicionista, no processo de independência do Brasil e seus desdobramentos, bem como delega ao manual do professor, por meio de textos de apoio ou sugestões de leitura ao professor, problematizações que deveriam ser propostas no livro do aluno. Logo, deixa a critério do professor o aprofundamento das narrativas históricas que possam efetivar uma educação antirracista em sala de aula.

### 3.2.4 Reflexões Sobre Relações Raciais e Branquitude no Livro do 9º ano

Os conteúdos propostos pelo CREP para o 9º ano do Ensino Fundamental, partem da história republicana do Brasil e chegam até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988 e destacam o protagonismo dos diferentes grupos e sujeitos históricos. Propõe debates acerca da Revolução Russa e seus desdobramentos, dos conflitos mundiais da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da Guerra Fria, das independências na África e na Ásia, das circunstâncias que levaram à criação da ONU, bem como explicam a importância dos Direitos Humanos. (PARANÁ, 2019)

Figura 24 – Capa do livro do 9º ano



Fonte: BOULOS, 2018d, s/p.

No livro do 9º ano, a imagem utilizada como capa de abertura é uma fotografia que representa a Dança Gaúcha, conforme pode ser observado na Figura 24. A utilização desta fotografia gerou certo estranhamento, visto que nos conteúdos trabalhados no livro não há abordagem de fatos históricos que tratem especificamente do Rio Grande de Sul, considerando que a dança da capa é típica desse Estado, presente em alguns centros culturais gaúchos, em especial nos Estados da região Sul e Centro-Oeste do Brasil.

O livro é dividido em quatro unidades e quinze capítulos, sendo que os capítulos 4 e 11 trabalham com temas que envolvem a luta por direitos da população negra no Brasil e com a História Africana no século XX. No capítulo 2, especificamente na página 26, o autor cita novamente a teoria do branqueamento defendida pelo médico João Batista de Lacerda, que fora objeto de análise na seção 3.1 desta dissertação, e reutiliza a pintura, já mencionada, de Modestos Brocos, “A redenção de Cam” (1895).

No livro do aluno, os populares que participaram da Revolta da Vacina que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1904, os operários e os trabalhadores que fizeram parte do Movimento Operário no Brasil do início do século XX não são problematizados a partir da diversidade étnico-racial da população brasileira, sendo que o autor utiliza um texto de apoio, no manual do professor, que discute a imagem associada à classe operária na Primeira República. Novamente deixa a critério do professor o aprofundamento e a problematização de um tema central para a educação antirracista.

O capítulo 4 apresenta uma inovação nesta coleção, ao se debruçar sobre os conteúdos históricos relacionados os movimentos sociais liderados por negros, pelos indígenas e pelas mulheres. Em consulta ao “Guia de Livros Didáticos” do PNLD 2017, observamos que a 3ª edição da coleção “História Sociedade & Cidadania” não possuía um capítulo específico, no livro do 9º ano do Ensino Fundamental, que abordasse tais temáticas, segue o sumário para exemplificar:

9º ano (336 páginas). Unidade I - Eleições: passado e presente: Industrialização e imperialismo. A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa. Primeira República: dominação. Primeira República: resistência. II - Política e propaganda de massas: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo. A Segunda Guerra Mundial. A Era Vargas. III - Movimentos sociais: passado e presente: A Guerra Fria. Independências: África e Ásia. O socialismo real: China, Vietnã e Cuba. Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática. Regime

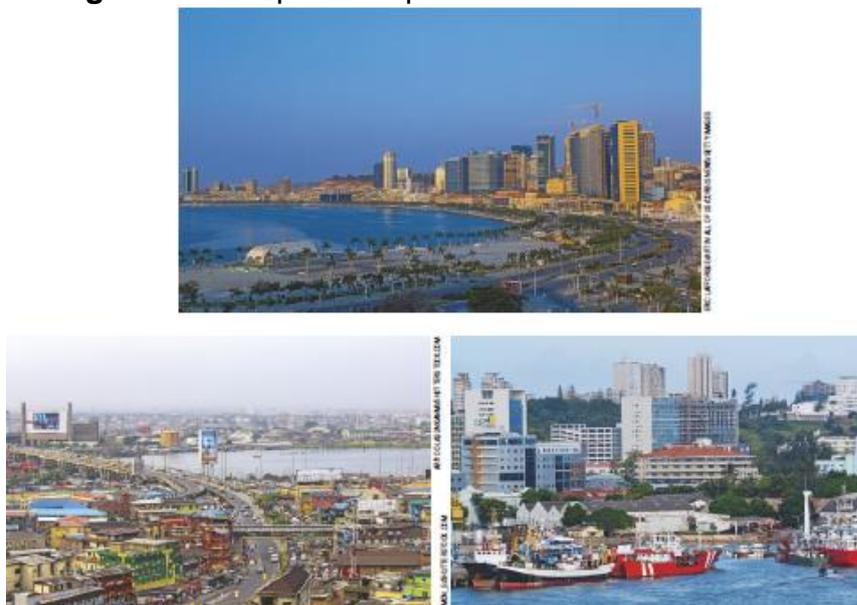
militar. IV - Ética na Política: O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. A Nova Ordem Mundial. O Brasil na Nova Ordem Mundial. (BRASIL, 2016, p. 106)

A abordagem realizada por Boulos, no livro do aluno e no manual do professor, ao longo do capítulo 4, tem como pano de fundo retratar a situação da população negra no Pós Abolição e nos primeiros cinquenta anos do século XX, explorando temáticas que envolvem o mundo do trabalho, a imprensa negra, a cultura afro-brasileira, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental Negro. Os textos de apoio ao docente aprofundam as discussões realizadas no texto do livro do aluno, bem como os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos são no formato audiovisual, com a intenção de enriquecer e problematizar a temática. Nas atividades propostas nas páginas 74 e 75, o estudante e os professores são postos a problematizar a presença da população negra na História do Brasil, por meio de discussões que fazem alusão somente à cultura negra.

Nas páginas 109 e 116 do capítulo 7, há uma abordagem superficial de como a Crise de 1929 afetou a população negra nos EUA e sobre o racismo que existia na Alemanha, à época no Nazismo, este vislumbrado nas Olimpíadas de 1936. As temáticas são pouco exploradas pelo autor, sem encaminhamentos metodológicos ou textos de apoio no manual do professor que as problematizem ou as contextualizem.

A abertura do capítulo 11 possui fotografias de capitais de três países do continente africano, conforme observa-se na Figura 25.

**Figura 25 – Capitais de países do continente africano**



Fonte: BOULOS, 2018d, p. 164

Na Figura 25, a fotografia do alto é Luanda, em Angola, a da direita é Lagos, na Nigéria e a da esquerda é Maputo, em Moçambique. Esse capítulo apresenta conteúdos históricos relacionados ao processo de independências ocorridos na África e na Ásia, no século XX, após a Segunda Guerra Mundial. Boulos (2018d, p. 164), com estas imagens, teve como intenções relativizar imagens estereotipadas que estigmatizam o continente africano e retratar cidades das quais “saíram ancestrais de milhões de brasileiros”.

Na página 206, no boxe “Para Saber Mais”, o autor utiliza um trecho de texto do professor Petrônio Domingos para demonstrar a participação do Movimento Negro Unificado (MNU) na defesa da democracia, à época da Ditadura Militar no Brasil. Destaca que as reivindicações da comunidade negra, com a formação do MNU na década de 1970, são importantes para a aprovação da Lei federal nº 10.639/03. Esta lei trouxe propostas para a reorganização dos currículos escolares, para a formação de professores e para a produção dos materiais didáticos, colocando em questionamento o privilégio branco nas práticas educativas.

O autor desenvolve os conteúdos históricos a partir dos fatos que fazem parte da História do Brasil e posteriormente trabalha as narrativas que fazem parte da História Mundial. Dos quinze capítulos que compõe o livro do 9º ano, dois são utilizados, em partes, não na sua integralidade, para abordar temas relacionados a História da África e da População Negra no Brasil, no caso, os capítulos 4 e 11. Os temas que envolvem a História Mundial são encontrados ao longo de seis capítulos do livro, o que demonstra desproporcionalidade em relação aos capítulos que trabalham narrativas relacionadas à efetivação da referida Lei 10.639/2003 em sala de aula. Resta claro que, apesar de alguns avanços, o livro do 9º ano ainda está centrado em trabalhar conteúdos escolares que são pautados por uma educação eurobrancocêntrica.

### 3.3 REFLEXÕES SOBRE AS MARCAS DA BRANQUITUDE NOS LIVROS DA COLEÇÃO

Como argumentam, Nadai (1984, 1993), Guimarães (1988), Oliva (2003, 2009), Reis (2006), Toledo (2005), Munanga (2015), Leite (2016) e Longo (2016), autores que mencionamos no primeiro e no segundo capítulo, na História e no Ensino de

História no Brasil, os currículos foram organizados por meio de conteúdos que privilegiaram os conteúdos históricos eurobrancocêntrico. Esses currículos desenvolviam as narrativas da História do Brasil, da América, dos povos nativos da América e dos povos da África como apêndices da história europeia. Bento (2002), Hofbauer (2003), Silva (2007a), Munanga (2008) e Felipe e Teruya (2015) destacam que os currículos escolares no Brasil, desde o final do século XIX e ao longo do século XX, foram organizados para legitimar um ensino de História atravessado pela ideologia do branqueamento e a serviço da construção da identidade nacional brasileira, branca e de origem europeia.

Apesar das dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser, terem desenvolvido subjetividades que buscavam construir a história brasileira à luz da história europeia, como afirma Maldonado-Torres (2007), os outros sujeitos históricos formadores do Brasil, como os povos indígenas e a população negra, não ficaram silenciados e muito menos foram omissos. Por meio de movimentos sociais e de resistência, demonstraram que história brasileira de origem europeia é uma falácia.

Nos livros do 8º e do 9º ano, Boulos citou que teorias raciais adentraram no Brasil no final do século XIX e no início do século XX, relacionando-as ao desenvolvimento da política de branqueamento. O texto do livro do aluno possui a mesma narrativa histórica e usa a famigerada imagem da tela de Brocos “A Redenção de Cam” (1895). No livro do 8º ano, sugere, no manual do professor, textos de apoio e encaminhamentos pedagógicos ao docente, os quais poderiam ter problematizado e contextualizado historicamente o branqueamento, com as teorias raciais europeias, bem como discutido as suas influências no Ensino de História, nos currículos escolares e na formação do racismo no Brasil. Temática que desenvolvemos na seção 2.3 desta dissertação.

Mesmo com as mudanças curriculares, como as propostas pelas Leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, no ensino de história no Brasil, o eurobrancocentrismo ainda marca a escrita dos conteúdos históricos escolares e da forma como o livro didático está organizado. No manual de introdução à coleção elaborado para o professor, Boulos (2018) descreve e justifica no tópico 2.7, a partir da página XXI – item dedicado a explicar as bases metodológicas de ensino-aprendizagem adotadas na coleção –, a contribuição da história para a promoção da cidadania, a importância do estudo da história e da cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

A princípio, propõe-se a explicar o conceito de cidadania, tomando por base a luta do Movimento Social Negro para a aprovação de leis que inseriram nos currículos escolares a História da África e dos afro-brasileiros. Porém, o autor resumiu, sem realizar uma contextualização de caráter histórico e utilizando um único parágrafo, todas as reivindicações do Movimento Negro, que resultaram na aprovação da Lei federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de temas relacionados a História da África e da população negra no Brasil. Para explicar que a coleção não está somente cumprindo a lei, mas que promove os debates que envolvem a construção da cidadania, Boulos destaca que:

a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades; b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”; c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não. (BOULOS, 2018a, p. XXI)

Ao propor ações pedagógicas que aprofundariam os estudos sobre a população negra, possibilitando o questionamento de uma história eurocêntrica, somente no manual do professor, o autor reduz as oportunidades de se discutir história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar, visto que inúmeros motivos podem ser alegados para a não efetivação e/ou aprofundamento do conteúdo, como falta de tempo, não domínio da temática ou mesmo não a considerar importante. O que faz com que Boulos não consiga desenvolver, com o potencial necessário, aquilo que teorizou, que seria utilizar o conceito de cidadania para a promoção de uma educação antirracista.

Isto talvez ocorra porque, como argumenta Silva (2007b), por mais progressista que um autor branco seja, enquanto ele não problematizar o branco como sujeito racializado e evitar as discussões relacionadas às diferentes dimensões do privilégio simbólico da branquitude, ou seja, não discutir a branquitude como um problema inerente ao lugar que o branco ocupa nas relações sociais brasileiras, as desigualdades raciais continuarão sendo vistas como um problema do outro. Nesse sentido, Bento (2002a) e Cardoso (2010) destacam que ao problematizar a identidade racial branca, busca-se identificar o lugar que o branco ocupa na manutenção da desigualdade racial no

Brasil, demonstrando que a branquitude é guardiã de privilégios, construídos historicamente em decorrência das políticas de branqueamento.

Todas as páginas dos livros da coleção possuem algum tipo de fonte histórica, seja documental e/ou iconográfica. As imagens são largamente utilizadas por Boulos, inclusive no livro do 6º ano, que é composto por inúmeras fotografias que apresentam pessoas negras em diversos momentos da vida cotidiana. O autor indica no manual do professor que “a imagem possui um efeito de realidade”, logo ela tem a “capacidade de se parecer com a própria realidade” (BOULOS, 2018a, p. XIV). Desprende-se que a ideia de Boulos é a de associar as pessoas negras a situações positivas, podendo levar os estudantes a refletir que a população negra de origem africana faz parte da história brasileira.

As imagens que retratam as pessoas negras como sujeitos históricos são pouco exploradas pelo autor. Na maioria das vezes em que aparecem nos livros da coleção, carecem de contextualização acerca do seu conteúdo histórico, sem a devida problematização como fonte para o conhecimento da História. O mesmo ocorreu com as fotografias que foram utilizadas na abertura dos livros do 7º, 8º e 9º anos, as quais retratam elementos da cultura material e imaterial do Brasil, sendo que o Maracatu e o Arraial de Belô são festividades que demonstram as influências da religiosidade, da cultura e da presença da ancestralidade da população negra.

Na página 2 dos quatro livros da coleção, em letras pequenas e sem o devido destaque, há uma pequena narrativa histórica sobre as origens das festividades retratadas na capa. O conteúdo escolar destas narrativas, sem a devida contextualização histórica, acaba reforçando os valores de um ensino de história marcado pelo eurocentrismo. Chama a atenção o fato de que, no livro do 9º ano, a imagem da capa apresenta duas crianças brancas de frente, enquanto no livro do 8º ano a imagem da capa não dá o mesmo destaque às pessoas negras. Logo, partindo dos ensinamentos de Malomalo (2014), que discute o conceito de branco no Brasil como aquele apoiado em valores simbólicos positivo, a comparação das imagens das capas destes livros, aliada à análise do conteúdo histórico, permitem perceber a manutenção da branquitude no ensino de história, que acabam mascarando a existência do racismo e que dificultam as problematizações sobre os privilégios dos brancos em relação aos não-brancos.

Boulos organiza o desenvolvimento dos fatos históricos a partir de temas relacionados à História do Brasil, da América ou da África, para posteriormente

trabalhar os conteúdos que se referem à História da Europa. A forma como os conteúdos escolares são apresentados representa, à primeira vista, uma mudança na maneira como eles são desenvolvidos. Ocorre que essa mudança não se efetiva, pois a maioria das narrativas históricas que compõe o livro do aluno ainda são pautadas pelos dispositivos de controle que foram utilizados pelo colonizador, para que o ensino de história, a partir da hierarquização da raça/cor, privilegie a história do branco no Brasil.

Por mais que em alguns capítulos dos quatro livros da coleção, Boulos teve o cuidado de resgatar as ligações históricas entre os povos africanos e a população brasileira, a coleção contempla somente o que a legislação e o que os editais do PNLD determinam. Não apresenta maiores inovações na abordagem dos conteúdos que trabalham a História da Europa ou os relaciona à História das civilizações africanas. O que reforça os argumentos de Munanga (2015), que destaca a urgência em se problematizar como são ensinados os fatos da história do Brasil, pois estes ainda são atravessados pela ótica do colonizador, os quais, ao escreverem a história da África e da população negra, buscaram inferiorizá-los como forma de dominá-los.

Além disso, o manual do professor propõe trechos de textos, sugestões de encaminhamentos que, muitas vezes, não trazem novas problemáticas que promovam debates para uma educação antirracista, que aborde com maior profundidade a diversidade étnica-racial do Brasil. O que é agravado pelo fato de que fica a critério do professor trabalhar ou não em sala de aula o texto de apoio, pois aquilo que não está no livro do aluno, muitas vezes, não é objeto de discussão em sala de aula.

Após realizar a análise dos quatro livros que compõe a coleção, vislumbramos que, mesmo com as Leis federais 10.639/03, 11.645/08 e editais do PNLD, os quais dão suporte legal aos docentes para que possam analisar, avaliar e problematizar o livro didático, no que se refere as respectivas mudanças teórico-metodológicas preconizadas pelas leis, a história da Europa permanece, ainda, sendo utilizada como norteadora para o ensino de História do Brasil. O que nos levou a concluir que uma das propostas pedagógicas que colaboraria com a ampliação das cores do ensino na história no Brasil nas escolas paranaenses seria o desenvolvimento de uma oficina de formação de professores organizadas a partir de cada livro que compõe a coleção e as análises feitas neste capítulo, conforme apresentamos na sugestão de produto, requisito exigido pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

#### 4 PROPOSTA PEDAGÓGICA: OFICINA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

Apesar dos avanços que os livros da quarta edição da coleção “História Sociedade & Cidadania” apresentam, em especial nos seus aspectos formais, é notório que a leitura do sistema-mundo europeu ainda se mantém ao se tratar dos conteúdos e da aprendizagem que oferece ao alunado. Assim, tendo isso em vista, como produto desta pesquisa, propomos oferecer uma oficina para formação de professores, organizada a partir de cada livro que compõe a referida coleção, a qual foi escolhida pela maioria dos docentes do Estado Paraná, para ser utilizada como recurso pedagógico em suas salas.

As oficinas terão como base as discussões e fundamentação teórica desenvolvida no decorrer desta dissertação, em especial, das reflexões realizadas a partir da análise de cada um dos livros, apresentadas no capítulo 3. Agora, é fundamental compreendermos que colocar em questionamento o eurobrancocentrismo, ainda presente no ensino de história, requer mais do que conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana ou dos povos indígenas, ou inserir no currículo dos cursos de formação docente em história componentes curriculares, referências bibliográficas ou conteúdos referentes aos povos não europeus. O trato de um ensino de história não eurocêntrico, que tem privilegiado o sujeito branco em detrimento de outros, implica “aprender a desaprender para reaprender” (MIGNOLO, 2010).

Uma formação docente que coloque em questionamento a leitura do sistema-mundo baseada no eurocentrismo não significa, de forma alguma, desconsiderar as narrativas europeias sobre a identidade nacional, mas sim implica em imprimir outras cores na prática docente, nos currículos e nos livros didáticos, colocando em questionamento a colonialidade do saber-poder, presente nas sociedades colonizadas, como o Brasil, possibilitando um ensino de história que permita a construção de consciências cidadãs decolonizadas.

A oficina possuirá uma carga horária total de 32 horas, dividida em quatro módulos. Destas, 16 horas serão utilizados para leitura da bibliografia e dos materiais que serão trabalhados nos encontros. As outras 16 horas serão destinadas para o desenvolvimento da oficina, a qual será realizada, a princípio, remotamente, por meio do *Google Meet*, com no máximo 15 participantes, para que ocorra interação e participação ativa dos presentes. O espaço utilizado para disponibilizar os materiais,

as referências bibliográficas e para que os cursistas postem os relatórios finais será o *Google Sala de Aula (Google Classroom)*. A oficina tem como objetivo aprofundar as problematizações realizadas no capítulo 3 desta dissertação, as quais utilizaram como subsídio teórico os ensinamentos de Bittencourt (2008). Ou seja, como parâmetros para análise dos livros didáticos de história, devemos vislumbrar os aspectos formais, o conteúdo histórico escolar e o conteúdo pedagógico (Quadro 4).

Na introdução de cada módulo, serão apresentadas as marcas da branquitude no Ensino de História, que acabam mantendo conteúdos históricos com o olhar do colonizador, para que possamos problematizar e desconstruir esse olhar no livro didático. Cada um dos módulos da oficina está dividido em quatro momentos, sendo que cada tema será desenvolvido por aproximadamente 50 minutos. Ao final de cada momento, será proposto um debate para que os professores possam expor as possíveis dúvidas e para que sejam pensadas atividades de aprofundamento que serão realizadas com os estudantes, como conteúdo pedagógico. Proporemos, no decorrer do curso, a análise e o debate de fontes históricas, que se encontram em cada um dos quatro livros didáticos que compõe a coleção e apresentaremos novas fontes, as quais instrumentalizam os professores no aprofundamento das temáticas propostas para cada oficina, para que possam ser utilizadas em sala de aula.

**Quadro 5 – Módulos e Temáticas Centrais**

<b>MÓDULO</b>	<b>TEMÁTICAS CENTRAIS</b>
I. A BRANQUITUDE E A PRESENÇA NEGRA NA HISTÓRIA	a) Branquitude e o silenciamento da população negra nos livros didáticos b) Tempo Africano c) População Negra como sujeitos da História d) Egito Antigo é uma civilização da África Negra
II. A BRANQUITUDE E A DIÁSPORA NEGRA	a) A África e os muçulmanos b) A escravidão e a Diáspora Negra c) Semelhanças entre a África e o Brasil d) A História do Brasil é eurobrancocêntrica?
III. A BRANQUITUDE E AS RESISTÊNCIAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL	a) A cultura material e imaterial negra: as influências nas festividades b) África: tecnologias, saberes e ciências c) A presença negra na independência do Brasil e no Brasil Imperial d) A relação entre as teorias raciais europeias do século XIX e o preconceito racial no Brasil
IV. A LUTA DA POPULAÇÃO NEGRA NOS SÉCULOS XX E XXI E A BRANQUITUDE	a) Movimento Negro no Brasil: século XX b) Conhecendo o continente Africano c) Discutindo a branquitude em sala de aula

**Fonte:** Elaborado pelo autor

## MÓDULO I – BRANQUITUDE E A PRESENÇA NEGRA NA HISTÓRIA

### 1. Objetivos

- a) Identificar como a branquitude silenciou a presença negra nos livros didáticos;
- b) Problematizar a História da África como direito de memória da população brasileira;
- c) Discutir os saberes e fazeres da população negra na história;
- d) Compreender a noção de tempo e fonte histórica dos povos tradicionais africanos e como elas nos permitem pensar a História do Brasil;
- e) Compreender as características do Tempo Histórico para os povos tradicionais africanos
- f) Identificar o Egito Antigo como uma civilização pertencente ao continente africano

### 2. Desenvolvimento da Oficina

Este módulo terá como base o livro do 6º ano do Ensino Fundamental, o qual, no manual do professor, traz problemáticas relacionadas às características do tempo histórico para os povos africanos, no livro do aluno propõe, por meio de imagens e atividades, a discussão sobre a população negra como sujeitos da história, mas tem carência de informações que promovam o Egito Antigo como uma civilização africana e com uma população negra.

Para podermos realizar as devidas problematizações e apresentação de propostas de trabalho pedagógico, iremos discutir como a branquitude silenciou a população negra nos livros didáticos ao longo da história. Como fundamentação teórica, iremos utilizar o tópico 2.3 da dissertação, que discute o Ensino de História e a manutenção da branquitude no Paraná. A introdução da temática será por meio de exposição oral, quando os participantes serão levados a refletir sobre as influências do movimento paranista na construção das narrativas históricas paranaenses.

Posteriormente iremos discutir o conteúdo que aborda a população negra como sujeitos da História. Para isso, usaremos como pano de fundo os conceitos de mudança e permanência, enquanto realizaremos a leitura de imagens, das páginas 6, 7, 9, 20, 24, 30 e 127, utilizando os procedimentos que são encontrados na página XV

do manual do professor, bem como as reflexões realizadas na seção 3.2 da dissertação.

Os participantes serão divididos em duplas, cada qual ficará responsável pela análise de uma imagem, para, posteriormente, socializar com os demais participantes. Temos como meta demonstrar aos professores que o uso de imagens em sala de aula é um recurso importante para problematizar o direito à memória da população negra, mas que a historiografia do sistema-mundo buscou invisibilizá-la, silenciá-la e diminuí-la. Durante a apresentação das análises realizadas pelos participantes, o debate teórico realizado por Santos (2016) será utilizado para reafirmar a população negra como sujeitos da história.

Continuaremos a oficina com o conteúdo que aborda o tempo africano, o qual se difere da ideia de tempo do colonizador. Iremos realizar discussões tomando por base as páginas 11 a 19 do livro didático, entrelaçando com as discussões realizadas nesta dissertação, concernente ao tópico 3.2.1. Primeiramente, com relação à forma, será solicitado aos docentes que observem o espaço dedicado, tanto no livro do aluno como no livro do professor, para a discussão da ideia de tempo para os africanos em relação à ideia de tempo desenvolvido pelos historiadores europeus do século XIX. Posteriormente, passaremos a discutir os conceitos delineados por Hama e Ki-Zerbo (2010) de tempo mítico, de tempo social, de consciência histórica, de tempo africano, de tempo histórico e de poder, pensando como eles podem ser utilizados em sala de aula para problematizar o eurocentrismo, na promoção de uma educação na perspectiva da decolonialidade.

Para encerrar o primeiro módulo da oficina, buscaremos levar os participantes a identificarem o Egito Antigo como uma civilização pertencente ao continente africano. O texto de Oliva (2017) será utilizado para analisar as narrativas históricas presentes nos livros didáticos de História, aprovados para o PNL 2018, tendo em vista a forma de retratar o Egito Antigo pela perspectiva africana e pelas teses do afrocentrismo e da afrocentricidade, em contraposição à lógica eurobrancocêntrica.

Posteriormente será solicitado aos participantes da oficina, dividindo-os em grupos de 3 pessoas, que realizem a análise do Capítulo 5 do livro do 6º ano, partindo dos critérios e elementos utilizados por Oliva (2017). Temos em perspectiva lançar aos professores problemáticas que estão relacionadas à permanência da colonialidade do poder, do saber e do ser no desenvolvimento do conteúdo escolar relativo ao Egito Antigo.

### 3. Referência Base

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

### 4. Leituras Obrigatórias

FONSECA NETO, Syllas Moreira da. **A cor do Ensino de História no Brasil: reflexões sobre relações Étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos.** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. Maringá: PROFHistória/UEM, 2021.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África.** Brasília, DF: Unesco, 2010, pp. 23 – 35.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas** – Revista de Estudos Grecolatinos, n. 10, pp. 26-63, 2017.

SANTOS, Amauri Júnior Silva. Visibilizando os sujeitos históricos: Movimento negro, a intelectualidade acadêmica e a emergência da Lei n. 10.639/03. **HISTÓRIA & ENSINO:** Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina, v. 22, n. 2, 2016.

### 5. Leituras Complementares

MOCELIN, Cassia Engres; GROSSI, Patrícia Krieger. Protagonismo negro, educação antirracismo e os quilombolas urbanos como “outros sujeitos”: uma problematização necessária. **Revista Em Pauta:** teoria social e realidade contemporânea, v. 18, n. 46, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** nº 62, dez. 2015, pp. 20-31.

## MÓDULO II – BRANQUITUDE E A DIÁSPORA NEGRA

### 1. Objetivos

- a) Analisar as relações existentes entre as civilizações africanas e árabes antes da colonização europeia.
- b) Diferenciar as formas de escravidão existentes no continente africano, inserindo-a no processo da diáspora negra no Atlântico.
- c) Identificar as semelhanças históricas entre os povos do continente africano e do Brasil.
- d) Reconhecer as marcas do eurobrancocentrismo na escrita da História do Brasil.

## 2. Desenvolvimento da Oficina

O livro do 7º ano do Ensino Fundamental será utilizado como base para o desenvolvimento do Módulo II. Este livro tem como destaque a proposição de inúmeras temáticas que trabalham a História da África e suas relações com a História do Brasil. Ao abordar a história das civilizações africanas, Boulos (2018b) focou na relação destas com o Brasil, deixando de lado as problematizações que envolvem as relações destas com os árabes. Ao introduzir a temática da escravidão e do tráfico atlântico, o autor trabalha a escravidão realizada pelos islâmicos na África como apêndice, no manual do professor. Neste sentido, a oficina deste módulo parte da premissa da importância de ampliar os horizontes acerca das relações entre muçulmanos e africanos, realizar comparações entre a África e o Brasil e debater as narrativas históricas sobre a escravidão na África.

No primeiro tema da oficina “A África e os Muçulmanos”, iremos aprofundar as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas existentes entre os muçulmanos e as civilizações africanas, por meio da exposição das ideias e dos ensinamentos de Serrano e Waldman (2007), utilizando slides para a apresentação, por 1 hora aproximadamente. Com esse momento teórico, esperamos demonstrar que existiam impérios e reinos na África antes da chegada dos europeus no século XV, bem como poderemos destacar o intercâmbio entre as civilizações africanas e a árabe, fundamentação teórica necessária para se compreender os tipos de escravidão que existiam na África.

A transição do primeiro para o segundo tema terá como pano de fundo uma discussão conduzida, por aproximadamente 15 minutos, acerca do título dado ao capítulo 7 do livro. A partir desta discussão será introduzido o texto da Albuquerque (2006), solicitando aos participantes que confeccionem uma tabela que diferencie os tipos de escravidão que existiam na África antes da chegada dos europeus. Para esta atividade iremos dedicar 30 minutos.

Para destacar a resistência das civilizações africanas que dificultavam as ambições comerciais dos portugueses no continente africano, iremos utilizar 30 minutos, comparando as narrativas produzidas por Boulos (2018b) nas páginas 178 e 179 do livro do aluno e no manual do professor, com as narrativas históricas presentes na bibliografia das leituras obrigatórias.

Posteriormente nos dedicaremos a demonstrar como as fontes históricas, as dicas de leitura, as sugestões de sites e os encaminhamentos pedagógicos propostos por Boulos no capítulo 2 do manual do professor podem ser utilizados pelos professores em sala de aula. Para a realização desta etapa, os participantes serão divididos em duplas ou trios, cada grupo irá pensar como utilizar em sala de aula um dos recursos propostos pelo autor, podendo se embasar nas reflexões realizadas no tópico 3.2.2 desta dissertação. Os participantes terão 30 minutos para produzir a atividade e mais 10 minutos para socializá-la com os demais.

Por fim, iremos discutir os efeitos das políticas de branqueamento no Ensino de História no Brasil, para que os participantes possam reconhecer as marcas do eurobrancocentrismo na escrita da História do Brasil. Essa problematização se faz necessária para que os docentes possam compreender como as narrativas históricas da História do Brasil foram construídas na lógica da colonialidade do poder, do ser e do saber. Neste momento da oficina, iremos remeter os participantes aos tópicos 2 e 2.1 desta dissertação, para que seja debatido como a persistência da teoria do branqueamento impede a efetivação de uma educação antirracista no Brasil.

### 3. Referência Base

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

### 4. Leituras Obrigatórias

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. História da África e a escravidão africana. In: ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, pp. 62-91.

FONSECA NETO, Syllas Moreira da. **A cor do Ensino de História no Brasil: reflexões sobre relações Étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. Maringá: PROFHistória/UEM, 2021.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. África: unidade e diversidade. In: SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória d'Africa: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 82-125.

### 5. Leituras Complementares

NASCIMENTO, Flaviane Ribeiro. O horizonte da liberdade e a força da escravidão: últimas décadas do século XIX. In: CASTILHO, L. E.; ALBUQUERQUE, W.;

SAMPAIO, G. dos R. (Orgs). **Barganhas e querelas da escravidão**: tráfico, alforria e liberdade (séculos XVIII e XIX). Salvador: EDUFBA, 2014, pp 183-216.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades** - Ano I, n. 4, Fev. 2009.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **África pré-colonial**: ambiente, povos e culturas. História da África e dos Africanos. Petrópolis: Vozes, 2013, pp. 15-55.

## **MÓDULO III – BRANQUITUDE E AS RESISTÊNCIAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**

### 1. Objetivos

- a) Identificar a presença da população afro-diáspora na cultura imaterial e material brasileira
- b) Apontar como as tecnologias, os saberes e a ciência das civilizações africanas foram utilizadas pelos portugueses no Brasil.
- c) Compreender o papel exercido pela população negra na independência do Brasil e no Brasil Imperial.
- d) Analisar a relação entre as teorias raciais europeias do século XIX e o preconceito racial no Brasil.

### 2. Desenvolvimento da Oficina

As imagens das capas de todos os livros da coleção apresentam festividades que ocorrem em território brasileiro. O que mais chama a atenção é o fato de que essas imagens não foram exploradas em sua potencialidade máxima, sendo que o autor realizou pequenas descrições sobre elas na página 2 de todos os livros da coleção. Destaca-se que todas essas festividades possuem elementos da cultura material e imaterial da população negra ou são originárias do continente africano, como é caso do Maracatu.

No primeiro momento do Módulo III, por 1 hora aproximadamente, iremos realizar a leitura e a discussão das imagens e dos textos descritivos das capas dos quatro livros da coleção. A articulação teórica será realizada com os pressupostos enunciados na análise realizada nas seções 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 desta dissertação, enquanto o debate sobre a Dança Gaúcha, capa do livro do 9º ano da coleção, partirá das problemáticas lançadas por Boulos (2018d, p.2):

Ela é uma variante do xote, ritmo de origem alemã dançado por casais e trazido para o Brasil por José Maria Toussaint, na década de 1850. Em solo brasileiro, o xote foi difundido entre os aristocratas do Segundo Reinado. Porém, os escravizados se interessaram pelo ritmo e pela dança e logo adaptaram as coreografias. Aos poucos, o xote se distanciou das origens alemãs e foi incorporado à cultura brasileira. Atualmente, esse estilo é destaque tanto nas festas do Nordeste brasileiro quanto nas do Sul do país.

O maior desafio na leitura deste conteúdo escolar reside no fato de encontrar produção historiográfica que identifique que o xote gaúcho sofreu adaptações, realizadas pela população negra. Para isso, durante a oficina será solicitado aos participantes que realizem uma pesquisa nas ferramentas de busca acadêmica (*google* acadêmico, *scielo*, entre outras). A ideia é problematizar como o conteúdo escolar possui narrativas que não possuem referencial bibliográfico, bem como a contextualização histórica de uma imagem é importante para a construção do conhecimento histórico. Temos certeza que essa discussão irá gerar inúmeras inquietações nos professores, sendo este o papel da história: gerar provocações.

O segundo momento da oficina deste módulo será centrado nas temáticas que são apresentadas no livro do 8º ano, no capítulo 5, no manual do professor, sobre as técnicas e conhecimentos dos africanos para a extração do ouro. No livro do aluno, Boulos (2018c) não demonstrou que a mineração em Minas Gerais, no século XVIII, só fora possível graças aos conhecimentos, as tecnologias, aos saberes sobre metalurgia da população negra. Além disso, ao longo dos quatro livros da coleção não há narrativas históricas que valorizem ou que trabalhem esse conhecimento científico.

Neste sentido, iremos utilizar na nossa exposição sobre o tema, por aproximadamente 30 minutos, o artigo de Silva e Dias (2020), que é didático, com uma linguagem objetiva e direta, os quais exploram as tecnologias de origem africana no Brasil. Posteriormente, nos outros 30 minutos, os participantes serão divididos em grupos e realizarão a leitura do texto de Souza e Felipe (2019), que contém conteúdos escolares que visam a desconstrução de estereótipos que envolvem o continente africano, além de revisar alguns temas abordados no Módulo II. Ao final, cada grupo irá apresentar uma proposta de como trabalhar em sala de aula o conteúdo “Saberes, Tecnologias e Conhecimento africanos”, a partir das leituras realizadas.

Para desenvolver a temática da presença negra no processo de independência do Brasil e no Brasil Imperial, retomaremos as reflexões realizadas no tópico 3.2.3 desta dissertação, onde destacamos que Boulos (2018c) delegou ao professor, por

meio de textos de apoio, de sugestões de leituras e de encaminhamentos pedagógicos, realizar discussões que aprofundem o papel da população negra nos fatos históricos elencados acima. Iremos conduzir a discussão das reflexões realizadas nas páginas 79 a 81 (conteúdo escolar da Conjuração Baiana), páginas 84 a 86 (conteúdo pedagógico da Conjuração Baiana), página 125 (conteúdo escolar que problematizam as obras de Debret), página 127 (conteúdo escolar Insurreição Pernambucana), páginas 136 a 138 (conteúdo escolar lutas pela Independência do Brasil), páginas 142 a 144 (conteúdo escolar Confederação do Equador), Capítulo 10 (conteúdo escolar e pedagógico das Revoltas Regenciais), Capítulo 11 (conteúdo escolar sobre economia e sociedade brasileira no II Reinado e Guerra do Paraguai) e capítulo 12 (conteúdo escolar e pedagógico sobre o Movimento Abolicionista). Pretendemos assim destacar como estes fatos históricos devem ser trabalhados em sala de aula, com a ideia de evidenciar a participação e o protagonismo da população negra nestes momentos da história brasileira.

Para finalizar este módulo, iremos levar os participantes a refletirem sobre as relações entre as teorias raciais europeias do século XIX e o preconceito racial no Brasil. Tal problemática se faz necessária para identificar como os privilégios da população branca foram construídos historicamente e socialmente, as quais influenciaram as produções das narrativas históricas no Brasil. Como base teórica, iremos utilizar o tópico 1.3 desta dissertação, dividindo os participantes em 2 grupos, sendo que um grupo será responsável por construir argumentos que identifiquem que o branco nunca fora racializado na construção histórica do povo brasileiro, pautando-se nas teorias raciais europeias do século XIX, enquanto o outro grupo deverá realizar proposições de conteúdos históricos que possam ter suas narrativas reescritas.

### 3. Referência Base

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

### 4. Leituras Obrigatórias

SILVA, Lucas César Rodrigues da; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, pp. 1-16, 2020.

FONSECA NETO, Syllas Moreira da. **A cor do Ensino de História no Brasil: reflexões sobre relações Étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos.**

(Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. Maringá: PROFHistória/UEM, 2021.

MIRA, Maria Celeste. Do recalque ao realce: o enegrecimento da cultura popular brasileira e o jogo político das identidades. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 14, n. 28, pp. 19-40, 2017.

SOUZA, Ana Paula; FELIPE, Delton Aparecido. História da África e do povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. In: FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Maringá: Mondrian Ed., 2019, p. 55-74

## 5. Leituras Complementares

SANTANA, Aderivaldo Ramos de. Cartas, indagações e estudos sobre a África centro-ocidental e os ljebus: a importância dos informantes africanos na produção “científica” francesa na primeira metade do século XIX. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 25, n. 39, p. 25-48, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **PARALAXE**, v. 6, n. 1, pp. 5-23, 2019.

## **MÓDULO IV – A LUTA DA POPULAÇÃO NEGRA NOS SÉCULOS XX E XXI E A BRANQUITUDE**

### 1. Objetivos

- a) Destacar o protagonismo do Movimento Negro no Brasil no século XX na luta por direitos
- b) Discutir os estereótipos que envolvem as narrativas acerca do continente africano atualmente
- c) Identificar a permanência de elementos do eurobrancocentrismo no ensino de História.

### 2. Desenvolvimento da Oficina

O livro do 9º ano é o mais paradigmático de toda a coleção, pois ao mesmo tempo que apresenta uma grande inovação ao discutir o Movimento Social Negro no Brasil no Século XX, não realiza maiores problematizações acerca de um ensino de história com elementos da colonialidade do poder, do saber e do ser. Boulos (2018d) é assertivo no capítulo 4 deste livro, ao desenvolver narrativas históricas que destacam o papel das frentes de atuação da população negra para a conquista de direitos, para a preservação da sua cultura, como protagonistas da sua história, num contexto marcado pelas políticas de branqueamento. Entretanto, com relação ao

aprofundamento dos debates que discutem os elementos de uma educação antirracista, delega ao professor essas discussões, por meio de fontes históricas propostas no manual do professor.

Neste sentido, no primeiro momento do módulo IV, por meio de discussões conduzidas, adentraremos por 50 minutos, nas indicações realizadas por Boulos no manual do professor, que estão no desenvolvimento do capítulo 4 e na página 206, atravessando-as com as ideias defendidas por Gomes (2019), na obra “O Movimento Negro Educador”. Iremos destacar as reivindicações e as lutas da comunidade negra no Brasil do século XX e seus reflexos no Brasil do século XXI.

Para o segundo momento da oficina, utilizaremos os materiais que estão disponíveis no manual do professor do Capítulo 11. São recursos que possibilitam discutir os estereótipos que envolvem as narrativas acerca do continente africano atualmente, se distanciando daqueles que demonstram uma África selvagem e sem tecnologias. Dividiremos os participantes em duplas, para que, em 45 minutos, a partir dos ensinamentos do texto de Gomes (2017), realizem propostas de encaminhamentos pedagógicos para os materiais de apoio ao professor presentes neste capítulo. A ideia é demonstrar aos professores a importância do uso pedagógico do material de apoio ao professor, como aquele que complementa o conhecimento histórico escolar exposto no livro do aluno.

Apesar da coleção analisada possuir inúmeros conteúdos que contemplem os pressupostos da Lei federal nº 10.639/2003, como fechamento deste módulo e da nossa oficina, iremos destacar as marcas do eurobrancocentrismo no ensino de história no Brasil, por meio das influências das políticas de branqueamento e da ideia de que o branco é sujeito não racializado. Para tais problematizações retornaremos aos conceitos utilizados nos tópicos 3.1 e 3.2 desta dissertação, realizando reflexões que permitam identificar se o Ensino de História no Brasil tem cor. Para a exposição e discussão desta temática iremos utilizar aproximadamente 50 minutos.

Como avaliação final, iremos solicitar aos participantes que demonstrem quais dos temas abordados na oficina contribuiu para modificar a sua prática pedagógica em sala de aula. Para realizar a avaliação, será dado 30 minutos aos participantes, que devem utilizar como instrumento avaliativo a produção textual, desenho, quadrinhos, encenação teatral e/ou outro meio. Ao final, cada participante irá socializar com os demais a sua avaliação.

### 3. Referência Base

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

### 4. Leituras Obrigatórias

SOUZA, Maciana de Freitas e; TORRES, Rusiane da Silva; MOTA, Débora Rute de Paiva. RESENHA: O Movimento Negro Educador. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Ano 3, n. 7, pp.89–92, julho/2020.

FONSECA NETO, Syllas Moreira da. **A cor do Ensino de História no Brasil: reflexões sobre relações Étnico-raciais e branquitude nos livros didáticos**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. Maringá: PROFHistória/UEM, 2021.

GOMES, Mônica Cordovil de Oliveira Martins; GOMES, Alessandro Martins. A história de África vista através de seus estereótipos. **Revista identidade!**, v. 22, n. 1, pp. 129-143, 2017.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros: A forma urbana das populações negras no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), v. 11, n. Ed. Especial, pp. 65-86, 2019.

PEREIRA, Eduardo Guilherme Barros. O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 3, n. 1, p. 118-132, 2020.

### 5. Leituras Complementares

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Sur-International Journal on Human Rights**, v. 15, n. 28, pp. 127-137, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), pp. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Esdras Soares da. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 9, n. 1, ago. 2019.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios com que nos deparamos para discutir o Ensino de História no Brasil, a partir dos pressupostos da decolonialidade, foi perceber como a colonialidade do poder-saber constitui o nosso ser, ainda hoje, por diversos artefatos culturais, como os livros didáticos, que são utilizados nas escolas como um dos principais recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem. Para conseguir transpor esse desafio, tivemos que entender como a leitura do sistema-mundo europeu fora engendrado na lógica da colonialidade, que colocou o sujeito branco no centro do saber, estabelecendo as bases para a construção das narrativas históricas sobre o Brasil e seu ensino.

Percebemos que o processo de construção da identidade do Estado Nacional Brasileiro, no pós-independência ocorrido em 1822, foi atravessado por teorias raciais, como a eugenista, que colocou os povos indígenas e africanos e suas características, entre elas sua cor, como sinônimo de atrasados e de não civilizados, elementos que fazem parte do racismo estrutural brasileiro. As narrativas históricas acerca das origens do Brasil passaram a ser escritas pela elite intelectual local, como sendo branca e europeia. Objetivava-se, assim, inserir a história da nação brasileira entre as das nações europeias, as quais eram vistas pelos pensadores daquele período como modelo a ser seguido.

A elite intelectual brasileira, com o apoio de diversos setores da sociedade, fundou, em 1838, o IHGB, local destinado a produzir e a elaborar discursos de cunho historiográfico, que buscavam dar legitimidade ao Estado Nacional brasileiro que se constituía naquele momento, por meio da produção de uma história homogênea, capaz de garantir uma identidade nacional brasileira. O IHGB era quem dava legitimidade ao conhecimento historiográfico brasileiro e o Colégio Pedro II, por meio dos seus professores, que na sua maioria eram membros e intelectuais do IHGB, realizavam a transposição deste conhecimento para o ensino de história.

Estas primeiras produções históricas não eram totalmente nacionais, devido à ausência de uma historiografia genuinamente brasileira, sendo que o uso de autores estrangeiros foi necessário para iniciar um saber sobre a nação brasileira. Temos como exemplo, Von Martius, no seu texto “Como se deve escrever a história do Brasil” (1845), e Varnhagen, na sua obra “História Geral do Brasil” (1850), ambos autores são europeus e que lançaram os pressupostos de como deveria ser escrita a História

do Brasil. Estes autores, que carregam em suas formulações as teorias raciais do século XIX, foram utilizados pela historiografia brasileira como ponto de partida e referencial teórico. Defendiam que a construção da identidade nacional e as origens do Brasil como nação eram harmônicas, além de exaltarem a ideia de um brasileiro cordial e negarem a existência do racismo, com a intenção de evitar possíveis conflitos entre as raças que compõem o povo brasileiro. Assim, mantiveram o privilégio da branquitude e geraram reflexos na construção do Ensino de História no Brasil, forjando-se, dessa maneira, a História e o Ensino de História do Brasil por meio dos ideais do eurocentrismo.

Todos esses pressupostos forneceram subsídios para a ideologia do branqueamento, uma teoria racial brasileira que surgiu no final do século XIX e fora ressignificado ao longo do século XX, sendo um dos pilares que oculta o racismo brasileiro por meio do mito da democracia racial. Esta teoria gerou reflexos no Ensino de História no Brasil e do Brasil, estando ainda presente em algumas narrativas históricas dos livros didáticos. Essa é a lógica que embasa o discurso de pessoas que atualmente negam a existência do racismo estrutural no Brasil. Isso impede que o branco, como sujeito detentor de privilégios, seja problematizado e racializado. Por isso é papel da História, como área do saber, na teoria e na prática docente, problematizar, discutir, promover debates, por meio do seu currículo

Nesse sentido, as pesquisas pautadas pelos pressupostos da decolonialidade, na perspectiva crítico social, tem como objetivo trabalhar a identidade racial do branco, possibilitando o reconhecimento dos privilégios construídos historicamente que são ligados à branquitude. Ou seja, identificam a branquitude como aquela que é relacionada ao privilégio, ao poder simbólico da identidade racial branca, que é produzida, apreendida e ressignificada socio-historicamente, forjando o ideal de superioridade do branco, que hierarquiza racialmente os seres humanos. Estas mesmas pesquisas, identificam o branco, no Brasil, como aquele que possui pele branca, é fruto de uma sociedade miscigenada, influenciado pelo mito da democracia racial e das políticas de branqueamento, num país com um ensino colonizador, que ainda, em partes, desconsidera as diferenças estruturais que fazem parte da história brasileira.

Ao se debruçar na história do Ensino de História no Brasil e identificar o papel central que o livro didático ocupa nas salas de aulas brasileiras, sendo, muitas vezes, o único instrumento de aprendizagem visual disponível os estudantes e aos docentes,

percebemos que nestes materiais didáticos a branquitude encontrou espaço para a manutenção dos seus privilégios, ao silenciar a existência, a presença e a importância da população negra, cujos sujeitos foram historicamente invisibilizados pela historiografia oficial. No Estado do Paraná, especificamente, o movimento paranista produziu toda uma cultura, uma memória, uma identidade baseada nos valores do sistema-mundo, pautados pelo eurobrancocentrismo e transferiram essa produção intelectual aos livros didáticos.

Reconhecemos que o livro didático é o material pedagógico que, ao centralizar o conhecimento ensinado em sala de aula, acaba sendo o reprodutor da lógica eurobrancocentrista, mantendo assim vivos os elementos da colonialidade do poder, do saber e do ser. É desta forma que o livro didático se mostra como uma poderosa fonte para realização de análises e reflexões sobre as relações raciais e a branquitude.

A coleção História Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, fonte para nossas análises e reflexões, foi escolhida por conta da sua capilaridade no sistema de ensino da rede pública estadual paranaense, por ser a coleção adotada em todas essas instituições de ensino. Os livros da coleção permitem realizar problematizações com relação à abordagem dos conteúdos históricos escolares, dos conteúdos pedagógicos e quanto à forma como desenvolve as temáticas relacionadas à efetivação das Leis federais nº 10.6369/03 e 11.645/08, no espaço escolar, o que representa um avanço na promoção de uma educação antirracista, ao questionar a colonialidade do saber-poder nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, ao dar voz às diferenças étnico-raciais e às inúmeras identidades que compõem a população brasileira, todavia ainda demonstra, na sua forma, elementos do sistema-mundo.

Podemos perceber as permanências destes elementos ao identificar que o branco ainda é sujeito não racializado nas narrativas históricas da história do povo brasileiro. O conceito de raça ainda é tratado na perspectiva de abordar a presença do negro e do indígena como sujeitos da história, não de problematizar o racismo estrutural no Brasil como um problema do branco. A coleção, mesmo pretendendo falar dos sujeitos que historicamente foram marginalizados, não se aprofundou na abordagem das temáticas relacionadas à História da África e da população negra brasileira, não realizando problematizações sobre o eurobrancocentrismo que se faz presente na maioria dos conteúdos históricos e pedagógicos. Além disso, temos que

lembrar que os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, são produzidos para todo o território nacional, devendo conter as propostas pedagógicas dos editais do PNLD, bem como a sua escolha é feita pelos docentes a partir de interesses regionais, locais e pessoais.

A equipe de avaliação de história do guia do PNLD 2020 indicou que, no geral, as obras aprovadas ainda possuem traços do sistema-mundo europeu, apesar de terem superado, em alguns aspectos, as concepções quadripartite e tripartite de organização da história brasileira. Destacaram que as coleções contemplam apenas as temáticas que estão previstas nos editais do PNLD. No que se referem à abordagem dos conteúdos que englobam a história e a cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, estão inseridos inúmeros contextos, temporalidades e processos históricos. Outro item que necessita atenção especial por parte dos autores dos livros didáticos de história está relacionado à forma como retratam os autores africanos e afrodescendentes, bem como os saberes desenvolvidos por eles, pois ainda há permanências das visões destes povos como exóticos ou como inferiores à racionalidade científica europeia. (BRASIL, 2019)

Levando em consideração todos esses elementos e paradigmas, para trabalhar os conteúdos históricos e pedagógicos da forma que estão organizados na coleção, propusemos uma formação pedagógica para professores, por meio de oficina dividida em 4 módulos, atendendo assim à proposta pedagógica do Mestrado Profissional em História. Tivemos em mente as indicações realizadas pela equipe de avaliação de história do PNLD 2020, nas quais constam que as formações recebidas pela maioria dos docentes, em suas graduações, foram marcadas pela ideologia da branquitude, e que Boulos, autor da coleção analisada, delegou a docentes, colocando apenas no manual do professor, o tratamento de inúmeros conteúdos escolares que são voltados às problematizações propostas pela lei federal n. 10.639/2003.

Deste modo, realizar a análise do Ensino de História no Brasil como aquele que mantém a branquitude, ou seja, como privilégio do branco em relação aos negros, é um dos exercícios que podemos utilizar para romper com as ideologias do sistema-mundo, na perspectiva da decolonialidade, bem como problematizar se o ensino de história no Brasil tem cor.

**FONTES**

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. (a)

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. (b)

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. (c)

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** - livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. (d)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco**: a brancura no corpo e para além dele. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

ALVES FILHO, Manuel. O Brasil 'inventado' por Varnhagen. **Jornal da Unicamp**, v. 443, p. 4, 2009.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. História da África e a escravidão africana. In: ALBUQUERQUE, W.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, p. 62-91, 2006.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana. Historiadores do IHGB/Catedráticos do CPII. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, ano, v. 168, p. 219-231, 2007.

ANTUNES, Joelma Cristina de Lima. Após 15 anos da lei 10.639/03, como tem se dado a representação do continente africano nos livros didáticos de História? IX ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, ANPUH, 04 a 07 de setembro. **Anais eletrônicos...** Santo Antônio de Jesus- BA, 2018.

BATISTELLA, Alessandro. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Vol. 06. Nº 11 – UFGD – Dourados. Jan/Jun. 2012.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 25-57 (a).

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 147-162 (b).

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. (Tese de doutorado). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002 (c).

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção de conhecimento. In **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002. p. 45-50 (d)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** história - Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020:** história – guia de livros didáticos do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CALLARI, Claudia Regina. Os Institutos Históricos: do patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 21, nº 40, pp. 59-83. 2001.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. **Paranismo:** arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953). (Tese de Doutorado em História). Curitiba: UFPR, 2007.

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

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latino Americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** vol. 8, núm. 1, pp. 607-630, (enero-junio), 2010.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim. In: GÓES, Luciano (Org.). **130 anos de (des)ilusão:** a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

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

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, n. 1-2, pp. 33-48, 2004.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação,** Porto Alegre, v.2, 1990.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 105, p. 43-64, 2014.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Unesp, 2010.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **Revista de História da UEG**, 7(1), 2018.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 250–266, 2010

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Educação**, v. 35, n. 2, 2012.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 64, p. 111-133, 2015.

FELIPE, Delton Aparecido. **A memória nos saberes e nos fazeres da população quilombola da comunidade Paiol de Telha no Paraná**. Relatório das atividades do estágio de Pós-Doutorado (jul. 2014-jun. 2016): Maringá, UEM, 2017.

FRANKENBERG, Ruth Alice Emma. **White women, race matters: The social construction of whiteness**. 1988. Tese de Doutorado. University of California, Santa Cruz.

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

FREITAS, Patrícia de. Avanços na inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana. PNL D Ensino Médio 2012 e a lei 10.639. **Revista Linhas**, v.15, n. 29, p. 379-394, 2014.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

GONÇALVES, Rosângela Cristina. Quinze anos da Lei 10.639/03-avanços e retrocessos. **RIDPHE\_R Revista Iberoamericana** do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 4, n. 2, p. 434-439, 2018.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n.1, 1988.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos estudos CEBRAP**, n. 81, pp. 99-114, 2008.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

HOFBAUER, Andreas. Conceito de "raça" e o ideário de "branqueamento" no século XIX. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, v. 1, n. 42, 2003.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 68, pp. 9-56, 2006.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, Pp. 148-161, jun. 2014.

LEÃO, Cleber Terixeira. **Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de Ensino de História**. (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

LEITE, Gislaíne Martins. O pensamento social brasileiro no século XIX: a construção do preconceito racial. **Historiografia e Escrita da História**, v. 8, n. 15. 2016.

LONGO, Isis Souza. Negro é a raiz da liberdade: as leis 10.639/03 e 11.645/08 e a práxis libertadora na desconstrução de estereótipos dos livros didáticos. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 25, n. 49, p. 45-60, 2016.

LOPES, Joyce Souza. **Pontuações e proposições ao branco/ae à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude**. V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. Anais Paraná, p. 134-150, 2013.

LOTIERZO, Tatiana HP; SCHWARCZ, Lilia KM. Raça, gênero e projeto branqueador: A redenção de Cam, de Modesto Brocos. **Data de mise em ligne, Samedi**, n. 5, pp. 1-26, 2013.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Mari Helena. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Revista de Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 30, n.2, p. 265-286, 2018

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTO-GOMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALOMALO, Bas'llele. Branquitude como dominação do corpo negro: diálogo com a sociologia de Bourdieu. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 6, n. 13, p. 175-200, jun. 2014.

MELO, Thaís de. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na Educação: caminhos, cruzamentos e disputas (1900-1922). **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del signo, 2010.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, v. 24, p. 123-144, 2004.

MOREIRA, Camila. Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco. III EBECULT - ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 18 a 20 de abril de 2012. **Anais...** Cachoeira – BA, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.97 -120.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Nº 62 dez. 2015.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, V.6, nº 11, São Paulo, set. 1984.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: Trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. v. 13. nº 25/26, São Paulo, set. 1992/ago. 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Sobre a cor da noite: teorias raciais e visões sobre o negro em meio aos debates científicos da passagem do século XIX para o XX. **Revista Múltipla**, Brasília, 8 (14), pp. 87-123, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades** - Ano I, n. 4, Fev. 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas** – Revista de Estudos Grecolatinos, n. 10, pp. 26-63, 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense** - CREP – História, EF. Curitiba: SEED-PR, 2019

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, 2018.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Fortes laços em linhas rotas**: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. (Tese de Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2014.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. 1º Simpósio Internacional do Adolescente. Maio de 2005. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext) . Acesso em 15 ago. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Coords.). **El giro de colonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 93-126.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2006.

RIBEIRO, Renilson Rosa. "O escrupuloso iluminador da História do Brasil": os enredos cronológicos e temáticos da 1ª edição da história geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854/1857). **Patrimônio e Memória**, v. 7, n. 2, p. 86-108, 2007.

ROCHA NETTO, Bento Munhoz da. **Presença do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1960.

RODRIGUES, Marcelo Santos. **Os (in)voluntários da pátria na Guerra do Paraguai**: A participação da Bahia no conflito. (Dissertação de Mestrado de História). Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, 2001.

SALES, Jonas de Lima. **Lá vem o maracatu descendo a ladeira: reflexões e apontamentos para ressignificar a dança afro-brasileira em contextos acadêmicos**. Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, v. 5, n. 1, 2020.

SANTOS, Amauri Júnior Silva. Visibilizando os sujeitos históricos: Movimento negro, a intelectualidade acadêmica e a emergência da Lei n. 10.639/03. **História & Ensino**, v. 22, n. 2, pp. 229-246, 2016.

SANTOS, Carina Santiago. Os 15 anos da lei 10.639/03: reflexões sobre a rede municipal de Florianópolis (Santa Catarina–Brasil). **Revista de História da UEG** (ISSN 2316-4379), v. 7, n. 1, p. 57-76, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. (Tese Doutorado

em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. África: unidade e diversidade. In: SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, pp. 82-125, 2007.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM. (orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007 (a).

SILVA, Lucas César Rodrigues; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, Brasília: v. 26, 2020

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, pp. 489-506, 2007 (b).

SILVA, Wilker Solidade da. **Indicadores de verificação e a educação das relações étnico-raciais**: o monitoramento da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ensino público do Estado do Paraná. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2020.

SILVEIRA, Fabiano Augusto Martins. Da criminalização do racismo: aspectos jurídicos e sociocriminológicos. Editora del Rey, pp. 52 e 53, 2007.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, pp. 363-386.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SOUZA, Ana Paula; FELIPE, Delton. História da África e do povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. In: FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian Ed, 2019, pp. 55-74.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

TERRA, Livia Maria. **Negro suspeito, negro bandido**: um estudo sobre o discurso policial. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara-SP: UNESP, 2010.

TOLEDO, Maria Aparecida. A disciplina de História no Brasil Império. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005.

VON MARTIUS, Karl Friedrich; RODRIGUES, José Honório. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista de Historia de América**, n. 42, p. 433-458, 1956.

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