

**“Entrando com os pés na porta”:
branquitude e processos de subjetivação no currículo/ensino de Históriaⁱ**

Hiago Gonçalves Dias do Nascimentoⁱ

Marcus Bomfimⁱⁱ

Resumo

O objetivo desse artigo é problematizar o lugar da branquitude nos estudos sobre relações étnico-raciais desenvolvidos na interface Currículo/Ensino de História. A partir de uma abordagem discursiva inscrita na pauta pós-fundacional, apostamos em sentidos de Currículo e de Ensino de História que, articulados, reafirmam a potência dos processos de subjetivação atravessados por questões identitárias no contexto dessa disciplina escolar. Nesse sentido, o acervo empírico da investigação em tela foi constituído por artigos publicados no principal periódico científico da área de Ensino de História ao longo dos últimos 20 anos. As análises apontam uma quase inexistência de abordagens relacionadas à branquitude nos estudos selecionados. Desse modo, argumentamos que problematizar a branquitude contribui para processos de subjetivação mais democráticos por meio do currículo/ensino de História.

Palavras-chave: branquitude; currículo; ensino de História; subjetivação; relações étnico-raciais.

*“Entering with the feet in the door”:
whiteness and subjectivation processes in the History curriculum/teaching*

Abstract

The objective of this article is to problematize the place of whiteness in studies on ethnic-racial relations developed in the interface between the curriculum and the teaching of history. Based on a discursive approach inscribed in the post-foundational agenda, we focus on meanings of curriculum and teaching of History that, when articulated, reaffirm the power of the processes of subjectivation crossed by identity issues in the context of this school discipline. In this sense, the empirical collection of the research in question was constituted by articles published in the main scientific journal in the area of teaching of history over the last 20 years. The analyses indicate a near non-existence of approaches related to whiteness in the selected studies. Thus, we argue that problematizing whiteness contributes to more democratic processes of subjectivation through the curriculum and teaching of History.

Keywords: whiteness; curriculum; teaching of History; subjectivation; ethnic-racial relations.

ⁱ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). E-mail: hiagu2222@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-5499-6923>.

ⁱⁱ Doutor em Educação. Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). E-mail: marcus.bomfim@ufjf.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3369-9260>.

*“Entrando con los pies en la puerta”:
blanquitud y procesos de subjetivación en el currículo/enseñanza de la Historia*

Resumen

El objetivo de este artículo es problematizar el lugar de la blanquitud en los estudios sobre las relaciones étnico-raciales desarrollados en la interfaz entre el Currículo y la Enseñanza de la Historia. A partir de un abordaje discursivo inscripto en la agenda postfundacional, apostamos por sentidos del Currículo y de la Enseñanza de la Historia que, articulados, reafirmen la potencia de los procesos de subjetivación atravesada por cuestiones identitarias en el contexto de esta asignatura escolar. En este sentido, el acervo empírico de la investigación en cuestión estuvo constituido por artículos publicados en las principales revistas científicas del área de Enseñanza de la Historia durante los últimos 20 años. Los análisis indican una casi inexistencia de enfoques relacionados con la blancura en los estudios seleccionados. Así, argumentamos que problematizar la blanquitud contribuye a procesos de subjetivación más democráticos a través del currículo/enseñanza de la Historia.

Palabras clave: *blanquitud; currículo; enseñanza de la Historia; subjetivación; relaciones étnico-raciales.*

1 INTRODUÇÃO

Edith Piza (2002) utiliza a metáfora da porta de vidro para se referir aos aparatos discursivos que acobertam e mascaram os processos de subjetivação racial envolvendo pessoas brancas e os múltiplos privilégios daí advindos. Segundo essa pesquisadora, compreender-se branco/a em uma sociedade marcada pelo racismo é como chocar-se com uma porta de vidro cuidadosamente polida e resguardada para que sua transparência seja prolongadamente mantida. Ou seja, perceber-se branco/a no Brasil é como ir de encontro à referida porta e assustar-se por não ter percebido antes os aparatos que a mantinham de pé e funcionando (gonzos, guarnições, fechaduras etc.). Logo, a realização desse processo envolve uma desnaturalização das concepções hegemônicas sobre raça, uma vez que essas perspectivas tendem a racializar apenas o *Outro* (não branco) e naturalizar a identidade racial de pessoas consideradas brancas – compreendidas como o *Eu* dessas relações. Sendo assim, suspender essa crença e questionar as bases que lhe sustentam significa assinalar os vãos dessa porta (reutilizando a metáfora de Piza) que mantém a branquitude de pé e ativa em nossa sociedade.

Nos últimos anos, as questões étnico-raciais ganharam bastante relevância não só nas pesquisas, mas também nas práticas em *(E)nsino de História*². Ao tornar a história e a cultura afro-brasileira e africana temas obrigatórios nas salas de aula, a Lei 10.639/2003

também fizera das questões étnico-raciais um tópico quase incontornável para professores e professoras de História. Entretanto, a maior parte das abordagens que tratam desse assunto no currículo/ensino de História tendem a racializar apenas sujeitos negros em suas articulações. Nossa impressão é que tem se discutido muito sobre questões étnico-raciais no Ensino de História, mas pouco a partir de uma perspectiva crítica da branquitude. Isso tende a corroborar apenas para a racialização de sujeitos negros e, contraditoriamente, alimentar leituras de mundo que desejamos combater.

Se queremos que as aulas de História sejam lugares de aprendizagens democráticas – o que em nosso entender implica a possibilidade de “tornar-se presença” (Biesta, 2017), que significa vir ao mundo de forma singular – precisamos oferecer perspectivas que ampliem os processos de subjetivação produzidos no contato com as narrativas produzidas e ensinadas nas salas de aula. Assim sendo, o presente artigo busca romper com esse pacto de silenciamento e propor uma aproximação sistemática entre o currículo/ensino de História e os estudos críticos da branquitude.

No presente trabalho, desejamos, portanto, contribuir para a destruição da porta da qual nos fala Piza (2002) por meio do investimento em uma cadeia de equivalências para a definição de aprendizagens históricas democráticas, que contemple o currículo/ensino de História e os estudos críticos da branquitude. Nossa justificativa para essa articulação discursiva reside em dois entendimentos: i) a branquitude interpela processos de subjetivação; ii) o currículo/ensino de História tem como função social a formação de identidades. Nesse sentido, analisamos 34 edições da Revista História Hoje, buscando observar se/como os trabalhos que versam sobre relações étnico-raciais discutem a temática da branquitude. Essa escolha levou em consideração o compromisso apresentado pelo periódico com a publicação de pesquisas situadas no Currículo/Ensino de História e sua classificação no sistema brasileiro de avaliação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Qualis A1), tendo em vista que os periódicos de Qualis superior tendem a receber maior adesão da comunidade acadêmica e, portanto, contribuem decisivamente para a definição das principais discussões desenvolvidas pelo campo.

Como ao longo do texto mobilizaremos, em vários momentos, as lógicas/cadeias de equivalências e diferenças nos processos de significação das coisas do mundo, torna-se necessário explicitar o que isso significa no contexto de nossas escolhas teórico-

epistêmicas. Para isso, evocamos Howarth (2000), que inspirado nos estudos de Ernesto Laclau, entende que no processo de construção de configuração discursiva:

[a lógica da equivalência] consiste na dissolução das identidades particulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos a, b e c são tornados equivalentes ($a \equiv b \equiv c$) em relação à característica d, então d deve negar totalmente a, b e c ($d = - (a, b, c)$), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente (a, b, c) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo (d) (Howarth, 2000, p.106-107, tradução nossa).

Assim, buscando tornar equivalentes os estudos críticos da branquitude e os processos de identificação/subjetivação no contexto do currículo/ensino de História na configuração de aprendizagens mais democráticas no contexto dessa disciplina escolar, organizamos este trabalho em três partes. Na primeira, problematizamos a trajetória epistemológica do campo de estudos críticos da branquitude, e explicitamos a nossa compreensão em torno desse conceito. Na segunda seção, exploramos brevemente a história do currículo/ensino de História – justificando o uso desse termo, seu caráter axiológico e a sua relação com as questões de identidade/alteridade. Por fim, analisamos as edições da Revista História Hoje, buscando observar se/como os trabalhos que versam sobre relações étnico-raciais no Ensino de História discutem a temática da branquitude, defendendo que se os processos de identificação/subjetivação fazem parte da constituição do currículo/ensino de História, então o sistema que privilegia as subjetivações de pessoas socialmente identificadas como brancas deve ser problematizado, de modo que cooperemos para aprendizagens históricas mais democráticas e, por consequência, antirracistas.

2 CURRÍCULO/ENSINO DE HISTÓRIA E BRANQUITUDE: O QUE ISSO TEM A VER?

2.1 Estudos sobre branquitude: efeitos sobre processos de subjetivação

Em meados dos anos 1990, nas universidades americanas, fortalecem-se as tendências de investigação em que o branco é tomado como objeto de

estudo. Esses trabalhos ficaram conhecidos como estudos críticos da branquitude. A formulação e a aplicação do conceito branquitude alterou o modo como se pesquisava a categoria raça na sociedade estadunidense. Antes se presumia que a abordagem sobre as relações raciais deveria se restringir aos grupos classificados como negros, e/ou grupos não-brancos, contudo, as pesquisas acerca da identidade racial branca evidenciaram que, como com qualquer outro grupo étnico e racial, o estudo sobre as relações raciais se beneficia com a pesquisa sobre o branco (Cardoso, 2008, p. 174).

No excerto trazido como epígrafe, Lourenço Cardoso explica que os estudos críticos da branquitude emergem como uma área de investigações sistematizada a partir da década de 1990, nos Estados Unidos da América. Em outras passagens da mesma obra, o autor assinala, entretanto, que embora os pesquisadores e pesquisadoras norte-americanos tenham consolidado essa área de estudos, é possível identificar – já na primeira parte do século passado – um conjunto de trabalhos acadêmicos que problematizaram o lugar social dos brancos nas relações raciais e serviram, portanto, como inspiração para pesquisas mais recentes. Geograficamente, essas produções se situam na África do Sul, no Brasil, na Austrália, na Inglaterra e, claro, nos próprios Estados Unidos.

O nome de W. E. B. Du Bois – sociólogo, historiador e filósofo estadunidense – é um dos que mais se destaca quando pensamos nos pioneiros dessas discussões. Em sua obra intitulada *Black Reconstruction in América*, este autor investiga os comportamentos da classe trabalhadora branca estadunidense, em comparação a seus congêneres negros, e detecta uma adesão a práticas racistas, por parte dos primeiros, como uma espécie de distinção social em relação à opressão econômica sofrida por ambos. Comentando a obra de Du Bois, Schucman (2020) nos explica que, ao aceitar a raça como um divisor de classe, os trabalhadores brancos se aproximavam dos brancos de outras classes sociais, dividindo com eles o acesso a bens materiais e simbólicos negados para a população negra e usufruindo, assim, do que Du Bois nomeia como salário público e psicológico da classe trabalhadora branca.

Entre outros aspectos, as reflexões de Du Bois são relevantes para os estudos críticos da branquitude por submeterem os sujeitos brancos à condição de objeto de análise – sob a ótica de um pesquisador negro – em contexto no qual esse exercício era inconcebível para o pensamento hegemônico. Suas pesquisas forneceram insumos para

que nas décadas seguintes um campo de estudos sobre os processos de subjetivação da branquitude viesse a florescer.

Outro intelectual que desenvolveu uma importante função nesse processo foi o filósofo e psiquiatra martinicano Frantz Omar Fanon. Em seu famoso livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1980), ele defende a tese de que a colonização afeta não somente os processos de subjetivação dos colonizados, mas também dos colonizadores, levando os dois grupos a introjetarem valores racistas de idealização de características e comportamentos associados a pessoas brancas, em detrimento daquilo que se associa a outros grupos raciais.

Fanon também nos ensina que durante a colonização o processo de identificação das pessoas brancas foi permeado por uma transferência de todo e qualquer elemento indesejável (e indesejado) para o “Outro” dessa relação (os sujeitos não brancos). Isso, em termos laclauianos, significa dizer que a elaboração discursiva da branquitude foi atravessada por uma lógica da diferença na qual atribuiu-se tudo de negativo aos sujeitos não brancos e tudo de positivo (formando uma lógica equivalencial) às pessoas brancas (Mendonça, 2007).

Essas reflexões são pertinentes para a nossa discussão pois, assim como em *Black Reconstruction in America*, elas submetem os brancos a condição de objeto de análise e avançam na investigação em torno dos efeitos da colonização para as subjetivações dos sujeitos envolvidos nesse processo. Enquanto grandes intelectuais, como o aclamado Florestan Fernandes (1978), afirmavam que a colonização afetara tão somente as pessoas negras, Fanon perscrutou mais intensamente esse debate e apontou para os desdobramentos desse processo na construção de identidades brancas. Ademais, o autor martinicano denunciou uma espécie de “recalque branco”, em que os maiores medos desse grupo foram transferidos para aquilo que eles mesmo definiram como a “identidade negra”.

Em solos brasileiros, Alberto Guerreiro Ramos foi um dos pensadores que introduziram o debate sobre o lugar dos brancos nas relações sociais desenvolvidas neste país. Crítico ferrenho da maneira como as pesquisas sociológicas e antropológicas vinham se desenvolvendo em meados do século XX, Ramos publica o artigo intitulado *Patologia social do “branco” brasileiro*, em 1957, onde ele defende que

O tema das relações de raça no Brasil chega, nestes dias, a um momento polêmico. Até aqui se tem falado numa antropologia e numa sociologia do negro. Hoje, condições objetivas da sociedade brasileira colocam o problema do branco e aqueles estudos antropológicos e sociológicos rapidamente perdem atualidade (Ramos, 1995, p. 171).

Ao perscrutar esse tema, Ramos argumenta que as condições sociais e históricas da sociedade brasileira possibilitaram o desenvolvimento de uma espécie de patologia social nos sujeitos brancos que habitam este país. Essa patologia pode ser compreendida a partir da valorização de traços e aspectos brancos/europeus em regiões onde pessoas brancas são a esmagadora minoria, ocasionando, assim, um padrão estético cuja “escala de valores a cor escura ocupa, por assim dizer, o polo negativo, quando, se prevalecesse aí critérios sociais não heteronômicos, o contrário é que deveria ter acontecido” (Ramos, 1995, p. 181). Isso ocorre porque boa parte dos valores sociais (elementos axiológicos) reproduzidos no Brasil foram impostos de fora pelos europeus através do processo de colonização.

Guerreiro Ramos também faz questão de enfatizar que dificilmente encontrar-se-á, ainda que se busque com veemência, indivíduos genealogicamente brancos neste país, que hoje sabemos ter o maior número de pessoas negras fora de África. Mas como existe uma inferiorização das identidades negras nesta nação, os grupos racialmente identificados como brancos “lançam mão, tanto quanto podem, de recursos que camuflam as suas origens raciais” (Ramos, 1995, p. 181). Um destes recursos seria a negação e o apagamento de sua ascendência cultural e biológica miscigenada com os negros, conforme explica Lia Schucman (2020), ao comentar a obra de Ramos.

Em *Patologia social do “branco” brasileiro* também nos deparamos com um conjunto de exemplos do que Guerreiro Ramos nomeia como *protesto racial* do branco brasileiro (o que hoje entendemos como manifestações da branquitude) e entre eles está a ausência de trabalhos acadêmicos questionando e/ou problematizando o lugar das pessoas brancas nas relações sociais desenvolvidas neste país. Na contramão desse *status quo*, Ramos destaca a pertinência de “reexaminar o tema das relações de raça no Brasil, dentro de uma posição de autenticidade étnica” (Ramos, 1995, p. 192). Isso significa reconhecer que, o que vinha sendo chamado pelos sociólogos e antropólogos de “problema do negro” consiste, na verdade, em um problema (ou uma patologia) do branco brasileiro (Ramos, 1995).

Obras como as de Du Bois, Fanon e Ramos, convocaram o campo das ciências humanas e sociais a cotejar o papel desempenhado por sujeitos racialmente identificados como brancos em sociedades envolvidas no processo de colonização. Os elementos apresentados por esses autores forneceram insumos para que uma cadeia discursiva contra-hegemônica⁴ começasse a emergir internacionalmente. Como já assinalamos em outra passagem, a essa cadeia discursiva dá-se o nome de estudos críticos da branquitude. Entre os enfoques deste campo, está a própria definição de branquitude.

Definir a branquitude exige o reconhecimento da complexidade e da fluidez de um fenômeno que recebe influências de diferentes contextos sócio-históricos e que sofreu/sofre intensas transformações ao longo do tempo (Silva, 2017). Também por se tratar de uma localização racial, a branquitude necessita ser lida como uma categoria histórica e relacional. Isso significa dizer que, como qualquer outra categoria, ela não possui um sentido intrínseco *a priori* e só conseguimos entendê-la na relação com um “outro” – nesse caso, em relação com processos de subjetivação atribuídos e realizados por sujeitos não brancos. Também significa argumentar que uma pessoa racialmente identificada como branca em um contexto, não necessariamente será vista dessa forma em outro. A título de exemplificação, vale destacar uma situação comum entre boa parte dos sujeitos brancos brasileiros, que se identificam desta forma enquanto permanecem no Brasil, mas quando viajam para os Estados Unidos ou para a Europa são tidos como mestiços, latinos, entre outras coisas mais.

Destacar o caráter relacional e socialmente constitutivo da branquitude não significa, entretanto, negar seus desdobramentos materiais e simbólicos (Frankenberg, 2004), ou mesmo aderir a crença de que seria impossível chegar a uma definição mais ou menos precisa de tal conceito. A partir das contribuições de Ramos (1995), Bento (2002; 2022), Cardoso (2008), Frankenberg (2004), Schucman (2014), Silva (2017) e tantos outros/as, é possível compreender a branquitude como um sistema de privilégios materiais e simbólicos desfrutados por sujeitos racialmente identificados como brancos em sociedades marcadas pela escravidão e pelo colonialismo europeu. Com base nessa compreensão, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de sofisticar o debate e consolidar o campo de estudos críticos da branquitude.

Maria Aparecida Bento, psicóloga e diretora executiva do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), conquistou notabilidade nos últimos anos

pela elaboração do conceito de *pacto narcísico da branquitude* (2022). De acordo com a autora, os sujeitos brancos de nossa sociedade estabelecem laços intergrupais e institucionais de cumplicidade entre si, nos quais reforçam heranças coloniais que os colocam em situações de privilégio perante outros grupos. Segundo a autora, “essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas [...] e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas [...]” (Bento, 2022, p. 17).

Portanto, esse pacto tem como objetivo manter o privilégio endereçado aos sujeitos brancos na nossa sociedade e suas características são: a negação do racismo como um problema social, o silenciamento no que concerne à ausência de sujeitos negros em espaços de poder e a interdição desses mesmos sujeitos nesses lugares. Bento também assinala que essa aliança “possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’” (Bento, 2022, p. 17) e, segundo a autora, é esse sentimento de ameaça e medo que está na estrutura do preconceito, “da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele” (Bento, 2022, p. 18).

Quem também contribui para essas discussões é o historiador Lourenço Cardoso, quando argumenta que a branquitude pode se manifestar socialmente de duas formas: uma *crítica* e outra *acrítica*; sendo o primeiro caso aquele em que pessoas brancas reconhecem o privilégio que usufruem e se posicionam contra o racismo; e o segundo, aquelas situações nas quais o racismo e a superioridade racial branca são reforçados por esses grupos. Lia Schucman destaca que a importância dessa distinção reside na compreensão de que “há uma parcela de brancos que obtém privilégios de sua identidade racial não por exercer conscientemente o racismo, nem tampouco por concordar com ele, mas sim por estar inserida em uma sociedade de estrutura racista” (Schucman, 2020, p. 69). E, ao mesmo tempo, existe um outro grupo que “propaga direta e indiretamente a superioridade e pureza racial brancas” (Schucman, 2020, p. 69) visando os privilégios (e as exclusões) advindos dessas práticas.

Um outro aspecto que também convém ser mencionado diz respeito ao caráter (in)visível da branquitude. Ruth Frankenberg, socióloga britânica e professora associada da Universidade da Califórnia, foi uma importante pensadora para o campo de estudos críticos da branquitude. Em *A miragem de uma branquidade não marcada* (2004) ela nos ensina que por muito tempo tornou-se costumeiro invisibilizar a branquitude nas

investigações sobre relações étnico-raciais, como se ela fosse “representativa de uma certeza intemporal” (Frankenberg, 2004, p. 309) ou, em termos mais eruditos, “uma categoria não-marcada” (Frankenberg, 2004, p. 309). Acontece que, para a autora, essa tese se fundamenta numa percepção enganosa sobre a branquitude. Para ela, a ideia de uma branquitude invisível/não marcada consiste definitivamente numa “fantasia dos brancos” (Frankenberg, 2004, p. 309), uma vez que, “a branquitude é muito visível para homens e mulheres de cor” (Frankenberg, 2004, p. 313) e seus contornos podem variar de acordo com os interesses (conscientes ou inconscientes) dos sujeitos por ela privilegiados. A autora também ressalta que

somente na medida em que se chega a determinados tipos de hegemonia da supremacia racial que a branquitude pode aproximar-se da invisibilidade. E, mesmo nesse caso, é preciso fazer um número considerável de ressalvas. Um crítico arguto, é claro, sempre restringirá a utilização do termo ‘hegemonia’, assinalando a instabilidade inevitável e a ineficácia intrínseca de qualquer sistema ideológico (Frankenberg, 2004, p. 313).

Nesse ponto em específico, Frankenberg parece ir ao encontro da postura epistêmica aqui assumida, para a qual tão mais hegemonizado estará um discurso de acordo com o seu nível de aceitação/naturalização pelo senso comum (Mendonça, 2007). O que não significa apostar, todavia, numa hegemonia *ad eternum* desse discurso, haja vista sua condição inextricavelmente precária e contingente – conforme destacado pela autora no excerto supracitado.

Mas pensar nessa relação hegemonia x invisibilidade ao discutir branquitude, levamos à conclusão de que aceitar essa característica sem questionamento só contribui para o fortalecimento do discurso racial hegemonizado em nossa sociedade. Como o nosso posicionamento se encontra diametralmente oposto ao de uma superioridade branca, desejamos problematizar essa suposta invisibilidade da branquitude. Isso não impede, entretanto, o reconhecimento de que em determinados momentos ela pode assumir, sim, uma roupagem mais ou menos camuflada. Edith Piza (2002) ilustra muito bem essa ambiguidade ao comparar a branquitude com a porta de vidro, na qual o polimento e a transparência das vidraças podem até fazer parecer que esse objeto não existe, mas quando nos chocamos com ele, o impacto fortíssimo revela uma distração enorme, por parte do acidentado.

Diante disso, nossa pretensão no atual trabalho é realçar os contornos dessa suposta porta de vidro, de forma tanto a reafirmar a denúncia de sua existência, como buscar sua supressão. Conforme foi possível observar até aqui, a maioria das pesquisas críticas à branquitude de que temos acesso se desenvolveu nos campos das Ciências Sociais, da Psicologia Social e da Antropologia. Compete-nos, então, saber em que estado se encontram as vidraças desta porta no campo do Currículo/Ensino de História, uma vez que nos contextos educacionais esse campo é comumente percebido como aquele que mais responde às demandas de identidade/diferença endereçadas à escola.

2.2 O currículo/ensino de História e as demandas de identidade/diferença

Há pouco mais de um século, as pesquisas que demarcam o campo de estudos que hoje chamamos de Currículo eram inauguradas. De lá para cá, muita água já percorreu por baixo dessa ponte, fazendo com que uma recapitulação das discussões realizadas no interior deste campo de pesquisas demande um esforço que transcende os limites e os objetivos deste artigo. Sendo assim, longe de querer refutar ou aprimorar qualquer uma das sínteses já produzidas para essa finalidade (Lopes e Macedo, 2011; Silva, 2011; Young, 2014; Pinar, 2016), desejamos apenas expor nosso posicionamento nessa seara, de modo a situá-los um pouco melhor nas referidas discussões. Nesse sentido, o entendimento de *currículo* que assumimos no presente artigo o compreende como um conjunto de práticas discursivas de significação/produção de sentidos, voltadas para o campo educacional e elaboradas em meio a disputas políticas e relações de poder (Lopes; Macedo, 2011; Martins, 2015).

Essa definição reflete, na prática, uma pluralidade típica das articulações produzidas no interior do campo educacional em nome (e a partir) do significante “currículo” que, conforme destacado pela professora Carmen Teresa Gabriel, pode fazer referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo), uma vez que

Seu significado oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal. Essa ambivalência de sentidos tem sido explorada, radicalizada e tensionada pelo campo do currículo ao longo de sua trajetória [...]. Quando substantivado, a noção de currículo-percurso tende a ser associada à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um “plano de estudos” elaborado no âmbito de cada

disciplina, curso ou série. O currículo tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou de matéria a ser examinada. Quando entendido como verbo - o “ato de percorrer” -, esse termo abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito - discente e docente - que percorre e age nesse percurso (Gabriel, 2019, p. 72-73).

Nesse sentido, gostaríamos de aproveitar as contribuições ensejadas por Gabriel e seguir pensando na possibilidade do currículo como verbo, ou seja, como *ato de percorrer* o processo educativo para, assim como Bastos (2024), sustentarmos a ideia de que produzir currículo de História é, também, ensinar História (e vice-versa), ao ponto que uma interface desses significantes se torna mais auspiciosa do que uma dicotomização entre eles. Dessa maneira, o termo “currículo/ensino de História” refere-se aqui ao caráter indistinguível dessas atividades, que acabam se entrelaçando na tentativa de gerenciar e responder um conjunto variado de demandas de igualdade e diferença que lhes são historicamente endereçadas (Martins, 2019).

Quanto a isso, desde sua fundação em meados do século XIX até os dias atuais, o currículo/ensino de História tem servido como palco de disputas constantes pelo estabelecimento de uma resposta hegemônica para a seguinte questão: para que ensinar História? Nesse contexto, os discursos variam desde a construção de uma identidade nacional, até a formação de um cidadão crítico e politicamente participativo (Schneider; Leon, 2022). Mas o que nos interessa particularmente é ressaltar que além de constantes (já que todas as respostas que assumem a condição hegemônica são alçadas a esse lugar apenas precária e contingencialmente), essas disputas também possuem uma dimensão intrinsecamente axiológica. E isso ocorre porque todas as respostas apresentadas à referida questão trazem consigo valores pertencentes a diversos grupos de interesse, que projetam no currículo/ensino de História suas aspirações para a sociedade como um todo.

Além disso, também queremos destacar que esses elementos axiológicos são mobilizados com a finalidade de produzir e legitimar uma (ou mais) forma(s) de identificação específica(s). Durante os dois reinados imperiais, por exemplo, ensinava-se História para formar um sujeito nacionalista e adepto aos valores monárquicos; após a proclamação da república, o ideal monarquista é deixado de lado, mas o fomento ao patriotismo é mantido e acrescido da identificação com outros heróis nacionais; a partir da década de 1930, busca-se formar um cidadão consciente dos problemas sociais do país;

já na fase ditatorial do Brasil, almeja-se formar um sujeito patriota e obediente ao regime civil-militar; e no que concerne às últimas décadas desde a redemocratização, o currículo/ensino de História tem se voltado para a formação de um cidadão crítico, politicamente participativo e atento às injustiças sociais – é nesse mesmo contexto, inclusive, que demandas axiológicas do tipo “promover positivamente a imagem de afrodescendentes” e “abordar as relações étnico-raciais visando a construção de uma sociedade antirracista” (Martins, 2021, p. 12) assumem certo protagonismo através dessas práticas.

O retrospecto apresentado nos parece relevante porque denota o caráter epistemologicamente político do currículo/ensino de História que, conforme já destacamos, tenta gerenciar e responder a um conjunto variado de demandas de igualdade e diferença que lhes são historicamente endereçadas (Martins, 2021). Essas demandas, por sua vez, não são oriundas apenas da historiografia acadêmica, já que quando articulado nos espaços escolares (ou pensado para esse contexto) o conhecimento histórico adquire novos contornos e incorpora elementos provenientes das políticas curriculares, dos movimentos sociais, dos alunos, dos gestores escolares e dos demais agentes que interpelam e constroem os conhecimentos produzidos e ensinados nas salas de aula e, que pela relação que estabelecem com esse conhecimento, podem ser percebidos como membros de uma comunidade disciplinas (Costa; Lopes, 2016).

As demandas que produzem e são produzidas por esses grupos carregam consigo uma dimensão política ligada à concepção de sujeito/cidadão/estudante que se deseja formar e estabelecem, por consequência, uma exterioridade constitutiva (Almeida, 2019); ou seja, uma cadeia de diferença formada pelos elementos que não se pretende incluir na cadeia de equivalências que define os objetivos do currículo/ensino de História. Em outras palavras, quando incluímos valores antirracistas, por exemplo, nos processos de subjetivação fomentados pelo currículo/ensino de História, estamos, automaticamente, expelindo da cadeia de equivalências definidora dos objetivos dessas práticas a formação de subjetivações racistas – e o contrário também pode acontecer.

Ao definir quais identidades e subjetividades vai fomentar, o currículo/ensino de História acaba por excluir outras formas de ser/estar no mundo. E isso acontece porque todo e qualquer processo de identificação se dá de forma relacional, ou seja, necessita da construção de um “eles” para que um “nós” possa existir e se diferenciar. Sendo assim,

podemos concluir, então, que todo processo de identificação e subjetivação consiste também em um processo de *produção da diferença* (Silva, 2014). Ademais, convém ser mencionado que

Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (Silva, 2014, p. 82).

Logo, se considerarmos que a *demanda social* (Retamozo, 2009) por um currículo/ensino de História que aborde as relações étnico-raciais e vise a construção de uma sociedade antirracista, já tem sido endereçada há algumas décadas à cadeia de equivalências que constitui essas práticas, torna-se pertinente questionar quais estratégias têm sido produzidas para realizar essa empreitada. Sendo um pouco mais específicos: a branquitude tem sido explorada e problematizada pelas pesquisas voltadas para as questões étnico-raciais no currículo/ensino de História? Ou ainda: seria a branquitude o “nós” ou o “eles” das relações de poder que compõem essas práticas e esses conhecimentos? Estaria essa forma de identificação/subjetivação dentro ou fora da cadeia de equivalências que fundamenta os objetivos do currículo/ensino de História?

É claro que não está dentro das pretensões deste trabalho fornecer uma resposta acabada para essas perguntas. Interessa-nos sugerir na próxima seção que o campo do (C)currículo/(E)ensino de História se atente a essas questões, tendo em vista a centralidade da noção de alteridade na produção do conhecimento histórico (escolar) e seu papel fulcral nos processos de disputa pela significação do social, através da elaboração de um *Outro* – considerado indigno de ser ensinado e explorado nas salas de aula pelos professores e professoras de História (Gabriel, 2013).

2.3. branquitude e processos de subjetivação no currículo/ensino de História

A fim de compreender como a comunidade disciplinar (Costa; Lopes, 2016) do currículo/ ensino de História tem lidado com a questão da branquitude em produções que versam sobre relações étnico-raciais, analisamos um conjunto de produções publicadas pela Revista História Hoje. Durante a nossa pesquisa, foram investigados todos os 34 números publicados pela Revista História Hoje desde sua fundação em 2003. A razão para

essa escolha reside no interesse em observar o ritmo das discussões sobre questões raciais e branquitude nas pesquisas em Ensino de História realizadas nos últimos 20 anos. A nossa hipótese é que a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, ao tornarem obrigatório o trato das relações étnico-raciais na sala de aula, impulsionaram o debate sobre estas temáticas nas pesquisas em Currículo/Ensino de História.

Sendo assim, o primeiro passo da investigação consistiu em identificar quais das 434 obras publicadas na/pela Revista História Hoje desde 2003 podiam ser situadas no campo do Currículo/Ensino de História. Para isso, analisamos os títulos, os resumos e as palavras-chave dessas produções. Isso porque, acreditamos que esses suportes atuam como elementos centrais na descrição e alocação de produções acadêmicas em suas respectivas áreas e seus respectivos campos do conhecimento. Ao todo, contabilizamos 323 trabalhos como pertencentes ao campo de pesquisas do Currículo/Ensino de História. As outras 111 obras não mencionavam o ensino de História (ou temas subjacentes) em seus títulos, resumos e palavras-chave, por isso foram excluídas da análise. Nesse processo, levamos em consideração apenas as produções publicadas nas seções *Artigos*, *Dossiês*, *Falando de História Hoje*, *História Hoje na Sala de Aula* e *E-Storia*. Os trabalhos publicados nas seções *Resenhas* e *Entrevistas* não foram incluídos no escopo analítico por apresentarem uma estrutura distinta e representarem um quantitativo significativamente menor que o dos trabalhos pertencentes às seções aqui privilegiadas. O gráfico a seguir apresenta um comparativo entre todas as obras publicadas pela Revista História Hoje desde 2003 e aquelas que, dentre essas, pertencem ao Currículo/Ensino de História.

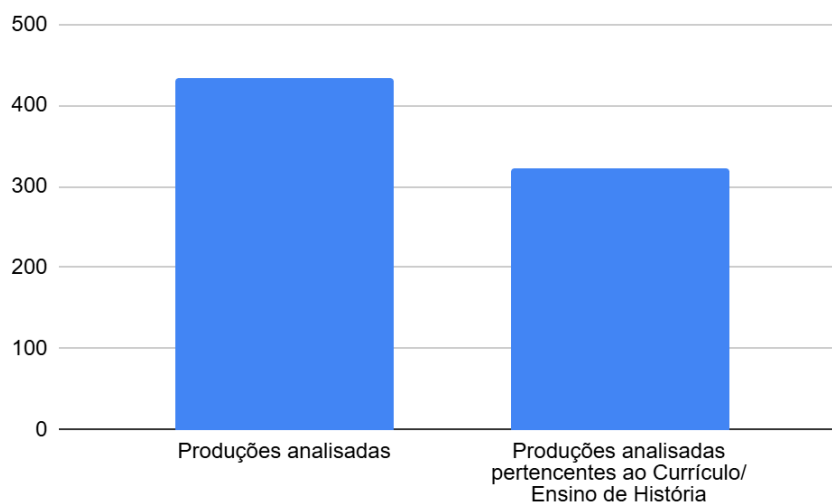


Gráfico 01 - Relação entre produções analisadas e produções analisadas que pertencem ao Currículo/Ensino de História (2003 - 2023)
Fonte: Elaborado pelos autores.

Após termos apurado o saldo que aparece no Gráfico 01, nosso objetivo foi identificar quais das publicações situadas no Currículo/Ensino de História exploram a temática das relações étnico-raciais. Também fizemos isso através de uma análise dos títulos, resumos e palavras-chave das obras selecionadas. O extrato obtido foi o de 68 trabalhos relacionados a esta temática (ver gráfico 02), o que aponta para um interesse latente de pesquisadores e pesquisadoras do campo do Currículo/Ensino de História por questões étnico-raciais, conforme assinalado por Martins e Araújo (2023), que a partir do cotejamento de outras fontes chegaram à mesma conclusão.

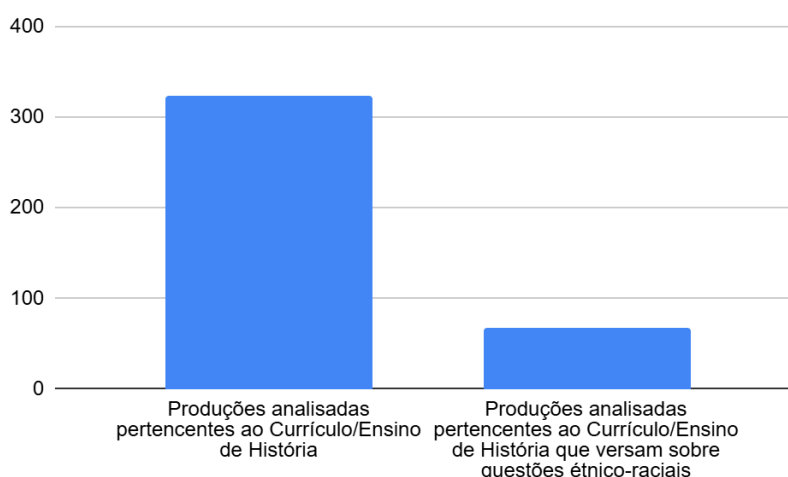


Gráfico 02 - Relação entre produções analisadas pertencentes ao Ensino de História e produções analisadas pertencentes ao Currículo/Ensino de História que versam sobre questões étnico-raciais (2003-2023)
Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, chegamos à última fase da pesquisa com 68 obras “nas mãos”, desejando identificar quais delas, ao tratar das relações étnico-raciais no Currículo/Ensino de História, versavam também sobre branquitude. O método incorporado para alcançar esse objetivo foi a utilização da busca por significantes que possuísem alguma ligação com o tema. Optamos em proceder desta forma porque a postura epistêmica que assumimos compreende o processo de classificação/definição/nomeação como “um ato político em meio a jogos circunscritos em determinados contextos discursivos” (Martins, 2019, p. 34) que, “apresentam configurações específicas, atravessadas por relações de poder, que concorrem para tensionar o campo de possibilidades no qual e a partir do qual algo pode, ou não, ser dito sobre alguma coisa” (Martins, 2019, p. 34). Dessa forma, avaliar se a branquitude tem sido nomeada por aqueles e aquelas que discutem raça no Currículo/Ensino de História diz sobre uma tentativa de identificar quais elementos (não) têm sido legitimados por pesquisadores e pesquisadoras do campo como indispensáveis para a configuração de uma cadeia equivalencial em torno desta temática.

Na busca por essa resposta, decidimos articular o significante “branq”, pois ele possibilita a identificação de menções tanto à branquitude, quanto à branquidade, já que alguns autores e algumas autoras fazem essa distinção. Camila Moreira, por exemplo, defende que: enquanto a branquidade está associada “ao termo negridade, utilizado nas décadas de 20 e 30 pela Frente Negra Brasileira com o objetivo [...] de aproximar os negros do referencial branco, assim favorecendo a aceitação social” (Moreira, 2014, p. 73); a branquitude diz respeito “ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua consequente tentativa de combate ao racismo” (Moreira, 2014, p. 73). Existem, todavia, outros autores e outras autoras que não aderem a essa distinção e operam com as duas palavras como sinônimos. No presente artigo nós reconhecemos a pertinência desta discussão – e ressaltamos, mais uma vez, a importância que reside no ato de classificação/nomeação/definição –, mas não temos o objetivo de perscrutar a fundo esse debate. Nesse sentido, tendo em vista que a grande maioria das obras que discutem sobre essa temática no Brasil mobilizam o termo “branquitude”, optamos por seguir essa tradição.

Depois de examinar as 68 obras, encontramos apenas três referências ao significante mobilizado. Os termos utilizados foram: “branqueamento”, no artigo intitulado

Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África (2017), de Marina de Mello e Souza; e “embranquecimento”, nos artigos intitulados *(Re)pensando o Egito antigo em sala de aula: estratégias e metodologias decoloniais* (2023), de Raísa Sagredo, e *Educação Escolar Quilombola e Ensino de História nos caminhos abertos pela Lei 10.639/03* (2023), de Carla Beatriz Meinerz e Paulo Sérgio da Silva. No primeiro caso, o termo é evocado por Mello e Souza (2017) para tratar dos conflitos e contradições presentes na formação da identidade nacional brasileira, agravados pela ideologia do branqueamento que entrou em vigor no país na virada do século XIX para o século XX. Ao longo da obra, ela problematiza questões relacionadas ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e propõe formas de o professor abordar esse tema com mais propriedade e aprimorar seu domínio sobre a área.

Já em *(Re)pensando o Egito antigo em sala de aula: estratégias e metodologias decoloniais*, a expressão “branqueamento” é mobilizada por Sagredo para se referir à prática de *whitewashing*⁵ e ao processo de embranquecimento que a sociedade egípcia foi submetida ao longo da história. A autora se vale das contribuições decoloniais e pós-coloniais para desconstruir a imagem eurocêntrica que se criou em torno dessa sociedade africana.

Carla Beatriz Meinerz e Paulo Sérgio da Silva, evocam, por sua vez, o termo “embranquecimento” para tratar do embranquecimento cultural como uma forma de estratégia genocida que “encontrou no mito da democracia racial uma forma de matar a ancestralidade negra, pois a ideia de integração fez com que ela fosse assimilada, e não referenciada em suas origens” (Meinerz; Silva, 2023, p. 89). Assim, na contramão desse retrospecto, os autores reivindicam, através de sua obra, “uma História quilombista e escrita por mãos negras, em consonância com Beatriz Nascimento” (Meinerz; Silva, 2023, p. 89).

Estes, portanto, foram os trabalhos identificados num primeiro momento. A escassez de uma menção sequer à branquitude em todas as obras analisadas fez com que cogitássemos a possibilidade de críticas indiretas a esse fenômeno (ainda que para a postura epistêmica aqui adotada esse não seja o caminho mais satisfatório para tensionar os discursos hegemônicos). Então, a alternativa encontrada foi buscar pelo significante “branc”, a fim de examinar se alguns desses trabalhos teciam críticas aos privilégios

usufruídos por sujeitos brancos, sem necessariamente nomear esse fenômeno como branquitude ou branquidade.

A partir desse movimento, identificamos um total de seis trabalhos que mencionam o referido significante através do termo “brancos”. O primeiro deles foi *O Reconhecimento da cultura dos afro-descendentes no processo educativo: o currículo e as práticas escolares*, de Graça Elenice dos Santos Braga e Maria José dos Santos (2011). Nesta obra, o termo “brancos” foi articulado durante a defesa de um novo modelo de organização das instituições de ensino e de um currículo que garantam o acesso, a permanência, e o sucesso de alunos brancos, negros e indígenas. *Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras* foi o segundo trabalho encontrado. Nesta obra, Anderson Ribeiro Oliva (2017) evoca a palavra “brancos” ao assinalar a multiplicidade de identidades que compõem o nosso país e a tentativa de apagamento dessa diversidade durante os processos de construção da identidade nacional brasileira.

Já nas obras *Entretecendo leituras: o protagonismo de mulheres negras e o uso de cordéis nas aulas de história da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS*, de Vanderlei Machado e Ana Paula Zini de Abreu (2017), e *Folhas de ébano: (auto)biografias de escravizados e ensino de história*, de Alexandra Lima da Silva (2018), o termo é veiculado para denunciar o protagonismo que o ensino de História destina aos chamados “heróis nacionais” – homens brancos que, em sua maioria, ocupavam postos de comando.

No quinto trabalho encontrado, *Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o “mito bandeirante”*, Thays Merolla Piubel e Rafaela Albergaria Mello (2021) mobilizam o termo “brancos” quando se reportam ao assassinato de George Floyd por policiais brancos na cidade de Minneapolis, em junho de 2020, e à manifestação realizada por supremacistas brancos na cidade de Charlottesville, em agosto 2017. Já no texto *História pública de resistência quilombola: conexões e potencialidades do museu virtual em 3D do Quilombo do Cabula aplicado ao ensino de História*, o sexto trabalho identificado, cujos autores são Luciana Conceição de Almeida Martins e Alfredo Eurico Rodrigues Matta (2021), a expressão “brancos” é articulada quando eles discorrem sobre a ausência de integração de indígenas, brancos pobres e negros à sociedade baiana de até meados da década de 1950.

Assim, vemos que na maioria dos casos em que o significante pesquisado foi citado pelos trabalhos encontrados, isso não ocorreu com um viés de crítica à branquitude, ou ao privilégio gozado por sujeitos brancos. Salvando raras exceções, em que se problematiza o lugar destinado pelo ensino de História a homens brancos que ocupam espaços de poder, a crítica ao privilégio de pessoas brancas é quase inexistente em trabalhos que se propõem a versar sobre relações étnico-raciais. Diante disso, uma questão passível de ser levantada é: como podemos, então, perceber sinais da branquitude nessa dinâmica?

Ao se deparar com um caso semelhante enquanto analisava a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as coleções *Vontade de Saber* da editora FTD e *Projeto Araribá* da editora Moderna, ambas escolhidas dentro do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o período de 2017 a 2019, Cleber Teixeira Leão (2020) demonstrou que, em muitas situações, esses instrumentos utilizam-se de expressões supostamente neutras e pretensiosamente universais, tais como ‘imigrantes’, ‘capitalistas’, ‘camponeses’, ‘homens’, ‘fazendeiros’ etc., para se referir a pessoas brancas e acabam, assim, por naturalizar e/ou omitir sua racialidade. Afinal de contas, conforme já expusemos, apesar da branquitude ser o ponto nodal de um conjunto de privilégios advindos da desigualdade racial, um dos seus artifícios é a tentativa de neutralização da raça de sujeitos brancos em determinadas circunstâncias, de modo a conservar o que Bento (2022) nomeia como o *pacto da branquitude*.

E o problema de tudo disso, conforme tentamos demonstrar até aqui, é que sendo a branquitude um mecanismo de subjetivação que se estrutura a partir do racismo e da discriminação racial, cabe ao (C)currículo/(E)ensino de História – se comprometido com demandas axiológicas contrárias a essas – problematizar esse mecanismo de subjugação e combatê-lo sistematicamente. Em outras palavras, se um dos compromissos axiológicos do currículo/ensino de História é com a formação de identidades antirracistas, então esse exercício precisa considerar uma crítica mais sistemática à branquitude e aos seus desdobramentos, haja vista que

Decolonizar o Ensino de História é um processo de ensino-aprendizagem que repercute em todos os grupos étnico-raciais [...]. O branco não pode ser mais invisível aos olhos da História, nem tão pouco aos seus privilégios. Pensar sobre esses elementos no chão da escola [e das universidades] é um dos processos mais significativos, concretos e reais na busca por igualdade racial (Leão, 2020, p. 93).

A título de esclarecimento, também convém ser mencionado que nos últimos meses tivemos acesso, de forma não sistematizada, a algumas obras situadas no campo do Currículo/Ensino de História que interpelam a questão da branquitude. Uma delas foi, inclusive, a já mencionada dissertação de mestrado de Cleber Teixeira Leão (2020), na qual ele investiga a relação entre o conceito de branquitude e o processo de estruturação dos conteúdos curriculares de História, a partir de uma atividade realizada com os estudantes da educação básica, tendo como objeto de análise as coleções de livros didáticos adotados por duas escolas entre 2017 e 2019.

Outra pesquisadora que parece estar se dedicando à tarefa de aproximar as pesquisas em Currículo/Ensino de História do campo de estudos críticos da branquitude é Carla Beatriz Meinerz. Em *Branquitude e privilégio de cor: dimensão relacional do racismo entre jovens estudantes* (2022), Meinerz e Ströher demonstram como jovens estudantes de uma região de colonialidade germânica compreendem as relações étnico-raciais, de modo a negar e naturalizar o privilégio branco, a partir de suas experiências num contexto em que o colonizador branco europeu é enaltecido pelas narrativas locais e as escolas não se apresentam como um espaço de problematização desses discursos.

Por fim, é possível que existam outros trabalhos tecendo aproximações entre o currículo/ensino de História e os estudos críticos da branquitude, mas estes fogem ao nosso conhecimento. Tivemos acesso às obras supracitadas de forma acidental e não sistematizada. Em função disso, cremos que a identificação de tais pesquisas não anula a importância de pensarmos num movimento coordenado e coletivo em prol de uma cadeia de equivalências para a definição de aprendizagens históricas democráticas que contemple o currículo/ensino de História e os estudos críticos da branquitude. A justificativa para isso está na própria constituição do currículo/ensino de História que, tendo como função social a formação de identidades, precisa considerar a branquitude como uma forma possível de subjetivação e, portanto, necessita problematizá-la e combatê-la, caso pretenda fomentar aprendizagens históricas mais democráticas e, por consequência, antirracistas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações realizadas apontam para um apagamento das discussões sobre branquitude nos espaços de produção do currículo de História. Tais constatações são pertinentes porque reforçam a tese deste artigo e demonstram que a branquitude não parece estar sendo problematizada nos processos de identificação/subjetivação fomentados no/pelo currículo/ensino de História. Isso nos leva a reiterar a importância de uma aproximação entre essas práticas e os estudos críticos da branquitude, dados os efeitos negativos que esse mecanismo de hierarquização pode promover nos processos de subjetivação/objetivação/identificação de sujeitos e saberes em nossa sociedade.

Por fim, temos ciência da possibilidade de que alguns professores e professoras possam estar problematizando a branquitude e seus aparatos de dominação das formas mais sofisticadas possíveis em suas aulas, sem que nós sequer consigamos imaginar como isso tem sido feito (lembremo-nos da complexidade que constitui essas práticas, e das possibilidades de pensar o currículo como verbo). Todavia, as evidências que temos até o momento indicam que esse não tem sido um exercício hegemônico nos espaços de produção acadêmica do campo do Ensino de História. Portanto, redobremos nossa atenção aos processos de identificação/subjetivação que incentivamos através do currículo/ensino de História, para que estes não estejam axiologicamente vinculados com sistemas subjugação e domínio, tal como a branquitude, que opera para agravar as desigualdades sociais já existentes no nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leonardo Monteiro Crespo de. Diferença Ontológica, Pós-Fundacionismo e Exterioridade Constitutiva: reflexões sobre o fundamento autoestabelecido na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 5, p. 215-235, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/Sul/article/view/135>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- BASTOS, Flávio. **Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História: uma análise a partir do Pism**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARINE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRAGA, Graça Elenice dos Santos; SANTOS, Maria José dos. O Reconhecimento da cultura dos afro-descendentes no processo educativo: o currículo e as práticas escolares. **Revista História Hoje**, v. 05 n. 14, p. 1-7, 2011. Disponível em: https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14. Acesso em: 4 dez. 2024.

CARDOSO, Lourenço. **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 Economia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out.-dez., 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000401009. Acesso em: 4 dez. 2024.

DA SILVA, Alexandra Lima. Folhas de ébano: (auto) biografias de escravizados e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 263-284, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/411>. Acesso em: 4 dez. 2024.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **Black Reconstruction in America**, 1860–1880. New York: Free Press, 1995 reissue of 1935 original).

FANON, Frantz Omar. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vols. I e II. São Paulo: Ática, 1978.

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

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moares; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. P. 72-78

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: Ana Maria Monteiro [et al.]. **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23-40.

GABRIEL, Carmen Teresa. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino**

de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: UFRJ/Pallas, 2013. p. 287-311.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortês, 2011.

MACHADO, Vanderlei; DE ABREU, Ana Paula Zini. Entretecendo leituras: o protagonismo de mulheres negras e o uso de cordéis nas aulas de história da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 177-199, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/388>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. História pública de resistência quilombola: conexões e potencialidades do museu virtual em 3D do Quilombo do Cabula aplicado ao ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 161-179, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/739>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Que teoria da História para que ensino de História? Uma análise a partir do ProfHistória. **Revista Maracanan**, v. 1, p. 60-83, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/71706>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0208, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0208>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz; SILVA, Paulo Sérgio da. Educação Escolar Quilombola e Ensino de História nos caminhos abertos pela Lei 10.639/03. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1009>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MEINERZ, Carla Beatriz; STRÖHER, Carlos Eduardo. Branquitude e privilégio de cor: dimensão relacional do racismo entre jovens estudantes. **Revista Práxis**, v. 2, p. 87-111,

2022. Disponível em: <https://doaj.org/article/11ba6a59c1c84f4abe1dbbd4a81f02a2>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, set-dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93843307>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 73–87, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/151#:~:text=O%20objetivo%20deste%20artigo%20%C3%A9%20apresentar%20uma%20breve,as%20defini%C3%A7%C3%B5es%20distintas%20elaboradas%20pela%20te%C3%B3rica%20Edith%20Piza>. Acesso em: 4 dez. 2024.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 29–44, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/4>. Acesso em: 4 dez. 2024.

PINAR, William. Currículo: uma introdução. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (org.). **Estudos curriculares**: ensaios selecionados William Pinar. São Paulo: Cortez, 2016.v.1. p. 19-50.

PIUBEL, Thays Merolla; MELLO, Rafaela Aalbergaria. Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o “mito bandeirante”. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 53-76, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/737>. Acesso em: 4 dez. 2024.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude, In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 171-192.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. **Cinta de Moebio**, Santiago, v. 35, p. 110-227, 2009. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90066>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SAGREDO, Raísa. (Re)pensando o Egito antigo em sala de aula: estratégias e metodologias decoloniais. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 24, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/995>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SCHNEIDER, Simone Weber Cardoso; LEON, Adriana Duarte. A história do Ensino de História no Brasil. **Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB**, v. 7, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-hist%C3%B3ria-do-ensino-de->

[História-no-Brasil-Schneider-Leon/64c6e48fddc2df1ae6c0efd8e5a3c3e91ed4b003](#). Acesso em: 4 dez. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In*: CARDOSO, Tânia M. P. Müller e Lourenço (org.). **Branquitude**. Curitiba: Appris, 201. p. 19-32.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. P. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Marina Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/3>. Acesso em: 4 dez. 2024.

YOUNG, Michael. Teoria de currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44 n. 151 p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

NOTAS:

¹ Artigo publicado com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Ao longo deste artigo, utilizaremos como artifício gráfico as expressões “Ensino de História” e “Currículo” (com letra maiúscula) para fazer referência aos campos de pesquisa destas áreas, e as expressões “ensino de História” e “currículo” (com letra minúscula) para fazer alusão aos instrumentos pedagógicos, textos curriculares, às práticas de ensino, enfim, aos objetos de estudo desses campos de pesquisa. No excerto destacado, reportamos tanto ao campo de pesquisas quanto às práticas em ensino de História.

³ Segundo Schucman (2020), o que explica o caráter transnacional e intercambiável desses estudos entre ex-colônias e metrópoles é o fato da branquitude se apresentar como um constructo ideológico gerado no seio da colonização.

⁴ Inspirados na abordagem laclauiana, sublinhamos que não queremos, com o uso desse termo, fazer apologia ao fim da hegemonia como função no processo de constituição de uma ordem social. Trata-se, pois, de destacar a produção de uma cadeia discursiva que opera a partir da lógica da diferença em relação à lógica das equivalências hegemônicas nos estudos sobre racialização.

⁵ Segundo Raisal Sagredo (2023, p. 272), *whitewashing* é um “[...] termo que designa, especialmente no cinema, mas também em diversas produções culturais, a substituição de personagens de diferentes etnias por atores e atrizes brancos”.

Recebido em: 15/12/2024

Aprovado em: 28/02/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.