



PROFHISTÓRIA

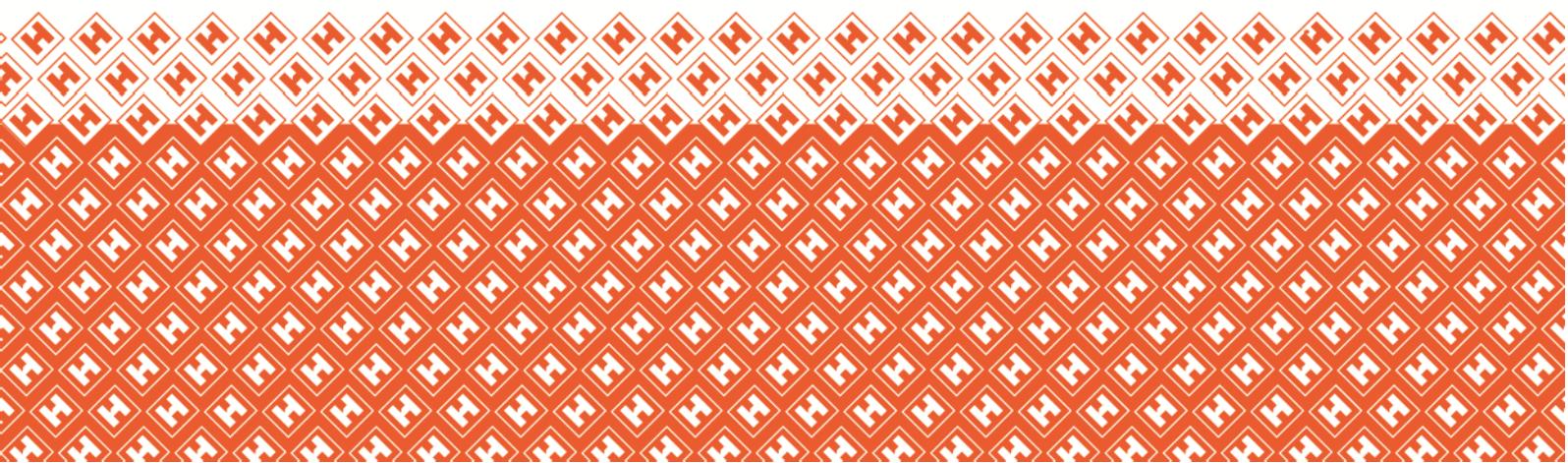
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDA DE AMORIM GOLEMBIEWSKI

Ensino de História, educação das
relações étnico-raciais e branquitude:
proposições para os currículos dos anos
finais do Ensino Fundamental

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Abril/2022



Fernanda de Amorim Golembiewski

**Ensino de História, educação das relações étnico-raciais e branquitude:
proposições para os currículos dos anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

de Amorim Golembiewski, Fernanda
Ensino de História, educação das relações
étnico-raciais e branquitude: proposições para os
currículos dos anos finais do Ensino Fundamental /
Fernanda de Amorim Golembiewski. -- 2022.
102 f.
Orientador: Nilton Mullet Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Educação das relações
étnico-raciais. 3. Branquitude. 4. BNCC. 5. Sequências
didáticas problematizadoras. I. Mullet Pereira,
Nilton, orient. II. Título.

Fernanda de Amorim Golembiewski

**Ensino de História, educação das relações étnico-raciais e branquitude:
proposições para os currículos dos anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 10 de fevereiro de 2022.

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (Orientador) (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Prof. Dr. Marcus Vinícius de Freitas Rosa (UFRGS)

M.^a Tanara Forte Furtado (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade (UFRPE)

RESUMO

Esta pesquisa, inserida no campo do ensino de História, analisa as proposições curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental, com base no referencial teórico da branquitude, da colonialidade e da educação das relações étnico-raciais. Apresenta-se como uma proposta antirracista e problematizadora do privilégio da branquitude. Examina, utilizando abordagem qualitativa, duas legislações educacionais que orientam a construção dos currículos da educação básica brasileira: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* e a *Base Nacional Comum Curricular*. Apresenta duas propostas de ensino de História, direcionadas ao 7º ano e ao 9º ano, através da elaboração de sequências didáticas problematizadoras. Avalia que o referencial teórico utilizado ofereceu uma nova abordagem para a análise das proposições curriculares e contribuiu para pensar a perspectiva da alteridade, as relações étnico-raciais na história brasileira e o diálogo entre passado e presente nas propostas de ensino elaboradas na pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação das relações étnico-raciais. Branquitude. Colonialidade. BNCC. Sequências didáticas problematizadoras.

ABSTRACT

This research, placed in the field of History teaching, analyzes the curricular propositions of History for the final years of elementary school, based on the theoretical framework of whiteness, coloniality and the education of ethnic-racial relations. It presents itself as an anti-racist proposal and criticizes the privilege of whiteness. It examines, using a qualitative approach, two educational laws that guide the construction of Brazilian basic education curriculum: the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and the National Base Common Curriculum. It presents two proposals for teaching History, aimed at the 7th and 9th grade, through the elaboration of problematizing didactic sequences. It assesses that the theoretical framework used offered a new approach to the analysis of curricular proposals and contributed to thinking about the perspective of alterity, ethnic-racial relations in Brazilian history and the dialogue between past and present in the teaching proposals elaborated in the research.

Keywords: History teaching. Education of ethnic-racial relations. Whiteness. Coloniality. National Base Common Curriculum. Problematizer didactic sequences.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura das sequências didáticas problematizadoras elaboradas na pesquisa.....	65
Tabela 2 - Estrutura da unidade temática <i>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</i> (7º ano).....	67
Tabela 3 - Estrutura de parte da unidade temática <i>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</i> (9º ano).....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E A BRANQUITUDE	17
2.1 A PROPOSTA DA ERER	17
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E ERER: ONDE SE INSERE ESTA PESQUISA?	21
2.3 BRANQUITUDE E COLONIALIDADE: NOVOS CAMINHOS PARA A ERER?	34
3 POLÍTICAS CURRICULARES NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA AO EUROCENTRISMO E DA BRANQUITUDE: O CASO DA BNCC	48
3.1 UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC	49
3.1.1 A primeira versão da BNCC: proposta de ruptura e debate entre especialistas	51
3.1.2 A terceira versão da BNCC: afinal, o que uma aula de História deve ensinar?	58
4 CRIANDO COM A BNCC: PROPOSIÇÕES PARA A AULA DE HISTÓRIA	63
4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO	63
4.2 MODERNIDADE, NARRATIVAS E ALTERIDADES: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA PARA O 7º ANO	67
4.2.1 Análise de objetos de conhecimento e habilidades propostas para o 7º ano	67
4.2.2 Apresentação da sequência didática problematizadora para o 7º ano	72
4.3 RACISMO, DESIGUALDADE E PRIVILÉGIOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA PARA O 9º ANO	75
4.3.1 Análise de objetos de conhecimento e habilidades propostas para o 9º ano	75
4.3.2 Apresentação da sequência didática problematizadora para o 9º ano	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A - Sequência didática problematizadora para o 7º ano	88
APÊNDICE B - Sequência didática problematizadora para o 9º ano	92

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realiza uma análise de proposições curriculares normativas de História para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir do referencial teórico da branquitude, da colonialidade e da educação das relações étnico-raciais. Para tal, examina duas legislações educacionais que orientam a construção dos currículos na educação básica brasileira e apresenta duas propostas de ensino de História para os 7º e 9º anos, em uma perspectiva antirracista, através da criação de sequências didáticas problematizadoras.

No Brasil, historicamente, as proposições curriculares¹ oficiais para a História ensinada na educação básica foram concebidas a partir de determinados pressupostos, como a linearidade cronológica, a divisão quadripartite e a construção de narrativas estruturadas em esquemas explicativos. Em relação aos conteúdos selecionados, negligenciaram, durante muito tempo, as histórias e as culturas de determinados grupos sociais e raciais.

Nas últimas décadas, essas proposições curriculares foram tensionadas pela implantação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que criou os artigos 26A² e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições de ensino brasileiras. Atualmente, um conjunto extenso de pesquisas demonstra que essa legislação ensejou mudanças e que as aulas de História passaram a ser povoadas por *novas histórias*. Essa legislação também mobilizou o campo do ensino de História, apresentando novas interrogações aos(as) pesquisadores(as).

Essas interrogações são o ponto de partida da presente pesquisa, que objetiva articular o ensino de História – campo no qual está inserida –, a educação das relações étnico-raciais e os referenciais teóricos da branquitude e da colonialidade. Nesse sentido, o ensino de História será indagado a partir da análise das proposições curriculares instituídas pela Base Nacional Comum Curricular

¹ O termo “proposições curriculares” está sendo utilizado para fazer referência aos documentos educacionais normativos, que orientam a construção dos currículos das instituições educacionais. Dessa forma, entende-se que essas proposições curriculares não constituem os currículos. Estes, por sua vez, são produzidos nas instituições escolares, a partir da construção feita pelos sujeitos que atuam nesses espaços.

² Em 2008, o artigo 26A da LDB foi revisado e alterado pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que estabeleceu, também, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nas instituições de ensino brasileiras.

(BNCC) (BRASIL, 2018) e do processo de elaboração desse documento. A educação das relações étnico-raciais é a perspectiva que orienta a análise, com o intuito de identificar caminhos para a aprendizagem das relações étnico-raciais a partir das proposições estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018). Por fim, a branquitude costura as reflexões da pesquisa, enquanto um conceito para teorizar sobre o ensino de História e um tema a ser ensinado nas aulas de História.

A pesquisa dialoga com um conjunto de estudos sobre a educação das relações étnico-raciais, produzidos, sobretudo, a partir da implantação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004)³. Com base na revisão de literatura, objetiva-se contribuir com esses estudos a partir de um referencial pouco utilizado: os estudos sobre a branquitude e o conceito decolonialidade.

Conforme Lourenço Cardoso (2010), a branquitude é conceituada como uma designação para a identidade racial de pessoas ou de grupos sociais brancos. Essa não é uma identidade racial única, igualmente compartilhada entre todas as pessoas brancas, mas, sim, constituída a partir de pontos comuns: o lugar de privilégio na hierarquia social e presença majoritária nos espaços de poder. A colonialidade é conceituada a partir das contribuições teóricas de Aníbal Quijano (2005). Para o autor, a colonialidade é uma marca das sociedades ora colonizadas, mais duradoura que o próprio processo de colonização e que perdura até a contemporaneidade, impactando as instâncias do poder, do ser e do saber. Dessa forma, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), como é o caso da brasileira, a branquitude e a colonialidade são entendidas como marcadores das relações étnico-raciais e do processo de produção do conhecimento.

As legislações referidas acima, que configuram-se como políticas públicas educacionais, atenderam às demandas sociais por reparação histórica e trouxeram o racismo para o debate público por meio da educação. Além disso, mobilizaram pesquisadores(as) e professores(as) a refletirem sobre as questões raciais em seus estudos, resultando em inúmeras pesquisas na área da Educação e, especificamente, no ensino de História. Recentemente, o processo de elaboração da

³ Para dar maior fluidez à leitura, adotou-se, no restante do texto, a sigla “DCN’s ERER” ao referir-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

BNCC, entre 2015 e 2017, também impulsionou discussões no campo do ensino de História, cujas pautas envolveram a centralidade das histórias do Brasil e da África nos currículos e a crítica ao eurocentrismo.

Considerando a inserção em um percurso iniciado por outros estudos relacionados à educação das relações étnico-raciais, apresentam-se as questões norteadoras da presente pesquisa:

1. Quais são as potencialidades dos referenciais teóricos da branquitude e da colonialidade para a análise das proposições curriculares de História, nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais?
2. Como ensinar sobre as relações étnico-raciais, em diferentes temporalidades da história do Brasil, utilizando o referencial teórico da branquitude?
3. Como construir propostas pedagógicas antirracistas que auxiliem a aprendizagem das relações étnico-raciais e a problematização dos privilégios da branquitude?

A partir dessas questões norteadoras, a pesquisa apresenta três objetivos gerais:

1. Identificar contribuições dos referenciais teóricos da branquitude e da colonialidade para os estudos do campo do ensino de História sobre a educação das relações étnico-raciais;
2. Identificar potencialidades dos referenciais teóricos da branquitude e da colonialidade para a análise das proposições curriculares de História apresentadas pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental;
3. Construir propostas de ensino antirracistas para o 7º e o 9º anos, com o objetivo de contribuir para a aprendizagem das relações étnico-raciais e problematizar os privilégios da branquitude.

A metodologia da pesquisa, relacionada aos objetivos traçados, prevê três etapas: a pesquisa bibliográfica; a análise documental; e a elaboração sequências

didáticas problematizadoras. A primeira etapa compreende a pesquisa bibliográfica relacionada ao referencial teórico escolhido, articulando ao campo do ensino de História a investigação dos estudos críticos da branquitude e do grupo latinoamericano Modernidade/Colonialidade e a revisão de literatura acerca dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais. A segunda etapa propõe a análise documental das DCN's EREER (BRASIL, 2004) e das versões preliminar e final da BNCC História, referentes aos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2015; BRASIL, 2018). A terceira etapa refere-se à construção de duas propostas de ensino de História para os 7º e 9º anos, através da criação de sequências didáticas problematizadoras, fundamentadas no referencial de Helenice Rocha (2015).

Ao apresentar a proposta e os objetivos desta pesquisa, considera-se importante compartilhar, também, os caminhos que levaram a essas escolhas. As linhas seguintes, escritas na primeira pessoa, estabelecem um diálogo entre a trajetória da sua autora, como professora e pesquisadora, e as possíveis contribuições que a pesquisa pode oferecer ao campo do ensino de História.

Durante a licenciatura em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a educação das relações étnico-raciais ocupou um lugar central nas minhas reflexões como professora em formação, especialmente a partir dos estágios docentes curriculares. Compreendi que a superação do racismo e a aprendizagem de novas relações étnico-raciais, baseadas no respeito à diversidade dos sujeitos e na equidade de direitos, são prioridades para que se possa vislumbrar uma sociedade justa e democrática. Esse processo inclui, necessariamente, a escola, na qual está inserida a aula de História.

Além dos estágios curriculares, outra experiência importante, durante a graduação, foi a atuação como bolsista no projeto de Extensão Universitária *Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre*. Nesse projeto, tive a oportunidade de participar do grupo de trabalho que desenvolveu o jogo *As Viagens do Tambor* (UFRGS, 2018).

As Viagens do Tambor é um material pedagógico destinado, principalmente, a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Trata-se de um jogo de tabuleiro, cuja narrativa é construída a partir de um percurso por territórios negros da cidade de Porto Alegre (RS) - como, por exemplo, a Igreja do Rosário, o antigo bairro Colônia Africana e o bairro Restinga. Além desses territórios, apresentados no tabuleiro, também compõem a narrativa as personagens do jogo,

apresentadas nos peões e nas cartas, e um conjunto de práticas culturais negras, apresentadas nas cartas. As personagens são pessoas negras cujas trajetórias de vida estão relacionadas à história da cidade e as práticas culturais são vivências protagonizadas historicamente pela população negra de Porto Alegre.

Os três elementos apresentados acima – espaços, pessoas e práticas – são articulados a outro, cuja importância é central para a narrativa: um Tambor com vida, que sai do local em que está instalado, na Praça do Tambor, localizada no centro da cidade, para passear pelos outros locais do tabuleiro e vivenciar práticas culturais, na companhia das personagens do jogo. O Tambor foi escolhido como articulador da narrativa por se tratar de um elemento altamente significativo para as culturas africanas e afro-brasileiras.

O jogo *As Viagens do Tambor* ganhou espaço destacado nesta seção por representar uma das principais experiências vivenciadas em minha trajetória, cujas reflexões possibilitadas foram fundamentais para a construção desta pesquisa. Ainda que o jogo não tenha problematizado a branquitude enquanto conceito, de forma explícita, o seu processo de construção, assim como os elementos que compõem a sua narrativa, abriu caminhos para aprendizagens que tensionem o modelo de conhecimento eurocêntrico, que está, portanto, ancorado na estrutura de poder da branquitude. Nesse sentido, três aspectos da constituição do jogo podem ser destacados: a perspectiva de temporalidade escolhida, o uso dos valores civilizatórios afro-brasileiros e o encontro de saberes que fez parte do processo de construção do material pedagógico.

Em relação à temporalidade, *As Viagens do Tambor* não segue uma perspectiva linear e cronológica. Nele, é possível construir narrativas que atravessam e entrecruzam diferentes tempos históricos. Conforme o livreto que acompanha o jogo, intitulado *Material de Apoio aos professores e professoras*,

os lugares, as personagens, as práticas culturais e os demais elementos mencionados pertencem a tempos históricos diferentes. O que os interliga é a relação de cada um com as trajetórias e as histórias da população negra em Porto Alegre. Em *As Viagens do Tambor*, Príncipe Custódio e Mãe Rita, personagens do século XIX, podem interagir com práticas culturais que fazem parte da cidade de Porto Alegre no tempo presente, a exemplo do sarau Sopapo Poético e das batalhas de hip-hop. (VIEIRA *et al.*, 2018, p. 8-9)

Por se tratar de um material pedagógico com a finalidade de ensinar História, a temporalidade escolhida torna-se um aspecto central. Nesse caso, a escolha feita

para o jogo representa uma ruptura em relação à linearidade cronológica, uma das bases da construção do conhecimento histórico. *As Viagens do Tambor* possibilita que a imaginação e a fabulação entrem em cena na aula de História, ensejando a criação de incontáveis narrativas possíveis, cujos sentidos tomam forma no espaço-tempo do jogo.

No jogo, os exercícios de imaginação e de criação mencionados acima ocorrem através da ludicidade. Esse é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros utilizados como referenciais para a constituição desse material pedagógico, assim como a circularidade e a oralidade. Por meio dos valores civilizatórios, o jogo permite que os professores e professoras, ao utilizá-lo em suas aulas, contemplem a “diversidade epistemológica do mundo” (GOMES, 2012, p. 99), para além das bases do conhecimento eurocêntrico.

O terceiro aspecto a ser destacado em *As Viagens do Tambor* está relacionado ao seu processo de construção, no qual promoveu-se um encontro de saberes. Esse processo contou com a formação de um grupo de trabalho que reuniu pessoas de dentro e de fora da universidade: professores(as) e estudantes universitários(as), professores(as) da educação básica, integrantes de movimentos sociais e mestres(as) griôs. Esse diálogo proporcionou reflexões importantes sobre o encontro entre diferentes saberes: os valores civilizatórios afro-brasileiros; o conhecimento transmitido pela Mestra Griô Maria Elaine Rodrigues; os conhecimentos produzidos por movimentos sociais (como o grupo *Angola Janga* e o *Museu de Percurso do Negro*) e os conhecimentos acadêmicos da História. Partindo dessas interlocuções, surge um questionamento: como mobilizar diferentes saberes e seus pressupostos epistemológicos, ao ensinar História e ao produzir conhecimento nesse campo de estudos?

Por fim, a atuação como professora, em uma escola da rede municipal de Alvorada(RS), também é responsável por ensejar reflexões cotidianas sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Trata-se de uma escola localizada em uma região periférica do município, com presença marcante de estudantes negros(as) e em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, cabe ressaltar que, ainda que esses(as) estudantes não estejam presentes de forma explícita na metodologia da pesquisa e nas páginas deste trabalho, são sujeitos mobilizadores(as) das reflexões apresentadas. Dessa forma, outro questionamento toma forma a partir do espaço escolar: como as relações étnico-raciais e as

desigualdades sociais, que atingem marcadamente a população negra brasileira, adentram e tensionam a aula de História?

Ao longo das últimas páginas, em que foram apresentados os caminhos que conduziram às escolhas desta pesquisa, vários questionamentos foram enunciados. Somam-se, também, os que foram suscitados a partir da aproximação com o conceito de branquitude: é possível educar as relações étnico-raciais sem problematizar os lugares ocupados pelas pessoas brancas, historicamente, no Brasil? É possível repensar os conteúdos ensinados nas aulas de História sem indagar a produção do conhecimento histórico e os seus pressupostos epistemológicos?

Esses questionamentos referem-se a questões conceituais, teóricas e metodológicas bastante abrangentes, para as quais a pesquisa não tem a pretensão e a possibilidade de oferecer todas as respostas. Enunciá-las, de todo modo, permite ao(à) leitor(a) dialogar com reflexões que levaram aos caminhos trilhados.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos, aos quais somam-se a Introdução e as Considerações Finais. O primeiro capítulo, intitulado *Diálogos entre o ensino de História, a educação das relações étnico-raciais (ERER) e a branquitude*, apresenta o referencial teórico da pesquisa e a análise documental das DCN's ERER (BRASIL, 2004), que se configuram como normativa para a construção da perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

O segundo capítulo, intitulado *Políticas curriculares na perspectiva da crítica ao eurocentrismo e da branquitude: o caso da BNCC*, propõe uma análise documental das versões preliminar e final da BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015; BRASIL, 2018). Ao analisar a primeira versão, o capítulo apresenta considerações acerca dos debates entre os especialistas do campo do ensino de História, ocorridos durante o processo de elaboração do documento, e examina a perspectiva da crítica ao eurocentrismo que fez parte desses debates.

O terceiro capítulo, intitulado *Criando com a BNCC: proposições para a aula de História*, apresenta proposições para os currículos de História do 7º e do 9º anos do Ensino Fundamental, com base na articulação das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa. Essas proposições são constituídas pela análise de um conjunto de objetos de conhecimento e de habilidades da BNCC e, como resultado da análise, pela elaboração de duas sequências didáticas

problematizadoras. Por fim, as *Considerações Finais* retomam as principais ideias desenvolvidas ao longo dos capítulos, apresentando os resultados obtidos e as aprendizagens proporcionadas pela pesquisa.

2 DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E A BRANQUITUDE

Neste capítulo, será apresentado o referencial teórico da pesquisa, constituído a partir de três categorias centrais: ensino de História, educação das relações étnico-raciais e branquitude. O capítulo está subdividido em três seções.

A primeira seção apresenta uma análise das DCN'S ERER (BRASIL, 2004). Nessa análise, procurou-se apresentar os princípios norteadores do documento e o conceito de "educação das relações étnico-raciais", identificando os desafios e as potencialidades apresentados por essas diretrizes ao ensino de História.

A segunda seção apresenta uma revisão de literatura acerca da relação entre o ensino de História e a educação das relações étnico-raciais, estabelecendo diálogo com autores e autoras que se dedicaram a estudar temas correlatos à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e às DCN's ERER (BRASIL, 2004). Com base na revisão de literatura, buscou-se oferecer resposta à seguinte questão: onde se insere esta pesquisa?

A terceira seção do capítulo apresenta os conceitos referenciais para a pesquisa, com destaque para a branquitude, a partir das contribuições teóricas de Maria Aparecida Bento (2002), Ruth Frankenberg (2004), Lourenço Cardoso (2008) e Cléber Leão (2020). O referencial também dialoga com o conceito de colonialidade, fundamentado no pensamento de Aníbal Quijano (2005).

2.1 A PROPOSTA DA ERER

A partir dos anos 2000, as questões relacionadas ao racismo e às relações étnico-raciais passaram a receber tratamento importante na legislação educacional brasileira. Como marco nesse processo de inflexão, é importante mencionar a posição assumida pelo Estado brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida em 2001, na África do Sul. Nessa ocasião, o Brasil tornou-se signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desse encontro, comprometendo-se, dessa forma, a assumir institucionalmente ações necessárias à superação do racismo.

Em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e, no ano seguinte, foram estabelecidas as DCN's ERER (BRASIL, 2004). Essas legislações, que instituíram políticas públicas educacionais, são resultantes de ações individuais e coletivas das pessoas e dos movimentos negros.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca a atuação do Movimento Negro, como ator político, para a consolidação das pautas e das reivindicações históricas da população negra como políticas de Estado. Gomes destaca que, desde a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), nos anos 1970, as pautas da educação e do trabalho foram eleitas centrais para a superação do racismo. Segundo a autora, sem a atuação do Movimento Negro,

a própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói nosso país. (GOMES, 2017, p. 19)

Ao destacar o protagonismo do Movimento Negro, Gomes faz referência a um objetivo central dessas políticas públicas: educar a todos os(as) brasileiros(as), independente da sua origem e da sua autodeclaração étnico-racial, a respeito do racismo e dos seus efeitos negativos. A superação do racismo passa a ser compreendida como uma tarefa de toda a sociedade, com a atuação central das instituições educacionais.

As DCN's ERER (BRASIL, 2004) foram instituídas⁴ para subsidiar a implantação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Dessa forma, apresentam orientações e determinações para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e para a educação das relações étnico-raciais. Constituem-se como documento normativo e destinam-se, sobretudo, às instituições educacionais brasileiras, em seus diferentes níveis e modalidades.

O texto das DCN's ERER (BRASIL, 2004) está organizado em duas partes. A primeira é a introdução do documento, que apresenta os seus objetivos, as suas justificativas e os seus principais conceitos, a partir de um panorama sobre as

⁴ As DCN's ERER (BRASIL, 2004) foram instituídas pela Resolução 1/2004, do Conselho Nacional de Educação, que aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, cuja relatora foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira da Câmara de Educação Superior.

relações étnico-raciais brasileiras. A segunda parte apresenta as determinações para a implantação do ensino da história e da cultura afro-brasileira e para a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, são elencados princípios que devem conduzir as ações das instituições educativas, assim como conteúdos e temas a serem desenvolvidos nos currículos escolares e ações para assegurar o cumprimento da legislação.

Esse documento é referencial para esta pesquisa, pois apresenta a proposta da educação das relações étnico-raciais. Conforme o texto, o termo “relações étnico-raciais” designa as relações entre negros e brancos (BRASIL, 2004, p. 13). Portanto, a educação das relações étnico-raciais pode ser entendida como a reeducação dessas relações, objetivando a superação do racismo e a valorização da diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira.⁵ Nesse sentido, o documento apresenta o entendimento - compartilhado por esta pesquisa - de que a “raça”, enquanto categoria de identificação e diferenciação dos indivíduos a partir de características fenotípicas, é uma construção social e histórica.

O documento apresenta o compromisso de oferecer uma resposta às demandas das pessoas negras por *ações afirmativas*, isto é, “políticas destinadas à correção de desigualdades raciais e sociais” (BRASIL, 2004, p. 10). Além disso, busca combater o racismo. Para o alcance desses objetivos, propõe:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10)

No âmbito das demandas por ações afirmativas, as DCN's ERER (BRASIL, 2004) afirmam a importância de políticas de reparação, a serem empreendidas pelo Estado e pela sociedade, aos danos sofridos pelos africanos e seus descendentes. Tais danos foram infligidos tanto no período da escravização quanto no pós-abolição, momento histórico em que se configuraram políticas de branqueamento e de

⁵ Em relação à definição de “relações étnico-raciais” apresentada pelas DCN's ERER (BRASIL, 2004), cabe um apontamento. Na perspectiva desta pesquisa, devem ser referidos, além dos negros e dos brancos, os povos indígenas. Sendo assim, compreende-se que a educação das relações étnico-raciais representa a reeducação das relações entre todos os grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira.

manutenção de privilégios, responsáveis por alijar a população negra dos espaços de poder.

Nesse sentido, o documento inclui como uma de suas metas o direito das pessoas negras à educação. Reitera, dessa forma, o que está previsto pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pelo Art. 2º da LDB (BRASIL, 1996). Conforme o documento,

é necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10-11)

O trecho acima destaca a escola como espaço social preponderante para o combate ao racismo e para a construção de uma sociedade democrática, em que todos(as) possam exercer a sua cidadania. Para tanto, “é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (BRASIL, 2004, p. 14-15). A partir dessa afirmação, pode-se inferir que, na perspectiva apresentada pelas DCN's EREER(BRASIL, 2004), a superação do racismo na sociedade brasileira exige mudanças em duas esferas: a da produção e da divulgação de conhecimentos e a das atitudes individuais e coletivas.

Na esfera da produção e da divulgação de conhecimentos, as *Diretrizes* (BRASIL, 2004) apresentam orientações e determinações para a reorganização dos currículos das instituições educacionais, objetivando a inclusão dos conteúdos estabelecidos pelo artigo 26A da LDB (BRASIL, 1996). Nesse sentido, são listados os temas que devem estar presentes nos currículos, referentes às histórias africana e afro-brasileira e às culturas africana e afro-brasileira.

Por outro lado, o documento indica que as pretendidas transformações nas relações étnico-raciais demandam mais que uma reorganização curricular. Educar para reconstruir as relações étnico-raciais brasileiras exige, além da inclusão de

novos temas a serem ensinados e da democratização do acesso ao conhecimento, uma mudança na esfera das atitudes individuais e coletivas, ou, em outras palavras, na dimensão relacional. Requer, para tanto, um compromisso e um posicionamento ético dos sujeitos presentes no espaço escolar, especialmente os(as) educadores(as), perante o racismo que permeia as relações cotidianas.

Em síntese, as DCN's ERER (BRASIL, 2004), criadas para subsidiar a aplicação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), não se restringem à apresentação dos conteúdos a serem desenvolvidos, com vistas à obrigatoriedade da lei. Destacam, também, o direito à educação como uma meta, sob o ponto de vista de acesso e permanência na escola, da democratização do conhecimento e da formação de novas posturas frente ao racismo.

Nesse sentido, identificam-se desafios apresentados por essas diretrizes ao ensino de História. Primeiramente, esse documento demanda um olhar das instituições e dos(as) educadores(as) para os currículos da disciplina, na educação básica e na educação superior, ao exigir a inclusão das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras.

Além disso, ao apresentar o objetivo de educar as relações, as diretrizes indicam que é necessário pensar a respeito das relações estabelecidas entre diferentes grupos raciais, historicamente. Parece pertinente, nesse caso, refletir sobre as estruturas de poder e os seus mecanismos de privilégio e de exclusão, identificando os grupos raciais que, por um lado, ocuparam esses espaços, e aqueles que, por outro, estiveram alijados deles. Por fim, sugere-se uma potencialidade da aula de História à perspectiva da educação das relações étnico-raciais: o desenvolvimento da ideia de alteridade positiva. A possibilidade de aprender sobre o outro ou, ainda, realizar o esforço de imaginar-se no lugar do outro.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E ERER: ONDE SE INSERE ESTA PESQUISA?

Com base nas proposições das DCN's ERER (BRASIL, 2004), esta seção apresenta uma revisão da literatura produzida no campo do ensino de História sobre a educação das relações étnico-raciais. Os trabalhos analisados consistem, principalmente, em artigos publicados a partir de meados da década de 2000. Considera-se que os marcos para a transformação de temas como história africana, história afro-brasileira, cultura africana, cultura afro-brasileira e educação das

relações étnico-raciais em objetos de pesquisa em ensino de História, de forma relevante, são as publicações da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e das DCN's EREER (BRASIL, 2004)⁶.

Essas legislações representam marcos legais para o tratamento desses temas na educação brasileira e mobilizaram educadores(as) e pesquisadores(as) a construírem propostas para a sua aplicação, em diferentes espaços educativos⁷. No ensino de História, esses estudos costumam seguir dois caminhos: 1) investigar e analisar a recepção da lei, em diferentes contextos educacionais, observando práticas pedagógicas individuais ou coletivas; 2) construir reflexões teóricas e conceituais pertinentes ao campo, a partir dos temas suscitados pela lei.

Ao investigar os estudos publicados, considera-se que o conteúdo previsto por uma legislação, ao ser recebido pela sociedade, é interpretado e apropriado de formas diversas. Conforme aponta Júnia Sales Pereira (2011, p. 149), “a recepção é terreno de autonomias”. A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as DCN's EREER (BRASIL, 2004) são normativas que objetivam a superação do racismo e apontam para um projeto de sociedade pretendido. Dessa forma, mobilizam e confrontam diferentes interpretações acerca do tema, incluindo discursos e ações discriminatórias que, historicamente, estão presentes nas relações raciais brasileiras. Nas palavras da autora Júnia Sales Pereira,

como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações. (PEREIRA, 2011, p. 149)

Ao abordar a recepção das leis, a autora convida a pensar, também, sobre a prática pedagógica que dá concretude às mesmas, por meio das marcas da autoria

⁶ A ausência desses temas pode ser observada em publicações do campo do ensino de História das décadas anteriores. Nas publicações dos anos 1980, a exemplo da obra *Ensino de História: revisão urgente*, organizado por Conceição Cabrini *et al.* (2005), o tema não consta. Nas publicações da década de 1990, é possível observar algumas mudanças, que apontam para uma preocupação do campo com o tema da diversidade étnico-racial. Na obra *O Saber Histórico na Sala de Aula*, organizada por Circe Bittencourt (1998), há um artigo que trata da abordagem dos povos indígenas nas imagens de livros didáticos. Porém, ainda mostra-se uma preocupação periférica nas discussões do campo.

⁷ É importante destacar, a partir contribuição da historiadora e professora Junia Sales Pereira (2008), que a diversidade e a pluralidade cultural, enquanto temas transversais dos currículos, foram incluídos nas importantes legislações educacionais brasileiras da década de 1990 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

docente, das quais fazem parte as escolhas pedagógicas, a interação cotidiana na sala de aula, os saberes escolares, as culturas juvenis, entre outros atravessamentos. No mesmo sentido, María Paula González (2018) destaca que as formas de apropriação de uma legislação são múltiplas e se constituem a partir dos planejamentos propostos por cada docente, enquanto “prácticas silenciosas que inventan el cotidiano” (GONZÁLEZ, 2018, p. 12) nas escolas.

A partir do entendimento do ensino de História como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre a Educação e a História, a revisão de literatura dialoga com trabalhos de historiadores(as) e de especialistas em Educação. Do conjunto de estudos investigados, o primeiro a ser apresentado é um artigo de autoria das historiadoras e professoras Hebe Mattos e Martha Abreu (2008), intitulado *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores*. Nesse artigo, as autoras propõem uma análise das DCN’s EREER (BRASIL, 2004) sob o ponto de vista de questões conceituais da História, dialogando com os desafios lançados à história ensinada na educação básica. Os conceitos mais destacados pelas autoras são “cultura” e “identidade”, a partir de uma preocupação que fica explicitada nos trechos a seguir:

Visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, o caminho escolhido pelas “Diretrizes” foi a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros (Brasil, 2004: 9). Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância dos conceitos de cultura e identidade negras (e/ou afro-brasileiras). (ABREU; MATTOS, 2008, p. 12)

Como todos os conceitos, eles precisam ser entendidos como categorias politicamente construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos sociais que os trouxeram à tona (ou os recriaram) e os elegeram como fundamentais. Assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades – mestiça, indígena, popular, brasileira ou regional – ao longo da história do Brasil. Sendo assim, é preciso chamar a atenção para a importância de pensar a história dos conceitos da cultura negra (e/ou afro-brasileira) e das identidades negras. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13)

As autoras argumentam que o documento faz uma escolha política ao propor o reconhecimento e a valorização da identidade e da cultura negras como caminho para a educação das relações étnico-raciais. Para Abreu e Mattos (2008), estabelece-se uma oposição rígida entre as categorias “branco” e “negro”, que não

condiz com a historicidade das relações raciais brasileiras. Ao criticarem essa dicotomia, as autoras lembram, por exemplo, da ideologia do branqueamento e das interpretações dadas à mestiçagem:

Negros e brancos são construções históricas bastante problemáticas e de fronteira difusa na experiência brasileira. Trata-se, portanto, de uma opção política de combate ao racismo quando o parecer aprovado pelas “Diretrizes” se refere à dicotomia negro/branco como se fosse um dado permanente e imutável, não sujeito a controvérsias, nas relações sociais vigentes no país (ABREU; MATTOS, 2008, p. 11)

Cabe ressaltar, como já foi pontuado na seção anterior e como as próprias autoras também o fazem, que as DCN’s EREER (BRASIL, 2004) reconhecem o conceito de raça como uma construção social e histórica. Nesse sentido, afirmam que a identificação das pessoas como negras se faz a partir de uma autodeclaração, “dependendo de como cada um se relaciona, do ponto de vista político, com a memória de uma ascendência africana em qualquer nível” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 10).

Abreu e Mattos (2008) também problematizam o conceito de cultura afro-brasileira proposto pelas DCN’s EREER (BRASIL, 2004). Para as autoras, a cultura afro-brasileira é apresentada de forma essencializada e imutável, e não como construção histórica que se faz a partir das relações estabelecidas pelas pessoas negras, descendentes de africanos(as) em diáspora, com outros grupos étnico-raciais.

Por fim, Abreu e Mattos (2008) destacam potencialidades apresentadas pelas DCN’s EREER (BRASIL, 2004). Uma dessas potencialidades é a proposição do ensino da história afro-brasileira a partir das organizações negras, o que possibilita o conhecimento da historicidade e da importância dessas organizações, em uma perspectiva de história local, relacionada à formação de identidades negras em determinados bairros, cidades e regiões.

A historiadora e professora Júnia Sales Pereira (2008), no artigo *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639*, dedicou-se a escrever sobre os desafios apresentados ao ensino de História pelas legislações educacionais de reparação. Alguns dos desafios apresentados por Pereira (2008) convergem com as

discussões presentes no artigo de Abreu e Mattos (2008). Em relação ao significado dessas legislações, a autora afirma que

a lei atende enfim, também à sua maneira, ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileiras via de regra compareciam – quando compareciam – de forma estereotipada. (PEREIRA, 2008, p. 22)

Se, por um lado, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) representa um marco para o ensino de História, por outro, ela não encerra as críticas relacionadas às narrativas etnocêntricas e às abordagens das histórias africana e afro-brasileira. A breve discussão apresentada no início desta seção oferece subsídios para pensar a respeito desse dilema: a prática da docência é um terreno de multiplicidades. Para Pereira,

se, por um lado, então, a nova legislação referenda deslocamentos presentes de maneira dispersa no campo do ensino de história, da pesquisa e da formação docente, como a necessidade de valorização de temáticas subrepresentadas ou abordadas de maneira equivocada ou, ainda, faz uma afirmação assertiva da necessidade de rompimento com narrativas etnocêntricas, por outro lado, dela também advêm alguns dilemas com os quais o ensino de história vem lidando há certo tempo e que estão, em alguma medida, potencializados pelas diferentes formas de recepção dessa regulamentação legal. Referimo-nos, por exemplo, à mitificação de personagens, ao privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, ao ensino de conteúdos históricos com vistas à mobilização de consciências, ou, ainda, ao atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas compensatórias. (PEREIRA, 2008, p. 24)

No conjunto de desafios elencados em seu texto, Pereira (2008) destaca uma reflexão acerca das finalidades do ensino de História. A reflexão atenta para os usos do ensino de História como formador de consciências e de identidades, em detrimento da perspectiva relacional das relações étnico-raciais e da alteridade.

Outro aspecto relevante no texto de Pereira (2008) diz respeito à compreensão das relações étnico-raciais brasileiras apresentada pelas DCN's EREER (BRASIL, 2004), que, para a autora, não retrata a complexidade da sociedade brasileira. Em suas palavras,

ainda no documento, é expressa uma compreensão de que a sociedade brasileira é supostamente cindida e bipolarizada, uma sociedade em que se opõem brancos – em geral favorecidos e herdeiros do que se chama de “etnocentrismo europeu” – e negros – em geral descritos como vitimizados e desfavorecidos, a parte contraposta desse modelo explicativo. Se em geral

os negros no Brasil são de fato desfavorecidos (e quanto a isso não há o que questionar e é preciso agir), por outro lado, não há como crer que sejam os brancos no Brasil contemporâneo os herdeiros diretos das concepções de mundo dos colonizadores, nem, tampouco, os únicos responsáveis pelas atrocidades cometidas no passado ou, ainda, que a sociedade brasileira seja realmente composta por essa bipolarização simples, sem quaisquer nuances. (...) O argumento que se coloca é que faltou uma percepção da complexidade da composição étnico-identitária brasileira e das chamadas matrizes de sua interpretação e experiência, incluindo-se nesse caso sua face mestiça – mas não só. (PEREIRA, 2008, p. 29-30)

Outras questões, relacionadas aos conteúdos históricos estabelecidos pela lei e às abordagens conceituais utilizadas para ensiná-los, são apresentadas pela autora. Por exemplo, a essencialização da cultura afro-brasileira, como um produto da abordagem da história africana de forma mitificada, especialmente no que se refere à narrativa da “África ancestral” (PEREIRA, 2008, p. 35), como uma ancestralidade comum às comunidades diaspóricas. Por fim, há uma preocupação com a recepção da lei nas escolas, e com a construção de propostas pedagógicas que integrem todo o currículo escolar, no lugar de ações isoladas e/ou restritas a datas específicas:

Muitos professores sinalizam para a necessidade de promoção de ações permanentes, que proporcionem uma integração de agendas entre as disciplinas escolares e entre as escolas, e que possam favorecer a potencialização do trabalho dos professores. As datas cívicas, embora sejam ótimas oportunidades para a ressignificação pela escola de concepções históricas, não bastam, se tomadas de maneira isolada, ao ensino de história numa perspectiva renovada. (PEREIRA, 2008, p. 37)

A preocupação apontada por Pereira (2008) sobre a mitificação da África também é objeto de análise da historiadora e professora Lorene dos Santos (2011). No artigo *Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática*, Santos se dedica a analisar a implantação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) sob o ponto de vista dos desafios apresentados à historiografia - especialmente em relação ao continente africano e à escravidão - e à prática docente. Ao dialogar com diversos autores, destaca uma tendência a essencializar, folclorizar ou destituir a historicidade e a complexidade das manifestações culturais.

Dentre outras contribuições importantes apresentadas em seu texto, destaca-se a sua análise acerca da historiografia africana. Nesse sentido, utilizando como referência o historiador guineense Carlos Lopes, a autora afirma que⁸:

[...] a necessidade de romper com tais representações [as representações negativas a respeito do continente africano] também tem levado muitos professores a buscar somente imagens positivas e valorizadoras da história e cultura africanas. Este movimento parece reproduzir, no contexto escolar, algo semelhante ao que o historiador Carlos Lopes identificou em relação às correntes historiográficas que tendem a inferiorizar ou que, ao contrário, buscam afirmar a superioridade africana. De toda forma, as abordagens sobre o continente africano que têm prevalecido em inúmeras escolas de educação básica expressam uma dificuldade de acesso a elementos e dados históricos capazes de fazer emergir a complexidade e a diversidade de situações sócio históricas presentes no continente, em diferentes épocas. (SANTOS, 2011, p. 66)

Os apontamentos de Santos (2011) dialogam com o conceito de “novas estereotípias”, apresentado pela historiadora e professora Carla Meinerz (2017), no artigo intitulado *Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais*. A autora apresenta reflexões sobre a implantação das leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), com base em um estudo realizado no município de Cachoeirinha (RS). Meinerz (2017) aponta dois elementos específicos da recepção das leis, relacionados ao contexto do Rio Grande do Sul, identificados em sua pesquisa:

por um lado, o afeto à causa, como resposta mais individual e menos institucional às determinações legais; por outro lado, a tendência à construção de novas estereotípias nas práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos a partir dessa legislação e diretrizes correlatas. (MEINERZ, 2017, p. 62-63)

Para a autora, o *afeto à causa* se relaciona a uma atitude mais individual e menos institucionalizada na implantação das leis, motivada por trajetórias políticas, pertencimento étnico-racial ou uma sensibilização dos(as) educadores(as) frente às desigualdades étnico-raciais e ao racismo - temas sociais sensíveis. A legislação,

⁸Cabe ressaltar que Santos (2011) faz referência ao que Carlos Lopes apresenta como premissas defendidas pela corrente historiográfica identificada como “pirâmide invertida” (LOPES, 1995, p. 25). Essa corrente, composta por intelectuais africanos, no século XX, buscou desconstruir argumentos como o da incapacidade dos africanos de produzirem conhecimentos e falarem de si próprios. Segundo Lopes (1995), a corrente da pirâmide invertida, hoje superada por outras abordagens, foi um marco importante para os estudos africanos posteriores.

entretanto, constitui-se como normativa e estabelece ações na perspectiva da obrigatoriedade curricular. Ou seja, é tarefa de todos(as) os(as) educadores(as) e das instituições gestoras a garantia da aplicação daquilo que é previsto legalmente.

Outra característica identificada pela autora é a *criação de novas estereotípias*. Essas estereotípias podem resultar do que a autora chama de “equivocos datados”, “elementos próprios do contexto de reparação histórica” (MEINERZ, 2017, p. 73). Podem ser exemplos de estereotípias as propostas pedagógicas isoladas, desenvolvidos para datas específicas, como o Dia da Consciência Negra. O estudo de Meinerz (2017) aponta que essas práticas privilegiam aspectos da cultura afro-brasileira, desconectados de uma perspectiva histórica e crítica, e podem levar a “inventar novas tradições, tais como: todo africano usa máscara; todo afro-brasileiro gosta de capoeira ou pratica religiões específicas” (MEINERZ, 2017, p. 74).

Dessa forma, o conceito de “equivoco datado” pode ser compreendido como um aspecto importante aos debates acerca da implementação do artigo 26A da LDB (BRASIL, 1996), pois traz ao debate a dimensão da historicidade das propostas pedagógicas desenvolvidas com vistas à aplicação da lei e, também, das pesquisas produzidas a partir dela. Ao apontar esses indícios observados em sua pesquisa, Meinerz (2017) apresenta um caminho para a aprendizagem das relações étnico-raciais: a interculturalidade. Para a autora, “por vezes, na busca da aplicação dessas Leis observamos um falar sobre o outro *sem* falar necessariamente *com* o outro” (MEINERZ, 2017, p. 72).

Meinerz (2017) convida, também, a pensar uma questão central no texto das DCN’s EREER (BRASIL, 2004), pouco abordada nos demais trabalhos analisados:

Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a história ensinada do ponto de vista dos conhecimentos ou conteúdos próprios de seu campo, mas também desafia a desenvolver uma posição ética diante das relações racistas e racializadas presentes no cotidiano escolar. (MEINERZ, 2017, p. 61)

O trecho acima aponta a dimensão ética a ser assumida por educadores e educadoras no combate ao racismo, destacando que a proposta da educação das relações étnico-raciais não se restringe aos conteúdos ensinados, exigindo, também, posicionamento frente ao racismo. Esse posicionamento requer, por sua vez, reflexões fundamentadas sobre a historicidade das relações étnico-raciais no Brasil

e reconhecimento da existência do racismo. Dois trechos de Meinerz (2017) ajudam a elucidar essa questão:

Talvez resida aí parte das contradições na aplicação e recepção das Leis e políticas que tensionam tais imaginários, mentalidades e práticas culturais nos espaços escolares: o fato de que publicamente, em geral, não reconhecemos a existência da desigualdade racial. (MEINERZ, 2017, p. 66)

Mesmo aqueles que estão sensibilizados, nem sempre sabem como agir no momento em que o tema deixa de ser conteúdo/conceitual e passa a ser também forma/relacional. Forma e conteúdo são indissociáveis quando tratamos da educação das relações étnico-raciais. (MEINERZ, 2017, p. 71)

A perspectiva apresentada nos trechos acima indica desafios a serem enfrentados por toda a sociedade. Nesse sentido, também são desafios a serem assumidos pelos(as) professores(as) de História, ao criarem seus planejamentos e em suas aulas sobre a história brasileira. Essas aulas precisam contemplar uma abordagem mais complexificada das relações étnico-raciais, que considere a historicidade, as nuances, as tensões, as negociações que as constituem e todos os sujeitos envolvidos nelas. Talvez, como já havia sido sugerido na seção anterior, essa seja uma possibilidade que a História ensinada pode oferecer à construção da aprendizagem das relações. De todo modo, não é possível estabelecer uma relação direta entre o conhecimento sobre a complexidade das relações étnico-raciais e a adoção de uma posição ética antirracista, ressaltando a complexidade dessa questão.

Algumas publicações mais recentes sugerem novos encaminhamentos e referenciais às práticas pedagógicas associadas à educação das relações étnico-raciais. O artigo de Carla Meinerz (2017), analisado acima, mostra a disposição de pensar o ensino de História a partir do diálogo intercultural. Outro artigo, de autoria compartilhada por Carla Meinerz e Priscila Pereira (2018), intitulado *Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude*, dialoga com o conceito de branquitude e com algumas contribuições do pensamento decolonial. Esse artigo, ainda que não discuta questões teórico-metodológicas específicas do ensino de História, contribui com a revisão de literatura a partir da perspectiva da Educação.

O conceito de branquitude é central na argumentação de Meinerz e Pereira (2018), em interlocução com o pensamento decolonial, referenciado em Aníbal Quijano e Catherine Walsh. As autoras analisam duas ações de combate ao racismo

e de reparação implementadas pelo Estado brasileiro, nas últimas décadas, nomeadas como ações afirmativas: as cotas raciais em concursos públicos e a educação das relações étnico-raciais. Ao apresentarem exemplos de manifestações racistas expressas em diferentes universidades brasileiras, as autoras afirmam que “as Ações Afirmativas provocam um desequilíbrio nos privilégios da branquitude e, por isso, recebem reações adversas e condenatórias” (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 163). Nesse sentido, defendem

o enfrentamento do debate acerca da branquitude, como premissa para o avanço na concretização de uma sociedade baseada na equidade, nos Direitos Humanos – cosmovisão de tradição europeia, ou Ubuntu – cosmo-sensação de tradição africana, ou Bem Viver – cosmo-sensação de tradição dos povos originários da América. (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 163)

O conceito de raça é apresentado pelas autoras como categoria central para compreender as relações sociais no Brasil, nas quais se mantém uma hierarquia em que a branquitude é “norma social, padrão de saber e de poder, regramento ético e estético” (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 165). Um dos exemplos explorados pelas autoras diz respeito aos espaços ocupados majoritariamente pelas pessoas brancas nas instituições educacionais – uma realidade que as ações afirmativas visam modificar. Nesse sentido, apresentam uma das passagens mais significativas do texto:

Esse questionamento, sobre pessoas brancas em espaços institucionais educativos, fez-se presente numa experiência realizada no seminário sobre ERER, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. No primeiro encontro, as professoras lançaram um questionamento às/aos alunas/os: como eu penso as relações raciais na minha vida? A grande maioria das pessoas brancas forneceram respostas que apontavam para a convivência com pessoas negras. A tendência das respostas foi observar que cada um/uma começou a pensar sobre raça, pelo fato de ter amigas/os, vizinhas/os, companheiras/os, filhas/os, colegas, negras e negros. Expressou-se que as pessoas brancas constataram, através da experiência das pessoas negras, a existência do racismo. Nenhuma pessoa branca relatou como vive as relações raciais a partir de sua experiência de branquitude. Tal observação nos faz questionar o fato de que as pessoas brancas não se pensam na condição de raça. É como se a categoria raça operasse apenas sobre pessoas negras. Argumentaremos aqui acerca do fato de que a categoria raça opera justamente nas relações entre sujeitos sociais, instituídas em experiências cotidianas marcadas pela perspectiva racializada e racializante. (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 166)

A partir de um exemplo concreto, vivenciado na universidade, as autoras convidam as pessoas brancas, a exemplo da autora da presente pesquisa, a indagarem: como eu penso as relações raciais na minha vida? Possivelmente, a maioria dos brancos faria parte do grupo que, em suas respostas, narraram as suas relações com pessoas negras, por não se pensarem como sujeitos racializados. No trecho acima, Meinerz e Pereira (2018) apontam, também, para a perspectiva relacional do conceito de raça, ou seja, como algo que se constitui e se ressignifica a partir da alteridade.

A respeito das cotas raciais nos concursos públicos, cujo objetivo é garantir a equidade racial nas instituições, as autoras destacam os tensionamentos provocados pela ocupação de espaços antes praticamente restritos às pessoas brancas. A crescente presença das pessoas negras nesses espaços fez

a sociedade brasileira colocar-se efetivamente diante do racismo que estrutura as formas de viver e de pensar de seus atores. Os debates, até então restritos aos movimentos sociais e às comunidades acadêmicas, ganharam espaço em todas as instâncias sociais. (MEINERZ, PEREIRA, 2018, p. 171-172)

O trecho acima ressalta que a presença das pessoas negras nos espaços de poder é responsável pela emergência de muitos questionamentos que tensionam as relações sociais desiguais e as epistemologias vigentes. Por fim, as autoras propõem uma reflexão a respeito da educação das relações étnico-raciais, em diálogo com os conceitos de branquitude e de colonialidade. Afirmam que a branquitude é “fenômeno de manutenção da ideologia da colonialidade” (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 175). A colonialidade, como marca que persiste nos imaginários e nas subjetividades das sociedades colonizadas, mesmo após as independências políticas, opera a partir da manutenção da hierarquização racial, na qual as pessoas brancas ocupam espaços de poder. Um dos desdobramentos do conceito de colonialidade é a “colonialidade do saber, que pressupõe o eurocentrismo como única epistemologia válida” (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 175).

Como parte da revisão da literatura, foi realizada uma busca no Portal do ProfHistória – espaço virtual que disponibiliza as dissertações produzidas pelos(as) pesquisadores(as) vinculados ao programa de pós-graduação⁹. A busca objetivou

⁹ O Portal do ProfHistória pode ser acessado através do link: <<https://profhistoria.com.br/articles>>. A última conferência ao banco de dissertações foi feita no dia 02 de janeiro de 2021. Nessa data, encontravam-se disponíveis pesquisas defendidas entre os anos de 2016 e 2020.

quantificar as pesquisas relacionadas à Lei nº 10. 639/03 (BRASIL, 2003), às DCN's ERER (BRASIL, 2004) ou aos temas correlatos¹⁰, através da observação de títulos, resumos e palavras-chave. Em um total de 743 pesquisas disponibilizadas no portal, foram identificadas 74 cujas propostas fazem alguma referência às categorias elencadas acima, com diferentes abordagens em relação ao previsto na legislação. Há, por exemplo, pesquisas que propõem o ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras através da construção de sequências didáticas ou de outros recursos, como jogos e músicas. Outros estudos versam sobre a inclusão desses temas nos livros didáticos de História. O conjunto de pesquisas do ProfHistória indica que a educação das relações étnico-raciais segue como um tema relevante para o ensino de História, quase vinte anos após a publicação das legislações que marcam a inserção do tema nesse campo de estudos.

Com base no apontamento feito anteriormente, a respeito da presença de novos encaminhamentos e referenciais associados à educação das relações étnico-raciais nos estudos mais recentes, outro aspecto considerado na revisão de literatura foi a utilização do conceito de branquitude como referencial teórico. Nesse sentido, cabe referenciar a pesquisa de Cléber Teixeira Leão (2020). Ao propor um estudo sobre ensino de História e branquitude, o autor insere-se em uma nova abordagem da educação das relações étnico-raciais, que pode ser adjetivada como inovadora entre os estudos do campo. No banco de dissertações do ProfHistória, com base na pesquisa por títulos, palavras-chave e resumos, foi a única pesquisa encontrada com essa proposta. Nesse sentido, pode-se inferir que, embora existam estudos sobre a branquitude no Brasil, o conceito ainda representa um referencial a ser investigado pelo campo do ensino de História.

A presente pesquisa dialoga com o estudo de Leão (2020), ao utilizar o conceito de branquitude como referencial para pensar a educação das relações étnico-raciais nos currículos da História ensinada. Entretanto, há diferenças nos caminhos metodológicos adotados. Esta pesquisa prevê a análise documental e a construção de sequências didáticas problematizadoras, enquanto a pesquisa de Leão propôs uma metodologia de ensino aplicada com estudantes participantes,

¹⁰ Como temas correlatos, são considerados, por exemplo, os seguintes termos: história da África; cultura africana; cultura afro-brasileira; história afro-brasileira; relações étnico-raciais; educação das relações étnico-raciais.

com o intuito de compreender as suas apropriações acerca do conceito de branquitude.

Com o intuito de costurar as considerações apresentadas até aqui, se estabelece um diálogo com María Paula González (2018). Na obra *La enseñanza de La historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*, a autora investiga dimensões que constituem e permeiam a História enquanto disciplina escolar no contexto argentino. Com essa investigação, a autora identifica mudanças e permanências no ensino de História, contrapondo-se às concepções que afirmam, por um lado, que nada muda na escola e, por outro, que a escola não é mais a mesma. A análise de González (2018) abarca “sentidos, contenidos, actividades y materiales” da história ensinada, categorizados como “dominantes, recurrentes, emergentes (y reemergentes), latentes, residuales y perennes” (GONZÁLEZ, 2018, p. 19). A partir da revisão de literatura, os temas previstos pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) podem ser categorizados, empregando a proposta de González (2018), como latentes nas pesquisas brasileiras em ensino de História e nas aulas de História da educação básica:

Si continuamos con el análisis desde las aulas, se percibe también en ellas una serie de contenidos latentes y experimentales, con ensayos y búsquedas por parte de los docentes. Me refiero a contenidos que proponen una lectura de La historia “desde abajo” (sectores populares, indígenas, obreros, campesinos, siervos feudales, etcétera); acercamientos a la historia cultural; el trabajo con temas y perspectivas más novedosas de la historiografía que ya están presentes en la normativa (diseños curriculares) y materiales didácticos (como los libros de texto escolares) pero que todavía tienen menos difusión en las aulas, como la historia desde la perspectiva de género, la historia de la juventud o de la clase media. (GONZÁLEZ, 2018, p. 73)

A definição acima, ainda que tenha sido formulada para caracterizar o contexto argentino, também dialoga com o contexto brasileiro. Como temas latentes, as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras se tornaram presentes nos currículos das instituições educacionais, representando, assim, mudanças. Entretanto, a inclusão de novos temas – ou de novas abordagens para antigos temas, como a escravização africana – não minimiza as controvérsias existentes em torno dos currículos. Ao contrário, apresenta novos desafios teórico-metodológicos, como, por exemplo, o espaço destinado aos conteúdos latentes em relação aos conteúdos dominantes.

Esse cenário dialoga com a perspectiva de uma temporalidade múltipla dos saberes e práticas do ensino de História, também apresentada por González (2018). Para a autora, mudanças e permanências são categorias que estão em movimento, sendo possível observar “permanências en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura” (GONZÁLEZ, 2018, p. 11).

Esta pesquisa se insere no percurso apresentado acima, considerando a combinação entre as permanências e as rupturas que permeiam e tensionam o ensino de História. Dialogando com Santos (2011) e Meinerz (2017) e com o conceito de “novas estereotipias” (MEINERZ, 2017, p. 73), considera-se que há uma questão emergente colocada à reflexão pela literatura: as propostas pedagógicas desenvolvidas a partir das legislações, nas quais essa pesquisa se inclui, estão conseguindo ensinar sobre a história brasileira e, especificamente, a história das pessoas negras, sem que estas sejam retratadas como “o outro”? Está sendo superada a tendência de afirmar que a cultura afro-brasileira “também é parte” da cultura brasileira, ao passo que nunca foi preciso afirmar o mesmo em relação às heranças culturais brancas europeias, vistas como “universais”? Por fim, concordando com Abreu e Mattos (2008) e Pereira (2008), considera-se que a aula de História deve ser um espaço para construir aprendizagens na perspectiva das alteridades. Essa pesquisa encontra amparo nas DCN’s EREER (BRASIL, 2004), visto que o documento convoca à aprendizagem de relações étnico-raciais, em prol da diversidade e da superação do racismo.

2.3 BRANQUITUDE E COLONIALIDADE: NOVOS CAMINHOS PARA A EREER?

A educação das relações étnico-raciais pressupõe a atuação de toda a sociedade em prol da superação do racismo. Para tanto, faz-se necessário que os sujeitos reflitam sobre os lugares sociais que ocupam, e, dessa forma, sobre os privilégios e/ou as exclusões que permeiam esses lugares. Em uma sociedade estruturada pelo racismo, como a brasileira, a demarcação desses lugares sociais passa pelas identidades étnico-raciais. Ocorre que, comumente, apenas alguns grupos são percebidos e identificados como racializados, como os negros e os indígenas. Nesse contexto, as pessoas brancas, ao pensarem nas identidades étnico-raciais, costumam identificá-las e atribuí-las ao “outro”. Assim, a identidade

étnico-racial branca permanece invisibilizada - ou silenciada -, entre as pessoas brancas que se percebem como “universais”.

Essa identidade étnico-racial silenciada torna-se um obstáculo para a educação das relações étnico-raciais. O filósofo Silvio de Almeida (2019) contribui para a construção desse argumento, ao apresentar a perspectiva da raça como um conceito relacional. Em suas palavras, “é uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos” (ALMEIDA, 2019, p. 52).

A partir dessas considerações, a abordagem das relações étnico-raciais escolhida para esta pesquisa tem como foco o conceito de branquitude, utilizando como referenciais os estudos críticos da branquitude. Com base nos(as) autores(as) tomados como referências, destacados(as) a seguir, a branquitude é compreendida como a identidade racial branca, constituída e ressignificada historicamente, cujo principal marcador é o lugar de privilégio concreto e simbólico.

Como conceito e como objeto de estudo, a branquitude possui historicidade. Nesse sentido, Camila de Jesus (2014) destaca que os estudos sobre branquitude ganham destaque nos anos 1990, nos Estados Unidos, e originam um campo conhecido como *critical whiteness studies*. No Brasil, a branquitude passou a ser estudada, sobretudo, a partir dos anos 2000¹¹. Com o intuito de situar a constituição desse campo de estudos, Jesus (2014) faz referência aos estudiosos brasileiros da branquitude, entre os quais menciona Maria Aparecida Bento, Liv Sovik, Edith Piza, Lourenço Cardoso, Lúcio Oliveira e Luciane Alves.

Para Lourenço Cardoso (2008), os estudos críticos da branquitude constituem uma *emergência* na produção acadêmica brasileira, com base no referencial da “sociologia das emergências e das ausências”, de Boaventura Souza Santos. Essa afirmação foi sustentada em sua dissertação de mestrado, intitulada *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil*. No primeiro capítulo da obra, Cardoso (2008) apresenta um panorama dos estudos raciais no Brasil, evidenciando que, historicamente, esses estudos elegeram os negros como objeto de suas análises e abordaram a temática racial a partir do “problema do negro” (CARDOSO, 2008, p. 30).

¹¹ Ainda que a produção de autores(as) oriundos de outros países, além de Estados Unidos e Brasil, não seja abordada nesta pesquisa, destaca-se, conforme Cardoso (2011), a existência de pesquisas sobre a branquitude em países como a África do Sul, a Austrália e o Reino Unido.

Conforme o histórico apresentado por Cardoso (2008), os meados do século XIX marcam a inserção da ideia de raça no pensamento brasileiro, a partir da influência de pensadores europeus, como Gobineau. O cerne desse pensamento, hoje nomeado como racismo científico, residia na diferenciação biológica entre as raças, na qual a raça branca era classificada como superior às demais, representando o ideal de ser humano e, por conseguinte, de civilização. A recepção dessas ideias ocorreu no contexto do pós-abolição, em que emergiam entre a elite branca os debates sobre o futuro dos trabalhadores negros libertos e sobre o branqueamento da população como condição para o desenvolvimento do país, nos quais eram centrais as questões envolvendo a miscigenação e a imigração.

A década de 1930 inaugura um novo momento para os estudos raciais brasileiros, marcado pela obra de Gilberto Freyre. A tese de Freyre, largamente conhecida como “ideologia da democracia racial”, defendia a tese da convivência harmoniosa entre as raças, como uma marca da sociedade brasileira, favorecida pelas características da colonização portuguesa. Nessa perspectiva, o mestiço é visto como a síntese do povo brasileiro.

Um terceiro marco dos estudos raciais, conforme Cardoso (2008), pode ser localizado na década de 1950, quando o movimento negro passou a questionar a ideia da democracia racial, acompanhado pela academia. Nesse contexto, destaca-se a obra de Florestan Fernandes, intitulada *A integração do negro na sociedade de classes*, publicada em 1964. Ao citar um trecho dessa obra, Cardoso sintetiza algumas de suas contribuições:

As palavras de Florestan Fernandes poderiam ser resumidas da seguinte forma: o preconceito de raça existe no Brasil, portanto, a ideia de harmonia racial não passa de um mito. Florestan Fernandes e seus ex-orientandos Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni destacaram-se por criticar a ideia de escravidão suave no período colonial e harmonia racial na sociedade de classes. Depois da reflexão crítica desses autores, sobretudo de Florestan Fernandes, tornou-se mais difícil à academia brasileira sustentar a ideia de democracia racial (Ianni, 2004b: 6-20), apesar de ela ainda persistir no ideário popular. (CARDOSO, 2008, p. 49)

Nesse sentido, a obra de Fernandes representa uma ruptura nos estudos raciais brasileiros, ao reconhecer e afirmar a existência do preconceito racial. Ao concluir o histórico apresentado no capítulo inicial de seu trabalho, Cardoso (2008) destaca a inserção do termo “racismo” nos estudos raciais brasileiros, localizada a partir da obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, publicada por Carlos

Hasenbalg, em 1979. Por fim, Cardoso conclui que esse panorama de estudos “mostra a escassez do branco enquanto tema e, concomitantemente, a sua preponderância no papel de pesquisador na literatura consolidada sobre relações raciais”. (CARDOSO, 2008, p. 57).

No capítulo seguinte, Cardoso (2008) se dedica a abordar o protagonismo do movimento negro e a sua influência na sociedade brasileira como um propulsor de debates e de ideias sobre as relações raciais. Nesse sentido, apresenta um argumento importante em sua obra:

A branquitude enquanto tema surge na década de cinquenta do século passado, com o sociólogo Guerreiro Ramos; tal estudioso chegou a participar do Teatro Experimental do Negro (TEN), em um momento em que essa organização negra adquiriu destaque no cenário político nacional. Recentemente, o tema branquitude foi recolocado com a publicação *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre a branquitude e branqueamento*, com destaque para o protagonismo e liderança de Maria Aparecida da Silva Bento, que é fundadora do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) – umas das organizações negras de maior influência e prestígio na atualidade (Guimarães, 2000: 17-18).

Daqui se extrai a idéia de que a proposta de se pensar o branco enquanto tema é uma pauta que o movimento negro colocou. (CARDOSO, 2008, p. 85)

No trecho acima, Cardoso (2008) aponta a importância do movimento negro para a inserção do branco como objeto de estudos. Nesse sentido, faz referência a dois autores, expoentes de momentos diferentes da história brasileira: Guerreiro Ramos e Maria Aparecida Bento. A obra de Guerreiro Ramos, *Patologia Social do Branco*, publicada em 1957, é destacada como pioneira ao problematizar o branco, ainda de forma isolada. Em outro momento histórico, no início dos anos 2000, Maria Aparecida Bento também representa um pioneirismo, ao publicar uma obra que “teve o vigor para fazer com que a branquitude se tornasse uma emergência nos estudos sobre as relações raciais” (CARDOSO, 2008, p. 86).

Maria Aparecida da Silva Bento (2002), referida por Cardoso (2008) como pioneira dos estudos críticos da branquitude brasileiros, possui formação na área da Psicologia. Em *Branqueamento e branquitude no Brasil*, a autora define branquitude como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 25) e evidencia, dessa forma, uma articulação entre branquitude e branqueamento. Bento defende que há silêncio, omissão e distorção em relação ao lugar ocupados pelos brancos nas relações raciais

brasileiras, o que, por sua vez, impacta na forma como se explicam as desigualdades raciais. Nesse contexto, o foco das análises sobre as relações raciais e as desigualdades costuma estar centrado nos negros, como se estes fossem os responsáveis pela manutenção das assimetrias raciais.

Na argumentação da autora, destaca-se a compreensão de que o silêncio sobre os papéis ocupados pelos brancos nas relações raciais é uma decisão consciente, pois, em suas palavras, “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio” (BENTO, 2002, p. 27). Nesse sentido, pode-se inferir que a noção de privilégio é um componente da ideia de branquitude apresentada pela autora - ainda que não apareça de forma explícita na definição apresentada ao início do texto. As “dimensões do privilégio”, para Bento, incluem benefícios concretos e simbólicos mantidos pelos brancos. Nesse ponto, estabelece uma relação entre os marcadores de classe e raça, ao afirmar que “mesmo entre os brancos pobres, há o privilégio da brancura” (BENTO, 2002, p. 27).

A dimensão do privilégio - ou, em outras palavras, a ideia de defesa de interesses - é um fio condutor no texto de Bento (2002). A autora utiliza dispositivos e conceitos da Psicologia para construir a sua argumentação, como o narcisismo. Narcisismo, a partir de Freud, significa o amor a si ou, nesse caso, também ao grupo com o qual o indivíduo se identifica. O componente narcísico dos brancos se reflete na construção da ideia de ser humano universal e padrão de humanidade. Nas palavras de Bento:

Freud identifica a expressão do amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o "normal", o "universal" exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade (BENTO, 2002, p. 30)

No trecho acima, há a construção de uma dualidade, em que se projeta a oposição entre o “eu” e o “Outro”, ao qual se atribuem características negativas e se criam representações de ameaças. Nesse sentido, a autora insere na argumentação, além do narcisismo, a ideia de projeção. Ou seja, a ação de projetar, nesse “Outro”, as características negativas que não se quer ver atribuídas a si e que “visam justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e,

consequentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2002, p. 31).

Atrelada a essas dimensões, Bento (2002) também destaca a ideia do medo em relação ao “Outro”. Nesse sentido, a autora estabelece uma relação com o contexto da abolição no Brasil, o mesmo em que são elaboradas as ideias de branqueamento. Segundo a autora, o contexto da abolição gerou medo perante o grande contingente de pessoas negras, agora livres, após séculos de exploração do trabalho escravizado, que iriam em busca de oportunidades de trabalho e de inserção social. O branqueamento surge, no final do século XIX, a partir da elite branca, com a perspectiva de que a miscigenação levaria, progressivamente, à extinção do segmento negro e ao branqueamento da população brasileira. Bento (2002) destaca, no entanto, que o branqueamento e as questões relacionadas ao período pós-abolição foram estudadas como problemas dos negros, e, nesse sentido, cita Florestan Fernandes. A autora afirma que é nítida a preocupação de Fernandes em relação ao combate do racismo. No entanto, utiliza argumentos que acabam por culpabilizar o negro por sua condição social, atribuindo a ele uma dificuldade de inserção na sociedade de classes e no trabalho livre. Bento (2002) destaca, então, que o branco ficou alheio a essa análise, tal qual apontado por Cardoso (2008), posteriormente.

Acerca da ausência de estudos sobre os brancos, Bento (2002) menciona a autora Edith Piza como uma exceção, enquanto uma pesquisadora branca que estudou os brancos. Para tal, Bento faz referência a um texto de Piza publicado em 1998. Essa referência denota a historicidade da branquitude enquanto objeto de estudo, cuja relevância passa a ser percebida na década de 2000.

A socióloga britânica Ruth Frankenberg é autora de uma obra relevante para os estudos sobre a branquitude desenvolvidos no Brasil. Como professora da Universidade da Califórnia, Frankenberg faz parte da escola estadunidense de estudos críticos da branquitude, definida por Cardoso (2008) como “centro irradiador da discussão nesse tema” (CARDOSO, 2008, p. 173).

O artigo intitulado *Miragem de uma branquidade não-marcada*¹², publicado em 2004, faz parte de uma obra organizada por Vron Ware. Nele, Frankenberg (2004) apresenta um estudo sobre as relações raciais a partir de uma análise sobre a construção e a utilização do termo branquitude. A autora inicia o artigo examinando o conceito de raça, em interlocução com outros autores, a exemplo de Paul Gilroy. Nesse sentido, afirma que “como constructo social, a raça é transformável e maleável” (FRANKENBERG, 2004, p. 308). Ou seja, a raça não é um dado, mas, sim, uma construção social, cujos significados são constituídos historicamente.

Partindo da argumentação acerca da raça, Frankenberg (2004) apresenta aspectos relacionados à construção da ideia de branquitude. Nesse sentido, pontua que o termo “raça”, assim como os que passaram a designar as identidades raciais – como o “branco” – está vinculado ao colonialismo, como produto desse processo histórico. Além disso, a autora destaca outros termos que, assim como a raça, passam a ser entrelaçados no contexto da dominação colonial, como “povos” e “culturas”, que, por sua vez, continuam a relacionar-se com formas de hierarquização. Nesse processo, segundo as palavras da autora,

a “branquidade” tem uma posição assimétrica em relação a todos os outros termos raciais e culturais, também por razões cujas origens são coloniais. A branquidade ou as pessoas brancas, sugiro, denominaram-se ao longo da história principalmente para dizer “não sou aquele Outro”. (FRANKENBERG, 2004, 311)

Dois aspectos do texto de Frankenberg (2004) são destacados como contribuições teóricas importantes da autora para essa pesquisa. Primeiramente, a

¹² No artigo de Frankenberg (2004), utiliza-se o termo “branquidade”, em vez de “branquitude”. Nesse sentido, Cardoso (2008, p. 173) observa que “(...) alguns autores utilizam o termo branquidade, de acordo com a revisão da literatura que fiz, no Brasil, ambos possuem o mesmo significado. Esta diferença seria uma questão da tradução do conceito em inglês”. Segundo Cardoso, portanto, os dois termos possuem o mesmo significado. Essa observação também é apresentada por Camila de Jesus (2014), no artigo intitulado *Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no Brasil*. A autora afirma que o termo branquitude é usado entre os autores brasileiros para dar nome às práticas realizadas por portadores da brancura com o objetivo de manter o privilégio que o branco possui nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial” (JESUS, 2014, p. 78) e que o mesmo significado é atribuído ao termo branquidade. Por outro lado, Jesus faz referência ao trabalho de Piza (2005), que propôs uma nova interpretação para as nomenclaturas *branquitude* e *branquidade*. Piza propõe que o termo branquitude seja usado para definir um estágio de consciência dos brancos acerca do racismo e dos seus privilégios, o que poderia levar a uma ação antirracista. O termo branquidade, por sua vez, seria usado para se referir às práticas utilizadas pelos brancos para a manutenção de seus privilégios (JESUS, 2014, p. 82).

definição elaborada para conceituar branquitude. O conceito apresentado pela autora está organizado em oito pontos, conforme a citação abaixo:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais e normativas, em vez de especificamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégios 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. [...]
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. 312-313)

O primeiro ponto apresentado acima já indica a perspectiva da autora em conceituar a branquitude como um lugar social, cuja principal característica é a existência de uma “vantagem estrutural”, ou, em outras palavras, uma condição de privilégio. Além disso, a autora define a branquitude como uma categoria relacional e não absoluta, pois os seus significados são constituídos historicamente, por meio das relações, e atravessados por outros eixos de privilégios, que também são responsáveis pela construção de hierarquias.

O segundo aspecto destacado no trabalho de Frankenberg (2004) diz respeito à argumentação construída pela autora sobre a “miragem” da branquitude enquanto uma identidade não-marcada. Dessa forma, a autora questiona uma ideia socialmente construída que compreende a branquitude como uma identidade racial invisível, que não é vista ou percebida. Nesse sentido, apresenta uma pergunta: “para quem a branquitude é invisível?” (FRANKENBERG, 2004, p. 313). Sobre a invisibilidade da branquitude, a autora menciona, por um lado, que “refere-se, em parte, a momentos em que a branquitude não diz seu nome. Nessas ocasiões, como foi assinalado, ela pode simplesmente presumir seu caráter normativo”. Por outro

lado, a autora cita exemplos concretos, durante o período segregacionista da história dos Estados Unidos, em que o uso do termo “branco” foi feito de forma consciente pelas pessoas brancas estadunidenses.

Frankenberg (2004) também estabelece uma discussão relevante acerca das questões conceituais e metodológicas que atravessam os estudos críticos da branquitude e devem ser consideradas por seus autores. Em suas palavras,

Se existem metas comuns à maioria dos trabalhos críticos sobre a branquitude, talvez elas consistam no esforço de descobrir um modo de transpor e sair do legado histórico da branquitude, e no compromisso com a preservação de um vínculo forte entre a atenção voltada para a branquitude e um anti-racismo mais amplo. E há também uma luta pela hegemonia: a busca por atrair uma parcela suficientemente grande de pessoas brancas para a formação de um novo senso comum multirracial que seja mais equânime.

Em todo esse trabalho, uma preocupação tem atormentado os estudiosos da branquitude: o medo de que o próprio processo de engajamento crítico sirva, na verdade, para fazer o oposto do que se espera, tornando a centralizá-la, em vez de colocá-la num lugar novo em nossa (de quem?) consciência racial coletiva. (FRANKENBERG, 2004, p. 322)

Nas palavras acima, fica evidente que a proposta da autora, ao tratar a branquitude, não é evidenciá-la enquanto identidade étnica, que poderia comparar-se à negritude, por exemplo. Mas, sim, utilizá-la como objeto de estudos que se proponham a analisar a raça em uma perspectiva antirracista, visto que, conforme a definição apresentada pela autora, a branquitude é um lugar marcado por vantagens estruturais e privilégios. A conclusão da autora, ao final do artigo, apresenta um encaminhamento que parece dialogar com essa preocupação:

Será uma miragem o caráter não-marcado da branquitude? Certamente. Será que a branquitude tornou-se mais marcada no início do novo milênio? Parece que sim. Mas o que se aprende aqui, de maneira irrefutável, é que a marcação e a não-marcação da branquitude não constituem o único desafio enfrentado por aqueles de nós que lutam para chegar a um reconhecimento da raça que se correlacione com o anti-racismo” (FRANKENBERG, 2004, p. 334).

O desafio a ser assumido pelos estudos críticos da branquitude parece ser o de pensar a identidade racial branca como parte das relações raciais, e, sendo assim, como um conceito necessário para que estas possam ser compreendidas em sua complexidade. Para tanto, é necessária uma reflexão permanente acerca do que

se produz. Nesse sentido, a argumentação de Frankenberg (2004) possibilita inferir que não se trata de estudar os brancos enquanto grupo étnico e cultural. Trata-se, sim, de inserir essa categoria no estudo das relações raciais, identificando os lugares sociais ocupados historicamente pelos brancos e considerando as suas diferenças, visto que “branco” não é uma categoria universal e homogênea.

Tendo em vista as considerações sobre a heterogeneidade existente entre a branquitude, é importante pensar a respeito das suas implicações em sociedades marcadas por desigualdades sociais, como é o caso da brasileira. Conforme apontado anteriormente, Bento (2002) defende que a branquitude confere privilégio aos brancos, mesmo em situações de pobreza. Nesse sentido, Cardoso aponta que

Problematizar o branco pobre ilustra a complexidade existente quando se olha de perto o indivíduo ou grupo branco. Em uma modesta hipótese, acredito que problematizar a branquitude na sua diversidade pode contribuir para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre as sutilezas da lógica de classificação social que, ao resultar em múltiplas e distintas hierarquias, gera prejuízos para uns e privilégios para outros. Se, como já foi assinalado, o ponto em comum entre os diversos grupos brancos seria a obtenção de privilégios, é natural que os privilégios obtidos sejam diversos entre si. (BRASIL, 2008, p. 182)

Cardoso (2008) ressalta, nesse trecho, a complexidade que se aplica à sociedade brasileira. Nessa complexidade, estão inseridas as particularidades das questões raciais no Brasil, atravessadas, historicamente, pela ideologia de branqueamento e pelos debates sobre a mestiçagem. A respeito da classificação pela cor da constituição das identidades raciais no Brasil, Abreu e Mattos pontuam que “de fato, elas continuavam a atuar, mesmo depois do fim da escravidão, discriminando todos aqueles que não podiam por seu fenótipo escapar da classificação de ‘negro’” (ABREU;MATTOS, 2008, p. 10). Nesse sentido, as autoras apontam para uma nuance caracteriza um dos marcadores da branquitude no Brasil, ou seja, não ser negro.

Os estudos mencionados acima denotam que os campos da História e do ensino de História dialogam pouco com os estudos brasileiros da branquitude. Nesse sentido, destaca-se a pesquisa produzida por Cleber Teixeira Leão (2020) que resultou em uma dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na UFRGS. Essa pesquisa teve o intuito de identificar elementos que caracterizam a branquitude no currículo de História, utilizando como recursos coleções de livros didáticos, e compreender se os estudantes participantes do

estudo conseguiram localizar a branquitude, enquanto lugar de privilégios, no currículo e nas suas relações cotidianas. Para justificar as suas escolhas de pesquisa, o autor afirma a existência de muitos estudos sobre a educação das relações-étnico raciais, nos quais o negro aparece como sujeito do estudo. Por outro lado, esses estudos não tematizam o branco como sujeito racializado e as estruturas de poder. Dialogando com autores que estudaram o conceito de branquitude, com destaque para Lourenço Cardoso, Leão (2020) destaca que a branquitude é um lugar de privilégios e, também, um lugar de neutralidade racial, considerando que os brancos não costumam ser vistos como racializados. Nesse sentido, emerge uma ideia importante na teorização da branquitude apresentada em seu trabalho: o branco se percebe como raça na relação com o outro, ou seja, a partir da alteridade.

O foco do trabalho de Leão (2020) é a pesquisa envolvendo a construção do conceito de branquitude com os estudantes. No entanto, o autor também aborda a relação entre a branquitude e o currículo de História, tomando como fontes a BNCC e, especialmente, coleções de livros didáticos de História vinculados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizados nas escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, Leão contribui para pensar a noção de branquitude nos currículos de História a partir do lugar do “não dito”. Exemplo disso encontra-se no título de um dos capítulos de seu trabalho: *Onde se esconde a branquitude?*. Nas palavras do autor, “esta subseção tenta demonstrar de que forma a branquitude se esconde por trás de termos, das escolhas das narrativas e da formatação do próprio conteúdo elaborado e apresentado nas coleções selecionadas” (LEÃO, 2020, p. 48). Nesse sentido, tal qual as abordagens feitas por diferentes autores(as) sobre a branquitude, ao ressaltar a sua caracterização enquanto uma identidade racial não marcada ou silenciada de forma consciente, a análise da branquitude nos currículos e nos materiais utilizados em sala de aula também está marcada por esse aspecto. Leão (2020) refere, por exemplo, imagens presentes no livro didático, como a escultura de Michelangelo, que comunicam sobre padrões de beleza e de humanidade, mesmo que não haja uma referência explícita à racialidade.

Na parte do estudo em que o autor analisa o estudo da branquitude em sala de aula, há relatos e referências às falas dos estudantes e às respostas destes em questionários aplicados. Em síntese, Leão (2020) considera que os estudantes, ao serem questionados sobre a existência de privilégios para algum grupo racial, identificaram privilégios relacionados aos brancos. O autor relata que, nesse

processo de ensino, surgiram tensões nas relações entre estudantes e destes com o professor. Da mesma forma, relata que, em uma fase subsequente do projeto, na qual os estudantes foram convidados a pensarem em hipóteses para promover a superação das diferenças entre aqueles que possuíam e que não possuíam privilégios, foi sugerida a existência de espaços de conversa sobre a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, o estudo de Leão (2020) indica a abertura de um espaço para pensar a educação das relações étnico-raciais do ponto de vista das atitudes – extrapolando a dimensão dos conteúdos –, dialogando com um dos caminhos propostos pelas DCN's EREER (BRASIL, 2004).

Considerando a inserção desta pesquisa no campo do ensino de História e o objetivo de utilizar a branquitude como referencial teórico para analisar as proposições curriculares oficiais para a História ensinada, considera-se importante destacar a dimensão dos privilégios simbólicos da branquitude, através dos quais o branco é considerado “como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano ‘ideal’” (CARDOSO, 2011, p. 82). Um desses privilégios é o domínio na produção do conhecimento e a afirmação de uma determinada forma de ver e compreender o mundo. Nas instituições educacionais, por exemplo, essa assimetria permeia a formação de professores(as), a constituição das proposições curriculares e dos currículos e as práticas pedagógicas cotidianas entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, os estudos críticos da branquitude podem dialogar com as proposições teóricas do grupo latinoamericano Modernidade/Colonialidade, formado na década de 1990. Luciana Ballestrin (2013) apresenta um panorama sobre a constituição do grupo:

Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALLESTRIN, 2013, p. 89)

Nesta pesquisa, a referência ao pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade é feita a partir da perspectiva da colonialidade, com base

no pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano. A colonialidade é entendida como uma marca presente nas sociedades colonizadas, mais duradoura que o processo histórico do colonialismo. Para Quijano (2005), um novo padrão de poder mundial foi inaugurado com a colonização da América e o advento da modernidade. A ideia de raça foi um dos eixos fundamentais para a constituição desse padrão de poder, tornando-se o principal critério de classificação da população mundial e produzindo novas identidades: brancos, índios, mestiços, negros.

A partir da classificação pela raça, novas relações de dominação foram constituídas, com destaque para um modelo de divisão mundial do trabalho. Pela primeira vez, todas as formas de controle do trabalho estavam vinculadas ao mercado mundial e aos interesses do capital. Nas palavras de Quijano,

no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada uma dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas. Em primeiro lugar, porque foram deliberadamente estabelecidas e organizadas para produzir mercadorias para o mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Um dos aspectos centrais na argumentação de Quijano refere-se à articulação entre a raça e a divisão do trabalho, a qual o autor refere como “sistemática divisão racial do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118). Conforme o autor,

Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial.

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2005, p. 119)

Ao afirmar que essa articulação entre raça e trabalho permanece bem-sucedida, o autor destaca outro ponto central em sua argumentação: o fim da colonização da América, ocorrida no século XIX, não representou o fim desse padrão de classificação racial e de divisão do trabalho. Esse padrão, portanto, é um

“elemento de colonialidade” (QUIJANO, 2005, p. 117), algo mais duradouro que o colonialismo.

Outro “elemento de colonialidade” é o eurocentrismo, que, para Quijano (2005), é uma perspectiva de conhecimento que se configura como a racionalidade do padrão de poder moderno. Como centro do novo padrão de poder mundial, a Europa estabeleceu domínio sobre as demais regiões. Esse domínio, além de econômico e político, foi, também, cultural. Dessa forma, o entendimento acerca do eurocentrismo é central para esta pesquisa, pois oferece elementos para pensar a produção do conhecimento. Nas palavras de Quijano,

como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação [...]. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 121)

A constituição do eurocentrismo, compreendido por Quijano como a racionalidade do novo padrão de poder mundial, é explicada, acima, a partir de vários níveis de controle das subjetividades das populações colonizadas, incluindo a tentativa de reprimir as suas formas de produzir conhecimento e atribuir sentidos ao mundo. Essa operação está vinculada à outra, que também é fundamental ao eurocentrismo: a criação de um modelo ideal de humanidade, atribuído ao branco, que, por sua vez, é um dos fundamentos da branquitude. A partir da criação desse modelo ideal, a branquitude constitui-se, tal qual propôs Frankenberg (2004), em “um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais e

normativas, em vez de especificamente raciais” (FRANKENBERG, 2004, p. 302). Compreende-se, então, que a branquitude e o eurocentrismo são produtos de um mesmo processo histórico – denominado como “modernidade” – e se constituem a partir da noção de humanidade ideal atribuída aos brancos, que passa a representar uma norma. Nesse sentido, nas ocasiões em que essa pesquisa ocupa-se de analisar as proposições curriculares da História sob a perspectiva do pensamento de Quijano (2005), o faz, também, na perspectiva crítica à branquitude.

3 POLÍTICAS CURRICULARES NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA AO EUROCENTRISMO E DA BRANQUITUDE: O CASO DA BNCC

Este capítulo propõe uma análise da BNCC (BRASIL, 2018) de História dos anos finais do Ensino Fundamental, prevista na metodologia da pesquisa. A análise objetiva examinar as referências à educação das relações étnico-raciais presentes nesse documento normativo.

Para tal, são utilizados como objetos da análise documental a versão preliminar da BNCC - também chamada de “primeira versão” -, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2015, e a terceira versão - ou “versão final” -, aprovada em 2017. Além da análise documental, o capítulo apresenta os debates entre especialistas do ensino de História ocorridos durante o seu processo de elaboração, nos quais a crítica ao eurocentrismo e a centralidade das histórias brasileira e africana foram questões relevantes.

Considerando que esta pesquisa não apresenta a pretensão de analisar as versões da BNCC em sua totalidade, foram estabelecidas algumas chaves de leitura e de análise dos documentos: 1) observação de aspectos considerados necessários à compreensão de cada proposta da BNCC, como, por exemplo, as noções de “objetivos de aprendizagem” e de “competências”; 2) observação das concepções de História presentes em cada uma das versões, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, expressas, por exemplo, por meio dos objetivos do componente curricular; 3) observação das referências feitas à educação das relações étnico-raciais, à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e/ou às DCN’s EREER (BRASIL, 2004); 4) observação dos temas pertinentes à pesquisa abordados nas propostas do componente História, nos anos finais do Ensino Fundamental, expressos nos objetivos de aprendizagem (no caso da primeira versão) e nos objetos de conhecimento e nas habilidades (no caso da terceira versão).

Em relação à primeira versão, a análise buscou identificar as principais concepções que conformaram a proposta do componente curricular História, como, por exemplo, a organização dos objetivos de aprendizagem em quatro eixos, a centralidade atribuída à história do Brasil e o destaque às histórias ameríndias e africanas. O enfoque dado à primeira versão justifica-se pela observação do seu caráter inovador – ao atribuir centralidade à história do Brasil e deslocar a história

européia para um segundo plano – e pelos debates ocorridos entre especialistas acerca das suas proposições.

Na análise da terceira versão da BNCC de História, foram observados os pressupostos que ancoraram a proposta final, identificando as modificações feitas em relação à versão preliminar. Em relação à organização dos conteúdos, observou-se que a terceira versão representou uma ruptura em relação ao modelo inicial e resultou em uma proposta ancorada na divisão quadripartite da História e na perspectiva da centralidade da história europeia.

3.1 UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC

A versão final da BNCC (BRASIL, 2018), para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017. A proposta da BNCC para a etapa do Ensino Médio, por sua vez, foi homologada no ano seguinte, em dezembro de 2018. Essas proposições curriculares foram instituídas após um processo iniciado em 2015, que contou com a elaboração de três versões para a base nacional curricular.

O histórico apresentado no site da BNCC¹³ identifica alguns marcos para a elaboração do documento. O primeiro marco é o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente desde 2014, que estabeleceu metas para qualificar a educação básica brasileira – a serem implementadas nos dez anos seguintes. Algumas dessas metas incluíram a criação de uma base nacional curricular. O segundo marco é a formação da Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC, em 2015. A atribuição desta comissão, composta por 116 especialistas, foi a formulação da versão preliminar da proposta da Base Nacional Comum Curricular¹⁴. Em setembro de 2015, foi disponibilizada pelo MEC, para consulta pública, a versão preliminar da BNCC. A proposta inicial foi analisada por leitores críticos – especialistas das diferentes áreas do conhecimento –, que emitiram pareceres e indicaram encaminhamentos para a segunda versão. Em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão, que, ao longo dos meses seguintes, foi debatida

¹³ Histórico da BNCC, que apresenta a linha do tempo com os marcos da elaboração da proposta e disponibiliza os documentos produzidos, disponível no site: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

¹⁴ Conforme Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2021.

em seminários estaduais e analisada por especialistas em cada área do conhecimento. Com base na segunda proposta, foi elaborada a terceira e definitiva versão da BNCC, enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017, no que se refere ao texto das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em abril de 2018, no que se refere à etapa do Ensino Médio. Enfim, em 22 de dezembro de 2017, a BNCC foi instituída. A partir de 2018, foi iniciado o processo de implementação da mesma. O documento se tornou objeto de discussão para as secretarias estaduais e municipais de educação – que organizaram as suas proposições curriculares locais – e para as instituições educacionais.

O breve histórico apresentado acima demonstra que a elaboração da BNCC (BRASIL, 2018) envolveu diferentes propostas. A observação desse processo permite analisar as discussões existentes acerca do que deve ser ensinado e, portanto, deve estar presente nas disposições de uma base curricular nacional. Convém ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2018) é compreendida como um referencial curricular que orienta a constituição dos currículos nas instituições educacionais. Como qualquer legislação educacional, a sua implementação ocorre, de fato, na escola, a partir das escolhas teórico-metodológicas dos(as) professores(as) e da interação entre os sujeitos que compõem esse espaço, atravessada pelas demandas sociais e políticas presentes na sociedade. A construção dos currículos configura-se, portanto, em um espaço de disputas, escolhas e recortes, resultando, necessariamente, em inclusões e exclusões.

Na área da História, as discussões sobre a BNCC ganharam espaço relevante entre os especialistas, ao longo de 2016, e deram atenção especial à versão preliminar do documento. Flávia Caimi (2016) aponta a área de História como um campo acentuado de disputas acerca do que deve ser ensinado, o que inclui não apenas os especialistas do campo, mas a sociedade como um todo, considerando que:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. (CAIMI, 2016, p. 87)

Em síntese, a autora convida a pensar sobre a importância atribuída à história como um espaço de disputas, em que diferentes demandas sociais se fazem

presentes. No mesmo sentido de Caimi (2016), Pereira e Rodrigues (2018, p. 3) afirmam que a História foi “o campo mais visado de toda a primeira versão da BNCC”, por estabelecer “um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória”.

3.1.1 A primeira versão da BNCC: proposta de ruptura e debate entre especialistas

A versão preliminar da BNCC de História, elaborada e disponibilizada pelo MEC em 2015, apresentou como objetivo do ensino de História “viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva” (BRASIL, 2015, p. 241). Nesse sentido, uma questão apontada como central para o componente diz respeito aos “usos das representações sobre o passado” (BRASIL, 2015, p. 241), em uma interlocução entre passado e presente, problematizando ideias construídas sobre sujeitos, povos e culturas.

Um dos aspectos relevantes da proposta foi a ênfase dada ao ensino da história do Brasil, sobretudo, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir da história brasileira, o documento propôs o “estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus” (BRASIL, 2015, p. 242). A escolha dessa ênfase foi justificada a partir de quatro argumentos, conforme o excerto abaixo:

A opção pela ênfase em História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir de processos e problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática. (BRASIL, 2015, p. 243)

A escolha pela ênfase na história do Brasil, tal qual foi apresentada nessa versão preliminar do documento, acabou por colocar em um plano secundário a história europeia. Nesse sentido, representou um rompimento com uma tradição presente no ensino de História, qual seja, a organização das propostas curriculares a

partir da clássica divisão quadripartite e da linearidade cronológica. O excerto destacado acima, em que são apresentadas as justificativas para a ênfase na história do Brasil, permite formular essa inferência acerca do espaço secundário destinado à história europeia. De todo modo, ressalta-se que o texto da BNCC não apresenta, de forma explícita, uma teorização sobre essa questão.

Outro ponto relevante da proposta diz respeito à estrutura, organizada a partir de objetivos de aprendizagem, que visam assegurar a efetivação dos direitos de aprendizagem dos(as) estudantes. Os objetivos de aprendizagem foram formulados a partir de verbos, que indicam operações mentais a serem desenvolvidas – como, por exemplo, identificar, exercitar, compreender –, associados a conteúdos, que contextualizam as operações mentais. Os objetivos de aprendizagem elencados para o componente curricular História foram organizados a partir de quatro eixos: “procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensões político-cidadãs. Trata-se de uma tipologia para explicitar a operação dominante, mas não a única, em cada objetivo de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 244).

Em relação aos objetivos de aprendizagem de História previstos para os anos finais do Ensino Fundamental, é possível observar que a ênfase atribuída à história do Brasil, referida anteriormente, expressa-se, sobretudo, a partir do 7º ano, cuja proposta é intitulada *Processos e sujeitos*. Nessa proposta, são referidos acontecimentos da História do Brasil, entre os séculos XVI e XX, com o intuito de que os estudantes possam conhecer, reconhecer, identificar e compreender processos históricos, relações sociais e a atuação de sujeitos. Nesse sentido, são citados processos da escravidão, ciclos econômicos, resistência escrava, movimentos indígenas do século XX e revoltas, como, por exemplo, a de Beckman, a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana. Não há referências diretas a processos históricos ocorridos em nível internacional.

A proposta para o 8º ano, que recebe o título de *Análise de processos históricos*, estabelece articulações mais nítidas entre a história brasileira e a história global, em comparação à anterior. Inicialmente, propõe a análise do contexto dos séculos XV e XVI, em que ocorreu a “Conquista” – termo utilizado pelo documento – da América, relacionando os povos indígenas, os povos da África subsaariana e o reino de Portugal. Outro eixo importante é o que contempla o século XIX, do qual são mencionados os processos de independências nas Américas; o estudo do

pensamento liberal e sua apropriação brasileira; a Revolução Francesa; as transformações econômicas e a sua relação com o reordenamento da mão de obra e da vinda de imigrantes ao Brasil. Cabe destacar que a proposta do 8º ano é a que contempla um maior número de processos históricos vinculados à história europeia, em comparação aos outros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, esses processos sempre aparecem em interlocução com algum tema vinculado à história brasileira.

Por fim, a proposta do 9º ano, igualmente intitulada como *Análise de processos históricos*, tem como foco o século XX, reconhecido como um período de mudanças e transformações. Nesse contexto, são feitas referências às transformações do período republicano brasileiro, por meio do estudo de alguns processos históricos, como, por exemplo, a crise da economia cafeeira; a evolução dos direitos trabalhistas; e a Constituinte de 1988. Alguns dos objetivos de aprendizagem mencionam acontecimentos pertencentes ao plano global, como o período Entreguerras.

Em relação à educação das relações étnico-raciais e às legislações sobre o ensino das histórias e das culturas afro-brasileira e africana, há poucas referências presentes nos textos da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015). Na parte introdutória do documento, em que são apresentados *Princípios, formas de organização e conteúdo*, o tema intitulado *Culturas africanas e indígenas* é apresentado como um dos temas integradores da Educação Básica – ou seja, temas que devem perpassar os objetivos de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento. Não há, entretanto, um aprofundamento teórico acerca desses temas ou uma referência direta à educação das relações étnico-raciais.

Tendo em vista as proposições apresentadas para a História na versão preliminar da BNCC (BRASIL, 2015), especialistas em História e, especificamente, em ensino de História, colocaram em pauta diversos aspectos apresentados no documento. As críticas ao documento materializaram-se por meio de manifestações públicas, feitas por historiadores(as), associações de especialistas, entidades e grupos de trabalho. Entre os principais pontos elencados nessas discussões, estão: as temporalidades escolhidas; a concepção eurocêntrica do conhecimento; os lugares ocupados pelas histórias africanas, americanas e europeias; e a centralidade atribuída à história brasileira. Esses temas dialogam com as proposições teóricas da presente pesquisa e, por essa razão, recebem atenção neste capítulo.

Uma das manifestações públicas foi feita pela Associação Nacional de História (ANPUH), através de uma publicação em seu site, intitulada *Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular*, em março de 2016. A ANPUH elencou críticas a alguns aspectos da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), como, por exemplo: os objetivos de aprendizagens em História; o tratamento dado aos conceitos, à temporalidade e ao eurocentrismo; a ausência de temas relacionados às histórias Antiga e Medieval; os recortes propostos para as histórias indígenas e africanas; e, por fim, as justificativas e as escolhas que embasaram a abordagem centrada na história do Brasil.

Uma das críticas que mais se destaca na manifestação diz respeito à crítica ao eurocentrismo e, nesse sentido, à construção da própria narrativa histórica. A ANPUH destaca a crítica à perspectiva eurocêntrica como um mérito da proposta. Por outro lado, ressalta que a construção da proposta apresenta lacunas e “carece de solidez argumentativa”. Conforme o texto da nota,

Ao olvidar conteúdos históricos fundamentais para a compreensão da diversidade das sociedades, dos povos, das nações e de culturas, a crítica ao eurocentrismo é prejudicada pela escassez de bases históricas. A fragilidade argumentativa também se evidencia nas referências à História do Brasil e à História da África. Nos dois casos, toma-se como marco inicial dessas histórias a chegada dos portugueses, que promoveram a "Conquista" e a "Colonização" desses territórios. O uso do termo "Conquista" revela, por certo, uma narrativa eurocêntrica que a BNCC se propôs a superar.

No excerto acima, algumas escolhas da primeira versão são questionadas, a exemplo dos recortes temporais, que dão destaque ao momento do contato com os europeus como “ponto de partida” para as histórias do Brasil e da África, privilegiando o momento histórico do início da colonização europeia na América. Há, também, uma crítica à ausência de referências às histórias Antiga e Medieval, entendida como uma lacuna inaceitável, pois

não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. [...]

Cabe ainda chamar a atenção para outro problema: ao privilegiar o período histórico que deu início à colonização, o século XVI, o documento reforça uma perspectiva que naturaliza a sociedade moderna capitalista. Ao atribuir à colonização e ao colonizador europeu o marco inicial, tanto da História do Brasil como a da África, o texto opera exclusões injustificáveis que impedem a compreensão das realidades históricas muito anteriores à chegada do

colonizador e, neste caso, mantêm a Europa em lugar central nesse processo, fragilizando a crítica ao eurocentrismo.

Além dessa manifestação assinada pela diretoria nacional da ANPUH, também foi publicada uma nota pelo Grupo de Trabalho (GT) de História da África da ANPUH Nacional, em conjunto com a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África), em fevereiro de 2016. Nessa nota, os autores propuseram uma leitura crítica da versão preliminar da BNCC, com foco na abordagem da história africana. A nota do GT e da ABE-África destaca a importância dada à história da África no documento, fazendo referência à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Por outro lado, pontua que a proposta causa incômodo, ao parecer desconsiderar os conhecimentos produzidos pela historiografia contemporânea sobre a África, crítica à perspectiva eurocêntrica, que, na percepção dessas entidades, está presente em alguns aspectos da BNCC. O primeiro aspecto diz respeito à abordagem da história africana com destaque para as organizações políticas semelhantes às desenvolvidas no continente europeu, a exemplo dos estados e dos reinos centralizados. O segundo aspecto diz respeito à temporalidade, ao passo que as referências temporais apresentadas tomam as relações coloniais com os europeus como marcos para estudar a África. Nesse sentido, a nota apresenta a seguinte indagação:

De que África falaremos? Uma África muito específica, recortada geograficamente pelas relações estabelecidas por meio dos nexos com a História do Brasil, isto é, uma África restrita aos espaços de intervenção de portugueses e brasileiros e, notadamente, ao tema do tráfico de escravos.

Um terceiro ponto dessa nota merece destaque. Segundo as entidades, a proposta da versão preliminar não privilegia o estudo das relações e das conexões estabelecidas entre a África e outras regiões – temas já tratados pela historiografia.

As observações apresentadas acima, presentes nas manifestações públicas da ANPUH, do GT de História da África da ANPUH e da Associação Brasileira de Estudos Africanos¹⁵ denotam que as questões relacionadas à crítica ao eurocentrismo permearam os debates sobre a primeira versão da BNCC, ocorridos

¹⁵ Além das manifestações sobre a primeira versão da BNCC já referenciadas, outras, em caráter semelhante, foram publicadas. Pereira e Rodrigues (2018, p. 7) mencionam diversas manifestações públicas de seções regionais da ANPUH, grupos de docentes de universidades e instituições escolares. Pereira e Teixeira (2016, p. 19), ao analisarem os debates sobre a Idade Média nos currículos escolares, com base na primeira e na segunda versões da BNCC, referem a manifestação pública da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) acerca da primeira versão, que questionou a ausência da Idade Média na proposta.

no campo do ensino de História. De todo modo, cabe ressaltar que, ainda que essas manifestações tenham mencionado a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), não fazem referências explícitas à educação das relações-étnico raciais ou, ainda, ao conceito de branquitude.

Após um período de consulta pública e de análises acerca da versão preliminar da BNCC (BRASIL, 2015), que contou com leituras críticas e elaboração de pareceres por especialistas de cada área do conhecimento¹⁶, foi elaborada a segunda versão do documento, publicada pelo MEC em maio de 2016. Para a História, a proposta da segunda versão trouxe mudanças significativas em relação à primeira.

Na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), os objetivos de aprendizagem de História, antes divididos em quatro eixos, passaram a ser organizados em dois. O primeiro eixo refere-se aos conhecimentos históricos e o segundo, ao desenvolvimento de linguagens e procedimentos de pesquisa no componente curricular. Nesse sentido, observa-se, por exemplo, que a dimensão político-cidadã – presente na primeira versão –, que estabelecia conexões entre conteúdos e questões da contemporaneidade, foi retirada. Além disso, a ênfase dada à história do Brasil não foi mantida. Os objetivos de aprendizagem sofreram grandes modificações, e, na segunda versão, foram organizados em uma perspectiva cronológica, cujo fio condutor é a história europeia. Nesse sentido, as propostas dos anos finais do Ensino Fundamental iniciam pela abordagem da Antiguidade, no 6º ano – restrita às histórias da Grécia e de Roma –, perpassam os períodos das Idades Média e Moderna, e, por fim, culminam na contemporaneidade, no 9º ano.

A observação dos objetivos de aprendizagem apresentados nas duas versões evidencia que não há diálogo entre as propostas. Dessa forma, a segunda versão não se configura como uma versão revisitada da primeira, mas, sim, como uma nova proposta. Algumas análises nesse sentido foram feitas por especialistas em ensino de História, a exemplo de Caimi (2016) e de Pereira e Rodrigues (2018).

Para Flávia Caimi (2016), uma das pareceristas da versão preliminar da BNCC (BRASIL, 2015) de História, a primeira versão apresentava lacunas, mas representou um esforço de ruptura com uma tradição arraigada ao ensino de História

¹⁶ No caso da História, oito leitores críticos, especialistas na área, foram responsáveis pela elaboração de pareceres acerca da versão preliminar, conforme consta nos documentos disponibilizados no site da BNCC: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>.

– marcada pela divisão quadripartite, pela linearidade cronológica e pela factualidade. Nessa perspectiva, a historiadora considera que a segunda versão representou um retrocesso. Em suas palavras,

[...] o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (CAIMI, 2016, p. 90-91)

No excerto acima, um dos pontos questionados por Caimi (2016) diz respeito aos ditos “conteúdos convencionais ou canônicos” da História ensinada. Esse aspecto também está presente em um artigo escrito por Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2018). Na análise feita por esses autores, a primeira versão recebe centralidade, ao ser compreendida como uma proposta que representou avanços, ao propor novos caminhos para o ensino de História. Segundo Pereira e Rodrigues, “em boa medida, aproximamo-nos do projeto desenvolvido nessa primeira versão por considerarmos ser o primeiro projeto curricular que se desviou do eurocentrismo” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 5). Nesse sentido, também compreendem que a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) representou um retrocesso.

Um dos pontos citados pelos dois autores para justificar a ideia de retrocesso diz respeito aos conteúdos canônicos que voltam a aparecer na segunda versão. Para eles, a retomada desses conteúdos estabelece uma ideia implícita de que existe um conjunto de conteúdos cujo critério de escolha não é político ou motivado por questões do presente. Nesse sentido, afirmam que

A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite e a já conhecida e tediosa lista de conteúdos. Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 10)

Outro aspecto importante levantado por Pereira e Rodrigues (2018) diz respeito à questão da temporalidade. Utilizando-se do conceito de “passado prático”, de Hayden White, os autores identificam, na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), uma nova proposta para pensar a temporalidade na História ensinada. Trata-se de uma noção de passado que dialoga com o presente e com temas sensíveis à sociedade. Conforme os autores, “longe de um presentismo, trata de assumir o papel do passado na problematização do presente e na abertura para o futuro” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 5).

As manifestações e as análises mencionadas demonstram que as discussões sobre a BNCC de História foram marcadas por controvérsias em vários aspectos. Ao mesmo tempo, também indicam o quanto essas discussões mobilizaram o campo do ensino de História, em uma busca por elementos para responder sobre o que uma aula de História deve ensinar.

Sem a pretensão de oferecer respostas definitivas às problematizações elencadas, utiliza-se uma frase de Pereira e Rodrigues (2018) para encaminhar o final desta seção e sistematizar as questões levantadas: “[...] percebemos o espaço de discussão desencadeado por essa base como um *locus* de exercício de uma política de currículo que implica criar abertura para contemplar outros sujeitos, objetos e modos de ensinar história” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 5). Nesse sentido, considera-se que as proposições da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), ainda que não tenham permanecido na versão seguinte, ensejaram discussões e ofereceram elementos para pensar o ensino de História em uma perspectiva crítica ao eurocentrismo e para problematizar os pressupostos da branquitude.

3.1.2 A terceira versão da BNCC: Afinal, o que uma aula de História deve ensinar?

A terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018) foi produzida após um processo de análise e de discussão da segunda. A terceira versão converteu-se na versão final do documento e foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Diferente do que ocorreu entre a primeira e a segunda versões, a versão final seguiu uma linha de continuidade em relação à antecessora.

Considerando que a versão final, ao ser aprovada, transformou-se em documento orientador para o trabalho das instituições educacionais, torna-se

pertinente observar com maior detalhamento a sua estrutura e os seus princípios norteadores. Conforme a Introdução do documento, a BNCC (BRASIL, 2018) é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)

A definição acima traz um elemento importante para justificar a construção da BNCC (BRASIL, 2018), qual seja, a criação de uma normatização que estabeleça as aprendizagens consideradas essenciais a todos os(as) estudantes brasileiros(as). Nesse sentido, o documento prevê que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

O documento estabelece as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada etapa, por sua vez, também possui subdivisões e formas de organização diferenciadas. Nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a base está estruturada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Algumas das áreas do conhecimentos, a exemplo das Ciências Humanas, estão subdivididas em mais de um componente curricular.

O desenvolvimento de competências, conforme o excerto acima, é um dos fundamentos pedagógicos da versão final da BNCC (BRASIL, 2018) e representa uma mudança importante em relação às versões anteriores, que estabeleciam objetivos de aprendizagem. O texto apresenta dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, em cada etapa e ano de

escolaridade. As áreas do conhecimento e os componentes curriculares, por sua vez, possuem competências específicas, relacionadas às competências gerais. Nesse sentido,

para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018, p. 28)

O texto introdutório ao componente curricular História apresenta a concepção de que o ensino da História é um conhecimento construído a partir do tempo presente, no qual “o passado que deve impulsionar a dinâmica de ensino-aprendizagem é aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2018, p. 397). Acerca da relação entre passado e presente, o documento afirma que “o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2018, p. 397).

A partir dos pressupostos apresentados acima, o documento propõe a construção de uma *atitude historiadora* por meio do ensino de História. Para tal, destaca a utilização de diferentes fontes e documentos e a utilização de objetos materiais em sala de aula, que devem ser indagados acerca das suas características, do contexto em que foram produzidos, das mudanças de sentido atribuídas aos mesmos ao longo do tempo. Dessa forma, o uso das fontes possibilita uma reflexão acerca do ofício do historiador e das relações sociais envolvidas na produção dos documentos históricos.

Outro aspecto elencado como um dos objetivos do ensino de História é a construção da *autonomia de pensamento* dos estudantes. Com esse intuito, o documento ressalta a importância do “reconhecimento das bases da epistemologia da História” (BRASIL, 2018, p. 400), que, segundo a BNCC, são: as relações entre sujeito e objeto de conhecimento; o tempo histórico; a relação com os documentos; e as diferentes linguagens utilizadas pelos seres humanos em sua relação com o mundo.

As aprendizagens propostas para o componente História nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estão estruturadas nas seguintes categorias: unidades temáticas; objetos de conhecimentos e habilidades. Nessa

estrutura, as unidades temáticas configuram a categoria mais ampla – que engloba objetos de conhecimento e habilidades – e apresentam temas de estudo. Esses temas são aprofundados e/ou especificados nos objetos de conhecimento – que apresentam conteúdos, conceitos e processos históricos. Os objetos de conhecimento, por sua vez, estão relacionados às habilidades, que indicam operações cognitivas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a proposta da BNCC está pautada por três “procedimentos básicos”:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p. 416)

Considera-se pertinente aprofundar a observação do primeiro procedimento, que diz respeito ao tratamento dos conhecimentos históricos. Nesse procedimento, propõe-se o estudo dos “eventos considerados importantes na história do Ocidente”, a partir da “seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 416). Nesse sentido, o documento expressa a ideia de que existem determinados eventos históricos consolidados pela historiografia, cuja presença nos currículos deve ser assegurada. Para problematizar essa ideia, pode-se lembrar o argumento apresentado por Pereira e Rodrigues (2018) acerca da aparente neutralidade atribuída aos conteúdos históricos considerados canônicos.

O primeiro procedimento também indica a cronologia como fundamento para o estudo desses processos. Dessa forma, a versão final da BNCC mantém uma continuidade em relação à segunda versão e se afasta da perspectiva de temporalidade apresentada na primeira.

Em relação à educação das relações étnico-raciais e aos temas previstos pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), há menções apresentadas no texto introdutório ao componente História da BNCC (BRASIL, 2018). Em relação aos povos indígenas e

africanos, o documento indica que devem ser contadas as suas histórias, bem como, observadas as suas presenças na formação da sociedade brasileira. Além disso, o documento destaca a possibilidade de desenvolver a percepção de *alteridade*, conforme o excerto abaixo:

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BRASIL, 2018, p. 401).

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe que o estudo das histórias dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas seja o caminho para a inserção da perspectiva da alteridade nas aulas de História. No excerto, também se faz uma referência à perspectiva eurocêntrica que marca a produção de conhecimento sobre a história brasileira. Essa perspectiva se evidencia na própria construção dessa afirmação. A história europeia e as suas epistemologias são tão naturalizadas como hegemônicas que o termo “Outro” é naturalmente associado aos africanos e aos indígenas, ao passo que os conhecimentos produzidos por esses povos são descritos como “outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos”, que, por sua vez, “podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber”. Cabe, então, uma indagação: é possível construir uma perspectiva de alteridade para o ensino de História em que os povos europeus sejam denominados como o “Outro”?

4 CRIANDO COM A BNCC: PROPOSIÇÕES PARA A AULA DE HISTÓRIA

Este capítulo apresenta proposições para os currículos de História do 7º e do 9º anos do Ensino Fundamental, com base na articulação das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa. Essas proposições constituem-se em duas etapas. A primeira etapa consiste na análise de um conjunto de objetos de conhecimento e habilidades da BNCC (BRASIL, 2018). Como resultado da análise, a segunda etapa consiste na elaboração de duas sequências didáticas problematizadoras.

As proposições apresentadas resultam de um exercício criativo, no qual a normativa educacional – nesse caso, a BNCC – foi examinada criticamente, sob a lente do referencial teórico escolhido e dos objetivos de aprendizagem vislumbrados. Esse exercício criativo, considerado parte indissociável da docência, buscou identificar potencialidades e abrir brechas para pensar a crítica ao eurocentrismo e à branquitude nas propostas apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018).

O capítulo está dividido em três seções. A primeira seção fundamenta a escolha da sequência didática problematizadora como estratégia de planejamento no ensino de História, com base no referencial de Helenice Rocha (2015). A segunda e a terceira seções apresentam, respectivamente, as análises dos objetos de conhecimento e das habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) e as sequências didáticas problematizadoras elaboradas para os 7º e 9º anos.

4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO

A proposição das sequências didáticas problematizadoras como parte da metodologia da presente pesquisa está atrelada ao reconhecimento de que o planejamento e a autoria são aspectos fundamentais do fazer docente. Nesse sentido, o planejamento é compreendido como um exercício criativo, constituído a partir de diálogos, recortes e escolhas. Segundo Helenice Rocha,

planejar aulas de História é concatenar aspectos diversos. Há a considerar as finalidades educacionais que estão no horizonte da disciplina, características do conteúdo a ser ministrado, do alunado e sua trajetória de aprendizagens, da escola e suas condições para a realização da aula, dos materiais disponíveis para viabilizar certas formas de ensino e

aprendizagem e do próprio professor, com sua experiência de administração de cada um desses fatores. (ROCHA, 2015, p. 87-88)

O excerto acima oferece subsídios para pensar o planejamento como uma construção, que se faz por meio da interlocução entre diferentes aspectos. As legislações educacionais, a exemplo da BNCC, são parte dessa interlocução, pois estabelecem diretrizes e definem quais são as aprendizagens consideradas essenciais. A apropriação das legislações e, por consequência, a escolha das abordagens e dos recortes propostos para a construção dos currículos resultam das escolhas feitas no exercício de planejamento.

Nessa perspectiva, a sequência didática problematizadora foi a estratégia de planejamento escolhida para a construção das proposições em ensino de História. Essa escolha fundamenta-se na proposta apresentada por Helenice Rocha (2015), no artigo intitulado *Aula de História: evento, ideia e escrita*.

Ao apresentar a proposta da sequência didática, Rocha (2015) estabelece relações entre o planejamento e as peculiaridades da História como disciplina escolar. Segundo a autora, há uma tradição relacionada à abordagem dos conteúdos de História de forma factual, organizados de forma cronológica. Nessa abordagem, o encadeamento das aulas não se relaciona ao processo necessário para alcance de um objetivo de aprendizagem, mas, sim, à ordenação cronológica entre os acontecimentos. Considerando essas particularidades, Rocha (2015, p. 91) considera que

fazer um planejamento do conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, se mostra mais interessante para o estabelecimento de uma direção para o trabalho docente e discente, para a produção de uma narrativa com princípio meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida. É nesse sentido que viemos propondo a organização de sequências didáticas problematizadoras para o ensino de história.

Dessa forma, as sequências didáticas problematizadoras são compreendidas pela autora como “uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado” (ROCHA, 2015, p. 92). Destaca-se, nessa perspectiva, a centralidade atribuída aos objetivos de aprendizagem – a partir dos quais são articulados os conteúdos e as estratégias – e a formulação de problematizações ou

questões orientadoras, que, ao serem compartilhadas entre o(a) professor(a) e os(as) estudantes, podem atuar como mobilizadores dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Considera-se, ainda, como aspecto central da sequência didática problematizadora, a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado de forma global. “Ou seja, diferentemente da aula isolada, que por sua atomização vai poupando os professores do investimento necessário em sua produção diversificada, a sequência didática exige um investimento de artesanato docente” (ROCHA, 2015, p. 94).

Considerando os aspectos destacados acima, as sequências didáticas foram elaboradas a partir de perguntas problematizadoras, que expressam os objetivos de aprendizagem pretendidos e estabelecem conexões entre processos históricos e questões do tempo presente. As propostas elaboradas dialogam com os pressupostos da sequência didática problematizadora apresentados por Rocha (2015), considerando que: a) contemplam diferentes estratégias e recursos didáticos, alternando momentos de maior intervenção do(a) professor(a) e de maior autonomia dos(as) estudantes, considerando a estrutura global do conteúdo a ser trabalhado; b) utilizam fontes documentais, apresentadas em diferentes linguagens; c) estruturam-se a partir de problematizações, que ensejam reflexões e conexões entre os processos históricos e as questões do presente.

A estrutura das duas sequências didáticas problematizadoras elaboradas nesta pesquisa foi inspirada no modelo disponibilizado por Rocha (2015), que apresenta a seguinte organização: tema; objetivos; problema; número de aulas previstas; conteúdos e procedimentos relacionados a cada aula. Entretanto, alguns itens foram modificados ou acrescentados, com o intuito de fornecer maior detalhamento das escolhas que fundamentaram a elaboração das proposições. Assim, as duas sequências didáticas, intituladas como *Sequência didática problematizadora para o 7º ano* (APÊNDICE A) e *Sequência didática problematizadora para o 9º ano* (APÊNDICE B), seguiram a estrutura apresentada no quadro abaixo:

Tabela 1 - Estrutura das sequências didáticas problematizadoras elaboradas na pesquisa

Tema
Objetivos
Habilidade(s) da BNCC desenvolvida(s)
Questão problematizadora
Justificativa
Desenvolvimento (etapas, conteúdos e estratégias)
Recursos didáticos

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dois primeiros itens das sequências didáticas – tema e objetivos –, são apresentadas as propostas de ensino, por meio da articulação entre conteúdos, tempos históricos e objetivos de aprendizagem. Na questão problematizadora – termo escolhido para referir o que Rocha (2015) nomeou como “problema” – são apresentadas perguntas que expressam os objetivos de aprendizagem, em um formato que possibilita ao(à) professor(a) compartilhá-las com os(as) estudantes. Na justificativa, são delineadas as motivações que levaram à elaboração das propostas, a partir do referencial teórico da pesquisa e dos objetivos de aprendizagem pretendidos.

No desenvolvimento, são descritos, de forma articulada, os conteúdos, as etapas e as estratégias – termo escolhido para se referir ao que Rocha (2015) nomeou como “procedimentos” – utilizadas em cada momento das sequências. Em relação às etapas, optou-se por não estipular um número de aulas, com base no entendimento de que essa definição deve ser feita a partir do contexto em que as propostas são utilizadas. Por fim, nos recursos didáticos, foram anexados os materiais didáticos elaborados para algumas das etapas previstas.

Por fim, destaca-se que as sequências didáticas problematizadoras apresentadas resultam das escolhas feitas pela autora desta pesquisa – uma professora-pesquisadora da Educação Básica. O exercício de planejamento e de autoria empreendido dialoga, portanto, com as experiências de formação acadêmica e de atuação docente dessa professora-pesquisadora, bem como, com os objetivos e os referenciais teóricos propostos nesta pesquisa. Dessa forma, não há a

pretensão de apresentar cartilhas ou manuais a serem seguidos. As sequências didáticas se configuram como proposições, a partir das quais podem ser feitas adaptações e recriações, considerando a aplicabilidade em diferentes contextos.

4.2 MODERNIDADE, NARRATIVAS E ALTERIDADES: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA PARA O 7º ANO

4.2.1 Análise de objetos de conhecimento e habilidades propostas para o 7º ano

O processo histórico da colonização da América e o advento da Modernidade representam o ponto de partida da proposta da BNCC (BRASIL, 2018) do componente História para o 7º ano do Ensino Fundamental. Esses temas estão presentes na primeira unidade temática, intitulada *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias* – escolhida como objeto de análise nesta seção.

A escolha da unidade temática como foco da análise justifica-se pela importância atribuída a esses processos históricos, na perspectiva de Aníbal Quijano (2005), para a constituição da ideia de raça como critério de classificação da população mundial, produzindo hierarquias e, portanto, lugares sociais de superioridade e inferioridade.

A unidade temática está estruturada por três objetos de conhecimento e três habilidades vinculadas a esses objetos, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 - Estrutura da unidade temática *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias* (7º ano)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
------------------	----------------------------	-------------

O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico
Saberes dos povos africanos pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial		(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

Fonte: *Base Nacional Comum Curricular*. BRASIL, 2018.

A unidade temática apresentada acima é estruturada a partir dos conceitos de *Mundo Moderno* e de *Modernidade*. A centralidade atribuída à noção de mundo moderno pode ser observada no próprio título da unidade. Além disso, o título

evidencia a adoção de uma perspectiva relacional no estudo das sociedades africanas, americanas e europeias.

O primeiro objeto de conhecimento da unidade, intitulado *A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História*, apresenta a Modernidade como uma construção, e, como tal, indica a necessidade de conceituá-la e problematizá-la na aula de História. Aponta, também, que a sua constituição impactou na formação de uma determinada concepção de História.

A habilidade correspondente, EF07HI01, propõe a explicação do significado desse conceito e as suas lógicas de inclusão e exclusão. Nessa perspectiva, avalia-se que o objeto e a habilidade apresentam potencialidades para o desenvolvimento do conceito de *modernidade* com a complexidade necessária. O mundo moderno não é apresentado como um dado, mas, sim, como uma construção histórica, relacionado à colonização da América e responsável por produzir novas identidades e relações de poder. Essas relações de poder, conforme a redação da habilidade EF07HI01, são compreendidas como *lógicas de inclusão e exclusão*.

Para Quijano (2005), as lógicas de inclusão e exclusão criadas pela Modernidade estão relacionadas à classificação da população mundial por meio da raça, ao novo modelo de divisão racial do trabalho e ao eurocentrismo. Como produto desse processo histórico, surgem denominações raciais utilizadas para identificar os sujeitos. A branquitude, então, passa a ocupar uma posição assimétrica e um lugar de vantagem estrutural, conforme a perspectiva de Frankenberg (2004). Esse lugar de vantagem estrutural é, também, cultural, e produziu, nas palavras de Quijano (2005) uma “perspectiva de conhecimento” – o eurocentrismo.

O segundo objeto de conhecimento da unidade é intitulado como *A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno*. Dessa forma, destaca-se a perspectiva relacional, expressa pela dualidade entre “Novo Mundo” e Mundo Antigo, e pela noção de permanências e rupturas. Essa perspectiva, mesmo considerando a dimensão relacional, manifesta uma ideia valorativa, ao reforçar a existência do “antigo” em oposição ao “novo”. O uso das aspas em “Novo Mundo” indica uma crítica implícita a esse termo, que pode ser objeto de problematização no planejamento do(a) professor(a). No entanto, a escolha por nomear a América como “Novo Mundo” reforça uma perspectiva europeia, ao situar a colonização como marco inicial da história americana.

A habilidade EF07HI02, relacionada a esse objeto de conhecimento, propõe “identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia” (BRASIL, 2018, p. 422-423). Dessa forma, o caminho utilizado para a compreensão do mundo moderno, em suas rupturas e permanências, é o das relações estabelecidas entre diferentes sociedades. O desenvolvimento dessa habilidade requisita a observação do lugar ocupado pelos brancos, responsáveis por configurar as estruturas de dominação que permeiam essas conexões e interações.

O terceiro e último objeto de conhecimento da unidade, intitulado *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial*, muda a perspectiva utilizada anteriormente, ao destacar os povos africanos e americanos como sujeitos de estudo, por meio dos seus saberes. A habilidade correspondente, EF07HI03, propõe “identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus” (BRASIL, 2018, p. 422-423). As proposições do objeto e da habilidade ensejam reflexões importantes. Por um lado, a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) destaca as singularidades das sociedades africanas e americanas, exemplificadas pelos saberes “expressos na cultura material e imaterial”. Assim, apresenta possibilidades de aprendizagem sobre a diversidade de concepções existentes no mundo e de conhecimentos produzidos pelos povos africanos e americanos, na perspectiva do artigo 26A da LDB (BRASIL, 1996) e das DCN’s EREER (BRASIL, 2004). Entretanto, duas considerações podem ser pontuadas.

A primeira diz respeito ao uso da palavra “saberes” em relação aos africanos e americanos. Ainda que não exista um erro em relação ao emprego do termo “saber”, o mesmo não costuma ser utilizado para fazer referência às produções intelectuais e culturais europeias. Neste caso, utiliza-se, comumente, a palavra “conhecimento”. Nesse sentido, é pertinente indagar: há uma hierarquização entre os termos “saber” e “conhecimento”, reproduzida através da redação utilizada nesse objeto de conhecimento?

Em segundo lugar, a inserção dos povos americanos e africanos em uma unidade temática que aborda a formação da Modernidade acaba por situá-los em uma perspectiva eurocêntrica. A utilização do termo “pré-colombiano” e da expressão “antes da chegada dos europeus” evidencia que, nesse contexto, as histórias desses povos são pensadas a partir de uma temporalidade eurocentrada.

As reflexões acima dialogam com a perspectiva de Quijano (2005). Para o autor, “os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como as suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa” (QUIJANO, 2005, p. 121). Vinculada à perspectiva da temporalidade, há a construção de hierarquias. Os brancos europeus atribuíram a si mesmos uma posição de superioridade e, em contrapartida, aos colonizados – que passam a ser reduzidos à categoria de “Outro” –, uma posição de inferioridade. Em relação à perspectiva de alteridade produzida pela ideia de Modernidade, alicerçada no “Eu” e no “Outro”, também é possível dialogar com Frankenberg (2004). Para a autora, a branquitude, compreendida como um lugar de vantagem estrutural, é, também, “um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

Nesse sentido, propõe-se a seguinte indagação, instigando um exercício de autoria docente: de que forma a proposta expressa no objeto de conhecimento e na habilidade EF07HI03, referente aos povos africanos e americanos, poderia ser reformulada para contemplar o protagonismo das suas histórias? No intuito de oferecer respostas possíveis a essa indagação, são apresentadas duas considerações. A primeira consideração diz respeito aos marcos da temporalidade utilizados. Nesse sentido, a primeira alteração sugerida é o reordenamento dos objetos de conhecimento e das habilidades dentro da unidade, possibilitando que o título *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial* seja abordado antes da referência aos europeus e à colonização. Além disso, repensar os marcos da temporalidade também passa pela substituição de termos como “pré-colombianos”, que situam os povos indígenas em um passado anterior à chegada dos europeus à América. A segunda consideração diz respeito ao espaço destinado às histórias dos americanos e dos africanos. Ao reunir, em uma única habilidade, uma grande diversidade de povos, culturas e conhecimentos, a proposta reforça a noção do “Outro”. Nesse sentido, o exercício de desconstrução da perspectiva eurocêntrica requer que sejam conferidos um maior espaço e uma menor generalização às histórias dos africanos e dos americanos.

4.2.2 Apresentação da sequência didática problematizadora para o 7º ano

Com base nas reflexões apresentadas acerca da unidade temática *A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História*, esta seção encaminha-se para a apresentação da sequência didática problematizadora elaborada para o 7º ano (APÊNDICE A). A sequência didática apresenta como tema as *narrativas criadas pela modernidade*, relacionando-as às *hierarquias* e às *alteridades* produzidas nesse processo histórico. Nesse sentido, propõe um exercício de planejamento para um conjunto de aulas, com o intuito de instrumentalizar o desenvolvimento de duas habilidades da unidade temática analisada: EF07HI01 e EF07HI02. A primeira habilidade é contemplada ao passo que a sequência didática prevê a construção da ideia de Modernidade, através de dois recursos didáticos previstos nas estratégias – o *Jogo dos significados* e o texto didático –, através das suas lógicas de inclusão e de exclusão, exemplificadas pelas narrativas fundamentadas na ideia de alteridade produzida pelo “Eu”, colonizador, e pelo “Outro”, colonizado. A segunda habilidade é parcialmente contemplada na sequência didática, já que os temas apresentados acima dialogam com a perspectiva das “conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia”. No entanto, considera-se que o desenvolvimento integral dessa habilidade exige uma abordagem mais ampla, incluindo outros temas e conceitos. Sendo assim, exigiria a elaboração de outras estratégias no planejamento previsto pelo(a) professor(a).

A escolha do tema justifica-se pelo entendimento de que um dos alicerces da ideia de Modernidade é a construção da noção de “Outro” – como identidade relacionada aos sujeitos colonizados –, contraposta ao “Eu” – identidade associada aos brancos europeus. Essas noções produziram uma relação de alteridade, vinculada às hierarquias do “padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005) inaugurado com a colonização da América. Com base em Quijano (2005), compreende-se que essas hierarquias entre povos e sujeitos, por sua vez, foram construídas a partir do critério da raça. Assim, por meio das hierarquias e da alteridade, constituíram-se narrativas sobre americanos, africanos e europeus. Narrativas que estão presentes nas aulas, nos livros didáticos e na tradição da História ensinada.

Nessa perspectiva, a sequência didática do 7º ano apresenta três objetivos de aprendizagem: 1. Compreender o conceito de Modernidade e os seus

pressupostos, a partir da relação de alteridade entre o “Eu” e o “Outro”; 2. Identificar termos que indiquem estereótipos relacionados a determinados povos e narrativas produzidas, com base nesses estereótipos, a partir da ideia de Modernidade; 3. Construir narrativas sobre o processo da colonização, a partir da perspectiva de um sujeito indígena. Para articular o tema e os objetivos de aprendizagem, foi elaborada a seguinte questão problematizadora: *quais foram as narrativas criadas, a partir da colonização da América, sobre os povos americanos, africanos e europeus?*

O terceiro objetivo extrapola a questão problematizadora. Propõe-se que, a partir da compreensão do conceito de Modernidade e da identificação das narrativas produzidas – expressas nos objetivos 1 e 2 – haja a possibilidade da criação de novas narrativas, contadas sob o ponto de vista de outros sujeitos que não sejam os brancos europeus.

A sequência didática está dividida em três etapas. Na primeira, propõe-se que os estudantes sejam divididos em pequenos grupos. Cada grupo recebe um envelope, intitulado *Jogo dos significados*, no qual constam oito palavras, apresentadas em retângulos de papel, e uma ficha com questões relacionadas às palavras. Nos grupos, os(as) estudantes devem ler as palavras e responder às questões apresentadas na ficha. Com essa estratégia inicial, objetiva-se que os(as) estudantes, ainda não familiarizados com o conceito de Modernidade, entrem em contato com termos presentes em documentos e em livros de História, utilizados para adjectivar povos e culturas. São eles: antigo; moderno; primitivo; desenvolvido; razão; emoção; selvagem; civilizado. Ao entrarem em contato com esses termos, são convocados a pensarem em seus significados e identificarem se a eles são atribuídos significados positivos ou negativos.

Na segunda etapa, propõe-se um momento em que o(a) professor(a) assumira uma função articuladora e estabeleça diálogo, em grande grupo, com as respostas dos(as) estudantes acerca dos significados e dos sentidos atribuídos às palavras, começando a situá-las em uma perspectiva histórica. Para finalizar o momento do diálogo, o(a) professor(a) realiza uma exposição oral, explicando aos(às) estudantes que, historicamente, essas palavras foram utilizadas para construir ideias positivas ou negativas sobre determinados povos e que essas ideias basearam a construção de narrativas sobre os diferentes povos e influenciaram a construção de uma concepção sobre a História. Ainda na segunda etapa, entram em cena dois conceitos centrais para os objetivos de aprendizagem pretendidos: Modernidade e

Eurocentrismo. Para abordá-los, propõe-se a leitura conjunta de um texto didático, a ser elaborado pelo professor(a), com o intuito de apresentar os referidos conceitos e contextualizar a colonização da América como um marco inicial da Modernidade. O texto didático também deve contemplar as hierarquias construídas a partir desse momento histórico e os lugares ocupados por americanos, africanos e europeus nessas hierarquias. Espera-se que, ao final desta etapa, possam ter sido contemplados os objetivos de aprendizagem 1 e 2.

Na terceira etapa, o(a) professor(a) apresenta um texto literário, de autoria do escritor Eduardo Galeano (2012), intitulado *O descobrimento*. O texto serve como subsídio para promover uma reflexão e introduzir a atividade final da sequência didática, intitulada *Narrativas sobre a colonização da América*. A atividade final apresenta a seguinte proposta: *Imagine-se como uma mulher indígena ou como um homem indígena e crie uma personagem, para a qual você deve escolher um nome. Após criar a sua personagem, escreva um pequeno texto narrativo, para responder à seguinte questão: como a sua personagem contaria uma história sobre a colonização?*

A proposta de atividade descrita acima foi elaborada como instrumento para o alcance do terceiro objetivo. A intencionalidade, ao possibilitar um exercício de imaginação e de criação, é o deslocamento da alteridade construída pela Modernidade. Espera-se que os(as) estudantes, ao assumirem uma personagem indígena, consigam pensar nesse sujeito histórico sob o ponto de vista do “Eu”, e não como o “Outro” – a identidade atribuída aos povos americanos pelos brancos europeus. Aqui, cabe ressaltar que essa proposta não supõe que seja possível tomar o lugar ou experimentar uma subjetividade indígena – que também não é pensada como uma subjetividade única – no mundo. O exercício pretendido é o de tensionar a si próprio – como branco ou como não indígena –, para olhar o mundo a partir de outras lentes e reconhecer que é possível viver sob múltiplas perspectivas, criando espaços para compreender que há muitos “passados” não contados pela narrativa histórica.

Em síntese, a sequência didática problematizadora procurou contemplar a complexidade da construção da Modernidade, das narrativas e das alteridades produzidas nesse contexto histórico. Nessa perspectiva, os conceitos de branquitude e de colonialidade não foram apresentados na proposta como conteúdos a serem ensinados aos(às) estudantes, mas, sim, como lentes para olhar as normativas

curriculares – no caso, a BNCC – e para construir planejamentos, vislumbrando, assim, novas relações de alteridade e novas narrativas para as aulas de História do 7º ano.

4.3 RACISMO, DESIGUALDADE E PRIVILÉGIOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA PARA O 9º ANO

4.3.1 Análise de objetos de conhecimento e habilidades propostas para o 9º ano

Em sua proposição curricular para o 9º ano, a BNCC (BRASIL, 2018) do componente História contempla o período republicano brasileiro, a partir do chamado “nascimento da República no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 428) e atravessa a história do século XX. A proposta do 9º ano foi escolhida como um dos objetos de análise desta pesquisa a partir do entendimento de que o recorte temporal do período pós-abolição, situado historicamente na Primeira República, representa uma chave de leitura pertinente para pensar as relações raciais e o racismo na sociedade brasileira.

A justificativa para a escolha dessa chave de leitura é encontrada nas próprias DCN’s EREER (BRASIL, 2004), que, ao justificarem a necessidade das políticas de reparação, fazem referência aos danos sofridos pelas pessoas negras no período da escravização e no pós-abolição, momento histórico em que se configuraram políticas de branqueamento e de manutenção de privilégios. Nesse sentido, pode-se inferir que as referidas diretrizes apresentam um ponto de vista sobre a construção do racismo no Brasil, com o qual esta pesquisa dialoga: o racismo não é resultado direto de uma herança escravista, mas, também, produto de ações empreendidas no período da liberdade, entre as quais destaca-se a ideologia do branqueamento.

Essas ações empreendidas relacionam-se, por sua vez, aos mecanismos utilizados das elites brancas – representadas, por exemplo, pelos “homens da ciência” –, que, através das teses vinculadas ao “racismo científico”, buscaram encontrar argumentos comprobatórios da falsa – e hoje superada – existência de uma superioridade racial biológica. Nesse sentido, esse período histórico é marcado pela busca de uma consolidação das teses que assentavam o branco como o modelo ideal de ser humano, ou, em outras palavras, o padrão de humanidade. Para

Bento (2002, p. 30), essa construção simbólica é uma das dimensões do privilégio da branquitude, nomeada com um “componente narcísico”.

O recorte temporal do período pós-abolição está contemplado na primeira unidade temática do 9º ano, intitulada *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*. Desta unidade, foram selecionados para análise dois objetos de conhecimento e duas habilidades correspondentes, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 - Estrutura de parte da unidade temática *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX* (9º ano)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano pós-abolição	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Fonte: *Base Nacional Comum Curricular*. BRASIL, 2018.

Os objetos de conhecimento apresentados acima são intitulados como *A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição* e *Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações* (BRASIL, 2017, p. 428). Nos títulos enunciados, destacam-se temas relacionados à história e à atuação da população negra. Dessa forma, são mencionadas as questões relacionadas à “inserção dos

negros” na sociedade republicana, na condição da liberdade e da busca pela garantia da cidadania, e o protagonismo negro, vinculado à atuação dos movimentos sociais e da imprensa negra.

Nesse sentido, os objetos de conhecimento contemplam o tema das associações negras, elencado pelas DCN’s EREER (BRASIL, 2004) para o ensino da história afro-brasileira. Para Abreu e Mattos (2008), essa é uma das potencialidades encontradas no documento, pois “o foco do trabalho escolar sobre essas associações pode se colocar sobre sua historicidade, destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade negra do grupo” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 15).

Por outro lado, como pode-se perceber na redação de uma das habilidades, os objetos de conhecimento mencionam ideias, como “a inserção dos negros” e a “superação das discriminações” sem mencionar a perspectiva relacional implicada nessas ações. Assumir uma perspectiva relacional requer mencionar a atuação dos brancos, por exemplo, no contexto de inserção dos negros à sociedade republicana ou no complexo processo de superação das discriminações, ainda a ser concretizado na sociedade brasileira. Nesse sentido, as propostas enunciadas pela BNCC (BRASIL, 2018) parecem reproduzir um ponto de vista recorrente dos estudos raciais brasileiros, tal qual assinalado por Bento (2002) e Cardoso (2008), qual seja, a abordagem das questões raciais a partir da perspectiva do “problema do negro”.

A esses objetos de conhecimento estão vinculadas duas habilidades¹⁷. A primeira habilidade, EF09HI03, propõe “identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados” (BRASIL, 2018, p. 429). A habilidade apresenta redação muito semelhante ao primeiro objeto de conhecimento e ressalta os termos “inserção”, “negros” e “pós-abolição”. Ao mesmo tempo, não faz referência à agência dos brancos, relacionada a processos históricos relevantes desse período, como a ideologia do branqueamento e a política de imigração.

Nesse sentido, dialogando com o referencial teórico dos estudos críticos da branquitude, propõe-se uma sugestão de reescrita para a habilidade em questão, que permita deslocar o foco da análise e evidenciar a agência das pessoas brancas.

¹⁷Na organização apresentada pela BNCC (BRASIL, 2018) não fica nítido se cada habilidade se refere a um objeto de conhecimento específico ou se as duas habilidades devem ser trabalhadas de forma conjunta aos dois objetos. Portanto, optou-se por analisar os dois objetos e as duas habilidades de forma conjunta e complementar.

Sendo assim, sugere-se que a habilidade seja pensada nos seguintes termos: ***Identificar os mecanismos de manutenção de privilégios das pessoas brancas na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.***

De todo modo, duas considerações podem ser feitas. Em primeiro lugar, é necessário pontuar que, embora as referências às teorias raciais do século XIX estejam ausentes na proposição da BNCC para o 9º ano, as mesmas são contempladas no 8º ano. Essas teorias são abordadas através do objeto de conhecimento intitulado *Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo* (BRASIL, 2018, p. 426) e da habilidade correspondente, EF08HI27, que propõe “identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas” (BRASIL, 2018, p. 427).

Em segundo lugar, a proposta de reescrita da habilidade não tem o intuito de desconsiderar ou colocar em segundo plano o protagonismo das pessoas negras e as lutas para a conquista da cidadania, exemplificadas pelos movimentos sociais e pela imprensa negra. O que se pretende evidenciar é a perspectiva relacional – ausente na redação apresentada pelo documento. Nesse sentido, busca-se atentar para a perspectiva apresentada por Bento: “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio” (BENTO, 2002, p. 27).

Por fim, a segunda habilidade, EF09HI04, cuja proposição é “discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 429), também possibilita o desenvolvimento dos temas destacados acima, em uma perspectiva que contempla o contexto social, político e econômico do período.

4.3.2 Apresentação da sequência didática problematizadora para o 9º ano

Com base nas reflexões apresentadas acima, acerca da unidade temática *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, esta seção se propõe a apresentar a sequência didática problematizadora elaborada para o 9º ano (APÊNDICE B). O tema dessa sequência didática é *Racismo, privilégio e desigualdade racial na sociedade brasileira*.

As três palavras-chave escolhidas – racismo, privilégio e desigualdade – representam características da sociedade brasileira contemporânea, e, dessa forma,

dialogam com as questões do tempo presente. Na proposta da sequência didática, os três termos são conectados ao período pós-abolição, que é estudado sob o ponto de vista da atuação das elites brancas e das suas estratégias de manutenção de privilégios. Dessa forma, o conceito de branquitude é usado como chave de leitura para estabelecer a conexão entre o passado – através das políticas empreendidas no pós-abolição – e o presente – através das desigualdades e do racismo.

Essa proposta, que configura um exercício de planejamento para um conjunto de aulas, tem o intuito de instrumentalizar o desenvolvimento da habilidade EF09HI03. A sequência didática elaborada utiliza como referência a proposta de reescrita dessa habilidade, apresentada na seção anterior: ***Identificar os mecanismos de manutenção de privilégios das pessoas brancas na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.***

A sequência didática prevê, através de um texto didático, a identificação de mecanismos de manutenção de privilégios relacionados ao pós-abolição. Para possibilitar o desenvolvimento da segunda parte da habilidade – “avaliar os seus resultados” –, a proposta apresenta aos(as) estudantes exemplos da desigualdade racial – por meio de reportagens veiculadas em mídias digitais –, e dialoga com as noções de racismo e de privilégios, através de um texto didático e de um exercício de produção textual.

Nessa perspectiva, a sequência didática apresenta quatro objetivos de aprendizagem: 1. Identificar exemplos concretos da desigualdade racial e do racismo existentes no Brasil, por meio de reportagens veiculadas nas mídias digitais; 2. Compreender o processo de construção histórica do racismo no Brasil, com ênfase no estudo do período pós-abolição, durante a Primeira República brasileira; 3. Conhecer e compreender o conceito de branquitude; 4. Analisar as relações existentes entre o racismo e a branquitude, utilizando-os como referências para compreender os privilégios e as desigualdades existentes na sociedade brasileira contemporânea. Para articular o tema e os objetivos de aprendizagem, foi elaborada a seguinte questão problematizadora: *como o conceito de branquitude pode ser utilizado para compreender a construção e a manutenção do racismo e dos privilégios que caracterizam a sociedade brasileira, no período pós-abolição e no presente?*

A sequência didática está dividida em três etapas. Na primeira, propõe-se que os(as) estudantes sejam divididos em seis grupos. Cada grupo recebe uma folha

impressa – contendo o excerto de uma reportagem extraída de um portal de notícias –, e uma ficha de leitura com questões para a análise do excerto. Ao total, são três excertos – sendo assim, cada um será lido e interpretado por dois grupos –, que apresentam dados reveladores de algum aspecto da desigualdade racial, concreta ou simbólica.

Na ficha de leitura, os(as) estudantes devem responder às seguintes questões: *1. O excerto apresenta exemplos da existência da desigualdade racial?; 2. O excerto indica a existência de privilégios relacionados a grupos raciais?; 3. Caso tenha respondido “sim” na pergunta anterior, a qual(is) grupo(s) esses privilégios estão relacionados?; 4. A situação apresentada na reportagem pode ser compreendida a partir do estudo da história brasileira? Justifique a resposta e, se possível, cite exemplos de acontecimentos que você tenha estudado nas aulas de História.* As questões 1, 2 e 3 são objetivas, o que permite ao(a) professor(a) utilizar a estratégia da análise quantitativa das respostas e, posteriormente, compartilhá-la com a turma. Espera-se que a leitura dos excertos, somada às questões apresentadas na ficha de leitura, contemple o primeiro objetivo de aprendizagem.

A segunda etapa da sequência didática está dividida em dois momentos. No primeiro, propõe-se que o(a) professor(a) assuma um papel mediador e apresente para a turma os excertos trabalhados anteriormente nos pequenos grupos, dialogando com as respostas compartilhadas por cada grupo de estudantes. Nesse momento, espera-se que o(a) professor(a) apresente os conceitos presentes na ficha de leitura.

No segundo momento, é prevista a leitura de um texto didático, intitulado *Um olhar para o período pós-abolição: privilégios, preconceitos e desigualdades*. Nesse momento, os conceitos apresentados na etapa anterior são contextualizados ao recorte temporal do período pós-abolição. O texto didático apresenta o pós-abolição, identificando-o como um momento importante para a construção do racismo na sociedade brasileira. Para discutir a abolição e as questões enfrentadas pela população negra, o texto didático inclui o poema *13 de maio*, de Oliveira Silveira (2012). Ao abordar características do período, busca evidenciar mecanismos de manutenção de privilégios utilizados pela elite branca. Por fim, apresenta o conceito de branquitude como uma chave de leitura para compreender os privilégios e as exclusões existentes na sociedade brasileira, no diálogo entre passado e presente. Espera-se que essa estratégia contemple os objetivos de aprendizagem 2 e 3.

A terceira etapa, que finaliza a sequência didática, contempla o quarto objetivo de aprendizagem. Nela, espera-se que os(as) estudantes articulem as aprendizagens construídas na primeira e na segunda etapas e produzam um texto dissertativo, para responder à pergunta problematizadora da sequência didática: *Como o conceito de branquitude pode ser utilizado para compreender a construção e a manutenção do racismo e dos privilégios que caracterizam a sociedade brasileira, no período pós-abolição e no presente?*

Em síntese, a sequência didática problematizadora elaborada para o 9º ano buscou estabelecer um diálogo entre temporalidades distintas da história brasileira, a partir de uma questão do tempo presente – o racismo. Essa escolha possibilitou a inserção da branquitude enquanto um tema a ser estudado em sala de aula. Nesse caso, mais que um referencial teórico utilizado pelo(a) professor(a) em seu exercício de planejamento, a branquitude torna-se um conceito ensinado aos(às) estudantes, que pode servir como uma ferramenta para a aprendizagem da História, mas, também, como uma lente para compreender o mundo e as questões que perpassam as suas vidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi estruturada a partir de diversas indagações que mobilizaram a autora, em sua trajetória e em suas experiências como professora em formação: os estágios curriculares, o projeto extensionista, a pesquisa desenvolvida no curso de especialização e, especialmente, a atuação na sala de aula e no espaço escolar – que evidencia, cotidianamente, a condição de professora em constante formação. Essas indagações, que foram compartilhadas com o(a) leitor(a) na Introdução do trabalho, foram se voltando, gradualmente, às relações entre a inserção dos temas estabelecidos pelo artigo 26A da LDB (BRASIL, 1996), a educação das relações étnico-raciais e a permanência da estrutura eurocêntrica presente nos currículos de História.

Nessa perspectiva, delineou-se a ideia de analisar as proposições curriculares da BNCC (BRASIL, 2018), que, nos últimos anos, mobilizaram pesquisadores(as) do campo do ensino de História ao debate acerca dos currículos da Educação Básica. Esses debates foram motivados, sobretudo, pela proposta apresentada na primeira versão do documento, que apresentou uma ruptura, uma mudança considerada radical, pois propunha uma alteração na estrutura dos currículos tradicionais de História, ao dar centralidade à história brasileira e, por consequência, deslocar o foco atribuído à história europeia.

Para situar a inserção em seu campo, o ensino de História, a pesquisa apresentou um panorama de estudos cujos temas abordados foram classificados, em diálogo com González (2018), como latentes no ensino de História. Esse exercício de revisão da literatura produzida sobre a educação das relações étnico-raciais – mesmo sendo um componente obrigatório em uma pesquisa dessa natureza –, resultou em uma parte relevante da pesquisa, pois permitiu observar o percurso das discussões sobre os referidos temas, dentro das quais que se apresentam, recentemente, novos olhares e perspectivas.

Nesse sentido, a análise das proposições curriculares foi associada ao referencial teórico dos estudos críticos da branquitude e da colonialidade, que apresenta novas abordagens para a perspectiva da educação das relações étnico-raciais no ensino de História. Dessa interlocução, resultou a elaboração de duas sequências didáticas problematizadoras – que se caracterizam como

exercícios de autoria e de planejamento a partir das proposições curriculares apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Em muitos momentos, a escrita trouxe questionamentos à autora em torno da ideia de “dar foco aos brancos”. Cabe apontar, então, que a inserção da branquitude na perspectiva da educação das relações étnico-raciais não objetiva dar protagonismo para os brancos – em um exercício que se mostraria contrário a todo o esforço de reparação empreendido, nas últimas décadas, ao trazer para os currículos as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras. Trata-se, sim, de perceber que, por trás de uma aparente ou suposta neutralidade, os brancos estão presentes em praticamente toda a estrutura dos currículos de História, mesmo que não sejam nomeados.

Avalia-se que o referencial teórico utilizado ofereceu uma nova abordagem para a análise documental das proposições curriculares normativas e para a elaboração das propostas de ensino de História, utilizando a metodologia das sequências didáticas problematizadoras. Nesse sentido, ofereceu contribuições para problematizar a estrutura eurocêntrica dos currículos, para pensar as relações étnico-raciais e a alteridade, em uma perspectiva antirracista, e para estabelecer conexões entre diferentes temporalidades, a partir das questões do tempo presente.

A utilização do conceito de branquitude não se resumiu à inserção como tema a ser ensinado nas aulas de História. Incluiu, também, a sua contribuição, em diálogo com a colonialidade, enquanto uma lente para olhar os currículos e para exercitar a autoria e o planejamento docentes. Ou seja, mesmo quando não apareceram de forma explícita nas estratégias propostas pelas sequências didáticas problematizadoras, os conceitos serviram, implicitamente, como referenciais para a sua elaboração, na perspectiva de que a educação das relações étnico-raciais, sob ponto de vista do ensino de História, demanda tensionar e indagar tudo aquilo que se ensina e que compõe o currículo – incluindo a sua própria estrutura.

Por fim, cabe refletir sobre os aprendizados proporcionados pela pesquisa. Estudar o referencial teórico dos estudos críticos da branquitude possibilitou à autora aprofundar a percepção da racialização enquanto mulher branca, inserida numa sociedade estruturada pelo racismo. Esse aprendizado, que certamente impacta todas as dimensões da vida, se fará presente na atuação como professora, na percepção das relações estabelecidas no espaço escolar – e, vale lembrar, a

educação das relações étnico-raciais inclui a dimensão das atitudes –, e na construção dos planejamentos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. [Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular]. São Paulo, SP: ANPUH Nacional, 2022. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. [Nota do GT de História da África, da ANPUH Nacional e da Associação Brasileira de Estudos Africanos sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular]. São Paulo, SP: ANPUH Nacional, 2022. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, pp. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvh/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-d as-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CABRINI, C. et al. **Ensino de História: revisão urgente**. 3 ed. São Paulo: Educ, 2005.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 86-92, 2016.

Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/65515/39461>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, p. 607-630, 2010. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.Lour encoCardoso.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

CARDOSO, L. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, n. 1, v. 13, 2011.

Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18706>. Acesso em: 17 nov. 2020.

DORNELES, M. da S. et al. *As Viagens do Tambor*. 1ª edição. Porto Alegre: Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS / Editora da UFRGS, 2018. Jogo de tabuleiro.

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

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. Brasil: L&PM Editores, 2012. p. 324.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012. Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

GONZÁLEZ, M. P. **La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018, livro digital. Livre acesso. Disponível em:

<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/06/9789876303316-completo.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

JESUS, C. Branquitude é branquitude? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**, n. 13, v. 6, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/151>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LEÃO, C. **Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de história**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2020.

LOPES, C. A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do Colóquio “Construção e Ensino da História da África”**. Lisboa, Portugal: Linopazas, 1995. p. 21-29.

MEINERZ, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais.

Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00059.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MEINERZ, C. B.; PEREIRA, P. N. Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 23, n. 1, p. 161-180, 2018. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080/11518>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-racial? Desafios no ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1292/713>. Acesso em: 26 mai. 2020.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. de M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Florida, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em 27 nov. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (org) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVEIRA, Oliveira. **Obra reunida**. Porto Alegre: IEL/CORAG, 2012. p. 249.

Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41-44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 19 jun. 2019.

ROCHA, H. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, L. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 59-92, 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.22378871.2011v12n17p59>. Acesso em: 16 jun. 2019.

APÊNDICE A - Sequência didática problematizadora para o 7º ano

Tema: Narrativas criadas pela modernidade: hierarquias e alteridades

Habilidades da BNCC desenvolvidas:

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia;

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

Objetivos:

1. Compreender o conceito de Modernidade e os seus pressupostos, a partir da relação de alteridade entre o “Eu” e o “Outro”;
2. Identificar termos que indiquem estereótipos relacionados a determinados povos e narrativas produzidas, com base nesses estereótipos, a partir da ideia de Modernidade;
1. Construir narrativas sobre o processo da colonização, a partir da perspectiva de um sujeito indígena.

Questão problematizadora: Quais foram as narrativas criadas, a partir da colonização da América, sobre os povos americanos, africanos e europeus?

Justificativa: O tema escolhido, com o intuito de desenvolver conjuntamente as habilidades da BNCC elencadas acima, é a criação de narrativas sobre os povos americanos, africanos e europeus, a partir da ideia de modernidade. A escolha do tema justifica-se pelo entendimento de que um dos alicerces da ideia de modernidade é a construção da noção de “Outro”, como identidade relacionada aos sujeitos colonizados, contraposta ao “Eu”, identidade associada aos brancos europeus. Essas noções produziram uma relação de alteridade, vinculada às hierarquias do “padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005) inaugurado com a colonização da América. Assim, por meio das hierarquias e da alteridade, constituíram-se narrativas sobre americanos, africanos e europeus. Narrativas essas que estão presentes nas aulas e nos livros didáticos e na tradição da história

ensinada e, que contadas pelos colonizadores europeus, brancos, atribuem aos africanos e americanos o lugar de “Outro”. Por fim, após a identificação das narrativas ancoradas nos conceitos da modernidade, propõe-se um exercício de imaginação e de criação, que possibilite aos estudantes experimentarem o tensionamento dessa alteridade e a construção de novas narrativas.

Desenvolvimento:

Etapas	Conteúdos	Estratégias
1 ^a	Noções e estereótipos criados pela Modernidade	<ul style="list-style-type: none"> • Na primeira etapa, os(as) estudantes são divididos em pequenos grupos. Cada grupo recebe um envelope, intitulado <i>Jogo dos significados</i>. No envelope, constam oito palavras – apresentadas em retângulos de papel –, e uma ficha com questões relacionadas às palavras. O conjunto de palavras e a ficha de questões estão disponíveis no item “a” dos recursos didáticos; • Nos grupos, os(as) estudantes devem ler as palavras, refletir sobre os significados atribuídos às mesmas e responder às questões apresentadas na ficha.
2 ^a	Conceito de Modernidade	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro momento desta etapa, o(a) professor(a) escreve as palavras das fichas no quadro e propõe um diálogo, em grande grupo, acerca das respostas elaboradas por cada grupo de estudantes. Para finalizar o momento do diálogo, o(a) professor(a) realiza uma exposição oral, explicando aos(às) estudantes que, historicamente, essas palavras foram utilizadas para construir ideias positivas ou

		<p>negativas sobre determinados povos;</p> <ul style="list-style-type: none"> No segundo momento desta etapa, é proposta a leitura de um texto didático, com o intuito de: apresentar os conceitos de Modernidade e Eurocentrismo; contextualizar a colonização da América como um marco inicial da Modernidade; compreender as hierarquias construídas a partir desse momento histórico e os lugares ocupados por americanos, africanos e europeus nessas hierarquias.
3 ^a	Novas narrativas sobre a colonização	<ul style="list-style-type: none"> Na terceira etapa, o(a) professor(a) apresenta um texto literário como subsídio para promover uma reflexão e introduzir a atividade intitulada <i>Narrativas sobre a colonização da América</i>. A proposta de atividade está disponível no item “b” dos recursos didáticos.

Recursos didáticos:

a) Retângulos das palavras e ficha de questões do *Jogo dos significados* utilizado na 1^a etapa:

Jogo dos significados

MODERNO	PRIMITIVO	RAZÃO	SELVAGEM
ANTIGO	DESENVOLVIDO	EMOÇÃO	CIVILIZADO

Ficha de questões:

O grupo deve ler as oito palavras do envelope e responder às questões abaixo:

1. Escrever os significados atribuídos pelo grupo a cada uma das palavras das

fichas.

2. Quais palavras das fichas representam ideias positivas e quais representam ideias negativas?
3. Citar duas palavras das fichas que apresentam significados opostos entre si.
4. Nas aulas e nos livros de História, alguma das palavras das fichas já foi utilizada para se referir a um povo? Explicar a resposta.

b) Proposta de atividade *Narrativas sobre a colonização da América* utilizada na 3ª etapa:

Proposta de atividade: *Narrativas sobre a colonização da América*

O texto abaixo, que é parte da obra do escritor uruguaio Eduardo Galeano, faz referência à história da colonização da América, com base na visão de mundo imposta aos povos indígenas pelos colonizadores europeus:

“Em 12 de outubro de 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que existia pecado, descobriram que deviam obediência a um rei e uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e a roupa e havia mandado queimar vivo quem adorasse ao sol, à lua, à terra e à chuva que a molha.”

Com base no texto acima, realize a atividade a seguir:

Imagine-se como uma mulher indígena ou como um homem indígena e crie uma personagem, para a qual você deve escolher um nome. Após criar a sua personagem, escreva um pequeno texto narrativo, para responder à seguinte questão: como a sua personagem contaria uma história sobre a colonização?

Referência: GALEANO, Eduardo. *Os filhos dos dias*. Brasil: L&PM Editores, 2012. p. 324.

APÊNDICE B - Sequência didática problematizadora para o 9º ano

Tema: Racismo, privilégio e desigualdade racial na sociedade brasileira

Habilidade da BNCC desenvolvida:

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

Proposta de reescrita da habilidade:

Identificar os mecanismos de manutenção de privilégios das pessoas brancas na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

Objetivos:

1. Identificar exemplos concretos da desigualdade racial e do racismo existentes no Brasil, por meio de reportagens veiculadas nas mídias digitais;
2. Compreender o processo de construção histórica do racismo no Brasil, com ênfase no estudo do período pós-abolição, durante a Primeira República brasileira;
3. Conhecer e compreender o conceito de branquitude;
4. Analisar as relações existentes entre o racismo e a branquitude, utilizando-os como referências para compreender os privilégios e as desigualdades existentes na sociedade brasileira contemporânea.

Questão problematizadora: Como o conceito de branquitude pode ser utilizado para compreender a construção e a manutenção do racismo e dos privilégios que caracterizam a sociedade brasileira, no período pós-abolição e no presente?

Justificativa: O racismo foi escolhido como tema articulador da sequência didática para desenvolver a habilidade da BNCC, compreendido como uma característica estrutural da sociedade brasileira contemporânea, responsável por produzir desigualdades simbólicas e concretas. Ao tematizar o racismo, a proposta utiliza uma questão do tempo presente como ponto de partida para a análise histórica do período pós-abolição. Nesse sentido, o pós-abolição será estudado sob o ponto de vista da atuação das elites brancas e das suas estratégias de manutenção de

privilégios, através das políticas do branqueamento e da imigração. O conceito de branquitude será usado como chave de leitura para estabelecer a conexão entre o passado – através das políticas empreendidas no pós-abolição – e o presente – através das desigualdades e do racismo.

Desenvolvimento:

Etapas	Conteúdos	Estratégias
1 ^a	Exemplos da desigualdade racial brasileira	<ul style="list-style-type: none"> Na primeira etapa, os(as) estudantes são divididos em seis grupos. Cada grupo recebe um material impresso, contendo o excerto de uma reportagem publicada em portal de notícias e uma ficha de leitura, com questões para a análise do excerto. Obs.: foram selecionados três excertos diferentes. Sendo assim, cada um será lido e interpretado por dois grupos. Os excertos e as fichas de leitura estão disponíveis no item “a” dos recursos didáticos.
2 ^a	Período pós-abolição, ideologia do branqueamento, privilégios, preconceitos	<ul style="list-style-type: none"> No primeiro momento desta segunda etapa, o(a) professor(a) apresenta para o grande grupo os excertos trabalhados em pequenos grupos, anteriormente, e propõe um diálogo a partir das respostas compartilhadas por cada grupo de estudantes. Obs.: os excertos podem ser apresentados através de um projetor, se o recurso estiver disponível, ou os títulos podem ser escritos no quadro; No segundo momento, é proposta a leitura de um texto didático, intitulado <i>Um olhar para o período pós-abolição: privilégios, preconceitos e desigualdades</i>, com o intuito

		<p>de contextualizar o período pós-abolição, apresentando-o como um momento importante para a construção do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, o texto aborda as estruturas de poder e a ideologia do branqueamento e apresenta o conceito de branquitude como uma chave de leitura para compreender os privilégios e as exclusões existentes na sociedade brasileira. O texto didático está disponível no item “b” dos recursos didáticos.</p>
3 ^a	Racismo e branquitude	<ul style="list-style-type: none"> • Na terceira etapa, os(as) estudantes devem articular as aprendizagens construídas na primeira e na segunda etapas, para produzir um texto dissertativo, que responda à pergunta problematizadora da sequência didática: <i>Como o conceito de branquitude pode ser utilizado para compreender a construção e a manutenção do racismo que caracteriza a sociedade brasileira, no período pós-abolição e no presente?</i> A proposta de produção textual está disponível no item “c” dos recursos didáticos.

Recursos didáticos:

a) Excertos de reportagens e fichas de leitura utilizadas na 1^a etapa:

EXCERTO 1:
<p><i>Latinidades: padrão de beleza é predominantemente branco, diz professora dos EUA</i></p> <p>Diz um ditado popular que a beleza está nos olhos de quem vê. Será mesmo?</p>

Para a professora da Universidade de Drexel, nos Estados Unidos, Yaba Blay, a beleza é algo construído socialmente, e confere privilégios para quem a detém. Embora varie de local para local, ela diz que há um padrão mundial de beleza. Basta colocar a palavra beleza no Google que aparecem páginas e páginas, predominantemente de mulheres brancas. "No contexto da supremacia branca, vemos que o poder funciona como hierarquia, onde o branco está no topo, associado ao belo, e a negritude, na base, associada ao que é bárbaro, negativo e feio", diz Yaba. [...]

Referência da reportagem: TOKARNIA, Mariana. Latinidades: padrão de beleza é predominantemente branco, diz professora dos EUA. *Agência Brasil*, Brasília, 22 de julho de 2015. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-07/beleza-negra-e-uma-questao-politica-para-professor-a-yaba-blav>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Ficha de leitura:

1. O excerto apresenta exemplos da existência da desigualdade racial?
() Sim; () não;
2. O excerto indica a existência de privilégios relacionados a grupos raciais?
() Sim; () não.
3. Caso tenha respondido "sim" na pergunta anterior, a qual(is) grupo(s) esses privilégios estão relacionados?
() Brancos; () pretos; () pardos; () indígenas; () amarelos.
4. A situação apresentada na reportagem pode ser compreendida a partir do estudo da história brasileira? Justifique a resposta e, se possível, cite exemplos de acontecimentos que você tenha estudado nas aulas de História.

EXCERTO 2:

Menos de 5% dos trabalhadores negros têm cargos de gerência ou diretoria, aponta pesquisa

Os trabalhadores negros têm participação reduzida em cargos de suporte, média e alta gestão. É o que mostra levantamento da Vagas.com, empresa de soluções tecnológicas de recrutamento e seleção.

De acordo com o levantamento, a maioria dos pretos e pardos ocupam posições operacionais (47,6%) e técnicas (11,4%) – percentuais superiores aos

relatados por brancos, indígenas e amarelos. Já uma minoria entre os negros relata ocupar cargos de diretoria, supervisão/coordenação e de senioridade, de alta e média gestão: apenas 0,7% têm cargos de diretoria, enquanto entre brancos, indígenas e amarelos, essa proporção é de 2%. [...]

Referência da reportagem: MENOS de 5% dos trabalhadores negros têm cargos de gerência ou diretoria, aponta pesquisa. G1, 24 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/24/menos-de-5percent-dos-trabalhadores-negros-tem-cargos-de-gerencia-ou-diretoria-aponta-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Ficha de leitura:

1. O excerto apresenta exemplos da existência da desigualdade racial?
() Sim; () não;
2. O excerto indica a existência de privilégios relacionados a grupos raciais?
() Sim; () não.
3. Caso tenha respondido “sim” na pergunta anterior, a qual(is) grupo(s) esses privilégios estão relacionados?
() Brancos; () pretos; () pardos; () indígenas; () amarelos.
4. A situação apresentada na reportagem pode ser compreendida a partir do estudo da história brasileira? Justifique a resposta e, se possível, cite exemplos de acontecimentos que você tenha estudado nas aulas de História.

EXCERTO 3:

Analfabetismo entre negros é quase o triplo que entre brancos

A taxa de analfabetismo entre pretos ou pardos no Brasil é quase três vezes maior do que o percentual observado entre brancos. Os dados são da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) Contínua Educação 2019, divulgada hoje pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). No ano passado, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas (isto é, não sabiam ler ou escrever um bilhete simples). Entre pessoas de cor preta ou parda, a taxa foi de 8,9%.

Referência da reportagem: BERMÚDEZ, Ana Carla. *Analfabetismo entre negros é quase o triplo que entre brancos*. UOL, São Paulo, 15 de julho de 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/15/analfabetismo-entre-negros-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-entre-brancos.htm?cmpid=copiaecola->>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Ficha de leitura:

1. O excerto apresenta exemplos da existência da desigualdade racial?
() Sim; () não;
2. O excerto indica a existência de privilégios relacionados a grupos raciais?
() Sim; () não.
3. Caso tenha respondido “sim” na pergunta anterior, a qual(is) grupo(s) esses privilégios estão relacionados?
() Brancos; () pretos; () pardos; () indígenas; () amarelos.
4. A situação apresentada na reportagem pode ser compreendida a partir do estudo da história brasileira? Justifique a resposta e, se possível, cite exemplos de acontecimentos que você tenha estudado nas aulas de História.

b) Texto didático utilizado na 2ª etapa:

Um olhar para o período pós-abolição: privilégios, preconceitos e desigualdades

A abolição da escravidão, no Brasil, ocorreu no final do século XIX. O 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea, representou a conquista fundamental da liberdade, que foi resultado “de diversas lutas travadas entre elites escravistas, movimentos abolicionistas diversos, trabalhadores e trabalhadoras escravizados e demais grupos interessados em acabar com a escravidão” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 63). A conquista da liberdade, no entanto, não representou o fim das dificuldades vivenciadas pela população negra.

Os desafios que acompanham a conquista da liberdade foram interpretados por intelectuais negros, como o poeta gaúcho Oliveira Silveira. A respeito do 13 de maio, Oliveira Silveira escreveu o poema abaixo:

Treze de Maio

Treze de maio traição,
liberdade sem asas
e fome sem pão

Liberdade de asas quebradas
 como
 este verso.
 Liberdade asa sem corpo:
 sufoca no ar,
 se afoga no mar.
 Treze de maio – já dia 14
 o Y da encruzilhada:
 seguir
 banzar
 voltar?
 Treze de maio – já dia 14
 a resposta gritante:
 pedir
 servir
 calar. [...]

A partir da sua obra, Oliveira Silveira convida a pensar sobre a “liberdade de asas quebradas”, ou seja, a liberdade que não veio acompanhada de ações que garantissem a inserção das pessoas negras, como cidadãos e cidadãs, na sociedade brasileira republicana que estava se constituindo.

Nesse período, conhecido como **pós-abolição**, uma questão, que representava um dilema para as elites brancas, ganhou importância: qual seria o destino desses agora cidadãos, antes escravizados, na sociedade? Para responder a essa pergunta, é preciso ter em mente que as elites brancas sonhavam com um país branco, que representava, para elas, o modelo de sociedade considerado ideal. Em outras palavras, isso demonstra o preconceito existente em relação às pessoas negras, que fez parte do período que estamos estudando. Esse preconceito, baseado na ideia de que existem grupos raciais superiores e inferiores - na qual os brancos se classificam como representantes da superioridade -, foi a base de uma ideia propagada pelos “homens da ciência” brasileiros: a ideologia do branqueamento. O trecho abaixo nos ajudará a aprofundar esse assunto:

A perspectiva de haver uma população negra e livre reivindicando novos direitos sociais e políticos alarmou uma parte das elites que sonhava com um

país branco e “civilizado” em moldes eurocentristas. Assim, em grande parte, o preconceito contra o negro alimentou as políticas imigrantistas em larga escala, patrocinadas pelos novos governos da República. Nessa perspectiva, o imigrante não deveria apenas substituir a mão de obra escrava, mas também o próprio negro como componente racial da sociedade brasileira. Imigrantismo e ideologia do branqueamento andavam de mãos dadas”. (NAPOLITANO, 2021, p. 18)

O trecho acima apresenta uma combinação que marca o período pós-abolição: preconceito, branqueamento e imigrantismo. Sendo assim, com a ideia de que a população deveria ser “branqueada”, a vinda de imigrantes brancos, oriundos de alguns países europeus, foi incentivada pelo governo brasileiro. A população negra, assim, precisou disputar os espaços de trabalho com os imigrantes recém chegados ao país.

Ao estudar o período pós-abolição, conseguimos perceber que o racismo, uma das marcas da sociedade brasileira no presente, não pode ser explicado apenas pela herança da escravidão. O racismo se constitui, também, pelas ações colocadas em prática já no período da liberdade. Conseguimos observar, também, que as elites brancas brasileiras criaram hierarquias e buscaram consolidar os seus interesses. Em outras palavras, podemos dizer que essas ações tiveram o objetivo de manter os seus **privilégios**. Mas, o que é um privilégio? Podemos defini-lo como uma vantagem, algo que só está ao alcance de alguns - e não de todos.

A noção de privilégio faz parte de um conceito que pode nos ajudar a compreender as questões apresentadas neste texto: **branquitude**. O conceito de branquitude é utilizado por autores e autoras, no Brasil e no mundo, para se referir à identidade racial das pessoas brancas, que, apesar de serem muito diferentes entre si, historicamente, têm privilégios em relação aos outros grupos raciais, nas sociedades marcadas pelo racismo. Esses privilégios, no entanto, são diferentes entre as pessoas brancas, ao serem influenciados por outros critérios, como a condição social. Vamos debater as ideias sobre a branquitude?

Para concluir, podemos pensar sobre o diálogo entre passado e presente que esse texto pode nos proporcionar: ao olharmos para o passado, através do

período pós-abolição, compreendemos melhor a história das ideias, dos preconceitos e do racismo, marcas que fazem parte do nosso tempo presente.

Referências:

NAPOLITANO, Marcos. *História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2021.

OLIVEIRA, Fernanda de Oliveira da et al. *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-riograndense*. Porto Alegre: UFRGS : Est Edições, 2017.

SILVEIRA, Oliveira. *Obra reunida*. Porto Alegre: IEL/CORAG, 2012. p. 249.

c) Proposta de produção textual utilizada na 3ª etapa:

Proposta de produção textual:

Com base nas atividades realizadas anteriormente, através das reportagens e do texto didático sobre o período pós-abolição, escreva um texto dissertativo (com, aproximadamente, 15 linhas), para responder à seguinte pergunta: *Como o conceito de branquitude pode ser utilizado para compreender a construção e a manutenção do racismo e dos privilégios que caracterizam a sociedade brasileira, no período pós-abolição e no presente?*