

O que faz o Ensino de História na luta antirracista?



**ANAIS DA XXV JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E
EDUCAÇÃO DO GT ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DA ANPUH-RS**

**ALESSANDRA GASPAROTTO - JOCELITO ZALLA - KATANI MONTEIRO
MELINA PERUSSATTO - PRISCILA NUNES PEREIRA | (ORGS.)**

**Alessandra Gasparotto
Jocelito Zalla
Katani Monteiro
Melina Perussatto
Priscila Nunes Pereira
(orgs.)**

O que faz o Ensino de História na luta antirracista?

**Anais da XXV Jornada de Ensino de História
e Educação do GT Ensino de História
e Educação da ANPUH-RS**

E-book



**São Leopoldo
2022**

© ANPUH-RS – 2022

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Arte do evento XXV Jornada de Ensino de História e Educação do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS

Revisão: Geraldo Korndörfer

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Q3 O que faz o ensino de história na luta antirracista? Anais da XXV Jornada de Ensino de História e Educação do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS. [E-book]. / Organizadores: Alessandra Gasparotto ... [et al.]. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

167 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5974-084-0

1. Ensino de história – Antirracismo. 2. Ensino de história – Racismo. 3. Educação antirracista. 4. Relações étnico-raciais. I. Gasparotto, Alessandra. II. Zalla, Jocelito. III. Monteiro, Katani. IV. Perussatto, Melina. V. Pereira, Priscila Nunes

CDU 37.02:93/99:323.12

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

BRANQUIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E ANTIRRACISMO: QUE DESAFIOS AINDA TEMOS DE ENFRENTAR?

Sarah Calvi Amaral Silva (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Neste ensaio pretendo compartilhar algumas reflexões acerca das implicações conceituais, pedagógicas e políticas da branquidade, relacionadas ao ensino de história. Acolhendo a proposta temática da XXV Jornada de Ensino de História e Educação, com essas reflexões busco problematizar a branquidade enquanto um lugar de poder (FRANKENBERG, 2004; KILOMBA, 2010), cujos desdobramentos históricos e sociais estruturaram e estruturam sociedades hierarquizadas, conforme os privilégios atribuídos a indivíduos e coletividades brancas.

Sob essa perspectiva, discutir o que é ser branco ou branca torna-se uma das chaves para pensar a construção de maneiras outras de ensinar história, que não aquelas calcadas em saberes e visões de mundo hegemônicos, porque eurocêtricos, afeitos à reprodução dos privilégios mencionados. Em outras palavras, para que o ensino de história tenda à ruptura com tais saberes e visões de mundo, é imprescindível a crítica contundente à branquidade, na prática expressa em disputas curriculares e institucionais, e, principalmente, no árduo processo de educação das relações étnico-raciais brasileiras.

Para desenvolver esta reflexão, o ensaio foi dividido em três partes. A primeira é dedicada à breve discussão conceitual a respeito da branquidade, sendo os seus significados inscritos em contextos específicos. Em seguida, o olhar será direcionado para o debate acerca de perspectivas pedagógicas potencialmente questionadoras de narrativas históricas hegemônicas, as quais dialogam com princípios constantes em políticas públicas voltadas à educação antirracista. Por fim, serão elencadas algumas situações institucionalizadas nas quais a branquidade pode ser desconstruída na prática.

AFINAL, O QUE É BRANQUIDADE?

Pensar a crítica contundente, aliada a situações de rompimento prático com os privilégios sustentadores da branquidade no ensino de história, presuppõe o exercício de buscar definir os conteúdos de um marcador complexo em sua constituição. No caso do Brasil, a branquidade expressa e constrói, simultaneamente, processos históricos forjados em uma sociedade hierarquizada, conforme conflitos e negociações estabelecidos entre indivíduos e coletividades negras e brancas.

Dentre as definições possíveis da branquidade – para alguns autores e autoras, branquitude –, o conceito apresentado por Ruth Frankenberg nos parece promissor, por ter sido elaborado a partir de experiências vivenciadas em um país construído sob o escravismo e o racismo. Ainda que existam especificidades observáveis em construtos sociais dos Estados Unidos, em relação ao Brasil, ambos os países foram (e ainda são) intrinsecamente marcados pela Diáspora Africana na América, dinâmica transnacional criadora e recriadora de lutas políticas, expressões culturais, paradigmas intelectuais e maneiras de estar no mundo erigidos por populações negras que cruzaram o Atlântico (SEIGEL, 2005).

A mesma transnacionalidade vale para compreender a elaboração de modelos interpretativos destinados a descortinar os mecanismos sociais conformadores do Brasil e dos Estados Unidos, em perspectiva comparada. Especialmente a partir da década de 1930, intelectuais de várias partes das Américas, encarregados de montar esses modelos, foram influenciados pelas premissas de Gilberto Freire, calcadas na miscigenação biológica e cultural enquanto produtora de duas realidades nacionais distintas. Incorporando a ideia de uma democracia racial advinda da diluição de barreiras de cor entre brancos e negros – todos transformados em mestiços –, esses intelectuais ajudaram a produzir e consolidar a máxima de que os Estados Unidos representariam um modelo de racismo explícito e violento, enquanto no Brasil predominaria uma verdadeira harmonia social (SEIGEL, 2005).

Dessa forma, a representação de ambas as nações como realidades raciais diametralmente opostas corresponde mais à circulação transnacional de ideias, intelectuais e perspectivas políticas convertidas em modelos de análise, do que às experiências reais de negros e negras em diáspora, em relação às quais foram construídas noções do que é ser branco ou branca. Entendendo tais contingências, o conceito proposto por Frankenberg torna-se viável para pensar a branquidade no Brasil, já que, longe de sermos todos misturados, barreiras de cor racialmente discriminatórias existiram e existem por aqui. Segundo a autora:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial; 2. A branquidade é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais globais; 3. A branquidade é um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas” em vez de especificamente raciais; 4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; 5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteira da própria categoria; 6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam; 7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis; 8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos (2004, p. 312-313).

Em síntese, Frankenberg define a branquidade como um lugar de vantagem estrutural, necessariamente hierarquizado em contextos de dominação racial, relacional, historicamente construído, e perpassado por uma série de marcadores explicitados ou ocultados em outros eixos de privilégio, práticas e discursos (gênero, classe, nacionalidade e assim por diante). Portanto, este lugar de vantagem estrutural, desde o qual “nos vemos e vemos os outros”, não é imutável e naturalmente determinado, dependendo de situações e conjunturas específicas para acontecer.

Nesse sentido, é preciso destacar que a branquidade não se constitui exclusivamente pelo fenótipo, ainda que este seja capaz de disparar, imediatamente, estereótipos e juízos de valor discriminatórios direcionados a pessoas não brancas. Ao mesmo tempo, quando se trata de pessoas brancas, a cor associada a outros caracteres (lábios, cabelos, nariz) desencadeia ideias positivas acerca de condutas morais, laborais, intelectuais, culturais. Tais dinâmicas são típicas de sociedades pautadas pelo racismo moderno, caracterizado pela significação racial biológica de marcadores físicos, sob o qual desigualdades sociais passaram a ser explicadas como dados naturais, capazes de justificar desigualdades políticas e legais (GUIMARÃES, 2008, p. 64-65).

É nas correlações estabelecidas entre fenótipo e demais lugares e marcadores social e politicamente conformados, transcorridas em sociedades modernas racistas, que a branquidade vai sendo constituída como um lugar de poder, de vantagem estrutural. Considerando que as próprias noções do que é ser branco ou branca, bem como do que é ser negro ou negra, passaram (e ainda passam) por transformações e permanências, é fundamental destacar o quanto a branquidade precisa ser inscrita em contextos específicos, para que essa construção seja compreendida adequadamente.

No Brasil, a abolição oficial da escravidão (1888) e a proclamação da República (1889) desencadearam uma série de mudanças, sob as quais a cor deixou de indicar lugares de pertencimento social (“senhor”, “escravo”, “liberto”, “livre”), para ser convertida em um dado biológico explicativo das diferenças humanas. Com o fim da ordem jurídica escravista, associado à necessidade de elaborar novos projetos de nação para o Brasil, paradigmas referenciados no chamado racismo científico foram endossados por elites brancas, dedicadas a forjar um futuro moderno e civilizado (SCHWARCZ, 1993). Do ponto de vista político, todos os indivíduos da nova República deveriam ser vistos como sujeitos de direitos de cidadania. Contudo, não interessava à maioria dos republicanos estender esses direitos a populações “de cor”, as quais poderiam reclamar suas prerrogativas livres de seus senhores e da ordem escravista, desestabilizando hierarquias há muito consolidadas e instalando o caos social.

Nessa conjuntura, a raça biológica cientificamente comprovada, politicamente instrumentalizada e, direta ou indiretamente, incorporada em diversos debates e normativas legais, serviu de justificativa para permanentes tentativas de interdição de direitos a negros e negras. Essas coletividades foram classificadas como racialmente inferiores e, portanto, intelectual, moral, cultural e politicamente incapazes de exercer tais direitos. Desde a virada do século XIX até a década de 1920, compuseram o quadro de discussões institucionalizadas atravessadas pela raça, além de teses acerca da formação histórico-social brasileira, políticas públicas para as áreas da saúde, imigração, segurança, justiça penal, educação, trabalho e cultura (MAIO; SANTOS, 1996; CUNHA, 2002).

Mesmo nos anos 1930, quando o conceito de raça passou a ser amplamente questionado, a cor e outros caracteres fenotípicos continuaram a ser considerados marcadores raciais biológicos. No contexto das tentativas de implantação do projeto de nação encabeçado por Getúlio Vargas (PANDOLFI, 1999), elaborado no momento em que a miscigenação biológica e cultural era vista enquanto amálgama da nação, o conceito de cultura deveria prevalecer,

pois destituído de conteúdos hierarquizantes. As diferenças humanas seriam, assim, explicadas por fatores culturais, sociais, e não por fatores naturais, biológicos. Tal perspectiva vinha bastante a calhar, pois não seria possível valorizar a mão de obra nacional e, tampouco, almejar um futuro civilizatório próspero em um país composto de gentes negras inferiores. Mesmo disponível, o conceito de cultura não foi capaz de subverter um racismo científico reelaborado e recolocado em debates intelectuais e políticos de mesma natureza dos anteriormente citados, perfazendo uma conjuntura política de grandes desafios para as populações negras (MARTÍNEZ-CHAZÁBAL, 1996; CUNHA, 2002).

Evidentemente, indivíduos e coletividades negras se organizaram de diversas maneiras para fazer frente a conjunturas tão adversas. Lutas pela garantia de acesso a serviços urbanos básicos, à saúde, à instrução formal, a postos de trabalho dignos, à moradia, ao lazer, à liberdade religiosa, dentre outras demandas, integraram as agendas de clubes sociais, imprensa, coletivos culturais e organizações políticas negras (SANTOS, 2011; DA SILVA, 2017; PERUSSATTO, 2018; PINTO, 2018; ROSA, 2019). Desde a segunda metade do século XIX, a inserção em uma sociedade progressivamente livre em termos jurídicos, porém desigual em termos sociais, perpassou a significação da liberdade, da cor e da raça em um país onde ser negro ou negra consistia em experimentar, permanentemente, um estado contingente de cidadania (CUNHA & GOMES, 2007).

Nesse ponto, é imprescindível destacar que noções biológicas de raça proferidas pelas elites não eram as únicas em jogo, sendo profundamente questionadas por intelectuais negros dedicados à positivação das identidades dos seus; que o racismo atravessava todas as relações sociais brasileiras, inclusive aquelas cotidianamente estabelecidas entre integrantes das mesmas classes sociais, considerando os diferentes tratamentos dispensados a homens e mulheres; que diversos projetos e ideias para a nação, pautados pelo antirracismo, foram produzidos e enunciados por negras e negros; e que as lutas negras enfrentaram incontáveis percalços, mas também garantiram vitórias importantes.

As dinâmicas políticas e sociais próprias de um país erigido sobre o escravismo e o racismo, intrinsecamente constituídas em meio à hierarquização racial, encaminharam o processo de racialização das relações sociais brasileiras (ALBUQUERQUE, 2009; ROSA, 2019), desde o qual a branquidade foi construída como um lugar de poder, de vantagem estrutural. Um lugar ocupado por coletividades lidas como brancas, cujo acesso a direitos de cidadania contribuiu, sobremaneira, para a reprodução histórica dessa vantagem estrutural, sempre tensionada por aquelas e aqueles não brancos.

Centrando tais reflexões no campo do ensino de história, tornam-se inteligíveis o acúmulo das lutas negras pela democratização efetiva da instrução e da educação formal, bem como as sucessivas conjunturas políticas que nos ajudam a contextualizar a elaboração de narrativas históricas eurocêntricas. Dito de outro modo, no bojo das relações racializadas brasileiras, os privilégios de brancos e brancas se referem tanto ao acesso à educação, quanto à possibilidade de inscrever histórias, culturas e maneiras de ser, estar e ver o mundo em processos de ensino e aprendizagem. Conformando espaços políticos por onde passam definições curriculares, estruturas institucionais e produção intelectual hegemônica, a branquidade torna-se capaz de desencadear o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie denominou “o perigo de uma história única” (ADICHIE, 2019).

PEDAGOGIAS QUESTIONADORAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: LUTAS POLÍTICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisadores e pesquisadoras das áreas da história e da educação vêm chamando a atenção para as batalhas travadas por negros e negras pela garantia de instrução qualificada para os seus e as suas. Ao menos no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, a instrução foi entendida como um dos principais pré-requisitos para a ascensão social, para o reconhecimento intelectual e para a conquista de respeitabilidade, frente às hierarquias geradas pelo escravismo e pelo racismo (FONSECA; BARROS, 2016; PERUSSATTO, 2018). Correspondendo a demandas e situações históricas específicas, coletivos negros organizados criaram espaços educativos em clubes sociais, sedes de organizações políticas e de jornais, dentre outras possibilidades alternativas a instituições formais de educação, cuja entrada foi extremamente dificultada às chamadas populações de cor.

A construção dessa bagagem de discussões, pautas e ações obteve continuidades e rupturas, em termos de agendas e estratégias de atuação, com a constituição do Movimento Negro contemporâneo entre as décadas de 1970 e 1990 (PEREIRA, 2013), quando finalmente conquistada a implantação de políticas públicas especificamente direcionadas a negros e negras de maneira positiva. Na esteira dessa mobilização, associada a compromissos internacionais referentes ao combate ao racismo e à reparação histórica das desigualdades advindas de diversas formas de discriminação, normativas legais relacionadas ao campo da educação adentraram a sociedade brasileira.

Com o objetivo de modificar currículos escolares, garantir o acesso e permanência no Ensino Superior, promover a educação das relações étnico-

raciais, e possibilitar o combate mais efetivo ao racismo e à intolerância étnica, as chamadas Ações Afirmativas são compostas das seguintes leis e normativas: Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Lei de Cotas no Ensino Superior; Portaria Normativa Nº18, de 11 de outubro de 2012; Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012; Estatuto da Igualdade Racial, 2010. No tocante aos currículos escolares da Educação Básica, por exemplo, devem ser incorporados conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, e acerca da história e da cultura indígena. Já no Ensino Superior, tornam-se necessárias disciplinas específicas de Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), além do efetivo funcionamento da política de cotas para ingresso de discentes e docentes nas universidades públicas.

As Ações Afirmativas são, assim, indispensáveis para desestruturar os lugares de poder constituídos por e para pessoas brancas, inscritos em instituições e processos de ensino e aprendizagem. Ainda que o conceito de branquidade tenha sido elaborado para compreender as dinâmicas estabelecidas entre brancos e negros, é possível instrumentalizá-lo para pensar as relações entre brancos e outros grupos étnicos. No Brasil, a crítica à branquidade referenciada nos campos da educação e do ensino de história deve contemplar as especificidades das demandas de indígenas sempre calcada na escuta, compreensão e respeito por suas múltiplas cosmovisões, e maneiras de ser e estar no mundo (BERGAMASCHI, 2008).

As implicações da organização coletiva de indígenas brasileiros são sensivelmente apresentadas e discutidas por Daniel Munduruku, acompanhado por alguns de seus parentes que compartilharam memórias e perspectivas a respeito desse processo. Para o autor, o Movimento Indígena (1970-1990) possui um caráter educativo, sob dois aspectos: 1) enquanto “instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas”; 2) como uma organização capaz de “mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas” (2012, p. 12). Sob essa perspectiva, acompanhamos diferentes momentos e vicissitudes da emergência do Movimento Indígena, cujo acúmulo de forças permitiu que, cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/05, fosse sancionada a Lei 11.645/08, colocando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena ao lado da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Também é importante destacar que as cotas étnico-raciais para o ensino superior também devem contemplar indígenas.

Compreender as conquistas do Movimento Negro e do Movimento Indígena na educação é fundamental para contextualizar a emergência e incorporação de novas epistemologias no ensino de história, capazes de questionar a branquidade estruturante de narrativas eurocêntricas da história ainda tão

presentes. Mesmo que haja um longo caminho a ser percorrido em direção à efetiva implantação das leis mencionadas, o contexto forjado por negros, negras e indígenas vem possibilitando o que Nilma Lino Gomes denominou descolonização dos currículos escolares (2012).

Considerando os currículos enquanto territórios em disputa (ARROYO, 2011), pode-se afirmar que a área de ensino de história vem abraçando as chamadas epistemologias decoloniais, como parte do tensionamento institucional desencadeado com as Ações Afirmativas. A progressiva implantação das cotas nas universidades públicas, por exemplo, permitiu a entrada de novas estéticas, posturas, saberes e classes sociais em um ambiente historicamente racista e elitista. Com o tempo, a ocupação coletiva desses ambientes por negros, negras e indígenas gerou a constituição de espaços políticos capazes de construir críticas contundentes e ações efetivas de desestabilização da branquidade estruturante das instituições em questão.

Em síntese, a perspectiva decolonial pretende subverter a colonialidade instituída a partir da modernidade, caracterizada pela subjugação promovida por povos europeus brancos em relação a “outros” povos. Ao longo de séculos de hegemonização europeia, corpos, mentes, expressões culturais, maneiras de organização social e cosmovisões incompatíveis com o modelo ocidental foram subalternizados, relegados a um não lugar. Trata-se do que Catherine Walsh definiu como não existência, principal consequência da negação do estatuto de humanidade a africanos e indígenas, por exemplo (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). Esse não lugar, essa não existência gerou diversas formas de invisibilizar e interditar a presença de não brancos e não brancas em espaços políticos, culturais e sociais, bem como em representações sobre a formação histórica da humanidade.

Para Walsh, a decolonialidade consiste justamente em construir possibilidades políticas e epistêmicas de visibilização das lutas contra a colonialidade, sob a ótica dos próprios protagonistas dessas lutas, tornando viável a reconstrução do ser, do poder e do saber anulados pelo epistemicídio branco. Com base em tais pressupostos, inspirados em autores como Frantz Fanon e Paulo Freire, Walsh propõe a Pedagogia Decolonial, definida como “práxis baseada numa insurgência educativa propositiva”, apta a criar renovadas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, onde a pedagogia é vista como política cultural (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Ou seja, em Walsh a pedagogia ultrapassa os limites da transmissão de conhecimentos no ensino e aprendizagem.

Para futuros professores e futuras professoras de história, em início de formação, esta perspectiva é indispensável à elaboração de novas maneiras de encarar os saberes e relações a serem criados e mobilizados nas e para além

das salas de aula. Ainda, a circulação de epistemologias decoloniais em ambientes universitários pode ajudar a descortinar os privilégios das pessoas brancas que neles circulam, integrando o conjunto de elementos capaz de conformar ambientes seguros de acolhimento, escuta e reflexão.

Contudo, conforme buscamos destacar ao longo deste ensaio, mais do que incorporar epistemologias alternativas em textos e discursos, é fundamental assumir posturas políticas coerentes com a crítica contundente à branquidade. Note-se que a árdua quebra de barreiras étnico-raciais institucional e legalmente consolidadas foi, invariavelmente, assumida por coletividades negras e indígenas, guardadas as particularidades das pautas e intervenções políticas de ambos os movimentos. Em outras palavras, os próprios sujeitos subalternizados pelo colonialismo viram-se incumbidos de dismantelar lugares de poder constituídos por coletividades brancas, verdadeiras responsáveis pela interdição do acesso a esses lugares estruturalmente racistas.

Portanto, já é passada a hora de nós, pessoas brancas, adquirirmos consciência racial – afinal, ser branco ou branca também corresponde a uma construção social racializada, hierarquicamente superior às demais – e assumirmos as responsabilidades que nos cabem na desestruturação da branquidade. Esse exercício é pré-requisito para o enfrentamento do que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) considerou o principal obstáculo para a aplicação da Lei 10.639/03: as relações étnico-raciais brasileiras pautadas pelo racismo, obstrutoras da percepção de sujeitos e coletividades negras em suas complexidades. O mesmo pode ser aplicado a sujeitos e coletividades indígenas.

BRANQUIDADE EM XEQUE: PRÁTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DOS PRIVILÉGIOS BRANCOS

Para pessoas brancas, o desafio de adquirir consciência racial não deve ser visto como uma responsabilidade exclusivamente individual e, tampouco, inerente a grupos restritos a instituições. A branquidade é um dado estruturante da sociedade brasileira, somente passível de ruptura mediante ações coletivas empreendidas em diferentes instâncias. Ainda assim, o primeiro passo em direção à desestruturação desse lugar de poder precisa passar pelo reconhecimento de si enquanto indivíduo construtor e reproduzidor de múltiplas hierarquias assentadas na branquidade.

Sobre esse aspecto, Jesus (2012) apresenta e aprofunda a série de categorias enunciada pelo sociólogo inglês Paul Gilroy. Segundo a autora, a tomada de consciência do ser branco ou ser branca integra os seguintes estágios: recusa; culpa; vergonha; reconhecimento; e reparação. Sob uma chave psicanalíti-

ca, para cada um deles Kilomba oferece explicações sucintas e contundentes, características dos comportamentos observados em pessoas brancas, até que estas cheguem aos dois últimos estágios. Somente a partir do reconhecimento da branquitude (termo utilizado pela autora), é possível passar à fase da reparação, quando, de fato, são encaminhadas atitudes desestruturadoras dos lugares de poder articulados ao racismo. Para Kilomba, tais atitudes devem ser praticadas em espaços diversos, dinâmicas sociais, vocabulário, agendas políticas e assim por diante.

No âmbito da educação e do ensino de história, a crítica e desestruturação da branquidade perpassa currículos, instituições e as próprias relações sociais racializadas constituintes desses espaços. Considerando a tomada de consciência racial, necessária à educação das relações étnico-raciais, algumas ações adquirem centralidade no Ensino Superior, onde futuros professores e futuras professoras realizam sua formação inicial. São elas:

Romper com a ideia de que a produção do conhecimento é exclusiva a ambientes educacionais formalizados. Esta é uma premissa amplamente problematizada e defendida por intelectuais, professoras e expoentes políticas negras, tais como as já citadas Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A subversão prática da branquitude pressupõe a escuta, o respeito e o acolhimento da relevância, para o processo de ensino e aprendizagem, de saberes e visões de mundo construídos em movimentos sociais, agremiações culturais, organizações políticas, tradições familiares e demais espaços forjados por negros e negras. O mesmo se aplica aos saberes e visões de mundo indígenas que, sob o viés da interculturalidade (CANDAUI, 2016), devem integrar currículos, disciplinas e disputas institucionais.

Para além de respeitar, ouvir e reconhecer a relevância de saberes construídos em ambientes educacionais não formais, é necessário incorporar a produção escrita, oral, imagética, musical de intelectuais negros e negras, e indígenas. Felizmente, têm sido cada vez mais lidas autoras como as já consagradas Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro, assim como pesquisadoras e pesquisadores de novas gerações, incluindo Ana Flávia Magalhães Pinto, Fernanda Oliveira da Silva e Marcus Vinícius de Freitas Rosa. Autores indígenas vêm igualmente adentrando esse terreno de disputas, destacando-se Ailton Krenak, Bruno Kaingang, Jersem Baniwa e o já citado Daniel Munduruku. Aliada ao exposto no tópico anterior, a incorporação da produção intelectual desses autores e dessas autoras cria condições para a elaboração e instrumentalização de pedagogias decoloniais questionadoras de narrativas históricas que não as europeias ocidentais. Além disso, tais práticas incorporam saberes e narrativas trazidos por discentes e docentes cuja história de vida e

cabedal intelectual desestabilizam a branquidade em seus aspectos curriculares, institucionais e sociais.

Valorizar, incentivar e garantir institucionalmente as conquistas intelectuais, acadêmicas e políticas de discentes negros, negras e indígenas, apoiando, acolhendo e ajudando a estabelecer ambientes seguros de discussão, onde o antirracismo seja um pressuposto, e não um tópico descolado das dinâmicas universitárias. Na mesma medida, questionar a branquidade como um lugar de poder, histórica e socialmente construído, junto de docentes e discentes brancos e brancas.

Questionar política e institucionalmente a ocupação de lugares de poder assentados nos privilégios de ser branca ou branco, quanto à concessão de bolsas de extensão e de iniciação científica; e à ocupação de posições de destaque e visibilidade acadêmica e intelectual em eventos de naturezas diversas. Simultaneamente, fiscalizar e garantir a implantação das cotas em processos seletivos de pós-graduação *stricto sensu*; e atentar para os critérios definidos pelas instâncias superiores das universidades, quanto aos editais de concursos públicos docentes, cuja elaboração precisa viabilizar o cumprimento efetivo das Ações Afirmativas.

Um exemplo de ação institucional de enfrentamento à branquidade foi a recente criação da área de Educação das Relações Étnico-raciais, junto ao Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2018, o curso de Pedagogia conta com uma disciplina obrigatória de ERER, cujas aulas são ministradas pela professora Gládis Kaercher e compartilhadas com a professora Carla Meinerz e com o professor Dilmar Lopes. Aliando as experiências adquiridas na implantação dessa disciplina, e as parcerias construídas entre Faced, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas (NEAB), a proposta da nova área é a de que outros cursos de licenciatura e unidades da UFRGS passem a oferecer ERER, de modo a contemplar as demandas curriculares, educativas e políticas comentadas.

Mobilizações como essa ajudam a desestabilizar a branquidade e abrem o debate para buscar caminhos de enfrentamento a um problema que é estrutural no Brasil, de complexa resolução na Educação Básica, por exemplo. Nas escolas, questões burocráticas, administrativas, sobrecarga de trabalho docente, brutais desigualdades de acesso e permanência (*vide* o contexto da pandemia), dificuldades em acessar materiais alternativos aos livros didáticos e outras demandas específicas requerem um olhar mais atento – do ponto de vista do apoio político e institucional – ao que é possível fazer. Escutar, acolher e

valorizar o que alunos e alunas têm a dizer é um bom começo para iniciar processos de transformação que abrangem disputas do calendário escolar, discussões em conselhos de classe e tensionamentos junto a equipes diretivas e mantenedoras.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.
- CUNHA, Olívia Gomes da. **Intenção e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro (1927-1942)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.
- CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Quase-cidadão: Histórias e antropologias do pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- DA SILVA, Fernanda Oliveira. **As lutas políticas nos clubes negros: culturas Negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguaí no Pós-abolição (1870-1960)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, UFRGS, 2017.
- FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 21, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JESUS, Jessica Oliveira de. A Máscara (Grada Kilomba). **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180, 2012.

KILOMBA, Grada. A máscara. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180, 2010.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O Culturalismo dos Anos 30 no Brasil e na América Latina: Deslocamento Retórico ou Mudança Conceitual? In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O Mundo Negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PERUSSATO, Melina K. **Arautos da Liberdade**: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal *O Exemplo* de Porto Alegre (1892-1911). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, UFRGS, 2018.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de Liberdade**: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. **Além da invisibilidade**: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição. Porto Alegre: EST Edições, 2019.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da história**. Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2011.

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

SEIGEL, Micol. Beyond Comparative Method after the Transnational Turn. **Radical History Review**, Issue 91, winter 2005.

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