

**ST 12 – BRANQUITUDE E RELAÇÕES RACIAIS NA  
HISTÓRIA DO BRASIL**

## Narrativas da Branquitude: Uma Análise do Jornal Nós Mulheres

Narratives of Whiteness: An Analysis of the Journal Nós Mulheres:

Francielle Pinto Andrade<sup>1</sup>

Esta pesquisa<sup>2</sup> buscou identificar como a experiência da branquitude foi mobilizada nos discursos da imprensa alternativa feminista, tendo como fonte principal e primária o jornal Nós Mulheres. Assim sendo, o recorte temporal abrangeu o período de origem e cisão do impresso, abarcando com isso o contexto nacional de existência do mesmo. Dentre alguns objetivos da pesquisa, o primordial foi entender os alcances e limites do discurso feminista emergente da “segunda onda”, especificamente no Brasil, a partir da leitura detalhada das principais pautas do jornal Nós Mulheres – originado na cidade de São Paulo e com duração de 1976 até 1978.

Antes de adentrarmos nas análises da fonte é importante retomar os referenciais teóricos utilizados para embasar as discussões sobre relações raciais e branquitude no Brasil. Os Estudos Críticos da Branquitude são recentes no Brasil, com a intensificação dos estudos na década de noventa nos EUA, observa-se uma maior preocupação com a experiência de ser branco nas relações sociais mobilizadas pela Raça<sup>3</sup>. Isso se deve às constantes análises e estudos raciais que pautam somente o

---

<sup>1</sup> Mestranda e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: francielle.andrade@ufrgs.br.

<sup>2</sup> Este resumo é um recorte da minha pesquisa de TCC para a licenciatura em História finalizada em 2020.

<sup>3</sup> Aqui utilizo a raça enquanto um conceito construído socialmente e que mobiliza as relações sociais.

sujeito oprimido da relação estruturalmente racista. No Brasil, a trajetória de estudos raciais, nos mais diversos campos, focaram no racismo como um problema dos indivíduos marcados pela raça, como se o sujeito negro fosse único responsável pela existência de paradigmas racistas. Com base nesse histórico e em demandas de movimentos negros no país, um estudo que pensasse o branco e responsabiliza-se o mesmo se tornou cada vez mais necessário. Pensar o papel do branco nas relações raciais e suas vantagens em sociedade se faz necessário para desarticular o racismo estrutural que tem se modificado e se adaptado à medida que avançam políticas públicas voltadas à necessidade da população negra. Nesse contexto se destacam alguns pesquisadores/as que têm buscado aprimorar as análises sobre os significados de ser branco no Brasil e como o privilégio da brancura está diretamente relacionada com a manutenção do racismo como estruturador na formação das instituições, organizações, grupos, etc. As pesquisas de Lia Vainer Schucman (2014); Lourenço Cardoso (2010) e Maria Aparecida Bento (2014) são destaques nas discussões do tema no Brasil. Tais autores foram importantes para a realização de minha pesquisa, direta ou indiretamente, seus conceitos possibilitaram desvelar como a branquitude foi mobilizada no jornal Nós Mulheres.

Essa pesquisa objetivou articular os estudos da branquitude com os estudos feministas com base no caráter universalizante que o discurso do feminismo “tradicional” demonstrou na época de seu auge da segunda onda, buscando abarcar múltiplas experiências de ser mulher em uma luta por “todas” enquanto acabava por remeter vivências e problematizações de um grupo específico de mulheres brancas.

Algo que tem sido problematizado por pensadoras negras há tempos, mas com maior intensidade no Brasil desde a década de 1980. O feminismo negro brasileiro, que se corporifica em meados de 1980, tem tensionado o feminismo tradicional branco, ressaltando, dentre algumas demandas, a importância de pensar a opressão da mulher partindo dos entrecruzamentos de opressões, sem hierarquizá-las. (BAIRROS,1995). Com base nos debates do feminismo negro nos EUA e no Brasil pude ter uma amplitude maior do problema de pesquisa, que é investigar como a branquitude foi mobilizada em narrativas do jornal feminista Nós Mulheres. Algumas autoras foram essenciais para a discussão, tais como: Angela Davis (2016), bell hooks (2019), Djamila Ribeiro (2017), Lélia Gonzalez (1982), Luiza Bairros (1995) e Sueli Carneiro (2011).

Os movimentos feministas estavam em cenário de redemocratização em que o país passava por uma lenta transição de regime ditatorial à democracia. A imprensa feminista era produto deste período e estava alinhada com o conjunto de jornais alternativos à grande imprensa que circularam nos anos de repressão midiática. Ainda assim, a imprensa feminista tinha o diferencial de abordar pautas que articulavam a luta contra o regime ditatorial militar e a luta por igualdade de gênero. O que marcou a ascensão da imprensa feita por mulheres no Brasil, na década de 70, foi a inovação da linguagem voltada ao público feminino e masculino que tenta desmistificar os papéis tradicionalmente atribuídos à figura feminina nas relações sociais. Diferentemente da imprensa (feminina) feita para mulheres – que teve princípios na virada do XIX para o XX e permanece circulando adaptada às circunstâncias políticas

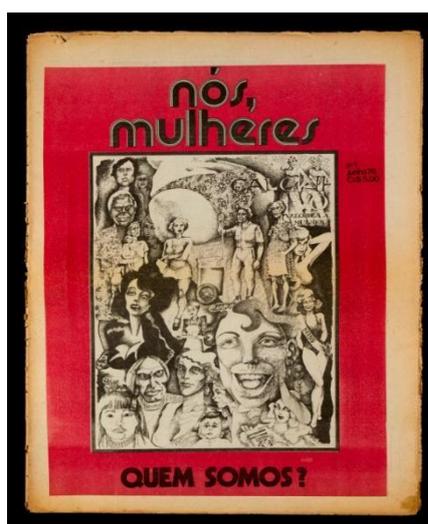
do país, que tinha a característica de reforçar papéis de gênero. Além disso, a imprensa feminina esteve diretamente alinhada com o consumismo de mulheres, em sua maioria brancas, ricas, donas-de-casa, mães, esposas, etc. (BUITONI, 1986). Dessa maneira, a proposta do jornal feminista Nós Mulheres possuía características contestatórias, contrariando a proposta da imprensa feminina do período - que tinha como principal circulante na época a revista Cláudia.

Inseridas nas pautas do jornal Nós Mulheres estavam temas que abarcavam a situação da mulher trabalhadora e pobre. A ideia apresentada no jornal era tentar alcançar mulheres que tinham pouco ou nenhum acesso às discussões feministas do período, buscando atender suas necessidades de acordo com o contexto cotidiano das mesmas. Os principais temas abarcados pela imprensa feminista da década de 1970 giravam em torno da opressão de classe sofrida pelas brasileiras, tais como: mercado de trabalho, acesso à creche, maternidade, dignidade salarial, etc. (CARDOSO, 2004). Ainda que a proposta do jornal fora de tentar agir a favor de mulheres desfavorecidas pelo sistema, o que foi feito apenas alimentou debates internos nos grupos feministas, além de não conseguir dar conta das demandas das mulheres excluídas deste grupo: mulheres negras, pobres, periféricas, trabalhadoras, etc. Há uma cisão no jornal que levará a seu encerramento em 1978, motivado por alguns motivos, dentre eles a falta de coerência em tentar dar voz a mulheres que nem sequer se encontravam na organização do jornal, na escolha de pautas, nos grupos de entrevistadoras. De acordo com integrantes do Nós Mulheres, o feminismo

de classe média das organizadoras do jornal só “*se justificava na medida que era voltado às mulheres trabalhadoras*” (BASTOS,2007, P.107).

Apenas pela trajetória do jornal podemos observar como branquitude fora articulada, se pensarmos que o conflito do privilégio racial e de classe foi o que levou ao encerramento do mesmo. A tentativa de abarcar experiências de mulheres às margens desse feminismo de classe média teve como consequência narrativas que partiram de suas próprias experiências de gênero e raça, enquanto mulheres brancas

Figura 1- Capa da 1º edição jornal Nós Mulheres, 1976.



de classe média. Há dois exemplos plausíveis de identificarmos as questões acima.

O editorial da primeira edição publicada pela equipe do jornal Nós Mulheres chamou atenção pela forma de diálogo com as leitoras, rompendo com o que já estava sendo feito pela imprensa feminina, que é de utilizar o pronome “nós” ao invés de “você”. Ressalto para o seguinte trecho:

Desde que nascemos NÓS MULHERES ouvimos em casa, na escola, no trabalho, [...] que nossa função na vida é casar e ter filhos. [...] que NÓS

MULHERES não precisamos estudar e nem trabalhar, pois isso é coisa pra homem [...] além disso, aprendemos que sexo é um pecado para NÓS MULHERES, que devemos ser virgens até o casamento [...] que devemos ser dóceis, submissas e puras [...]" (NÓS MULHERES, n°.1, 1976, p.1)

Percebe-se que as atribuições dadas à mulher branca, de classe média, estão representadas no trecho acima, ressaltando o caráter classicista da branquitude expressada pelas editoras. De acordo com pensadoras negras que debatem a situação da mulher negra no Brasil, esbarramos em uma contrariedade no discurso apresentado acima. Isso porque não abrange um contingente grande das brasileiras, em sua maioria marcadas pela racialização e localizadas nas classes mais baixas. Mulheres que não tiverem acesso à escolarização, que não se enquadram na família tradicional branca e que não tem a fragilidade enquanto uma característica associada. Pelo contrário, a experiência de mulheres não-brancas é muitas vezes colocada em oposição à experiência da mulher branca, ainda que ambas se encontrem em um país de "terceiro mundo". A pensadora feminista Sueli Carneiro (2011) explicita melhor em sua escrita as contradições no discurso do jornal, no seguinte trecho:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas [...] Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. (CARNEIRO,2011, p.1)

Carneiro atenta para o mito da fragilidade feminina tanto debatida pelos movimentos feministas na época e refletido nas páginas do jornal *Nós Mulheres*. Enquanto que a pureza sexual, a inocência, a proteção paternalista, são questões interrogadas e colocadas em pauta pelas mulheres brancas do jornal, não deixam de ser características impostas à figura da mulher branca e de classe média, pois há ainda mulheres brancas na pobreza que subvertem esses papéis. Atentemos então para como o lugar de vantagem estrutural da branquitude possibilita que o grupo de mulheres brancas se coloquem enquanto representantes das brasileiras, sem um questionamento inicial se isso seria possível. Mesmo que haja um reconhecimento da existência do racismo e da situação da mulher negra e periférica enquanto oprimida, ainda há uma tentativa de unir as experiências como se opressão sexual pudesse ser separada de outras formas de dominação. Cida Bento (2014) alerta para as estratégias dos brancos em articular as vantagens possibilitadas pelo privilégio racial no que a psicóloga social chama de pactos narcísicos da branquitude.

Ainda que a proposta das mulheres do jornal tenha sido em discutir a situação de mulheres trabalhadoras, não-brancas e periféricas, no entanto, acabou por marginalizar experiências e infantilizar a luta de grupos femininos fora do padrão feminista para a época. Devemos nos ater também para o caráter didático da linguagem do jornal, tentando chegar a grupos não alfabetizados ou deslocados do discurso feminista (BASTOS,2007).

Interessante observar também que o jornal reproduz o poder patriarcal como universal, enquanto fala de dominação masculina e seus usufrutos, esquece de

tensionar a experiência do homem negro nessa relação e suas complexidades na sociedade brasileira. Luiza Bairros (1995) ressalta para os perigos dos feminismos branco-centrados em tomar a superioridade masculina como incontestável, pois quando observamos a masculinidade atravessada pelo racismo tem que ser considerado como homens negros experienciam o gênero na sociedade racista. O provedor mencionado no jornal se refere à dominação do homem branco e é este sujeito que as mulheres brancas do jornal têm se colocado em oposição, ainda que o jornal Nós Mulheres não considere a importância do marcador racial deste sujeito homem branco universal.

Ainda que não tenha sido possível identificar as escritoras do jornal, podemos identificar uma identidade de grupo. Inserido no contexto de intensificação de movimentos feministas, o Nós Mulheres reproduz um sujeito mulher branca historicamente em oposição ao homem branco universal. Ao falar da opressão sexual da mulher enquanto opressão primária e de maior peso, o jornal acaba por marginalizar experiências de mulheres não-brancas. Não necessariamente nega a existência do racismo, muito pelo contrário, o jornal apresentou, ainda que quase raras, pautas sobre a opressão racial tentando mostrar como atravessa a vida de mulheres negras no país. Isso não significou um entendimento dos sujeitos brancos nessa relação racial, mas um foco em demasiado no racismo sofrido por mulheres negras escolhidas a dedo para entrevistas sobre o assunto. (ANDRADE, 2020, P.41).

### **Considerações Finais**

Dessa maneira, a pesquisa buscou problematizar a branquitude nas narrativas do jornal *Nós Mulheres*, jornal imerso no contexto da década de 70 e criado na região de grande urbanização e concentração de renda do país, a cidade de São Paulo. Ainda que de maneira breve, este resumo tentou apresentar como os discursos que universalizaram a experiência da mulher branca marginalizaram o olhar para a realidade de mulheres não-brancas, muito além da abordagem de pautas sobre a realidade dessas mulheres periféricas nas discussões do feminismo euro referenciado, houve uma ausência de perspectivas que pensasse para além da opressão sexual. O objetivo central é pensar como a pertença racial da branquitude é articuladora na militância feminista e pode ser perigosa ao tentar hierarquizar opressões. Além disso, pensar como atualmente ainda há muitas organizações de teor feministas que temem em abordar os marcadores raciais, pois há uma dificuldade em lidar com o fato de que mulheres brancas, mesmo que oprimidas pelo homem branco, são opressoras em potencial enquanto pertencentes ao grupo branco.

## Referências

ANDRADE, Francielle Pinto. *Branquitude e feminismo: uma análise do jornal Nós Mulheres (1976-1978)*. TCC (graduação em história), Porto Alegre, UFRGS, 2020.

BAIROS, Luiza. "Nossos Feminismos Revisitados." *Estudos Feministas*, vol. 3, no. 2, 1995, pp. 458-463.

BASTOS, Natalia de Souza. *Elas por elas. Trajetórias de uma geração de mulheres de esquerda. Brasil – anos 1960-1980*. 2007. Dissertação. (Mestrado em História) - UFF, Niterói, 2007.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa feminina*. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

CARDOSO, Elizabeth. *Imprensa Feminista Brasileira Pós-74*. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) ECA – Escola de Comunicações e Artes. USP, São Paulo, 2004

CARDOSO, Lourenço. Branquitude Crítica e Branquitude Acrítica: A Supremacia racial e o Branco Anti-Racista. *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud* Vol. 8, 2010.

CARNEIRO, Sueli. “Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.” *Racismos Contemporâneos*, São Paulo, 2011.

CARONE, Iray, e BENTO, Maria Aparecida. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6º edição, Editora: vozes, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. “Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.” *Revista: sociedade e Estado*, vol. 31, no. 1, janeiro/abril 2016, pp. 99-127.

DAVIS, A. *Mulher, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero Limitada, 1982.

HOOKS, Bell. *Olhares Negros: Raça e Representação*. Tradução de Stephanie Borges, São Paulo, Elefante, 2019.

NÓS MULHERES, São Paulo, n°1, 1976.

## Desvendando Clarissa: O racismo na obra de Erico Verissimo

Unraveling Clarissa: The racism at work from Erico Verissimo

Helena Ferreira Lobão Diniz<sup>1</sup>

O presente resumo tem como objetivo apresentar a análise da obra *Clarissa* de Erico Verissimo no que tange as questões étnico-raciais. Previamente irá ser discutido raça e racismo sendo necessário a compreensão dessas noções. A noção de raça inicia-se como pertencente a botânica, passa a designar linhagem e posteriormente com o iluminismo passa a ser designado raça no sentido de diferenciação e variabilidade humana. Mas essa variabilidade ocasiona uma hierarquização que pavimenta o racialismo no século XIX. (MUNANGA,2010, p.2). De acordo com Munanga:

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação(MUNANGA,2010,p.5)

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Colégio Pedro II. Pós-graduanda em Ensino de História da África pelo Colégio Pedro II. Contato: nenalobao@gmail.com

As características descritas por Munanga assim representam a análise que pretende ser feita nesse resumo, a protagonista Clarissa exalta em muitos momentos o quanto a brancura, é importante e o quanto o belo para a personagem está associado a pele alva e aos cabelos claros. Essa hierarquização do belo e dos traços europeizados trata-se de uma das formas que o racismo pode atuar.

A pesquisa será pautada em alguns trechos deste livro que abordam o sujeito negro muitas vezes de forma desumanizada e em outras vezes desqualificada. Assim o trabalho analisará a mestiçagem, presente no livro, através da personagem Belmira vista e classificada por Clarissa como “mulata”, e como essa mestiçagem é reprovada por alguns personagens, inclusive a protagonista, que em certos momentos reproduz injúrias a essa personagem. A obra data de 1933, em certos momentos, retoma a questões iniciadas no século XIX que continua durante a primeira República. Para seguir com a análise da obra literária *Clarissa*, será utilizado Guimarães:

De fato, o modelo norte-americano exibiu um padrão de relações violento, conflitivo, segregacionista, vulgarmente conhecido como ‘Jim Crow’, sancionado por regras precisas de filiação grupal, baseadas em arzoados biológicos que definiam as ‘raças’. O modelo brasileiro, ao contrário, mostrava uma refinada etiqueta de distanciamento social e uma diferenciação aguda de *status* e de possibilidades econômicas, convivendo com equidade jurídica e indiferenciação formal; um sistema muito complexo e ambíguo de diferenciação racial, baseado sobretudo em diferenças fenotípicas, e cristalizado num vocabulário cromático. (GUIMARÃES,2009, p.41)

O autor analisa que embora não tenhamos tido modelos de segregação formais isso não impediu que o racismo se alastrasse pelo país e se difundisse historicamente. Assim o racismo embora hoje não seja calcado em conceitos de raça enquanto

fenômeno biológico, e sim em definições sociológicas, ele ainda está presente na sociedade brasileira.

Para alguns leitores menos atentos, trata-se apenas de uma narrativa de uma adolescente que em companhia de sua Tia Dona Eufrazina, seu tio e os outros moradores da pensão na qual ela foi morar, revela as dificuldades dessa fase. Uma leitura mais atenta, porém, revela que Clarissa é retrato de uma sociedade na qual está enraizado o racismo do século XIX visto que tal obra ainda não tinha sido banhada pelas questões da democracia racial, que tinha como um grande representante Gilberto Freyre.

Quanto mais o mulato, sob a visão de Clarissa, possuía características que o tornavam diferentes do caucasiano, mais ele se aproximava de adquirir comportamentos preestabelecidos de acordo com doutrinas racialistas. Assim fica explícito no decorrer da narrativa que o fenótipo, ou seja, aquilo que irá fornecer as características físicas do negro, interfere no comportamento intelectual ou moral segundo o teórico eugenista Oliveira Vianna grande protagonista da ideologia racial brasileira (MUNANGA, 1999, p.71).

No momento que Clarissa, ao reproduzir discursos como “Voz de gente ordinária-reflete Clarissa-Mulata!” (VERISSIMO, 2020, p.32), sob a questão da mestiçagem, ou como a própria obra reproduz como mulata, Clarissa deixa claro sua opinião, pois na maior parte do texto ela se refere a negros como mulatos, separando esses dos negros aos quais ela também se refere. A separação da mulata, ou mestiça,

do negro, demarcando-os remete a Munanga, quando esse faz referência a um eugenista de renome, Francisco José de Oliveira Viana.

A amoralidade constitutiva torna os mestiços inferiores inaptos às atitudes que exigem disciplina e continuidade. No plano moral, intelectual, legal, político, econômico e social, eles serão sempre, por exigência da própria fisiologia, uns excessivos, uns instáveis, uns irregulares, uns descontínuos, uns subversivos. (MUNANGA, 1999, p.70)

Pretende-se analisar a questão da eugenia nesta obra, tão presente na primeira república sob nomes fundamentais como: Raimundo Nina Rodrigues, Silvio Romero, Renato Kehl, Oliveira Viana, e as continuidades desse movimento no livro de 1933 sob autoria de Erico Verissimo em pleno governo de Getúlio Vargas. Apesar de não ser correto afirmar que se trata de uma obra eugenista, o romance tem características que podem ser examinadas. O trecho abaixo explicita alguns pontos fundamentais e norteadores do presente trabalho.

Fresca do banho, cabelos molhados, Clarissa brinca no jardim com as crianças na casa vizinha. São quatro. Com Luzia seriam cinco. Mas negro não entra na conta. Clarissa conta-os com o dedo :

-Um, dois três, quatro! Quatro!

Fica com o indicador espetado no ar, rindo. Luzia arreganha os beiços grossos, mostrando a dentadura branquíssima.

Seus olhos grandes são um espanto permanente.

-Você sempre de canjica de fora, hem, Luzia?

-Ué, canjica, dona Craríssia!

O sol lhe dá um tom pardacento à carapinha.

-Como se chama esta?

Luzia fica séria, os olhos chispam a beiçarra cai.

-Esta chama Ana Maria.

-E este ?

-Este , Tranquedo.

-E esta ?

Esta é home. Todos em casa chamo Bolinha.

-E este ?

-Zuza.

Luzia sorri. Vendo-lhes os dentes esmaltados na cara pretusca, Clarissa pensa no teclado do piano preto na sala de visitas. (VERISSIMO,2020,p.119).

A desumanização típica do racismo do século XIX no início do trecho, denota a forma com que Clarissa vê o sujeito negro. Assim Fanon (2020, p.131) discute que o sujeito negro: “não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparência. “A aparência assim é uma das formas que Clarissa faz uso no decorrer do romance para desqualificar o sujeito negro, e mais especificamente a mulher negra, tendo como alvo principal Belmira. Outra questão muito importante de ser salientada é quanto ao uso que a Clarissa considera como linguagem apropriada *versus* linguagem imprópria e no texto acima fica evidente o uso da linguagem como forma de diferenciação e até de possíveis deboches e preconceitos linguísticos que ficam evidentes pelo viés racial.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ,1984, p.238)

Gonzalez alerta para o fato do uso do “r” no lugar do “l” ser algo pertencente a uma linguagem que é marca de um idioma africano. Sendo assim esse é mais um marcador -a linguagem- de um racismo na narrativa de Clarissa.

O trabalho, porém, não tem como objetivo confundir o autor com a obra, pois Erico Veríssimo nunca pertenceu a movimentos eugênicos, mas sim analisar a obra *Clarissa* e seus elementos narrativos que dão continuidade a um racismo iniciado no século XIX. O trabalho assim atua no sentido de destacar a existência do racismo científico no Brasil inclusive na literatura. Devido a democracia racial difundida por Gilberto Freire que se populariza com o lançamento de *Casa Grande & Senzala* no mesmo ano de lançamento da obra de Veríssimo, o racismo científico que se inicia no século XIX sofre apagamento, colaborando assim para uma retórica de que no Brasil o racismo não é atuante. A obra *Casa Grande & Senzala* propõe uma exaltação do miscigenado, e do negro como elementos constitutivos da nação brasileira, negando que o Brasil tivesse qualquer tipo de opressão quanto a questões raciais.

O resumo então propõe demonstrar que o racismo foi muito atuante no Brasil inclusive no âmbito literário sendo *Clarissa* uma personagem inserida nessa época que essa doutrina estava em voga.

## Referências

- FRANTZ, Fanon. *Pele Negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, 50ª edição. Global Editora. 2005.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: FUSP/Editora 34. 1999.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

VERÍSSIMO, Érico. *Clarissa*. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In *Inclusão social: um debate necessário?* Belo Horizonte, CECOM/UFMG, 2010

MURARI, L. *A mestiçagem da alma: literatura, crítica e ciência na construção do discurso racial no Brasil pós-1870*. Itinerários (UNESP. Araraquara), Araraquara, v. 22, p. 175-190, 2006.

## Discutindo o privilégio branco: sentidos e caminhos possíveis

Discussing the white privilege: possible meanings and ways

Marina Albugeri da Silva<sup>1</sup>

Neste breve texto, pretendemos tratar sobre os sentidos possíveis do *privilégio branco*, característica comumente referida à racialidade branca pelos Estudos Críticos da Branquitude<sup>2</sup>, a partir do diálogo com três pesquisadoras brasileira que têm trabalhado com o tema da branquitude no Brasil. Em vista disso, trataremos de pelo menos dois aspectos do que tem sido compreendido como *privilégio branco*: sua dimensão simbólica e sua dimensão material. Ao fim, ensaiaremos algumas reflexões sobre o que chamamos de dimensão histórica do *privilégio branco*, a partir da análise de alguns aspectos da implementação da política de imigração e colonização no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XIX.

As autoras com quem dialogaremos são Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Luciana Alves (2010) e Lia Vainer Schcman (2012). As três trabalham com dados de entrevistas com pessoas brancas da cidade de São Paulo, fora Maria Bento que trabalha com dados de entrevistas de profissionais de recursos humanos de duas

---

<sup>1</sup> Mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: marina\_albugeri@hotmail.com.

<sup>2</sup> Esse campo tem partido da crucialidade da categoria raça como organizadora de diferentes âmbitos da vida social, especialmente em sociedades que se estruturaram sobre a experiência do moderno colonialismo europeu, e tem como eixo voltar-se para o branco nos estudos sobre raça, investigando as vantagens e privilégios produzidos pelo racismo para esse grupo.

prefeituras da região metropolitana paulista, e Luciana Alves que entrevistou docentes brancos e negros. Ainda, as autoras analisam a branquitude e questões concernentes a racialidade branca na contemporaneidade.

As autoras recém citadas compreendem a dimensão simbólica do *privilegio branco* como os referenciais, valores, características e comportamentos relacionados a pessoas brancas que, por sua vez, são idealizados. Lia Schucman (2012) argumenta que essa idealização parte da ideia de superioridade estética, moral e ética da racialidade branca. Uma das falas de seus entrevistados nos ajudam a compreender melhor essa dimensão. Ao ser questionada em que situações, no seu cotidiano, se dá conta de que é branca, a entrevistada responde que um amigo *moreno* reclama muito do seu cabelo, e é quando ela se lembra que seu *cabelo nunca tá ruim; e nesse momento* ela se dá conta de que é branca, e o amigo não (SCHUCMAN, 2012, p. 69). Aí o fenotípico é idealizado, o cabelo nunca estar ruim não é uma característica que se apresenta na realidade concreta necessariamente, talvez alguns dias, ela acorde despenteada, com os fios embaraçados e passe o dia com o cabelo amassado. Mas, há a expectativa que o cabelo dela, uma mulher branca, seja bom com relação ao cabelo ruim do amigo não-branco. Portanto, essa idealização do cabelo, da beleza branca, é construída coincidentemente com a construção da feiura dos não-brancos, isto é, a idealização de característica

relacionadas à racialidade branca ou ao sentido de ser branco é uma construção relacional<sup>3</sup>.

Por sua vez, a dimensão material do *privilégio branco* está profundamente interligada na dimensão anteriormente explicitada, dado que os discursos e imagens idealizados sobre a racialidade branca conferem uma maior aceitação, aprovação, acolhimento e crédito a pessoas reconhecidas como brancas. O que possibilita que elas tenham maior trânsito em diferentes espaços sem causar estranhamento, principalmente lugares de prestígio, como cargos de chefia e de maior escolarização, maiores oportunidades de emprego, e mesmo maiores possibilidades de ascensão.

Maria Aparecida Bento (2002), ao analisar as relações de trabalho em duas prefeituras paulistas, verifica que os gestores e chefias são em sua maioria brancos. Isto é explicado pelo pessoal de recursos humanos entrevistados, responsáveis por acompanhar os funcionários e facilitar sua progressão, como esses sendo os que *têm perfil de quem manda*. Ao passo que os funcionários que ocupam cargos manuais e de menor investimento são, no geral, trabalhadores negros, e são relacionados a “pessoas que não têm condições financeiras e não têm capacidades”. Quando esse quadro muda, isto é, nos casos excepcionais de pessoas negras em cargos de chefia naquelas prefeituras, as funcionárias entrevistadas fazem relações como “ele é um pouco agressivo, talvez pra defender um pouco o lugar dele, né...”, “se posiciona até

---

<sup>3</sup>Luciana Alves (2010) atenta que a idealização da racialidade branca não se limita a corporeidade de pessoas brancas. Valores e comportamentos brancos podem ser relacionados a pessoas não brancas, como exemplificado na expressão “negro de alma branca”, assim essa dimensão possui uma relativa autonomia, não estando somente atrelada ao corpo de pessoas brancas.

acima da gente” (BENTO, 2002, p. 89, 81, 109). Assim, as engendrações da dimensão simbólica do *privilégio branco* se concretizam na realidade não só nos discursos e imagens relacionadas à racialidade branca, mas também na ocupação de lugares sociais hierárquicos. E, para Maria Bento (2002), há um esforço de reserva desses lugares. Portanto, há um reforço mútuo da dimensão simbólica e da dimensão material do *privilégio branco*, bem como um entrelaçamento entre raça e classe, evidenciado na sua dimensão material.

O último elemento que iremos nos deter aqui é sobre a estruturação do *privilégio branco* e o que estamos chamando de sua dimensão histórica. De modo geral, os Estudos Críticos da Branquitude localizam sua construção e origem no processo de colonização das Américas. A vantagem entrelaçada a essa racialidade foi estabelecida no marco do colonialismo europeu, em que o empreendimento colonial foi sustentado pela constituição de um projeto racial. Nesse momento, o colonizador tem força para marcar e denominar os *outros* colonizados como seres inferiores, ao mesmo tempo que se autodenomina como superior ou como “não sendo aquele *outro*” (FRANKENBERG, 2004, p. 310).

Albert Memmi (2007), ao pensar o colonizador e sua relação com o colonizado, faz algumas ponderações que nos é pertinente. Ainda que todos os colonizadores na colônia tenham privilégios, nem todos os colonizadores tem usufruto dos mesmos privilégios, pois há os poderosos da colonização e os pequenos colonizadores, que não desfrutam de grandes porções de terra ou dirigem administrações coloniais. Assim, “o privilégio é relativo”, mas todos os colonizadores o têm em algum grau, “pois

eles possuem, de nascença, uma qualidade independente de seus méritos pessoais, de sua classe objetiva: participam como membro do grupo dos colonizadores, cujos valores reinam” (MEMMI, 2007, p. 44-46).

Desse modo, podemos pensar a persistência da branquitude e dos privilégios relacionados a essa racialidade como um *continuum histórico*, ou seja, as categorias e mecanismos de dominação elaborados pelo projeto colonial transformam-se e moldam-se nos processos históricos, mas permanecem organizando as relações sociais ao longo do tempo. É pertinente pensar essa permanência a partir das elaborações de Walter Mignolo (2002). Os líderes políticos das lutas de independência na América e das estruturações dos seus estados nacionais reiteram a diferença com relação a população ameríndia e afro-americana, reproduzindo e transformando a diferença colonial, e dando um novo movimento ao colonialismo, passando a constituirlo enquanto um colonialismo interno.

Agora faremos um pequeno salto, nos deteremos sobre o Brasil, em outro momento de balanço de sua nacionalidade, no século XIX, mais precisamente na sua segunda metade e em especial nos anos de 1870 e 1880, quando as pressões pela abolição da escravidão se faziam cada vez mais incessantes. A instituição que constituía um dos alicerces da nação até então estava com os dias contados. Diante de tantas transformações, os políticos e intelectuais brasileiros debatiam sobre os caminhos que se avistavam para o país e propunham medidas para a reorganização das relações de trabalho. Figurava entre essas propostas, a integração dos nacionais livres e libertos pobres como trabalhadores livres e se discutia a possibilidade de

educa-los e discipliná-los para que desenvolvessem prazer e amor pelo trabalho (AGUILAR, 2018). Outra proposta era que se importassem trabalhadores europeus, que não só já estavam disciplinados para o trabalho livre, mas que garantiriam o progresso e modernização do país.

Diante desse contexto, a política de imigração foi o projeto vencedor e posto em prática no estado mais ao sul do Brasil. A província gaúcha passou a ser construída como um “lugar de europeus”, devido a centralidade e valorização da imigração e identidade europeia atribuída pelos seus governantes (ROSA, 2014, p. 30). É importante enfatizar que a política de imigração não estava colocada como o único destino possível para o Rio Grande do Sul, ela foi uma escolha dos administradores públicos e do estado, que se deu em meio a disputas pelos significados da liberdade e cidadania e sua ampliação para boa parte da população. Essas disputas foram informadas por critérios raciais, mobilizados para definir e redefinir lugares sociais (ALBUQUERQUE, 2010). Ainda, lembramos que a política de imigração no Rio Grande do Sul foi efetuada junto à política de colonização, que visava a ocupação de terras públicas e a formação de um campesinato médio para o desenvolvimento da agricultura e produção de alimentos.

Em vista do que foi dito até aqui, nossa proposta é analisar a Política de Imigração no Rio Grande do Sul do século XIX como uma espécie de *continuum histórico* ou colonialismo interno, uma vez que essa política dá um novo movimento ao colonialismo e à branquitude, ao elaborar lugares de diferenciação para os trabalhadores europeus, pautados no estabelecimento de comparações,

classificações, nomeações e oposições entre supostos tipos raciais. O presidente da província, José Julio de Albuquerque, em relatório de setembro de 1885, apontava a necessidade de promover a imigração, providência que se mostrava a mais oportuna no momento de pressão pela extinção da escravidão. Assim, se deveria continuar investindo no *acolhimento e agasalho* dos estrangeiros, visto que o trabalho livre tinha seus *requisitos peculiares*, que certamente aqueles possuíam, como inteligência e moralidade. Ainda que essas não fossem *qualidades de nenhuma raça*, conforme o presidente, seria demais exigir dos libertos, *deserdados do ensino e dos mais nobres estímulos do dever*, tais requisitos. Embora, o presidente Albuquerque relacione a condição dos libertos a uma situação contextual, que talvez pudesse ser modificada, o certo é que a política de colonização e imigração excluiu os trabalhadores nacionais, na sua maioria negros livres e libertos, e limitou suas possibilidades de posse da terra e trabalho autônomo.

Em diálogo com as autoras dos estudos da branquitude citadas, nos parece que podemos pensar a política de imigração e colonização e, por conseguinte, o estado como produtor de privilégios simbólicos aos imigrantes europeus, ao construí-los como *o trabalhador livre ideal*, em detrimento dos trabalhadores nacionais. Mas, também como produtor de privilégios materiais para esses mesmo imigrantes, uma vez que para desenvolver essa política, voltada para um grupo específico, criou instituições e vantagens legais<sup>4</sup>. A lei nº 229 de 1851 garantia as passagens, a

---

<sup>4</sup> Devemos ponderar que boa parte da sua implementação foi feita por indivíduos ou empresas particulares, no entanto, esses receberam gratificações do estado pela introdução de imigrantes e

distribuição gratuita de terra, instrumentos e sementes aos colonos recém-chegados e ajuda em dinheiro durante o período de sua instalação, em contrapartida, os trabalhadores imigrantes deveriam cultivar um oitavo do lote concedido no prazo de dois anos. Por questões financeiras, logo esses benefícios foram suspensos e alterados pela lei nº 304 de 1854, manteve-se o custeio das viagens, mas os lotes coloniais passaram a ser vendidos, tendo que serem pagos no prazo de cinco anos (IOTTI, 2010; GREGORY, 2019).

A política de imigração e colonização, junta à Lei a Terras, influenciou nas disputas por terras que se alastravam e se acirravam no final do século XIX, e construiu mecanismos que favoreciam a aquisição de terras pelos colonos estrangeiros e dificultava o seu acesso aos trabalhadores nacionais e sua permanência e ocupação pelas populações nativas. O presidente da província, Rodrigo de Azambuja Villanova comunicou que, em maio de 1888, na colônia São Feliciano, a presença de intrusos explorando as matas havia causado prejuízos, ante isso, o governo recorreu a força policial. Em novembro daquele mesmo ano, novamente se denunciava a presença de intrusos nos matos, na colônia de São Feliciano. O encaminhamento da Assembleia Provincial foi que se povoasse com imigrantes a localidade e que o governo oferecesse condições de progresso à colônia e comodidade aos estrangeiros. Em janeiro do mesmo ano de 1888, na localidade de Faria Lemos, o presidente Joaquim Jacintho Mendonça deliberou que se removesse os obstáculos que impediam a

---

puderam comprar terras com preços reduzido, desde que se comprometessem a colonizá-las (IOTTI, 2010; GREGORY, 2019).

concessão de lotes de terra e garantissem a posse pacífica dessas. A necessidade da posse pacífica do território indica que havia conflitos naquela região pela posse e uso da terra, assim como nos episódios mencionados na colônia de São Feliciano.

Num primeiro momento, em diálogo com o estudo de Soraia Dornelles (2011), nossa hipótese era de que os intrusos, referidos desse modo pelas autoridades locais, fossem indígenas. Visto que boa parte das terras devolutas destinadas à imigração eram de ocupação tradicional indígena, e que o estado construiu a noção dos vazios territoriais para legitimar o processo de expropriação desses territórios (SILVA, 2019). Essa hipótese ainda nos parece válida, como também a possibilidade desses intrusos serem trabalhadores negros livres e libertos. Maria do Carmo Aguilar (2018), ao se debruçar sobre o município gaúcho de Cruz Alta entre os anos de 1870 e 1900, aponta que as áreas de mato e os ervais da localidade serviam de meios de subsistência a trabalhadores pobres, boa parte deles negros livres e liberto. No entanto, esses não tinham a posse formal dessas terras, eram terras públicas e de uso coletivo, pelo menos até a Lei de Terras e o acirramento de conflitos pela área e sua privatização. Muito dos grandes fazendeiros locais estavam implicados nesses conflitos para restringir sua posse e o uso comum, mas também a expansão das colônias de imigração, que se deu sobre os ervais. Essa expansão foi viabilizada pelo maior investimento estatal na agricultura, com a construção de uma ferrovia que ligava a região com outros mercados e a transformação das áreas de florestas em zonas agrícolas, que foram ocupadas por colonos das velhas colônias ou pela vinda de novos imigrantes europeus. Ainda, segundo Aguilar, o fortalecimento da política de

imigração na região desencadeou uma valorização do mercado de terras, o que também influenciou nos conflitos fundiários.

## Referências

Relatório apresentado a S. Exc. o Sr. Dr. Miguel Rodrigues Barcellos, 2º vice-presidente da Província do Rio Grande do Sul, pelo Exm. Sr. Conselheiro José Julio de Albuquerque Barros, ao passar-lhe a Presidência da mesma Província no dia 19 de setembro de 1885.

Relatório com que o Exm. Sr. Dr. Joaquim Jacintho de Mendonça, 3º Vice-Presidente, passou a administração da Província do Rio Grande do Sul ao Presidente Exm. Sr. Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova, 27 de janeiro de 1888.

Relatório com que o Exm. Sr. Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova passou a presidência da província de S. Pedro do Rio Grande do Sul a Ex. o Snr. Barão de Santa Thecla, 1º Vice-Presidente, no dia 9 de agosto de 1888.

Fala que a Assembleia Legislativa Provincial de S. Pedro do Rio Grande do Sul dirigiu o Exm. Sr. Barão de Santa Thecla, Vice-Presidente da Província, ao instalar-se a 2ª sessão da 22ª legislatura, em 27 de novembro de 1888.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. “A vala comum da ‘raça emancipada’”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. *História Social*, n. 19, p. 92-108, segundo semestre de 2010. Disponível em:

<<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/317>>. Acesso em: 21/11/2021.

AGUILAR, Maria do Carmo Moreira. *Experiências de trabalho de libertas, libertos e seus descendentes em Cruz Alta no Rio Grande do Sul (1870-1900): uma abordagem social*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2018.

ALVES, Luciana. *Significados de ser branco: a brancura do corpo e para além dele*. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

BENTO, Maria Aparecida. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

DORNELLES, Soraia. *De Coroados a Kaigang: as experiências vividas pelos indígenas no contexto de imigração alemã e italiana no Rio Grande do Sul do século XIX e início do XX*. Dissertação (Mestrado em História), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In. WARE, Vron. (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004. p. 307-338.

GREGORY, Júlia Leite. *Terra, fortuna e família: a atuação de Antonio Fialho de Vargas no mercado da terra (segunda metade do século XIX)*. Dissertação (Mestrado em História), São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

IOTTI, Luiza Horn. *Imigração e poder: a palavra oficial sobre os imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Caixiais do Sul: Educus, 2010.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizador. In. \_\_\_\_\_. *Retrato do colonizador precedido do retrato do colonizado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 37-79.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciuda Autónoma de Bueno Aires (Argentina): Colección SurSur, CLACSO, 2005. p. 33-50.

ROSA, Marcus V. F. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição (1884-1918)*. Tese (Doutorado em História), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

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

SILVA, Marina Albugeri da. Racializando o branco ou desvelando a branquitude: a Política de Imigração e Colonização no Rio Grande do Sul (1875-1889). Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

## **Branquitude e formação de professores de História: breve análise das Diretrizes Curriculares Nacionais**

Whiteness and training of History teachers: brief analysis of the National Curriculum Guidelines

Tiago Soares Marques<sup>1</sup>

Deivison Moacir Cezar de Campos<sup>2</sup>

O presente trabalho busca analisar como a branquitude afeta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. A discussão está inserida no âmbito de uma pesquisa que busca ampliar o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER – a partir da perspectiva de que os sujeitos brancos também devem ser articulados no combate ao racismo e às desigualdades raciais.

As pesquisas mais recentes sobre os cursos de formação de professores de História têm constatado que, mesmo diante das novas concepções e propostas de ensino, há uma predominância de práticas e currículos euroreferenciados (COELHO; COELHO, 2018; SILVA, 2018). Os Estudos Críticos da Branquitude, campo institucionalizado a partir dos Estados Unidos na década de 1990, apontam que o não

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação e licenciado em História pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: tiago.marques@rede.ulbra.br.

<sup>2</sup> Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do curso de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Contato: deivison.campos@ulbra.br.

entendimento sobre o lugar da identidade racial branca é um fator que reprime os modelos que buscam superar o racismo (BENTO, 2016).

No âmbito da formação de professores em História, a branquitude estrutura o conhecimento, tornando referente sempre o sujeito branco. Considerando que pesquisas sobre essa temática ainda não se consolidaram na academia, é urgente que professores, principalmente brancos, participem do debate, reflitam sobre sua própria realidade e suas práticas enquanto profissionais da educação.

A história da formação de professores evidencia que, ao longo do seu processo de implementação, durante o século XX, não houve uma preocupação efetiva, por parte das instituições públicas e privadas, com o estabelecimento de uma educação que contemplasse as diferentes pertencas étnico-raciais. Os debates sobre *quais* saberes precisam ser sistematizados não atentaram, durante muito tempo, a *outros saberes* que não os baseados no conhecimento ocidentalizado.

No início do século XXI foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos, e em 2002 instituídas para o curso de História. De acordo com Nascimento (2013), a partir das DCN's houve uma articulação na formação de professor e de pesquisador, porém, não inovou significativamente em relação aos conteúdos curriculares.

O currículo é entendido aqui como um campo construído socialmente e uma arena de disputas por significados. Nele estão presentes relações de poder e saber, a partir da definição de determinados conhecimentos considerados válidos e outros não (SILVA, 2005). Ou seja, a análise curricular da formação de profissionais da

educação perpassa pela percepção sobre como os conhecimentos estabelecidos contribuem para a validação da branquitude como estrutura de poder.

Sendo assim, pode-se perceber que a branquitude, no âmbito da formação de professores de História, não foi contestada ou problematizada pelas instituições oficiais de ensino. Pelo contrário, parece que apesar de haver uma gradual preocupação com um ensino de História crítico e articulado com as questões sociais - principalmente a partir da década de 1970 - a preocupação com *o que* se ensinava não ultrapassava à centralidade de uma história branca e europeia.

Na contemporaneidade, apesar de alguns avanços nessa perspectiva, ainda é marcante a ideia de uma história euroreferenciada. De acordo com Coelho e Coelho (2018), nos cursos de História, no Brasil, é predominante a divisão das disciplinas a partir da periodização quadripartite criada no século XIX, que tem como eixo norteador a história do continente europeu, sendo o “espaço absoluto” (p. 15) das disciplinas.

A partir das reflexões sobre a História ensinada, pensando a partir da branquitude enquanto relação de poder, a afirmação de Sovik (2009) é pertinente, pois diz que “Ser branco no sentido mundial significa ter origem étnica europeia. O valor da branquitude está vinculado a essa origem e ao eurocentrismo” (p. 56). Sendo assim, existe uma relação entre o ensino da História e a formação da(s) identidade(s) branca(s). Isso porque, como argumenta Woodward (2014), a identidade é construída muitas vezes a partir dos usos estratégicos que grupos e sociedades fazem do seu passado.

É possível constatar que a mudança na formação de professores só alcança o ponto em que a branquitude - e a sua percepção da História - não é questionada, problematizada. Contudo, um novo currículo que construa uma percepção crítica da(s) História(s) e das relações dos diferentes grupos, bem como suas visões de mundo e o respeito à diferença, pode ser possível, pois como conclui Silva (2018), ainda que persistam as representações hegemônicas no currículo, há tentativas de ressignificá-lo fora da colonialidade. Essas tentativas estão relacionadas às ações dos sujeitos em seus mais diferentes contextos socioculturais, e através da legislação, determinadas práticas se tornam obrigatórias.

Partindo da perspectiva da educação das relações étnico-raciais, a legislação sobre a formação dos profissionais de educação pode ser percebida como (re)produtora de um currículo e de saberes eurocêntricos, na medida em que não existe saber que esteja alheio aos interesses e valores da classe dominante, das relações de poder político, social e econômico (AMÉRICO, 2014). As políticas educacionais são um reflexo disso, pois expressam um comportamento rígido com relação às políticas de ação afirmativa, além de considerarem um modelo ideal de sujeito, desconsiderando os marginalizados socialmente.

Diante disso, o debate sobre a formação dos profissionais da educação vem sendo ampliado nas últimas décadas, principalmente a partir de 1990. As políticas públicas e a legislação específica para essa área, e sua relação com a EREER, na contemporaneidade, podem ser observadas a partir das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores, que tem seu início com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Ao analisar o referido documento, encontra-se três trechos relacionados à temática étnico-racial. No artigo 2º, incisos II e III, é colocado que os currículos das instituições devem estar preparados para o acolhimento e o trato da diversidade e o exercício de atividades de enriquecimento cultural, respectivamente (BRASIL, 2002). Além disso, no artigo 6, em seu terceiro parágrafo, inciso II, é posto que os conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverão contemplar as especificidades das comunidades indígenas (BRASIL, 2002).

O restante do documento não contempla de forma mais objetiva essas questões. Ressalta-se que, apesar de nesse contexto não haver ainda a lei 10.639/2003 e as DCNs/ERER, de 2004, já era presente no debate público a luta pela inclusão dessas temáticas<sup>3</sup>. As competências explicitadas que devem ser alcançadas são abordadas em outros momentos também, porém para muitos pesquisadores, não dão conta do que é posto como necessário para um professor (CARVALHO; GONÇALVES, 2017).

Trezes anos depois um novo documento trouxe maior aprofundamento. A Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu novas diretrizes tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada de professores. De acordo com

---

<sup>3</sup> Como resultado da *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Vida*, organizada pelo Movimento Negro em novembro de 1995, em Brasília, foi entregue ao presidente da república um anteprojeto de lei do Movimento das Reparações e também foi assinado um decreto presidencial que criou o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI - tendo por objetivo desenvolver políticas de valorização da população e da cultura negra (CARDOSO, 2002).

alguns pesquisadores, o novo documento, representou um grande avanço nas políticas de formação de professores (CARVALHO; GONÇALVES, 2017; ZAN; LINO; MOTA, 2020). Na análise do documento, encontra-se em diversos momentos do texto, artigos que abordam a importância de estar presente nos cursos de licenciatura a temática étnico-racial.

Em sua primeira página, de um total de dezesseis, é enfatizado, que “[...] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino” (BRASIL, 2015, p. 1). Além disso, nos artigos 2º, 3º, 8º, 13º, 14º e 15º, também são abordados a importância de respeitar as diferenças étnico-raciais, além de considerar a educação indígena e educação quilombola.

Entende-se que as demandas apresentadas pelos grupos sociais ao longo da história, como a população negra e a população indígena, devem estar presentes em um documento normativo que considera “[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia [...]” (BRASIL, 2015, p. 1).

A partir desse entendimento, destaca-se a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Há uma significativa redução no que concerne ao tratamento das

questões étnico-raciais. O termo *étnico-racial*, por exemplo, é referenciado apenas uma vez, assim como a educação indígena e a educação quilombola.

Ao dar uma ênfase maior na diversidade, o documento também não se preocupa em nomear o artigo 26-A da LDB. O termo *diversidade* aparece nas três resoluções, evidenciando que, apesar das disputas existentes entre elas, há uma persistência do discurso multiculturalista. De acordo com Costa (2003), o multiculturalismo é um movimento que surgiu na primeira metade do século XX nos países em que a diversidade cultural representou problemas à unidade nacional. Ele incorpora tanto reivindicações étnico-raciais, como de gênero, sexualidade, classe, e demais lutas sociais e identitárias no tempo presente.

Costa (2003) elenca algumas críticas a essa teoria/movimento, pois apresenta noções etnocêntricas e essencialistas de cultura, entende as diferenças a partir de uma mesma origem social, apoia-se na tolerância, encobrendo a assimilação, além de criar padrões que unificam e apagam as diferenças. Nesse sentido, a resolução vigente perpetua essa concepção ao enfatizar a necessidade da diversidade.

De acordo com Zan, Lino e Mota (2020), as entidades do campo educacional não foram ouvidas para a construção desse documento. As relações estabelecidas demonstram o caráter político do currículo, como um terreno de disputa, entendendo que o mesmo constrói a sociedade e a cultura, enquanto que também é construído por ambos (VEIGA-NETO, 2004).

Coelho e Coelho (2018) atestam sobre a importância da discussão das origens dessas questões, problematizando os aspectos que fundamentam e dão continuidade

ao pensamento racista e as posições sociais que marcam os diferentes grupos étnicos presentes na sociedade.

É preciso problematizar a história do Brasil e do mundo, colocando em questão o lugar do branco, do negro, do indígena e dos diversos sujeitos existentes. Mais do que simplesmente trazer para a sala de aula os fatos do passado, a História tem o potencial de questionar a realidade em que está inserida e ter capacidade de instigar os alunos a pensarem sobre seus contextos.

A partir da noção de que a realidade, bem como a história, são construídas culturalmente (HALL, 1997), será possível criar possibilidades de percepção sobre as complexas conexões da sociedade, entre os indivíduos, grupos e sistemas, e além disso, entender que os lugares sociais em que ocupam os sujeitos não são naturais, mas foram determinados ao longo da história.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores têm sido um campo de disputas, de forma mais explícita nos últimos anos, no que se refere a diversidade étnico-racial. A partir da educação das relações étnico-raciais, é possível constatar que esses embates se intensificam com a maior presença ou ausência da temática, a depender de cada documento.

Sendo assim, reafirma-se também que dentro da formação de professores de História, mesmo que haja tentativas de construir um currículo crítico, a necessidade de manter os seus privilégios, faz com que a branquitude estabeleça limites para o avanço nas mudanças curriculares, mesmo que muitos sujeitos brancos se coloquem contra o racismo.

Conclui-se que as atuais Diretrizes não contribuem para a superação da branquitude enquanto estrutura de poder, e da História enquanto instrumento desse poder, que privilegia determinados grupos e sujeitos, sendo necessária maior aprofundamento e articulação com a educação das relações étnico-raciais para uma efetiva mudança da realidade social.

## Referências

CARDOSO, Marcos. *O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOVIK, Liv. *Aquí ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

BENTO, Maria A. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. (Org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7- 72.

COSTA, Gilcilene Dias da. *Entre a política e a poética do texto cultural - A produção das diferenças na Revista Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, José Bonifácio Alves da. *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para a implementação da lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo

escolar. *Poiésis*, v. 8, 2014.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane. da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. *Revista Didática Sistemica*, v. 19, n. 1, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*. v. 34. 2018.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, 1997.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *História Hoje*, v. 2, n. 4, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, v. 5, n. 9, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP 2/2019.

*Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, p. 46-49.

ZAN, Dirce Pacheco e; LINO, Lucilia Augusta; MOTA, Maria Renata. O papel do FORUMDIR e da ANFOPE na resistência à BNC da formação de professores.

*Youtube*, 06 jul. 2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=GhNaIJuZnCw>>. Acesso em: 06 jul. 2020.