

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – FFLCH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PEDRO HENRIQUE MARTINS CAMPOS DE ALMEIDA ARNEIRO



UM CHOQUE NA PORTA DE VIDRO

Onde está o discurso da branquitude em
materiais didáticos de ciências humanas?

São Paulo

2021

PEDRO HENRIQUE MARTINS CAMPOS DE ALMEIDA ARNEIRO

UM CHOQUE NA PORTA DE VIDRO:

Onde Está o Discurso da Branquitude em Materiais Didáticos de Ciências Humanas?

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo D. Girotto

São Paulo

2021

ARNEIRO, Pedro Henrique Martins Campos de Almeida. "UM CHOQUE NA PORTA DE VIDRO: Onde está o discurso da branquitude em materiais didáticos de ciências humanas?". 53p. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho a todas mestras e mestres que tiveram seus conhecimentos e sabedoria negligenciados, desvalidadas ou aniquiladas e aos que resistem até hoje. Dedico ao meu pai e à minha mãe, primeiras referências de maestria, eternas e inevitáveis. Dedico também a todas pessoas que miram as janelas da alma com sensibilidade e buscam mais sabedoria e justiça, por um mundo que caibam muitos mundos.

AGRADECIMENTOS

A maioria dos agradecimentos aqui são para pessoas que não necessariamente estavam no contexto institucional da universidade ou diretamente ligados à graduação, mas, com certeza, sem elas este trabalho não existiria.

Primeiro agradeço ao princípio de tudo, ao que veio antes, a todas as forças do universo, do planeta e da natureza que somos, no movimento e beleza da vida, pela proteção e força de cada dia. À minha avó e a todos da família que vieram depois dela e antes de mim, que me ensinaram a agradecer de coração ao que deve ser agradecido. Obrigado. Obrigado. Obrigado.

Agradeço minha mãe e meu pai pela vida e pelo miolo, aquela pedra que lapidaram juntas e continuam. Agradeço a todos mais velhos deles e meus por suas existências, e pela geração e composição desta pedreira que vamos lapidando pedacinho por pedacinho. Se não fossem vocês também não seria eu.

Agradeço todos professorxs das escolas que estudei que me deram elementos, referências, bases importantes e me instigaram a desconfiar (inclusive de mim mesmo), a tentar desvendar e buscar conhecer melhor as coisas que cruzam nosso caminho, pois tudo tem uma história, um território e muitas relações. Obrigado Mestre Eros, Mestre Feijão, Pedrão, Silvia, Kati, Carol, André, Ulisses, Chicão, Carlosi, Angela, Cesare, Cláudio, César, Iuri, Giba, Marlito, Chris, Pamela, Zé Maria, Antônio Carlos, Carlos Alberto e principalmente à Mestra Dofona e ao Mestre Zelão que me orientam até hoje.

Agradeço a todos mestres e mestras que pude encontrar nas minhas caminhadas pelo mundão até hoje, com quem pude aprender alguma coisa na convivência, mas principalmente àqueles que me acolheram em suas famílias e ainda têm paciência com a minha pessoa. Obrigado pelos conselhos e insistência Mestra Dofona, minha primeira e eterna mãe de santo que abriu as portas do mundo que vivo hoje, sem ela com certeza eu não seria nem estaria onde estou hoje; Mestre Zelão, meu pai e meu irmão de Capoeira e da vida e sua família, Dona Mara, Janaína, agradeço Sr. Zé Maria e Dona Sulica onde estiverem, Rose, Ryan, Renan, Meg, Kelly, Charlene, Vitor, Zé Filho, Dona Luiza; Mestre Cavaco, bença vô, Tati pela confiança; Mestre Limãozinho e Dona Rose, tio e tia, padrinho e madrinha na Capoeira e no Samba de Roda e sua família Karina, Kris, Yasmin, Rafael; Mestre Tião Carvalho, Mestra Ana Maria Carvalho, Mestra Isabel Carvalho, Ana Flor, Noel, Yuri, Wagnão, Rita, Julia e Ariel, meus mestres, mestras, irmãos e irmãs e primeiras referências de Bumba Boi, Tambor de Crioula e todas brincadeiras maranhenses.

Pela forma de estar, caminhar, observar, ouvir, dialogar e viver no mundo agradeço à Capoeira, ao Tambor de Crioula, ao Bumba meu Boi e ao Samba de Roda através de todas mestras, mestres e integrantes da Escola Mutungo de Capoeira Angola, do Grupo Negaça de Capoeira Angola, do Terreiro Original de Capoeira Angola, do Grupo Limão Rosa, do Centro Cultural Nagô Capoeira Angola, do Grupo

Guerreiros de Senzala, do Grupo Irmãos Guerreiros, do Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô, do Grupo N'zinga de Capoeira Angola, da Casa Mestre Ananias, do Grupo Garoa do Recôncavo, da Associação Cultural de Capuêira Angola Paraguassu, do Grupo Flor D'Aroeira, da Orquestra de Berimbau do Morro do Querosene, do Grupo Cupuaçu de Danças Brasileiras, da Família Menezes, do Bumba Boi de Pindaré, do Bumba Boi de Maracanã, do Bumba Boi da Madre Deus, do Tambor de Crioula Juçaral dos Pretos, do Tambor de Mestre Felipe, do Laborarte, do Centro Cultural Mestre Patinho, do Centro Cultural Matroá, do Tambor de Crioula de Miranda do Rosário, do Tambor de Crioula de Dona Luiza Grande, Mestre Vanderlei e Mestre Xavier.

Agradeço a toda família do Ylê Asè Omo Obá Nago através do Babá Godô de Xangô, a bença pai, adupé; à toda família do Kwê Mina Odan Asè Boço Da-Ho através da minha mãe Nochê Sandra de Xadantã, matijaló, adupé; à todas as lideranças, Xeramõis, Xejaris e famílias das Aldeias Tenondé Porã e Kalipety através da Jerá, da saudosa Dona Ilza, Werá Claudio, Tatá, Poty, Seu Elias Vera Miri, Dona Yara, Tantão Karai Thiago, Lau, Tadeu, Negão, Pedrinho, Marisa, Karai Baixinho, Priscila, Txumbai, Txunun, Seu Pedro Vicente Karai Miri, Dona Idalina, Ruka Karai Xondaro e todo povo do CTI pelo acolhimento, carinho e paciência, pelos aprendizados, ensinamentos e pela possibilidade de semear em mim perspectivas de um mundo mais sábio e justo para todos. A todo povo de luta, Porã ete Agvyjevete!

Agradeço a todos alunes que frequentaram as aulas de Geografia de Escola Estadual Indígena Gwvyra Pepo em 2014, e a todos aprendizes que frequentaram o Ateliê de Capoeira e Cultura Popular na Brasilândia de 2014 a 2016, as experiências mais lindas que tive o prazer de conduzir. Agradeço e a todos que lutaram nas ocupações das Fabricas de Cultura da Brasilândia e do Capão Redondo e na primeira Greve de Arte-Educadores do Brasil, coletividades temporárias que geraram muitos outros coletivos e que trouxeram muito aprendizado sobre fazer festa na guerra.

Agradeço ao meu irmão, minhas primas e primos de sangue e a todos irmãos irmãs, primos e primas de caminhada que a vida me deu, pelas idéias, reflexões, risadas, tretas, bons e maus exemplos, pelo carinho e sinceridade e pelas madrugadas, pelas prosas nas rodas, festas, praças, esquinas, bares, sarjetas, nas salas, quartos e cozinhas que me orientaram desde antes de começar a escrita deste trabalho até a conclusão dele.

Muitas pessoas, ao longo do tempo, me ajudaram a elaborar meu entendimento atual de quem sou no mundo, sem as quais não existiriam alguns pensamentos que estão neste trabalho. Ana Flor, irmã, amor, parceira mil grau, pelos versos, poesias, trocadilhos e por tudo que já vivemos; Carolzinha Exmylove; Renatinha sua sensibilidade, olhar profundo, sorriso aberto e os presentes mais lindos da vida; Carolzona seu sorriso dos olhos, sabedoria e escuta profunda junto com puxão de orelha; Ina seu amor, parceria e insistência, noite a dentro e dia a fora, poesias e peças... pregadas e despregadas no jogo que é essa vida; Carol Zu sua fluidez intensidade e as epifanias, Acauam e as risadas acidas que temos que dar das desilusões, Vivi canta eu canta você na dança da solidão, Bia de Oyá pelos bons ventos sempre, Fabito por outros carnavais Bia pela descontração e acolhimento, Daniel pelo apoio, Cabelera pelo cavaquinho e as ideias sinceras e risadas.

Agradeço nosso Coletivo na Trilha do Tambor que realizou tantos encontros lindos. Obrigado Lines pelo carinho, pelo amor, pelo que vimos, miramos e conseguimos realizar, saudades eternas; obrigado meu parente Gatinho por tudo, presença e sensibilidade sem frescura, é os cachorro preso e o pau comendo solto; Marcele pela crença, pela gana e carinho; Ariel meu mano, sempre, ao nosso crescimento e amadurecimento entre fritas e brejas nas brechas do tempo e de baixo do mesmo teto.

Agradeço os diamantes que tive a sorte de conhecer nos primeiros anos de faculdade Tiagão, André, Zóio, Pagador, Júlio, Levi, Geinne, Alê, Camilinha, Ju, Isa, Marcinha, Arthur, Dé, Imenes, Luquinhas, Samuka, Vitão, toda rapa do morrinho que participou do Improvárzea, o povo da Radio Várzea. Mineiro e a rapa das antigas da época de escola, Haind, Guisb, Olivia...

Agradeço às pessoas que passaram pela Companhia Trupe Ataré, pimenta preta mastigada coletivamente, oração e magia do movimento, canção acalentadora e ardida, entoada e regida pela minha melhor amiga, amor do fundo, Inayara Iná. Agradeço por me questionar e acolher com raiva e amor, por me colocar sempre na frente do espelho e lembrar da existência da porta de vidro. PeDrin Lucas, agradeço pelo amor, e tantas travessias atemporais, encontros e couros. Parcinha parção Yuri Carvalho agradeço sua existência, carinho e nossa parceiria que já tocou e ainda vai tocar nas radiolas do mundão. Agradeço ao querido Preto Vidal pelo aprendizado nas contracenagens. Ao absoluto Jorge Peloso, Jorgin profundo e verdadeiro de tantos momentos da vida, agradeço pelo aprendizado mútuo e as bagaceiras eternas.

Agradeço quem dividiu o teto comigo, me suportou, me acolheu e me acompanhou em tantos processos da vida nos últimos anos, meus maridos e maridas, Dimitri meu primeiro casamento sua sabedoria nossas trocas de problemas psicológicos; Osman irmão de luta e coração eterno pelo balanço Funk Style, Fink Fuison, Life Style e alto astral; Ariel Misebe, Bastinhos, Pinas irmãos de vida, banda dos sonhos; Nathi Béle, amor que se transforma e permanece, KL e nossos aprendizados no amor e na dor entre sons e olhares, Luiza pela sinceridade e confidencias, Matheus sempre ritimando o alto astral; Vids sua serenidade sinceridade e paciência.

Agradeço à Camila, Mibey, pela dança desenhada pelo seu olhar pelas suas palavras, seus pinceis e seu corpo. Agradeço a coragem a sinceridade, por tanto aprendizado, pelo amor, pela paciência, pelos colos e carinhos nos últimos anos, pela fluidez nas tretas e risadas, pela convivência intensa neste isolamento do início da pandemia que foi um antisanatório real, anti-inflamatório natural. Manteiga de cacau com própolis.

Agradeço à Renatinha, Inayara Iná, Denna Souza, Carolzona, Waldo Lao, Bruno Simões, Allan da Rosa, Billy Malachias e quem esteve ao meu lado durante gestação deste trabalho, desde suas ideias iniciais que se transformaram até se tronar o que está aqui. Agradeço pelas primeiras bibliografias e prosas nos encontros que o previsto e imprevisto permitiu. Pela disposição, delicadeza, acolhimento e seriedade, por darem exemplos de como unir com amor e sensibilidade conceitos e práticas,

passos e pensamentos. A essas pessoas agradeço pelos primeiros horizontes concretos do que seria essa pesquisa.

Ao parceiro da graduação Caio Ferreira, minha dupla no trabalho da Disciplina de Metodologia de ensino em Geografia II, que gerou comigo o início deste trabalho e me concedeu a presença de alguns trechos do nosso trabalho, aqui.

Agradeço de coração à Cecília Godói por ter se disposto a participar da banca, o cuidado e a prosa, um presente que agradeço à Renatinha e Carolzona, também para Fabi Carneiro, pelo esforço, força, ponte e puxadas de orelha nesse corre.

Agradeço ao Dieter, à Cristina Wisenbah, ao Carlão, ao Girotto e à Núria por fazerem o que muites professores não fazem na Universidade de São Paulo. Ao professor Girotto também agradeço especialmente pelo orientações, auxilio, paciência, mesmo com todo o truncamento, nessa reta final da graduação.

“O Berimbau é arma de libertação.

A cultura é arma de libertação.

A cultura é sua identidade.

Quem é vocês?

Quem somo nois?

Quem somo nois?

Quem somo nois, irmão?

Quem somo nois, irmão?”

Mestre Pinguim, Acarajé da Moça no Núcleo de Artes Afro-brasileiras, novembro de 2016.

“O ensaio que desenvolverei nas páginas a seguir não se molda nas fórmulas convencionalmente prescritas para trabalhos acadêmicos e/ou contribuições científicas. Nem está o autor deste interessado no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida. Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição ou a distorção da minha personalidade.”

Abdias Nascimento, Introdução do livro O Genocídio do Negro Brasileiro. 1978

RESUMO

ARNEIRO, Pedro Henrique Martins Campos de Almeida. "UM CHOQUE NA PORTA DE VIDRO: Onde está o discurso da branquitude em materiais didáticos de ciências humanas?". 53p. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

Neste trabalho investigamos alguns materiais didáticos de ciências humanas, voltados para o ensino médio e publicados antes e depois das leis 10.639/03 e 11.645/08 para entender as transformações na abordagem das relações étnico raciais nesses materiais. Utilizamos como base metodológica a análise de discurso e fizemos um exercício de racialização dos sujeitos da sua enunciação. Para isso, nos debruçamos sobre o campo de estudos da branquitude, que traz a compreensão do racismo como problema do branco. Entendendo a branquitude como um lugar de privilégios produtor de uma geografia existencial do poder hegemônico, tentamos entender como esses materiais didáticos acabam contribuindo de forma contraditória com a consolidação de uma geografia da branquitude. Esta geografia que parte do projeto colonial europeu de Ocidente é fomentada pelos interesses políticos das pálidas elites econômicas brasileiras e, além de visar a manutenção do seu lugar de privilégio, confere, de algumas formas, este lugar de privilégio a pessoas brancas e residualmente a quem se aproxima aos ideais da brancura, dispositivo fundamental para a manutenção do racismo estrutural. Nas considerações finais fazemos algumas reflexões buscando perspectivas milenares que podem auxiliar na quebra do pacto narcísico firmado a cada dia pelo feitiço racista da branquitude.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
INDÍCIOS DA TRAVESSIA.....	4
Curriculo e livro didático: o que seria uma arqueologia e genealogia do seu discurso?.....	10
GEOGRAFIA, RACISMO E BRANQUITUDEN.....	15
ANÁLISE DE DISCURSO: BRANQUITUDEN NOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	27
Relato reflexivo: um ensaio da análise do discurso da branquitude sobre África nos livros didáticos de 2000, 2001 e 2010.....	29
Investigando e material didático aprovado para 2021.....	33
Análise de discurso no material didático: onde está o discurso da branquitude?.....	38
Conclusões da análise de discurso.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
Limitações da pesquisa.....	43
Conclusões e uma possível expansão dos horizontes existenciais.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51

INTRODUÇÃO

"tanto a branquitude existe que a sentimo-na nos espreitar a alma como fantasmas de nós mesmos. Temos, todavia dificuldades em reconhecê-la pôr que jamais a vimos apenas a sentimos, e por tempos e tempos ela ocultou-se de nós, não porque não agisse, mas por não discernimo-la. Ao esforçarmo-nos para admiti-la em meio ao silêncio e sua ausência aparente nos preparamos para o surpreendente, o extraordinário, é quando fechamos nossos olhos e fingimos dormir, sonolentos em meio ao nosso lar de comodismo que adentra o fantasma e é possível aos olhares mais sensíveis identificar seus vultos, esquadriňá-la em meio as suas cores, ou a negação dela, na brancura de seus movimentos."

Willian Luiz da Conceição, 2014. Abertura da sua tese de Mestrado: *Arranjos da branquitude em Jorge Amado: a obra Tenda dos Milagres (1969) entre a ambivalência da mesticagem e o fortalecimento da cultura brasileira.*

Pretendemos neste trabalho nos debruçar sobre alguns estudos das relações étnico-raciais e sobre a metodologia foucaultiana da análise de discurso para que seja possível desvendar algumas transformações no processo de produção narrativa de materiais didáticos de geografia e ciências humanas antes e depois da publicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Focando as relações étnico raciais voltadas aos estudos da branquitude, tentaremos estabelecer o que seria um discurso da branquitude e identificar como ele se manifesta, ou é omitido, nos materiais didáticos analisados.

No primeiro capítulo buscaremos uma compreensão sobre a metodologia foucaultiana da arqueologia e genealogia dos discursos, articulando essa metodologia com reflexões sobre currículo e materiais didáticos. No segundo capítulo traremos algumas relações entre geografia e racismo para tentar entender como foram forjados alguns dos mecanismos de poder que produziram a estrutura racista da nossa sociedade. Apresentaremos, com base nos estudos sobre a branquitude, como essa estrutura reflete até hoje imaginários e práticas racistas e, sobretudo, como pessoas brancas no geral reproduzem essa estrutura de forma consciente e/ou inconsciente. No terceiro capítulo analisaremos materiais didáticos com base nas reflexões dos capítulos anteriores, fazendo um exercício de racialização dos sujeitos que enunciam seus discursos e tentando desvelar e colocar em evidência o discurso da branquitude. Nas considerações finais faremos reflexões que buscam perspectivas milenares como possibilidade de quebra do pacto narcísico firmado a cada dia pelo feitiço racista da branquitude.

INDÍCIOS DA TRAVESSIA

As primeiras lembranças que tenho de ter sido racializado e me entender como branco foram ainda na infância. Lembro de um evento de Capoeira onde percebi ser uma das poucas pessoas brancas naquele lugar e minha mãe ficou desconfiada ao ser cobrada a pagar pela minha participação, sem ter nenhuma informação de que o evento era pago. Ali com certeza ela se chocou contra a porta de vidro. Outra situação frequente acontecia no prédio que morávamos, onde um dos porteiros falava tirando onda comigo, toda vez que me via: “Pedro de Alcantra Asneiro! O homem que só caga dinheiro!”, relacionando meu nome ao dos imperadores do Brasil no século XIX. Já no início da juventude, creio que meu primeiro choque na porta de vidro foi numa conversa com um camarada que eu nem conhecia, quando ele encerrou o assunto se afastando de mim e dizendo, com revolta nos olhos, que com certeza eu sabia o nome, sobrenome e origem precisa de nascimento dos meus antepassados, mais que ele poderia saber dos dele. Outra vez, num centro cultural onde a maioria das pessoas presentes eram negras, me disseram logo na entrara “fica tranquilo alemão, aqui todo mundo é negão mesmo, não precisa se assustar”. Não estava assustado, mas fiquei incomodado, nessa e em tantas outras situações dali pra frente.

O fato é que um choque contra a porta de vidro não só incomoda como atordoa e cobra atenção numa caminhada distraída. Nesse sentido o que muitas pessoas brancas entendem como racismo reverso pode ser entendido simplesmente como um ato de racialização da pessoa branca, pois como nos conta Silvio Almeida (2019, p.53), não são impostas desvantagens sociais, perseguições e assassinatos a pessoas brancas pela cor da sua pele.

Quando prestei o vestibular para cursar Geografia na Universidade de São Paulo, tinha a compreensão de duas coisas importantes. A primeira era que muitas Mestras e Mestres de Capoeira tinham tanta sabedoria, conhecimento e entendimento da realidade brasileira quanto tantas pessoas brancas graduadas e com títulos de mestrado e doutorado em universidades públicas e privadas no nosso país. Não só Mestras e Mestres de Capoeira, mas de todas as manifestações tradicionais das filosofias dos povos originários, africanos em diáspora e indígenas, que pulsam nas veias destes territórios chamados hoje de América e Brasil. Isso porque essas guardiãs e guardiões cultivam dia a dia, em todos os lugares que habitam, o que foi plantado e é ensinado a milênios por civilizações imemoráveis das quais, ainda assim, não se esquecem.

A segunda era que o conhecimento, na prática, não se divide em matérias, disciplinas ou áreas do conhecimento como vemos na escola. Simplesmente existe e irradia, podendo ser apreendido em cada situação, através dos movimentos, das relações, dos sons, cheiros, cores, gostos e temperaturas em todos espaços e tempos. Como diz o ditado, há de ter olhos pra ver. Há de ter pele pra sentir e poros abertos pra perceber e tentar compreender. Assim passei a me perguntar: de quem são os olhos e peles que nos vestem para ler e ouvir as narrativas contadas na escola?

Compreendia a importância da existência desta escola e das diversas “áreas do conhecimento”, mesmo com a forte influência e acachapante visão de uma matriz europeia que ainda preserva valores coloniais, mesmo sendo uma instituição que foi produzida e se consolidou tão branca e de tradição elitista no Brasil. Compreendia a importância desta instituição por conta de toda a história de luta dos diversos movimentos sociais que viam e ainda vêm nela um espaço de transformação social, mesmo com sua forma colonial europeia destinada ao controle individual e coletivo da população, como laboratório de um poder disciplinar cada vez mais voltado para a reprodução de sociedades hegemonicamente eurocêntricas, brancas e capitalistas. Ainda assim, por ser considerada a horta oficial de produção e reprodução de narrativas, discursos, imaginários e ideologias em nossa sociedade, a escola tem um papel fundamental na disputa para, quem sabe um dia, deixar de ser uma instituição branca, pautada por valores coloniais eurocêntricos, para ser uma instituição plural. Já existem escolas que lutam para trilhar este caminho, e muites trabalhadores, sobretudo professores e professoras que o percorrem solitário.

Quando pensava em Geografia, vislumbrava essa trilha, e imaginava com encanto que esta área do conhecimento deveria abarcar todos os conhecimentos possíveis do planeta, pensando de forma abstrata e com inocência na origem etimológica da palavra de raiz grega. Tendo *geo* como prefixo equivalente a Terra e *grafia* como sufixo equivalente a desenho ou descrição, acreditava que estudaríamos o máximo possível de registros do planeta feitos pela humanidade. Eu, um jovem, homem, branco, de classe média, ainda não tinha me questionado que humanidade era essa e assim me iludi imaginando que teríamos acesso a pensamentos de diversas regiões do mundo, a partir da perspectiva de diversas culturas. Encontrei pensamentos relativamente diversos, com visões não exatamente hegemônicas, mas apenas em alguns aspectos. O que encontrei, sobretudo, foram discussões baseadas somente em teorias europeias, muitas vezes, inclusive, focadas mais no próprio espelho da Geografia enquanto disciplina, ou área do conhecimento, numa eterna tentativa de resolver seus “dilemas” próprios e encontrar o propósito de sua existência.

Ora, se em determinado momento alguns geógrafos entenderam que a Geografia servia, antes de mais nada, para fazer a guerra (LACOSTE, 1988), é muito importante discutirmos suas bases epistemológicas. Entretanto as discussões na graduação, como nos alertou Malachias (2006, p.4) comprovaram certa insensibilidade com a discussão epistemológica e não ultrapassavam um dos limites que estruturou esta área do conhecimento na Europa: a complexa e esguia *questão racial*. Oliveira nos confirma recentemente que “Ainda hoje, carecemos de estudos a respeito da evolução das questões étnico-raciais na história do pensamento geográfico.” (OLIVEIRA, 2020, p.167).

Ao longo destes anos na graduação, encontrei professoras e professores brancos e, majoritariamente, autores homens e brancos, como Amanda Benedetti confirmou em sua pesquisa de conclusão de curso há poucos anos (Benedetti, 2019). Partindo do resultado de sua pesquisa podemos fazer uma relação com a investigação realizada por Maria Aparecida Bento, em 2002, sobre a lógica narcísica reproduzida por pessoas brancas em empresas, no momento da contratação de outras pessoas. O *pacto narcísico da branquitude* é um conceito cunhado por esta autora e apresentado como sendo “*um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil*” (Bento, 2002). Nesse sentido, voltando à pesquisa de Benedetti, seria possível elaborar uma série de investigações sobre como se opera o pacto narcísico da branquitude na Universidade de São Paulo.

Neste trabalho, apresentaremos um pouco das discussões sobre as relações étnico-raciais que tem sido feitas no campo de estudos transversal sobre branquitude, e tentaremos desenvolver algumas faces da sua relação com a Geografia. Por hora algumas bordas brilhantes, porém cortantes dos cacos estilhaçados da porta de vidro.

Desde o início dos anos 2000 muitas autoras e autores vêm colocando, cada vez mais, na pauta da luta contra o racismo no Brasil a necessidade da discussão sobre a *branquitude*, bem como o posicionamento de pessoas brancas perante seus privilégios históricos. Maíra Pires Andrade (2018) nos apresenta sua visão sobre conceito de branquitude a partir de Lourenço Cardoso (2008) que:

pode ser compreendido como um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos (estruturas de poder palpáveis) ocupado por aqueles que estão no topo da pirâmide social, como resultado da imagem que uma determinada aparência constrói, isto é, a branquitude se refere a identidade racial branca, construída e reconstruída histórica e socialmente, de acordo com o cenário local e

global. Nesse aspecto, o lugar social do branco em nossa sociedade é naturalizado e não questionado, passando ser visto como um lugar hegemônico e produtor de um saber também hegemônico. (Andrade, 2018, p.245)

Ou seja, podemos pensar no que seria uma geografia da branquitude nos questionando sobre este *lugar* de privilégio e sobre que tipo de saberes este lugar produz. Para Silva e Souza, “A geografia pode desvelar as dimensões e desigualdades espaciais marcadas não só pela desigualdade social, mas também pela racial.” (Silva e Souza, 2020, p.143). Cardoso e Rascke (2014, apud Andrade, 2018, p.243), por sua vez, nos dão o exemplo dos saberes contidos no currículo escolar brasileiro sustentando uma concepção que legitima apenas “a cultura do colonizador [europeu], que é branca, masculina, heterossexual e cristã, trazendo a tona no espaço escolar as discriminações, exclusões e o racismo” (Andrade, 2018).

Vitiello e Cacete (2019) lembram que o currículo é um espaço de disputa de narrativas, e por conta disto o livro didático também assume um papel ímpar nesse processo, tanto por pressão do Estado, em sua tentativa de controle do conteúdo oficial a ser ensinado, como também por ser a fonte principal das informações que circularão nas salas de aula entre educadores e educandes. Como colocado por Choppin (2004, apud Vitiello e Cacete, 2019), o livro didático cumpre função curricular, instrumental, ideológica e documental, por isso a análise deste objeto de tempos em tempos permite que vejamos o que muda e o que permanece das narrativas oficializadas pelo Estado.

Nesta investigação serão feitas algumas relações entre currículo e livro didático a partir de problematizações baseadas na metodologia de análise de discurso para que possamos observar a teia quase invisível que fixa imagens e narrativas desde a infância no nosso imaginário para garantir o controle individual e coletivo da população. Esse processo de inculcação, ou seja, de fixação de imagens, se dá através de mecanismos e dispositivos de um poder que disciplina através da ilusão de uma suposta autonomia das educandes que, às vezes, encobre o que tem de mais individualista e narcísico nas atuais ideologias neoliberais e seus processos de subjetivação, que atualmente, cada vez mais, ameaçam o espaço escolar. Sobretudo através de materiais didáticos encomendados por instituições influentes no mercado financeiro.

Refletindo sobre práticas que contribuem para uma educação antirracista no contexto universitário e escolar, partimos das conquistas dos movimentos negros e indígenas, e dos povos negros e povos indígenas em movimento no Brasil, nos âmbitos políticos, jurídicos, educacionais, culturais e do debate público, sobretudo a

partir da sanção da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e cinco anos depois da Lei 11.645/08 para nos perguntar: quanto essas conquistas afetaram a produção dos livros didáticos que chegam nas escolas? Quanto essas conquistas afetaram a produção do conhecimento científico e escolar de Geografia? A lei torna “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, e, mais especificamente,

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Embora indique as áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras, o parágrafo 2º do artigo 26-A, inicia ressaltando que esses conteúdos deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. A lei em si não estabelece a obrigatoriedade de sua presença nos cursos universitários, nem como e quais delas serão abordadas em cada matéria na escola.

Como sua redação não implica na criação de disciplinas específicas para o ensino desse conteúdo, e sim uma abordagem interdisciplinar, entendemos que a Geografia possui um papel importante nessa abordagem por ter um olhar para a transformação dos espaços naturais, sociais, políticos e econômicos, em suas multiplicidades e complexidades. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre como a produção e o ensino do conhecimento científico e escolar de Geografia pode olhar para as linhas brancas que teceram sua área e abordar suas fendas e também as fintas já realizadas por tantes geógrafos, professores e pesquisadores para ampliar os horizontes de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em meio ao jogo perverso das ideologias da branquitude que algumas instituições nos impõe.

Uma forma de discutir os efeitos diretos da Lei nº 11.645 na educação básica seria analisar, historicamente, a presença e qualidade dos conteúdos relacionados às histórias e culturas indígenas, do continente africano e dos afrodescendentes no Brasil, bem como a discussão sobre o racismo nos materiais didáticos de Geografia das últimas duas décadas. O viés de discussão que optei propor foi pela análise do discurso da branquitude na construção de alguns destes materiais.

Com base nas problematizações de Marisa Fernanda da Silva Bueno a partir da perspectiva arqueogenética focialiana (Bueno, 2020), podemos refletir sobre como este lugar social hegemônico de privilégios do branco aparece no discurso dos

textos de livros didáticos. Para isso fizemos um exercício de análise de dois livros de geografia destinados ao ensino médio, publicados em 2000 e 2001, antes da sanção da Lei 10.639/03 e de outros dois publicados em 2010, já depois da sanção da Lei 11.645/08. Também foi analisado um material didático de ciências humanas, destinado ao ensino médio, porém aprovado a partir dos novos critérios do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para 2021 e, consequentemente, da Reforma no Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovadas, em 2017 e 2018 respectivamente.

Utilizei como método, inicialmente, uma pesquisa objetiva nos livros didáticos de identificação dos capítulos ou trechos que tratavam de assuntos relacionados à história e *cultura africana, afrobrasileira e indígena* procurando também por essas palavras e, em seguida, pela palavra *racismo*. Tentamos enumerar quantas vezes essas palavras apareceram e como estavam sendo tradadas e significadas no texto dos livros. Por último procurei a palavra *branco* e *branquitude*, atentando para os mesmos critérios. Após esse processo fiz um exercício simplificado de análise de discurso foucaultiana, de cunho arqueogenalógico, com base na pesquisa de Maria Fernando Silva Bueno sobre a emergência do discurso crítico sobre branquitude na legislação antirracista brasileira.

Em suma, a proposta de investigação deste trabalho é localizar o discurso da branquitude em alguns livros didáticos de geografia e de ciências humanas. O objetivo é analisar como ele aparece nos materiais didáticos, tendo em vista que já se passaram 18 anos da sanção da Lei 10.639/03, 13 anos da Lei 11.645/08, e que o debate público e as pesquisas sobre as questões étnico-raciais cresceram no Brasil, sobretudo a partir da virada do século.

Entendendo que o problema do homem branco brasileiro (Bento, 2002; Ramos, 1957) e sua visão de mundo etnocêntrica é um dos pilares da estruturação do racismo no Brasil e, consequentemente, da própria formação espacial, política, econômica, jurídica e ideológica da nossa sociedade (Almeida, 2019), tentaremos identificar como esse problema aparece nos livros didáticos e como ele está ou não relacionado aos conteúdos incluídos relativos à Lei 11.645/08 atualmente vigente.

Como afirmam diversas autoras e autores, enquanto a população branca não se entender enquanto parte fundante do problema, não se implicar na luta contra o racismo estrutural e não buscar compreender como as categorias de raça, classe e gênero se combinam e entrecruzam nesta estrutura, estarão adiando cada vez mais um passo fundamental para darmos em direção a transformações profundamente

necessárias na sociedade brasileira. Embora as populações brancas, no geral, não tenham culpa pela escravização e genocídio de povos indígenas, africanos e afrodescendentes que estruturam sua condição privilegiada na sociedade atualmente (embora algumas pessoas ainda tenham), também não são vítimas do passado. Ou seja, como disse Lia Vainer Schucman, se nós somos os ancestrais das próximas gerações e não fizermos nada para mudar a realidade delas, estaremos sendo coniventes com o racismo que nos precedeu e com o qual convivemos até hoje¹.

É importante olharmos para os livros didáticos, porque para além de serem registros documentais de um determinado período histórico e geográfico, eles também são o principal instrumento utilizado para mediação do conhecimento entre professores e alunos, na maioria das escolas no contexto atual, início dos anos 20, século XXI, Brasil. Que conhecimentos estruturam um livro didático? Quem produz estes conhecimentos e quais as suas referências? Que narrativas são reveladas nos discursos destes livros?

Curriculum e livro didático: o que seria uma arqueologia e genealogia do seu discurso?

Para refletir sobre o papel do currículo e do livro didático na sala de aula, precisamos compreendê-los enquanto *dispositivos de poder* que reproduzem visões de mundo, formas de entender o que seria o conhecimento, a verdade e a realidade. Entendendo que essa produção de sentido e reprodução de conhecimentos, se dá através dos *discursos*, precisamos problematizar e buscar onde, em que momento, como se formam e como são colocados em prática. Ou seja, precisamos tentar identificar como as *práticas discursivas* reproduzem determinadas visões de mundo nas pessoas e como essas visões produzem o próprio mundo na sua dimensão concreta.

Vamos trilhar nos caminhos da problematização para tentar fazer um raio x dos livros didáticos. Tentar fazer um exercício de arqueologia de algumas práticas

¹ Live: "Branquitude um lugar de privilégio" da 1^a Jornada Antirracista e da Consciência Negra, realizada pelo Coletivo de Negras e Negros do Judiciário Catarinense em 4 de novembro de 2020. Acessado em 17 de fevereiro de 2021.

discursivas que todos os dias aparecem para crianças, adolescentes, jovens e adultos como verdades no cotidiano escolar, por exemplo. Seguimos alguns passos dados por Marisa Bueno que parte de uma metodologia da problematização para fazer uma análise de discurso baseada nas reflexões e proposições de Michel Foucault. Também percorremos alguns caminhos seguindo Márcio Vitiello e Núria Cacete a respeito das reflexões sobre os livros didáticos. A partir desse rastro, traçaremos depois um caminho paralelo.

Marisa Bueno nos recorda da desconfiança de Nietzsche, que suspeitava das verdades apresentadas pela modernidade branca europeia (ibid., p.18). Também nos lembra que a problematização, segundo Munchai (2011, p.4), “remete incessantemente a inquietação do pensamento” e diz respeito à “provisoriedade das conclusões e não da estabilidade das certezas” (apud BUENO, 2020, p. 19). Vamos nos manter nessa levada, para não perder o princípio do movimento e da transformação, lembrando um verso que nos traz uma primeira pergunta: *quem inventa a verdade tem medo de quê?*²

Inspirados por vários movimentos “de insurgência em relação ao que está posto e dito”, como busca fazer Foucault (ibid., p.19), vamos problematizar o discurso presente em alguns materiais didáticos, tentando revelar o não dito por suas verdades. Num exercício de tentar buscar uma arqueologia dos saberes e uma genealogia dos poderes, vamos pensar numa perspectiva racial os discursos enunciados nesses materiais, discursos estes que se colocam como pretensamente neutros e baseados em algumas convicções de nossa época, como forma de luta “contra a coerção de um discurso teórico unitário” (apud BUENO, 2020, p. 19), contra a coerção de uma prática unitária também.

Essa luta se faz necessária na medida em que damos foco ao objeto que é o livro didático e entendemos que o discurso que o constitui, como no pensamento de Foucault, “é constitutivo da realidade e, aliado ao poder, produz saberes e verdades.” (BUENO, 2020, p. 22) Nesse sentido, não podemos pensar no livro didático sem conexão com o currículo, pois ambos representam uma recontextualização oficial do discurso pedagógico, dominada e pautada pelo Estado como nos lembram Márcio Vitiello e Núria Cacete. Assim devemos ficar mais em alerta ainda quando percebemos a forma mais entranhada dos discursos “como aquilo que forma os objetos e constitui

2 Verso do refrão da música “A Luta” do grupo Z’África Brasil.

os sujeitos e as subjetividades”, como explica Fernandes (2012, p. 19 apud BUENO, 2020, p. 20).

Marisa Bueno confessa que, para ela, a problematização é mais que uma metodologia, mas também “um processo de subjetivação no qual eu me constituo enquanto pesquisadora”, através da qual busca “o tensionamento daquilo que é considerado verdadeiro em relação ao objeto de pesquisa.” (BUENO, 2020, p. 19). Michael Apple (2006, p.40 apud VITIELLO e CACETE, 2019, p.4) ressalta a necessidade de problematizar o currículo, e vamos considerar aqui também os materiais didáticos, para que possamos desvelar seu conteúdo ideológico.

Buscando compreender algumas minúcias da metodologia que tentaremos manusear, Marisa Bueno nos conta que, para Kraemer (2018, p. 48)

os trabalhos arqueológico e genealógico de Foucault analisam as formações e práticas discursivas a partir de *a priori* históricos (como enunciado e arquivo, por exemplo) e buscam as condições de possibilidade para a construção das verdades e dos saberes sobre os sujeitos.(BUENO, 2020, p. 21)

Para nos alimentar e preencher essas abstrações proponho que imaginemos os livros didáticos como uma das dimensões concretas que materializa essas formações e práticas discursivas. Isso porque, entre outras coisas o livro didático é “um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura”, segundo Bittencourt (2010 apud VITIELLO e CACETE, 2019, p.5)

Avançando nas minúcias, Bueno cita a definição de prática discursiva para Foucault como sendo

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2013a, p. 144 apud BUENO, 2020, p. 23).

Assim compreendemos que existem regras e contextos, nem sempre explícitas, que permitem a existência de determinados discursos. É nessa chave que vamos refletir sobre o discurso da branquitude.

No caso dos livros didáticos é importante entendermos que seu processo de produção no Brasil, nos dias de hoje, é fortemente influenciado por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por um Plano Nacional do Livro Didático, que impõem um

discurso pedagógico para todo o país. A partir daqui podemos pensar na conceituação de Foucault (2013a, p. 131) que Marisa Bueno traz sobre o discurso, como sendo um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. Já o enunciado

segundo Foucault (2013a, p. 97), é a “unidade elementar do discurso”, não é exatamente uma frase, proposição ou ato de linguagem, mas tem uma perspectiva funcional, que perpassa as estruturas e unidades e lhes dá sentido e materialidade [...] faz parte de uma obra, de um conjunto; permitindo, pois, que seja estabelecida uma ponte entre ele e os demais enunciados (BUENO, 2020, p. 23-24)

Para a autora, o “discurso é o que podemos perceber a partir de um número de enunciados cuja existência implica uma coerência”. E completa nos explicando que “o conjunto de enunciados produzidos a partir de um sistema, de um jogo de relações, é chamado por Foucault (2013a, p. 158) de arquivo”, o qual “permite a visualização de uma lógica entre os enunciados, [...] aquilo que possibilitou o surgimento dos enunciados, que estava lá quando emergiram” (BUENO, 2020, p. 24).

Nessa perspectiva, vamos tentar interpretar os materiais didáticos como sendo os arquivos a serem investigados, pensando na BNCC e no PNLD como ponto determinante do sistema que os produziu, mas não os únicos. Sobretudo porque o processo de produção de um livro didático, por ser coletivo, pode ter sua autoria considerada como múltipla, devido aos inúmeros sujeitos que interferem e influenciam na sua formação discursiva. Vitiello e Cacete nos dizem que

Bittencourt (2010) também irá pontuar algumas características importantes dos manuais escolares, tais como ser uma *mercadoria*, logo um produto que obedece às lógicas de mercado; ser uma *produção coletiva* que conta com, além do autor, a participação de editores, técnicos gráficos, ilustradores e programadores visuais; um *depositário de conteúdos escolares*, suporte das propostas curriculares; um *instrumento pedagógico*, no qual se inserem não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como eles devem ser ensinados; e, por fim, o fato de ser um *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. (VITIELLO e CACETE, 2019, p.5)

Vemos aqui a quantidade de agentes, com forças nem sempre convergentes, que acabam influenciando a produção do livro e sua formação discursiva. Para tentarmos fazer uma análise arqueológica do discurso presente nos materiais

didáticos, então, é preciso buscar compreender o que seria a formação discursiva que dará coerência aos enunciados deste arquivo.

A **formação discursiva** é um conjunto de relações que promove a ligação entre os enunciados, que torna possível a sua sistematicidade. [...] Portanto, o sistema de formação discursiva permite o elo entre os enunciados e a sua identificação como uma prática discursiva (BUENO, 2020, p. 23).

Ou seja, mesmo com as várias direções possíveis que os enunciados possam propor, existe uma direção que acaba sendo comum entre eles. Nos interessa buscar esse jogo de forças presente no discurso dos materiais didáticos e, ao mesmo tempo, buscar desvelar a entrelinha, às vezes, produto e, às vezes, resultante das relações de poder entre os agentes que influenciam sua autoria.

Na perspectiva genealógica, Foucault vai se aprofundar na investigação dos processos que estabelecem as relações de poder. Assim, a noção de *dispositivo* também é muito importante para identificarmos as estratégias de estabelecimento das relações de poder e, sobretudo, a partir do discurso que vai ser formado pela relação entre os enunciados presentes nos livros didáticos. Bueno apresenta o

dispositivo como mecanismo capaz de viabilizar as relações de poder a partir da produção discursiva, isto é, o dispositivo surge para dar conta da produção discursiva e, de forma estratégica, organizar e direcionar o poder para a produção de saberes e verdades.(BUENO, 2020, p. 26)

Ou seja, o dispositivo é um mecanismo de poder estratégico que pode funcionar de várias formas e para vários fins. Ao mesmo tempo, segundo Judith Revel (apud BUENO, 2020, p. 35), esta noção aparece no pensamento de Foucault para dar conta da compreensão dos processos de subjetivação. Este autor propõe a noção de dispositivo desdobrada nas suas diversas especificidades, como, por exemplo, nos dispositivos disciplinares, nos dispositivos sexuais, nos dispositivos de segurança, etc. (BUENO, 2020, p. 36).

É importante saber que esses dispositivos estão presentes e, hora se escondem, hora emergem no interior dos materiais didáticos. Ao depender de como se dá a mediação do discurso desses materiais por professores, esses dispositivos podem direcionar os processos de subjetivação dos alunos em vários sentidos possíveis.

Para Foucault, a investigação genealógica, por buscar os processos que estabelecem as relações de poder, abre possibilidades justamente para a insurreição dos saberes. Segundo Bueno

a análise discursiva de cunho arqueogenéalógico articula as perguntas sobre “como” se constituem os saberes e “porquê” eles emergem, a partir de quais contextos, tendo em vista os movimentos de luta e resistência.(BUENO, 2020, p. 28-29)

Para podermos refletir sobre o discurso presente nos materiais didáticos atualmente, em território brasileiro, enquanto dispositivos de poder, buscamos identificar os agentes, as relações e alguns processos que constituíram e se beneficiaram, aqui, com mecanismos de poder anteriores à existência do próprio currículo e do livro didático. (FOUCALT, 1988 & NIETZSCHE, 2007). Sendo assim, vamos pensar sobre alguns aspectos da geografia para discutir como o racismo se estruturou, buscando suas relações com o sistema educacional vigente e mais especificamente, com a consolidação de projetos hegemônicos da branquitude.

Geografia, Racismo e Branquitude

No contexto do Brasil, aterrorizantes mecanismos de poder foram forjados durante quatro séculos, por populações brancas e voltados especificamente para populações originárias, africanas em diáspora e indígenas, muito antes das instituições escolares serem acessadas pela quantidade de pessoas que tem acesso atualmente. Esses mecanismos continuam se reproduzindo nos dias de hoje, cotidianamente, em outras instituições, nas ruas e, também, no interior das casas, de formas diferentes e em diferentes escalas. Por isso é preciso lembrar o caminho que foi percorrido, para não seguirmos numa direção da encruzilhada que nos faça esquecer o que aconteceu nas esquinas anteriores.

Para Willian Luiz da Conceição:

Ao longo da História, a concepção de *raça* foi um instrumento de dominação sobre a heterogeneidade da humanidade. Todavia, os conceitos de *raça* foram construídos historicamente e a cada período tiveram determinados significados e importâncias na tentativa de explicar as diferenças entre os grupos humanos. (Conceição, 2020, p.25)

Segundo Silvio Almeida: “A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI”, no contexto da expansão econômica mercantilista europeia e

que vai produzir uma história das raças junto à “constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (ALMEIDA, 2019, p.24-25). Este movimento de expansão da civilização europeia foi chamado por Franz Fanon de *colonialismo*, um projeto de universalização que produziu destruição, morte, espoliação, aviltamento e, segundo Achille Mbembe, com o objetivo de “inscrever os colonizados no espaço da modernidade” (apud ALMEIDA, 2019, p.27).

No século XIX, após 300 anos deste projeto já em curso, “inúmeros setores do pensamento científico europeu emergente” (Conceição, 2020, p.25), como a Biologia e a Geografia, gestaram pensamentos que

serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a idéia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. (ALMEIDA, 2019, p.29).

Este tipo de pensamento, identificado como *racismo científico*, teve grande repercussão neste período, segundo Almeida, nas obras de Arthur Gobineau, Cesare Lombroso, Enrico Ferrari, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues, etc. (ALMEIDA, 2019, p.29). Ou seja, as teorias raciais do século XIX elaboraram justificativas pseudocientíficas para a hierarquização de raças no projeto colonial, nas quais, segundo Conceição

atribuíram-se aos europeus brancos qualidades superiores, estabelecendo-os no ponto mais alto de uma longa escala em que foram posicionados os mais diferentes grupos. As compreensões de superioridade e inferioridade estabelecidas pela ideia de raça passaram também a engendrar o desenvolvimento dos Estados-nações como comunidades políticas emergentes nesse período. (CONCEIÇÃO, 2020, p.26)

Fanon (1980) e Todorov (1993) falam sobre dois registros entrecruzados que a raça opera: como característica *biológica* e *étnico-cultural*, sendo a primeira relacionada a “traços físicos, como a cor da pele”; e a segunda “associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes”, esta última denominada por Fanon como *racismo cultural* (apud ALMEIDA, 2019, p.30-31).

Foi apenas ao longo do século XX que as teorias raciais do século XIX foram entendidas como pseudocientíficas, quando a biologia e parte da antropologia demonstraram, como nos traz Almeida,

que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio (ALMEIDA, 2019, p.31).

Nesse sentido, podemos compreender como a noção de raça ainda opera e as teorias raciais ainda repercutem no imaginário social, mesmo que desmentidas cientificamente. Conceição complementa que:

Tais concepções envolvem a produção de uma norma que tem a raça como substância que idealizará uma brancura, que incidirá e marcará globalmente o sujeito na modernidade. Como círculo vicioso, a norma e a raça fabricarão, de maneira distinta, a outreidade – outros corpos, como corpos abjetos, carregados de anormalidade, de imoralidades e perigos, como podemos observar na história da deficiência, da sexualidade (da homossexualidade como desvio ou como doença), na história da produção da loucura, da infância, do feminino e do gênero. Estes, todos, foram, em alguma medida, penetrados em certo sentido pela raça e pelo ideal de brancura. Todos esses sujeitos, independentemente da cor, são, em algum grau, um anteprojeto da brancura. [...] A raça opera, por conseguinte, como modulação e em relação a outras categorias, como as de classe e de gênero, tendo por base a ordem masculina, branca e patriarcal" (Conceição, 2020, p.29-30)

Assim, para buscarmos uma compreensão profunda do racismo, e sobre a branquitude como posição étnico-racial que dá origem a ele, é fundamental compreendermos a manifestação dessas relações a partir do entrecruzamento entre as categorias de raça, classe e gênero, atentando para suas diferentes combinações na realidade social.

Refletindo tamanha complexidade Silvio Almeida conclui que

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2019, p.32)

E para além disso, ressalta que

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (Almeida, 2019, p.50)

Podemos concluir então que muitas das narrativas que rondam nosso imaginário no Brasil, que costumamos ouvir nas escolas e dentro de outras instituições brancas de matriz europeia, são narrativas estruturadas por teorias racistas, pseudocientíficas, desenvolvidas a partir dos projetos coloniais de reinados, impérios e Estados-Nação europeus, através de uma economia baseada na escravidão que desencadeou uma série de processos históricos, políticos, econômicos, jurídicos e

ideológicos (Almeida, 2020, p.52-57). Por isso é importante entendermos o racismo como pilar fundamental na organização do mundo que vivemos.

O que essas narrativas nos dizem ser normal é produto de um projeto de dominação de pessoas brancas que por motivos econômicos e políticos, há mais de cinco séculos continua invadindo territórios, exterminando povos, poluindo, extraíndo, e vendendo elementos da natureza (considerados apenas como recursos), devastando lugares vivos e formatando espaços com um aparato institucional, jurídico e ideológico repressivo, que garante a manutenção da opressão do restante da humanidade para produzir e reproduzir sua hegemonia através do que Achille Mbembe vai chamar de necropolítica (apud Almeida, 2020, p.121-122).

O euro-centrismo brasileiro, (seria este o problema do branco brasileiro?³) fundado no início da colonização, fomentado pela escravidão moderna, e minunciosamente cultivado e arquitetado através das teorias raciais, sobretudo no século XIX, por homens brancos (europeus e seus descendentes, muitas vezes miscigenados), foi a grande lógica de constituição das formas e canais mais tóxicos pelos quais fluíram os mecanismos de poder, de saber e de produção discursiva, estruturantes da sociedade brasileira, e do que até hoje é dito que é a sociedade brasileira.

A pálida elite política e econômica dominante desde os tempos coloniais, apegada a sua genealogia europeia, se constitui no Brasil, pretensamente, enquanto humanidade superior, um pequeno clube como nos diz Aliton Krenak, e, supostamente, única detentora da verdade, em oposição aos poderes, saberes e verdades relacionadas às centenas de povos indígenas e africanos (em diáspora ou não), aniquilando ao máximo possível e sistematicamente, toda produção discursiva, de saber e de poder destas sociedades, até os dias de hoje.

Nesse sentido, frequentemente a produção discursiva da branquitude opera a partir de dispositivos disciplinares, de segurança e governamentalidade, produzindo silenciamentos e invizibilizações. Da mesma forma que o racismo é uma moeda que tem dois lados, a invisibilização e o silenciamento também tem. De um lado o branco se invisibiliza enquanto sujeito da enunciação do discurso e de outro invisibiliza, enquanto sujeito em si, o negro e o indígena. De um lado a branquitude pratica o silêncio da omissão e de outro silencia as vozes dissonantes que não estão dentro do seu padrão de normalidade e do que considera e impõem como certo.

3 Cnf.: “A patologia social do branco brasileiro”, de Guerreiro Ramos, 1957;

É importante lembrarmos que o posicionamento e o discurso crítico às posturas desta branquitude vêm de muito antes dos seus estudos na academia. Desde as lutas indígenas e africanas contra as invasões e sequestros este discurso já existia. Na academia surge, de alguma forma, quando passam a criticar o eurocentrismo, o iluminismo, o colonialismo, o positivismo, o imperialismo e, principalmente, o capitalismo. Um pacote que reúne uma série de processos fundamentais para pensarmos a branquitude num sentido mais amplo. Entretanto, isso foi o mais perto que pessoas brancas conseguiram chegar da porta de vidro conscientemente. Falando em raça branca, percebemos ainda muita dificuldade dessas pessoas admitirem sua própria racialização, sobretudo com o imaginário criado pelo fenômeno do nazismo

Por um lado, isso ocorre pela não identificação de uma maioria de pessoas brancas com os discursos identitários da sua raça, interpretados como discursos radicais, ou posicionamentos acríticos, como nos apresenta Lourenço Cardoso (2017), por exemplo, com o caso do discurso nazista. Por outro lado, há uma não aceitação de enxergar os próprios privilégios como resultados estruturais do racismo, mas principalmente um não aceitação de ser responsabilizado pelos resultados negativos do racismo. Simplesmente pensar na possibilidade do “aceite” dessa responsabilidade vem com um peso moral, de uma culpa cristã, que confunde quem se pensa dono da razão.

Assim, a fuga dos brancos de olhar com atenção para esse espelho, que hora vê, como Narciso, apenas a própria beleza e hora nem consegue ver sua monstruosidade, como Drácula, persegue ainda hoje os caminhos do nacionalismo, e até dos pensamentos de esquerda e mais libertários, não por acaso de origem europeia também. O discurso que racializa pessoas brancas começa a ganhar alguma atenção dessa parcela da população quando os estudos da branquitude entram no sistema de produção de conhecimento “tradicionalmente branco”, “devidamente fundamentado”, ou seja, na universidade. Segundo Almeida:

A ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida. Isso menos por uma questão de capacidade, e mais por uma questão de autoridade. É da natureza da ciência produzir um discurso autorizado sobre a verdade. (Almeida, 2019, p.70)

Mesmo dentro deste sistema de produção de conhecimento, pessoas brancas ainda tem muita dificuldade de lidar com essas reflexões, e acabam tendo resistência

de aceitar sua racialização, quanto mais de aceitarem que são parte do problema. Daí vem o choque. Edith Piza

sugere que o branco ao perceber que ele possui identidade racial assemelha-se a um choque em uma porta de vidro. Isto é, o branco não enxergaria sua identidade racial branca porque umas das características dessa identidade cultural seria se expressar enquanto invisível. Portanto, quando o branco se apercebe enquanto grupo racial, o impacto é tamanho, que a autora compara ao impacto do choque de uma pessoa distraída em uma porta de vidro. (Cardoso, 2008, p. 190-191).

A porta de vidro, para Piza seria a

metáfora de uma “fronteira invisível” que separa os dois mundos: para um deles, é tudo apontado, marcado e estigmatizado; já para o outro, não há barreiras ou obstáculos, somente essa linha divisória invisível que os separa (PIZA, 2014, p. 61). É nesse contexto, segundo Piza, que o sujeito branco se “descobre” racializado, quando se dá conta da construção discursiva racial que existe para negros na lógica social brasileira e, em contrapartida, percebe os privilégios que facilitam a sua livre circulação social, enquanto sujeito branco. (BUENO, 2020, p. 97)

Após o choque, nós brancos, somos obrigados a olhar bem para os cacos e cata-los, mesmo que nos cortemos, para tentar lembrar como e por que essa porta de vidro foi colocada ali. Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Brancura e branquitude: ausências, presenças e emergências de um campo de debate*, realizada em 2017, Willian Luiz da Conceição afirma que

pretendia abordar o tema da branquitude no Brasil ao longo da história, pelo menos desde o século XIX, identificando a construção da brancura e da branquitude como um forte elemento da constituição do pensamento social sobre identidade e nação no país. (Conceição, 2020, p.23-24)

Segundo ele, autores brasileiros como Gilberto Freyre (1933), Florestan Fernandes (1978, 2007 [1971]) e Alberto Guerreiro Ramos (1957), passam a colocar em pauta “a problemática e a ideologia da brancura”, porém, de forma menos sistematizada que os atuais *estudos da branquitude* (Conceição, 2020, p.49). Os estudos acadêmicos que começam refletir sobre a responsabilidade da população branca paralelamente com os debates dos movimentos sociais sobre racismo no Brasil começam a surgir, sobretudo, entre as décadas de 1950 e 1980 a partir de importantes intelectuais negres, como por exemplo, Guerreiro Ramos, Abdias

Nascimento, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, entre tantes outros, sobretudo com a consolidação do Movimento Negro Unificado.

Nos anos 1990 surgem nos Estados Unidos os Estudos Críticos da Branquitude, os quais foram inspirados pela produção de intelectuais negros e brancos estadunidenses ao longo de todo o século XX, e segundo Willian Luiz da Conceição (2020, p.49)

Entre eles, destacam-se os importantes escritos de W. E. B. Du Bois (1920, 1935, 2003), James Baldwin (1967), Theodore W. Allen (1994); na antropologia, de Vincent Crapanzano (1985); do historiador David Roediger (1992); da escritora e crítica literária Toni Morrison (1992); e de Ruth Frankenberg (1999, 2004).

Além de Theodore W. Allen, David Roediger e Ruth Frankenberg, Ana Amélia de Paula Laborne ainda acrescenta Richard Dyer (1998) e Charyl Harris (1993) como autoras e autores brancos comumente citados como precursores desses estudos nos Estados Unidos (LABORNE, 2017).

É importante citar também martiniquenses como Aimé Césaire e Franz Fanon que desenvolveram trabalhos fundamentais para a discussão racial nas Américas. Diferente do termo negritude, usado pela primeira vez por Césaire, buscando a positivação da identidade negra, os estudos da branquitude passaram a problematizar o lugar de privilégio da população branca.

No Brasil, esses estudos começam a ser feitos ao longo da década de 1990, mas é apenas ao longo da primeira década dos anos 2000 que mais autores passam a se debruçar sobre eles. Segundo Willian Luiz da Conceição, aqui “destacam-se as psicólogas Maria Aparecida Silva Bento (2002) e Lia Vainer Schucman (2012), o historiador e sociólogo Lourenço Cardoso (2008) e a teórica da comunicação social Liv Sovik (2009)” como principais pesquisadores atualmente, e “precursores do campo transdisciplinar de estudos da branquitude no Brasil” (Conceição, 2020, p.50). Além destes destaca-se aqui também Edith Piza, Tânia Muller, Melissa Steyn, Vron Ware, Ana Laborne, Willian Luiz da Conceição e mais uma série de autoras e autores, que ainda não tive contato direto nem indireto com o trabalho⁴.

4 Entrei em contato com algumas publicações sobre o tema com artigos de diversos autores que podem ser pesquisados, desde quem os escreveu até atores presentes nas bibliografias. Cnf.: Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil/ Tânia Mara Pedroso Muller, Lourenço Cardoso. - 1.ed. – Curitiba: Appris, 2017.

Para Lourenço Cardoso (2020), principalmente a partir de 2002, com a publicação da tese de doutorado de Maria Aparecida Silva Bento, os estudos sobre a branquitude ganharam um ritmo incessante de produções e debates até hoje. Conceição confirma, dizendo que ela “realizou um dos primeiros trabalhos acadêmicos específicos sobre a branquitude no Brasil” (Conceição, 2020, p.50)

Mesmo sendo um campo de estudos relativamente incipiente já existe uma grande quantidade de trabalhos para um debate conceitual reflexivo entre eles. Ao mesmo tempo, desses tantos, poucos foram produzidos na Geografia. Sua maioria parte da Psicologia, História, Ciências Sociais/Antropologia e Pedagogia. Para Liv Sovik, por exemplo, o conceito de branquitude precisa ser teorizado, mas não simplesmente “para ser modificado e adaptado a novos contextos” (Sovik, 2009, p. 18 apud Conceição, 2020, p.58), ressaltando a importância deste debate inclusive para um aprofundamento conceitual e ampliação dos entendimentos e reflexões a cerca do tema. Conceição reitera Sovik e mais autores, dizendo que para nos aprofundarmos na problemática, a branquitude “não pode ser compreendida fora das especificidades das sociedades que a produzem, em processos históricos complexos e dentro de relações locais e globais.” (Conceição, 2020, p.58).

Nesse sentido, apresentaremos algumas das principais elaborações do que seria a branquitude e alguns pontos que atravessam as discussões nesse campo de estudos. Sem a pretensão de abranger todos os estudos de todos autores, tentaremos refletir a partir de pontos que dialogam com a proposta do nosso trabalho.

As definições que vamos apresentar aqui partem dos trabalhos de Maria Aparecida Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2008; 2020), mas, em sua maioria, da recente publicação virtual do livro *Braquitude: dilema racial brasileiro* de Willian Luiz da Conceição (2020), inspirado em muito de sua tese de mestrado de 2017. Traremos também elaborações do artigo *Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro* de Ana Amélia de Paula Laborne (2017).

Segundo Laborne, há pelo menos um ponto em comum, mais geral, entre Frankenberg (1995), Harris (1993) e Steyn (2004), no que se refere ao contexto de expansão colonial europeia:

A branquitude é considerada como produto da dominação colonial europeia, estando diretamente relacionada à supremacia branca global, sendo impossível

compreendê-la desconsiderando as relações de poder que lhe deram origem (Laborne, 2017, p.93)

Conceição traz o foco das elaborações possíveis para o contexto específico do Brasil. Nessa linha apresenta que, para Maria Aparecida Bento, “a branquitude não é propriamente um sujeito, nem cor, mas sim um pensamento ideológico complexo fortemente arraigado na estrutura social [...] também é entendida por Bento como uma identidade, um lugar de pertença” (apud Conceição, 2020, p.54-55),

um lugar de privilégio racial mantido por amplos e complexos processos de autoproteção, diretos ou indiretos, reforçando a análise de que a branquitude é composta por uma série de práticas individuais articuladas por pressupostos raciais historicamente determinados.(Conceição, 2020, p.51)

É a partir desse ponto que a autora sustenta o conceito de *pacto narcísico da branquitude* como um acordo tácito entre pessoas brancas para manter seus privilégios raciais, ou, nas palavras dela, “*de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil*” (Bento, 2002). A partir dessa reflexão Bento reitera a responsabilidade da população branca se compreender enquanto parte do problema em vez de pensar e colocar o racismo, a todo momento, como um problema do negro.

Nesse sentido Lourenço Cardoso coloca a branquitude como “*lugar racial da superioridade*” (Cardoso, 2008, p. 176). Ao mesmo tempo, traz a referência de Stuart Hall explicando que a “ideia de superioridade racial constituinte da identidade racial branca, não é um traço de essência, é uma construção histórica e social e, por isso, pode ser desconstruída” (Hall, 2003, pp. 335-349 apud Cardoso, 2008, p. 173).

Em 2020 na apresentação de seu livro mais recente⁵ Cardoso reitera seu entendimento de que “branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco” e que ser branco “significa mais que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder” O autor apresenta que o ser branco possui uma dimensão corporal que vai para além do fenótipo e nomeia esta dimensão de “*brancura*”, como sendo “a expressão do ser” branco, um ser que é “proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais” (Cardoso, 2020, p.13).

5 Cnf.: Cardoso, Lourenço da Conceição. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*. A branquitude acadêmica: Volume 2. 1^ªed. – Curitiba: Appris, 2020.

Este autor explica que “a branquitude se manifesta no acesso desigual à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações” (Cardoso, 2008, p. 183). Entendendo que essas manifestações da branquitude se dão no espaço e através de relações sociais, Lourenço Cardoso ressalta que ela não se manifesta individualmente apenas, mas se manifesta em “um comportamento coletivo acionado por um posicionamento em relação à condição de classe e raça estruturalmente articulada e projetada como consciência coletiva.” (apud Conceição, 2020, p.65-66). Como nos trazem Lélia Gonzalez (1984) e Ângela Davis (2016), é importante pensar nessa consciência coletiva articulada estruturalmente pela condição de classe e raça, mas também de gênero.

Em suas análises Cardoso defende que existe uma branquitude crítica, ou seja, um “indivíduo ou grupo branco que desaprova publicamente o racismo”, e uma branquitude acrítica como fenômeno “individual ou coletivo que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca” (Cardoso, 2009, p. 3; 2008, p. 178 apud Conceição, 2020, p.64). Lourenço Cardoso propõe uma diferenciação entre branquitude e branquidade para demarcar o posicionamento de positivação ou não positivação da identidade branca (apud Conceição, 2020, p.68). Propõe essa diferenciação justamente para desenvolver suas reflexões a cerca da branquitude acrítica e crítica e diferenciá-las.

Em seus estudos, Lia Vainer Shucman vem buscando as diversas dimensões da branquitude na vida social. Conceição nos explica que, para a autora,

tal fenômeno age de maneira objetiva e subjetiva reforçando privilégios, construindo padrões de inteligência, beleza, hierarquias entre as diversas modulações de cor e competências em todas as instâncias da sociedade brasileira. Sua pergunta central é “quem é o branco e como as ideias de raça bem como o racismo operam na constituição dessa identidade”, procurando “denunciar os privilégios simbólicos e materiais que estão postos nessa identidade” (Schucman, 2014, p. 25). Deste modo, um dos entendimentos de Schucman sobre a branquitude é que o fenômeno se manifesta como *identidade*. (Conceição, 2020, p.69-70)

A autora realiza pesquisas que investigam as estruturas e relações sociais em que a branquitude se entranha, entendendo identidade como uma categoria volúvel, pois a *brancura*, como um dado fenotípico, representa um lugar variável de acordo com o “contexto social, das produções subjetivas que cada sujeito elabora com base

em referenciais históricos". Nesse sentido, para Schucman a branquitude estabelece "um lugar de poder tanto material quanto simbólico" (Conceição, 2020, p.71).

Conceição nos apresenta que

Schucman, ao diferenciar brancura e branquitude, estabelece a branquitude como identidade e ideologia, e a brancura como dado fenotípico. Esta última é a marca e a insígnia que operam e constituem a branquitude como elemento ideológico, o que só pode ser compreendido pela história da colonização e a imposição ocidental de mundo que consequentemente converteu o homem branco em modelo civilizatório. A pesquisa de Lia Vainer Schucman possibilita evidenciar como a branquitude opera nos discursos de diferentes pessoas em contextos sociais diversificados, estruturando-a como uma narrativa compartilhada e assentada no privilégio, na hegemonia e na identidade branca. (Conceição, 2020, p.74).

Refletindo sobre esta narrativa, ao investigar a branquitude com base em discursos de representações nacionais, Liv Sovik vai identificar a valorização da mestiçagem como forma tradicional de lidar com as relações étnico-raciais no Brasil. Sobretudo porque, a partir da valorização da mestiçagem, a autora percebe que ocorre uma invisibilização histórica do branco brasileiro nos discursos públicos, aparecendo apenas como elemento subliminar.

Invizibilização aqui não significa a exclusão do branco da representação nacional. Pelo contrário, para Sovik, "ele é considerado a própria hegemonia" e não aparece pois é um pressuposto já dado na representação. A mestiçagem, por sua vez, seria a "fórmula ritualizada da supremacia da branquitude ou do ideal da brancura que persiste na sociedade brasileira", ou seja, seria "o meio pelo qual sua supremacia imperaria" (Conceição, 2020, p.57).

Para Sovik, esta fórmula ritualizada que vai chamar de "elogio à mestiçagem" emerge em todos os aspectos da cultura brasileira, nas suas formas mais elaboradas e nas mais críticas produções intelectuais. Assim ela nos apresenta que é "nos discursos públicos e culturais que reside um dos espaços em que a branquitude se manifesta como fenômeno amplamente partilhado." (Conceição, 2020, p.63).

A partir dessas reflexões a autora comprehende que a "branquitude aparece como fenômeno vasto, amplo e estrutural da sociedade brasileira" e que também "agiria como um *dispositivo* no sentido apregoado por Michel Foucault" (Conceição, 2020, p.58).

Refletindo sobre o pensamento de Sovik, Conceição nos apresenta ainda que o fenômeno da branquitude apareceria como algo mais difuso e intocável. Por intermédio dessa abordagem, não poderíamos captar todos os aspectos que abrangem o fenômeno, ele carregaria uma série de tecnologias, algumas explícitas, outras permeadas de sutilezas. O fenômeno não é genético, nem propriamente discursivo. Então, como pode ser observado e apreendido? Não sendo um fenômeno autônomo, encontra-se disseminado em tudo, ao mesmo tempo, dependente do olhar de quem o vê (Conceição, 2020, p.58).

Dessa forma, após um estudo amplo de autores brasileiros neste campo, Conceição conclui propondo que a branquitude também pode ser entendida como “amplos mecanismos de legitimação que combinaram sistemas materiais e simbólicos de discriminação e privilégios no qual a brancura constitui não só um ideal, mas também um dispositivo de poder que opera dentro do corpo social.”(Conceição, 2020, p.50).

Após essa pequena exposição das concepções e elaborações do que vem sendo produzido num dos campos de estudo das relações étnico-raciais, vamos mergulhar no encontro dos oceanos pelos quais navegamos até agora, para buscar o exercício de análise dos materiais didáticos.

Para que isso seja possível, vamos pensar no *discurso da branquitude* como práticas discursivas que produzem um lugar de fala privilegiado, resultado de formações discursivas que partem da dominação colonial europeia, e que, a partir de acordos tácitos articulados por pressupostos raciais historicamente determinados, produzem enunciados que invisibilizam práticas individuais e coletivas de quem é considerado o outro, legitimando corporalmente apenas a livre expressão do ser branco ou de quem se aproxima desse ideal, se invisibilizando enquanto sujeito racializado do enunciado. O discurso da branquitude se manifesta através de narrativas assentadas no privilégio e na hegemonia da identidade branca, se apresentando como narrativas universais, sistematicamente estruturadas e compartilhadas para acionar comportamentos coletivos que produzem posicionamentos específicos em relação à condição de raça, classe, e gênero, através de uma consciência coletiva projetada a partir dos interesses de homens, brancos e ricos.

Ressalto que este exercício não se pretende totalizante, mas pretende apenas viabilizar algumas reflexões que acredito serem importantes para tentarmos visualizar o *discurso da branquitude*.

Análise do discurso: branquitude em livros didáticos

Nossa proposta foi analisar materiais didáticos de antes e depois do período que vai de 2003 a 2008, quando foram aprovadas as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Sendo assim, retomaremos parte da análise feita no relatório reflexivo de estágio entregue à disciplina de Metodologia de Ensino em Geografia II⁶, no qual analisamos livros didáticos de geografia voltados ao ensino médio publicados em 2000, 2001, e 2010. Será um ensaio da análise do discurso da branquitude sobre África nos livros didáticos de 2000, 2001 e 2010. Em seguida daremos ênfase à análise de discurso de um dos materiais didáticos aprovados pelo PNLD para 2021 e pautado na reforma do ensino médio e na BNCC aprovadas em 2017, na qual observamos as mais recentes práticas discursivas da branquitude.

Os livros didáticos de Geografia publicados antes do período 2003-2008 foram *Projeto de Ensino de Geografia* (Magnoli e Araújo, 2000) e *Sociedade e Espaço* (Vesentini, 2001). Já os livros didáticos *Geografia para o ensino médio* (Magnoli, 2010), *Geografia - Espaço e vivência* (Boglian e Alves, 2010) e *Fronteiras da globalização* (Almeida e Rigolin, 2010) foram publicados depois do período 2003-2008. Este conjunto de quatro livros primeiros foram analisados no relatório citado acima e serão como uma introdução da nossa análise buscando o discurso da branquitude no material seguinte.

O material didático *Vamos juntos, Prof!:* *Projetos Integradores: Ciências Humanas e Sociais* (Org. Takeuchi, Cardoso, Mello e Falcão, 2020) foi publicado depois do período 2003-2008 e também depois das aprovações da reforma do ensino médio e da nova BNCC em 2017 e do PNLD de 2018 para 2019, que alterou toda concepção anterior dos livros didáticos, quebrando suas pernas pra engessa-las da forma como estão se consolidando atualmente.

Ou seja, há dois anos os livros didáticos possuem um complemento que aparentemente está pleiteando sua substituição completa. Estes materiais são

⁶ *Áfricas e Branquitude em Livros Didáticos do Ensino Médio - antes e depois da Lei 10.639/03*. Relatório reflexivo de estágio realizado em parceria com Caio Ferreira para conclusão da disciplina Metodologia de ensino em Geografia II, ministrada no segundo semestre de 2020 pela professora Núria Cacete na Faculdade de Educação da USP. Últimos créditos que cumpri para concluir o curso de licenciatura em Geografia.

organizados a partir de Projetos Integradores: de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas; de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; de Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; e do Projeto de Vida. Com temas transversais e planos de aula engessados para serem seguidos por professores, ou talvez apenas copiados, os Projetos integradores são resultado desse conjunto de transformações no campo educacional brasileiro que parece estar se consolidando, a partir de 2019, mas, sobretudo, deste 2021 que se inicia, mesmo com todo movimento de problematizações, questionamentos e tentativa de diálogo e construção coletiva realizado por professores, pesquisadores, mães, pais e alunes desde antes de 2017.

Com base na explanação da metodologia da análise de discurso feita por Marisa Bueno entenderemos aqui os materiais didáticos a partir do conceito de arquivo, como conjunto de enunciados sistematizados e que permite a visualização de uma lógica entre eles (BUENO, 2020, p. 24). As unidades e projetos integradores serão pensados como sendo os enunciados destes arquivos, como unidades elementares do discurso (FOUCAULT, 2013a, p. 97 apud BUENO, 2020, p. 23-24). Assim o exercício aqui é de racialização de alguns agentes que consideramos determinantes nos processos de formação discursiva dos enunciados no conjunto dos arquivos.

O exercício de racialização desses agentes é o eixo principal da charada que tentamos responder, pois são eles que imprimem seu ponto de vista e sua visão de mundo no texto. Entretanto, para além de suas intenções, este exercício de racialização dos agentes revela um conjunto de regras anônimas que definem as condições de exercício de sua função enunciativa, ou seja, revelam uma prática discursiva que pode ser racializada (FOUCAULT, 2013a, p. 144 apud BUENO, 2020, p. 23).

Como mencionado no início do trabalho, a pesquisa iniciou de forma objetiva. A ideia foi identificar nos livros didáticos os capítulos ou trechos que tratavam de assuntos relacionados à história e cultura africana, afrobrasileira e indígena e fazer a análise de discurso. Na medida em que essas temáticas não ficavam evidentes na divisão das unidades e projetos, procurei pelas próprias palavras: cultura, história, africana, afro-brasileira, negra e indígena. Em seguida procurei pela palavra racismo e pelas palavras branquitude, branquidade, brancura e branco. Nesse caça palavras chave analisei quais sentidos elas assumiam dentro dos enunciados do arquivo, ou seja, como estavam colocadas e significadas no texto.

Iniciaremos as análises de discurso a partir da seguinte problematização: as práticas discursivas presentes nas unidades e projetos dos livros didáticos privilegiam na sua formação discursiva o ponto de vista de que narrador?

Relato reflexivo: um ensaio da análise do discurso da branquitude sobre África nos livros didáticos de 2000, 2001 e 2010

Os temas e figuras que mais comumente incluem os países do continente africano nos materiais didáticos de 2000, 2001, e 2010, apresentam o continente como o espaço do atraso, da pobreza e da ausência. Eles os apresentam de maneira superficial e muitas vezes desconectada com a realidade, efetivamente apagando qualquer vestígio de história no continente antes da chegada dos colonizadores e eliminando qualquer possibilidade de prosperidade dos seus países no sistema mundo atual. Mesmo os livros didáticos que dedicam capítulos exclusivos para aprofundar discussões sobre o continente, pouco falam sobre seu passado pré-colonial ou sobre os legados que suas civilizações milenares, ainda presentes em toda África, deixaram para a humanidade e ainda cultivam dia a dia.

Há um foco específico e constante no intenso processo de escravização de africanos pelos europeus durante colonização, na partilha imperialista do território, e nas atuais disputas advindas do estabelecimento arbitrário e externo das fronteiras dos Estados-Nação africanos. O foco nesses processos se dá, sobretudo, através das repetidas exposições de dados sobre a baixa produção e baixa qualidade de vida, não apresentando nenhuma informação sobre os exemplos da pluralidade cultural e linguística ou sobre seus modos de produção tradicionais, suas escalas, economias, políticas e outras dinâmicas sociais que não são explicadas pelas práticas discursivas da branquitude, a qual considera apenas como narrativa possível uma perspectiva ligada ao Estado e ao sistema político econômico mundial forjado a partir do colonialismo. Ou seja, os dados e informações sobre o continente africano não são apresentados da mesma forma e proporção como são apresentados e articulados os dados, informações e os processos históricos do continente europeu e da América do Norte, sobretudo, estadunidense.

As análises do continente africano, presentes na maioria dos livros didáticos, revelam uma ótica limitada, originada principalmente nos modelos da Geografia francesa, como nos situa Ruy Moreira no que vai chamar de “*arquétipo-acamamento Natureza-Homem-Economia (N-H-E)*” (2014, apud Vitiello & Cacete, 2019).

Além disso, as análises são feitas principalmente a partir de índices produzidos e legitimados por instituições científicas, políticas e econômicas hegemônicas

mundiais, em sua maioria, europeias e estadunidenses ou instituições internacionais influenciadas fortemente por seus interesses políticos, como a ONU, inclusive muito citada em todos os livros didáticos.

Entre os índices e taxas globais presentes em todos os materiais e que retratam o continente Africano como espaço de ausência estão: a) índice de desenvolvimento humano (IDH); b) renda per capita; c) taxa de Industrialização; d) taxa de crescimento; e) sobre população ativa no setor 1º, 2º e 3º; f) taxa de urbanização e metrópoles; e g) expectativa de vida.

Os valores muito baixos ou muito altos em representações cartográficas colocam o continente africano numa constante expressão de apagamento, de um “não espaço” no mundo. O continente só ganha destaque quando é mencionado nos capítulos que discutem subdesenvolvimento e pobreza, quase colocando suas populações como coitadas com a apresentação dos índices e taxas de: a) mortalidade infantil; b) crise hídrica; c) áreas desérticas e áridas; d) desnutrição e fome; além das inúmeras citações sobre: e) conflitos violentos; e d) epidemias, lhe sendo apresentado, assim, como continente protagonista da *miséria mundial*.

Os materiais didáticos de geografia de 2000, 2001 e 2010, ainda pouco tratam o continente africano, suas centenas e milhares de povos e comunidades, dentro e fora do continente, pelas suas histórias específicas, cosmovisões e contribuições civilizatórias para a humanidade. As Áfricas não são narradas por africanos, mas a partir de práticas discursivas da branquitude que pintam um belo retrato de cicatrizes coloniais, relegando o continente apenas ao já determinado papel de fracasso no sistema mundo ocidental.

O discurso da branquitude finge não reconhecer a responsabilidade ancestral e atual europeia pelos fracassos e problemas enfrentados pelo continente africano. Pior que isso, algumas vezes ainda relega esta responsabilidade a seus povos, como vemos no volume 1 do livro didático “Fronteiras da globalização”. No capítulo que fala sobre as independências africanas, o assunto encerra com a frase: “A população nativa, que não foi preparada para dirigir seu destino após a independência também ajudou a mergulhar os países africanos no caos de fome, doenças e conflitos” (Almeida & Rigolin, 2010). Ou seja, o não dito desta frase, suas entrelinhas, revelam um ponto de vista, uma crença irreal, de que a população nativa africana, como se fosse uma massa homogênea, além de não saber dirigir seu destino, precisava ter aprendido melhor com os brancos europeus colonizadores e por isso são responsáveis pela fome, doenças e conflitos.

Quando o discurso da branquitude reconhece esta parte da herança, ou seja, sua responsabilidade histórica pela desgraça alheia, a reconhece de forma

mequetrefe, frequentemente, querendo ser protagonista das transformações e *melhoras* para as pessoas do continente africano, de acordo com os padrões simbólicos e administrativos da branquitude, numa intervenção dita, pretensamente, como tentativa de salvação, mas que não percebe (ou finge que não vê) as entrelinhas do discurso, sua prática discursiva, o reforço à condenação daquele que a branquitude considera como *o outro*.

De alguma forma, quando os discursos da branquitude brasileira apresentam algum pensamento sobre a responsabilidade europeia pelas mazelas no continente africano, acabam justificando a intervenção de qualquer agente ou sujeito externo (de preferência algum representante da branquitude) que tenha a intenção de “ajudar”, reforçando o estereótipo de inferioridade do que é considerado como *o outro*.

No livro didático “Geografia para o Ensino Médio” de 2010, de Demétrio Magnoli, embora seja abordada a questão racial no Brasil apresentando informações importantes sobre as lutas da população negra na constituição de quilombos e no processo de abolição da escravidão, o assunto é tratado de forma superficial e enquanto temática, não enquanto questão estruturante da constituição política, econômica e social do Brasil.

Mesmo citando o ideal de embranquecimento da população enquanto projeto das elites brancas brasileiras no início do século XX, e apresentando o mito da democracia racial, os apresenta como se não fossem mais questões atuais e acaba-se percebendo neste discurso a adesão às ideias de Gilberto Freyre na valorização do processo de miscigenação no Brasil. Além de resumir “culturalmente” a miscigenação brasileira como “*crenças e ritmos produzidos na senzala*” e que se transformaram em “*valores nacionais, compartilhados por toda sociedade*”, o discurso do texto desvaloriza as críticas ao conceito de democracia racial e equipara o sentido da palavra “*mito*” da democracia racial ao da palavra “*ideal*” de democracia racial através de um suposto argumento “*antropológico*”.

O discurso do livro ainda atribui ao Estado à existência de leis e políticas afirmativas contra o racismo, invisibilizando as lutas dos movimentos negros e dos negros em movimento que conquistaram, depois de séculos, esses direitos. Pior do que invisibilizar a luta negra e tratar a população afrodescendente simplesmente como o “*outro*”, é diluir este “*outro*” no “*nós*” através do discurso da identidade nacional forjado a partir de processos violentos de Estado, que representa historicamente a maior instituição da força política da branquitude no Brasil e na maior parte do planeta.

No livro didático “Fronteiras da Globalização, Volume 2” de 2010, de Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, a questão das diferenças étnicas é apresentada como fundamentada no racismo, como se qualquer diferença étnica

surgisse a partir do racismo. Nele, o racismo é definido de forma abstrata e individualizada como "*crença ou presunção de certos indivíduos de se considerarem superiores aos indivíduos de outras etnias*". Neste trecho percebemos de forma explícita o que Maria Aparecida Bento nos fala sobre a omissão dos brancos enquanto sujeito racializado do enunciado, colocando o termo "*certas pessoas*" em detrimento "*das outras*" na sequência, porém, já com estas "*outras*", racializadas. A seguir apresentaremos alguns exemplos desta estrutura narrativa.

Os dois primeiros, "*o extermínio dos judeus por seguidores do nazismo*", classificado no topo como "*exemplo mais hediondo de racismo*" e "*o massacre dos armênios residentes no Império Otomano*". O terceiro e o quarto exemplos se referem aos Estados Unidos, nas décadas de 1950 e 1960, e à África do Sul, entre 1948 e 1994, citados após a frase "*O racismo em relação aos negros também esteve presente em várias regiões do mundo*", sem nenhuma contextualização anterior. Esta frase, ao mesmo tempo em que naturaliza o racismo contra negros pelo mundo, não contextualiza sua gênese colonial europeia e ainda apresenta os dois exemplos como casos que, aparentemente, não tem relação nenhuma entre si. Na página seguinte o último exemplo é sobre a sociedade brasileira.

É interessante observar que, a partir daqui, a palavra racismo deixa de existir e ocorre um apagamento da questão racial semelhante à que observamos no mito da democracia racial: como mágica o racismo desaparece! Em três fases: primeiro se fala em "*desigualdade entre pretos, pardos e brancos*"; depois se fala em "*desigualdades raciais*"; e, por último, ganha lugar o termo "*desigualdades socioeconômicas*".

Em ambos os livros, percebemos que o discurso da branquitude brasileira simplesmente desconsidera o genocídio contra povos afrodescendentes e indígenas que perdura no Brasil desde a invasão portuguesa, há 520 anos. Ao mesmo tempo, este discurso faz questão de apresentar o racismo no Brasil de forma individual e isolada, desconsiderando seu caráter estrutural na sociedade brasileira. Silvio Almeida explica que na concepção individualista do racismo "*não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo*" (Almeida, 2019, p.36). Para que o racismo seja compreendido de forma profunda e abrangente, é necessário enxergá-lo a partir de uma concepção estrutural, como um processo histórico e político, como "*uma decorrência da própria estrutura social, ou seja do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares*" (Almeida, 2019, 50).

A partir dessas concepções, quando analisamos o discurso da branquitude presente nos livros didáticos analisados acima, precisamos reconhecer também, como nos coloca Marisa Bueno, "*a existência de privilégios materiais e simbólicos da*

população branca, bem como [a necessidade de] enfrentar o discurso da democracia racial, colocando-o sob suspeita” (Bueno, 2020, p.40). Nesse sentido, para diversos autores do campo de estudos sobre a branquitude, tanto o conceito de democracia racial, quanto o de mestiçagem devem ser revisitados com um olhar atento ao papel da identidade branca nestes processos.

Investigando e material didático aprovado para 2021

Na análise do material produzido em 2020 e aprovado para 2021, levantamos algumas informações importantes para pensarmos o complexo autoral que compõe o material analisado e para tentarmos montar esse quebra cabeça aos poucos. Essas informações dizem respeito ao cargo, raça e gênero de dois grupos de pessoas: as que assinam o material em nome da editora e ocupam os cargos e funções “mais altas”; e das pessoas que assinam a autoria do livro. A razão de levantar informações referentes ao primeiro grupo foi porque, de alguma forma, elas definem as condições do trabalho que será realizado pelos que assinam a autoria do livro e seus auxiliares. O conjunto dessas informações está reunido na abaixo, na tabela 1:

	Nome	Função/Cargo	Raça	Gênero
1º	Paulo Serino	Presidência da editora	Branca	Homem
	Lauri Cericato	Direção Editorial	Branca	Homem
	Heloisa Pimentel	Gestão do Projeto Editorial	Não confirmada	Mulher
	Mirian Senra	Gestão do Projeto Editorial	Branca	Mulher
	Brunna Paulussi	Gestão de Área	Branca	Mulher
	Carlos Ogawa	Coordenação de Área	Amarela	Homem
	Tami Buzaité	Assistente editorial	Não confirmada	Mulher
	Vilma Rossi	Planejamento e controle de produção	Não confirmada	Mulher
	Camila Cunha	Planejamento e controle de produção	Não confirmada	Mulher
2º	Márcia Guerra Pereira	Colaboração geral do Manual	Branca	Mulher
	Regina Barbosa Ramos	Colaboração Projeto Steam	Branca	Mulher
	Márcia Takeuchi	Autora	Amarela	Mulher
	Maurício Cardoso	Autor	Branca	Homem
GRUPO	Paulo Eduardo Dias de Mello	Autor	Branca	Homem
	Thaís Helena Falcão	Autora	Branca	Mulher

Tabela 1: Nome, Função, Raça e Gênero do conjunto de pessoas que assinaram o material *Vamos juntos, Profel! Projetos Integradores: Ciências Humanas e Sociais (2020)*

Para levantar as informações presentes na Tabela 1, pesquisei pelo nome das pessoas no Google e verifiquei as informações buscadas, constatando que todas as pessoas dos que assinam a autoria deste livro (2º grupo) são brancas, com exceção da organizadora que é descendente de japoneses⁷. Embora tenha a pele branca, em uma classificação racial, ela seria considerada como amarela⁸.

Constatei também através do mesmo procedimento que, com exceção do coordenador de área, das responsáveis pelo planejamento e controle de produção e da assistente editorial, o restante das pessoas que assinam em nome da editora são todas brancas. Vê-se aqui também que, embora 25% das pessoas sejam homens e 75% mulheres, a presidência e a direção editorial, os cargos mais altos da empresa, são ocupados por dois homens brancos⁹.

7 Laborne (2017, p.95) traz a reflexão sobre a branquitude enquanto construção social e significante da corporificação do privilégio localizável no espaço e no tempo. A autora afirma que grupos que em determinados contextos são vistos como brancos, em outros, não são vistos como tal e acabam tendo que negociar sua inserção no lugar do privilégio.

8 Cf.: Márcia Takeuchi, além do material analisado, também é autora de um livro que trata da *presença dos imigrantes japoneses no imaginário político brasileiro entre os anos de 1920 e 1945*. Cnf.: TAKEUCHI, Márcia. *O Perigo Amarelo: Imagens do Mito, Realidade do Preconceito (1920-1945)*. Editora Humanitas/Fapesp, 2008.

9 Segundo dados do LinkedIn, Paulo Serino é “Diretor Presidente da Saber. [...] Trabalhou por 9 anos no Grupo Marista, onde ocupou a posição de Superintendente Executivo, liderando as operações de educação básica, superior e saúde. Também foi conselheiro na FTD Educação por 2 anos. Anteriormente, ele trabalhou na Estácio como diretor regional, além de Votorantim Cimentos e Ambev”. <https://br.linkedin.com/in/paulo-serino-ba0ab71a> acessado dia 15 de março de 2021.

Segundo dados do mesmo site Lauri Cericato é “Gestor de políticas públicas e consultor em educação e área editorial — é curador e coordenador do MBA em Edição de Didáticos e Sistema de Ensino e Diretor Acadêmico da área de Publishing e Educação da Casa Educação (Editora Segmento e Harvard Business Review) —, vinculou a maior parte de sua trajetória a projetos de edição de livros didáticos e de sistema de ensino e a administração da oferta desse material, em redes públicas municipais, estaduais, federais e também em escolas e sistemas privados. Fez especialização em Negócios Editoriais na Unesp, em Liderança e Gestão da Organização e de Pessoas, no Insper, e de Gerenciamento e Desenvolvimento de Produtos Estratégicos, na Fundação Getúlio Vargas. Foi gestor no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC na área de elaboração dos editais, aquisição e distribuição de livros didáticos, literários, acessíveis (braile) e bibliotecas para as escolas públicas. Atualmente dedicar-se com maior fôlego às consultorias, palestras e a formação de professores”. Fonte: < <https://br.linkedin.com/in/lauri-ericato> > Acessado dia 15 de março de 2021.

Adentrando na análise de conteúdo do material, ou seja, na busca dos enunciados deste arquivo, vemos sua divisão feita pelos chamados Projetos Integradores, em especial está voltados para a área das chamadas Ciências Humanas e Aplicadas. Cada projeto tem uma temática a ser pesquisada ou discutida e tem uma meta a ser alcançada na forma de produto final. Os projetos são divididos em fases e cada fase é formada por alguns encontros com assuntos específicos, referências e questões dentro da temática abordada. Na apresentação estão colocados dessa forma:

- Projeto 1 – STEAM: Fazer um documentário, Registrando a vida como ela será;
- Projeto 2 – Protagonismo juvenil: É preciso falar de violência e juventude - Preparar uma agenda e um mapa georreferenciado;
- Projeto 3 – Midiaeducação: Navegar... - Usos e abusos nas redes sociais;
- Projeto 4 – Mediação de conflitos: Preparar uma competição de *slam* - Preconceito, discriminação e racismo;
- Projeto 5 – Midiaeducação: Criar histórias em meios diferentes: transmídia - Uma narrativa, muitas plataformas;
- Projeto 6 – Protagonismo juvenil: Preparar uma mostra de cinema - As múltiplas faces da juventude;

Analizando a sequência dos projetos podemos identificar uma série de enunciados compondo este arquivo. Mas, de maneira geral, ao mesmo tempo que sugerem caminhos fechados, os enunciados também abrem outros, questionando professores e principalmente a própria juventude sobre *o que devem aprender no mundo de hoje*.

Buscando as relações que ligam os diversos enunciados para tentar compreender a formação discursiva deste material didático e localizar o discurso da branquitude, acabamos realizando uma pesquisa objetiva das palavras-chave selecionadas anteriormente, observando a quantidade de vezes que apareciam como mostra abaixo a Tabela 2.

Palavra Chave	Quantidade	Localização
Africana	1	Projeto 6
Africano	2	Projeto 4
Indígena	9	Competências e Habilidades; Projeto 2,4, 5 e 6; Bibliografia
Povo	21	Competências e

		Habilidades; Projeto 2, 5 e 6; Bibliografia
Etnia	4	Projeto 4 e 6
Afrobrasileira	1	Bibliografia
Afrobrasileiro	0	-
Racismo	77	Projeto 4
Negro	38	Projeto 2 e 4; Bibliografia
Negra	32	Projeto 2 e 6; Bibliografia
Branco	20	Projeto 2,3 e 4
Branca	7	Projeto 1, 2 e 6
Branquitude	0	-
Branquidade	0	-
Brancura	0	-

Tabela 2: Palavras chave, quantidade de vezes que aparecem no material e localização no material.

A tabela 2 nos mostra que, das 15 palavras procuradas, encontramos apenas 11 e a ordem de menor à maior ocorrência delas foi: afro-brasileira e africana (1), africano (2), etnia (4), branca (8), indígena (9), branco (20), povo (21), negra (32), negro (38) e racismo (77). Analisamos as relações que essas palavras estabelecem com o texto, o assunto e o sentido que ganham na forma como são colocadas, buscando identificar que enunciados elas revelam. Em seguida vamos apresentar a análise de alguns exemplos que consideramos emblemáticos das palavras encontradas para refletir sobre os enunciados que emergem com elas.

Tanto a palavra *afrobrasileiras* quanto a palavra *africana* foram encontradas apenas uma vez cada, na bibliografia e no projeto 6 respectivamente. A primeira se referindo a “culturas afro-brasileiras” na descrição do Portal digital do Instituto Geledés e a segunda se referindo a “culturas africanas” e o choque com outras culturas no filme “Entre os muros da escola”.

A palavra *africano* aparece 2 vezes, ambas no projeto 4 se referindo ao “continente africano” num texto sobre o genocídio em Ruanda em 1994.

A palavra *etnia* apareceu 4 vezes, nos projetos 4 e 6. Apenas um caso cita o nome de duas etnias, Tútsi e Hutu de Ruanda. As outras estão ligadas às palavras raça, classe ou gênero.

A palavra *branca* aparece 7 vezes, mas enquanto uma se referia ao “assédio de jovens brancas” no projeto 2, as outras, nos projetos 1 e 6 se referiam a cor branca, como “tela branca” ou “seta branca”.

A palavra *indígena* apareceu 9 vezes, nas competências e habilidades, nos projetos 2, 4, 5 e 6 e na bibliografia. Elas aparecem se referindo a “liderança indígena”, “povos indígenas”, “escola indígena”, junto de “quilombolas”, ou em comparação a “negros” e “brancos”.

A palavra *branco* apareceu 20 vezes, nos projetos 2, 3 e 4, na maioria das vezes com se referindo “a jovens brancos” em comparação com “jovens negros” em estatísticas ligadas, sobretudo, à taxa de homicídios ou mortalidade. Algumas em comparação a “negros” e “indígenas” de maneira geral e também se referindo a cor branca, como em “filme em preto e branco”. Apenas uma vez apareceu se referindo a “autores, majoritariamente brancos e homens”.

A palavra *povo* apareceu 21 vezes, nas competências e habilidades, nos projeto 2, 5 e 6 e na bibliografia. Esta palavra apareceu relacionada a “povos” de maneira geral, a “povos que não foram atingidos pelas transformações econômicas e sociais do capitalismo”, “povo armênio, cambojano e judeu”, “povos colonizados”, “povos indígenas”, e “povos” numa reflexão sobre genocídio, etc.

A palavra *negra* apareceu vinte e nove vezes, nos projetos 2, 4 e 6 e na bibliografia. A maioria delas se referia a essa palavra como “mulher negra”, “juventude negra”, “escritoras negras”, “poetizas negras”, “blogueiras negras”, “população negra” e “vítima era negra”.

A palavra *negro* apareceu 38 vezes, nos projetos 2 e 4, se referindo a “jovens negros”, “escritores negros”, autores negros”, artista negro” e “negros” de maneira geral ou em comparação com “brancos” e poucas delas com “indígenas”, etc. Embora no projeto 4 tenha aparecido consideravelmente se referindo a “autores negros” e “artista negro”, na maioria das vezes estava no contexto que se referia à violência contra “jovens negros”, em taxas comparando as taxas de homicídio e mortalidade com “jovens brancos”.

A palavra *racismo* apareceu 77 vezes, e praticamente todas as ocorrências estavam no projeto 4, aparecendo duas vezes no sumário do material e uma nas competências e habilidades. Esta palavra se refere na maioria das vezes a “preconceito, discriminação e racismo”, “combate ao racismo”, “racismo à brasileira”, etc. Podemos dizer que de todas as palavras escolhidas para essa busca, esta é a única que poderia ser considerada uma palavra chave do próprio material, tendo em vista que é um tema abordado ao longo de um projeto inteiro e de forma relativamente central.

As palavras *afrobrasileiro*, *branquitude*, *branquidade* e *brancura* não apareceram nenhuma vez em todo o material.

Análise de discurso no material didático: onde está o discurso da branquitude?

Se comparado aos livros didáticos analisados no nosso relato reflexivo, percebe-se uma mudança profunda de alguns enunciados. Enquanto observamos, por exemplo, uma diminuição quantitativa drástica nos assuntos relativos ao continente africano, sobre sua história e realidade nos dias de hoje, percebemos uma abordagem mais extensa e complexa sobre o racismo e sobre a violência contra a juventude negra.

Quando lemos, sobretudo, os projetos 2 e 4 deste material, vemos reflexões profundas e questões fundamentais para pensar e discutir a estrutura racista na sociedade brasileira nas salas de aula do ensino médio. Nesses projetos observamos informações, dados estatísticos, referências históricas, intelectuais, artísticas colocadas em pauta de uma forma mais ampla e completamente diferente dos materiais analisados anteriormente.

Esse projeto, em especial, fazem emergir enunciados que problematizam, por exemplo, a violência de gênero e raça, contra a mulher, contra a juventude negra, enunciados de combate ao racismo; enunciados que refletem sobre o racismo e problematizam o ideal de branqueamento da população brasileira, formulado e divulgado a partir das teorias raciais do fim do século XIX e início do século XX. Fazem emergir, inclusive, enunciados que não estão presentes no material, sugeridos, por exemplo, na pesquisa sobre autores e autoras negras que trouxeram e ainda trazem contribuições importantes sobre a realidade brasileira e mundial.

Em todo o material analisado, de maneira geral, vemos enunciados que propõem à juventude reflexões e investigações sobre sua realidade local que busquem fazer pontes com a realidade global. Desde o exercício de imaginar a escola pública daqui a dez anos até a busca empírica, através de registros do território que habitam e circulam hoje, sobre “a vida como ela está”. Desde a comparação entre as violências vividas no dia a dia com violências que se reproduzem através de padrões em várias escalas, até a tentativa de cartografar a violência no nível local e buscar transformações para esta realidade.

Dentre os muitos enunciados que vemos emergir em cada projeto e que vão sendo construídos ao longo de todo o material, acabamos retornando algumas problematizações que de alguma forma já foram colocadas. Para encaminhar a

análise do discurso neste material didático, no sentido arqueogenalógico, somos obrigados a considerar o currículo que o estrutura, sobretudo, por conta das recentes leis da reforma do ensino médio, da nova BNCC e do último PNLD, que mudaram significativamente os materiais didáticos neste meio tempo entre 2010 e 2021.

Além das mudanças legislativas institucionais no campo da educação, a última década foi um período de grandes transformações e reviravoltas históricas na sociedade brasileira de maneira geral. Por isso também é importante considerar este conjunto de mudanças e transformações como elementos fundamentais para a formação discursiva do material analisado.

Daí, fazemos problematizações fundamentais para nossa investigação: Qual o papel da reforma do ensino médio, da BNCC, do PNLD, das editoras e autores na constituição desse discurso? Como estão postos os enunciados neste arquivo? Como a formação discursiva articula os enunciados? Qual o caráter da prática discursiva deste material?

Sabemos que em 2016 ocorreu um golpe jurídico-institucional no Brasil que foi resultado, e resultou, de articulações políticas com interesses neoliberais de um grupo minoritário de pessoas, sobretudo composto por homens brancos, donos de grandes empresas privadas, fundações, ONGs e instituições filantrópicas, que vem protagonizando a formulação de políticas no campo educacional (Vitiello e Cacete, 2019, p.). Essas mudanças abriram as possibilidades para o que estamos vendo acontecer nos últimos anos com o sistema educacional oficial do país e foram articuladas, sobretudo, em 2017 com a aprovação da reforma do ensino médio e da nova BNCC e com o PNLD aprovado em 2018 estabelecendo, a partir de 2019, uma nova estrutura para materiais didáticos de ensino médio.

É importante entender que todos os processos ocorridos revelam um complexo jogo de poderes que estabelecem as condições de exercício da função enunciativa do discurso presente nos materiais didáticos. Por mais que trabalhadores que atuaram diretamente na pesquisa e escrita dos conteúdos dos materiais, eventualmente, possam estar comprometidos com qualquer inclusão e promoção de debates fundamentais e pertinentes aos dias de hoje para que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham a possibilidade de discutir sobre eles e refletir coletivamente, esta estrutura de produção dos materiais acaba condicionando o tom do discurso desde antes do seu nascimento.

As mudanças legislativas e institucionais no campo da educação ocorridas entre 2017 e 2020, determinaram os critérios de constituição dos materiais didáticos

de ensino médio, e atuam na formação discursiva do arquivo analisado como um todo, principalmente através dos temas gerais dos projetos integradores definidos a partir da reforma do ensino médio e das competências e habilidades exigidas pela nova BNCC.

Os acontecimentos e processos sociais, políticos e econômicos que causaram reviravoltas históricas na sociedade brasileira como um todo, deram visibilidade a uma série de pautas já levantadas há décadas (ou teriam sido levantadas há séculos?) pelos movimentos negros, indígenas, de mulheres, da comunidade LGBTQIAP+, sem terra, sem teto, entre outros movimentos sociais. Esses processos também influenciaram na formação discursiva dos enunciados presentes no arquivo do material didático

Assim a pergunta fundamental deste trabalho emerge: Onde está o discurso da branquitude no material didático? O que o sustenta? No decorrer da leitura do material, brota uma sensação dúbia (pra não dizer esquizofrênica), na medida em que, por um lado, vemos a defesa de pressupostos do projeto de Ocidente da supremacia branca neoliberal e de outro vemos conteúdos e uma série de referências que vão num sentido crítico e, às vezes, contrários a este projeto.

Ao analisar o que chama de legislação antirracista, Marisa Bueno ressalta que a legislação como um todo também se constitui enquanto dispositivo de governamentalidade e que:

A relação de ambiguidade entre a sensação de liberdade (ao terem a pretensão de direitos atendida) e o controle e restrição dessa liberdade é um mecanismo característico do liberalismo, conforme menciona Foucault (BUENO, 2020, p. 98).

Nesse sentido, percebemos que o material didático analisado revela esse dispositivo, com ambiguidade semelhante, mas renovado num contexto neoliberal, no caso. Enquanto, por um lado, temos os projetos 2 e 4, que tratam de forma exclusiva as questões da violência contra a juventude e do racismo, com reflexões e referências importantes, por outro lado, além de não tocarem algumas profundidades do racismo, não questionar diretamente a branquitude, nem relacionar essas estruturas com a própria violência contra a juventude, nem com a formação do capitalismo de forma geral, o material acaba trazendo um complexo simbólico e práticas discursivas de um olhar, de uma realidade toda centrada no projeto Ocidental da supremacia branca neoliberal.

O discurso da branquitude entranhou de forma tão violenta seus parâmetros estéticos do que é considerado bom, de qualidade, ou até mesmo o que é tido como “o

certo”, durante tanto tempo que muitas vezes nem percebemos sua existência. Mas, como diz Conceição, a sentimos como um fantasma.

No jogo de forças, as práticas discursivas que determinam as bases e formas dos projetos integradores, os pressupostos das competências e habilidades exigidos pela BNCC, pelo PNLD e pela reforma do ensino médio presentes no material didático, são resultado da vitória das empresas privadas, fundações, ONGs e instituições filantrópicas nos embates políticos e econômicos. Mas, para além desse jogo de forças e dessas práticas discursivas, há uma escala maior desse jogo e da prática discursiva da branquitude que vem construindo sua hegemonia enquanto projeto de mundo.

Este projeto de mundo acaba falando mais alto que enunciados que se pretendam críticos nos materiais didáticos. Ou seja, o exercício de poder desta supremacia branca neoliberal e o esforço de se manter hegemonicamente acabam produzindo formações discursivas que alimentam práticas discursivas específicas e que, no caso que estamos analisando, atravessam todo o arquivo. É esse exercício e esforço que vai, majoritariamente, reproduzir inclusive o pacto narcísico na hora da contratação de profissionais que irão compor o processo de autoria dos materiais. Nesse sentido, Silvio Almeida elucida que

“a supremacia branca no controle institucional é realmente um problema, na medida em que a ausência de pessoas não brancas em espaços de poder e prestígio é um sintoma de uma sociedade desigual e, particularmente, racista.” (ALMEIDA, 2019, p.49)

A partir dessa análise percebem-se duas linhas gerais que revelam um pacto de manutenção material e simbólica da supremacia branca. Podemos dizer que a primeira linha geral se relaciona com as recentes reformas curriculares e dos parâmetros para os materiais didáticos do ensino médio. Esta linha contém no seu âmago os mais recentes e sofisticados dispositivos disciplinares, de segurança e de governamentalidade neoliberais, que se utiliza de conteúdos e propostas “criativas” e “inovadoras”, através de um “protagonismo juvenil” “tecnológico/midiático”, que visa sempre uma meta, um produto final, para produzir “empreendedores”.

Num constante jogo de mostrar e esconder, esses dispositivos tem como objetivo subjetivar algumas das competências e habilidades exigidas, as necessárias a um empreendedor neoliberal, apresentadas como norma e passo a passo da “vitória” no mundo do trabalho atual. Este é o caminho universal que o projeto de Ocidente, da

supremacia branca neoliberal apresenta para a juventude brasileira, através deste material, como sendo a “vida real”, normal e inevitável.

A segunda linha geral diz respeito os próprios conteúdos que foram selecionados e escolhidos para rechear o material, como o conteúdo dos textos, autores e autoras usadas e citadas, imagens, referências de outras obras, dados estatísticos, etc. Vale ressaltar, que estes enunciados sugeridos só conseguem entrar neste arquivo após um longo processo de formação discursiva, encabeçado, sobretudo, pelos movimentos negros entre outros movimentos sociais.

Assim, nesta segunda linha, percebemos o pacto de manutenção material e simbólica da branquitude na existência de uma pauta antirracista e ao mesmo tempo a inexistência de autores negros sendo pagos como os brancos para apresentarem esta pauta no arquivo analisado. É importante salientar que não estamos responsabilizando as pessoas brancas individualmente, por exemplo, que assinaram a autoria do material. Mas simplesmente sublinhando o fato de que essas pautas só estão ali pelo resultado de lutas históricas, centenárias, de importantes movimentos de luta e resistência à hegemonia do projeto Ocidental e que mesmo assim não abrem a possibilidade de presença remunerada de integrantes desses movimentos na concepção e/ou autoria do material didático.

Nesse sentido é fundamental compreendermos que no contexto deste arquivo, não importa a quão crítica sejam as pessoas brancas que propõe os enunciados, que assinam a autoria, ou o quão crítico sejam os enunciados em si. Estão ambos sujeitados a uma prática discursiva da branquitude que estrutura o arquivo. Possivelmente isso ocorreria mesmo com certa representatividade no quadro de trabalhadores, pois não se trata só de representatividade, mas de uma estrutura de privilégios e de poder que se manifesta no discurso final que será aprovado.

Conclusões da análise de discurso

De maneira geral, os livros posteriores a Lei 11.645/08 abordam com mais abrangência elementos da história africana e alguns elementos da luta dos negros no Brasil e poucos elementos em relação à cultura afrobrasileira. Sobre a história e cultura indígena foram encontrados apenas poucos pontos ilustrativos que não abrem questões fundamentais para o debate sobre os povos originários do Brasil. Entretanto, como vimos acima, infelizmente, a simples presença dos conteúdos não é suficiente. A forma e profundidade das abordagens revelam discursos e posicionamentos

ressaltando que a autoria, mesmo a mais fiel aos princípios científicos, não possui neutralidade.

Isso nos faz refletir sobre a própria função de autoria nos livros didáticos, sobre quais os critérios de escolha e aprovação do currículo, e em seguida dos temas e elaboração dos textos presentes neles. Mesmo a função de autoria sendo atribuída a uma ampla coletividade, a partir do trabalho de Márcio Vitiello e Núria Cacete (2019), entendemos que esses critérios são determinados hegemonicamente pelo Estado e pelo mercado editorial. Daí uma importante pergunta: qual é a cor de pele predominante dentre os agentes dessas instituições que estabelecem esses critérios?

Em uma análise sobre a branquitude na educação básica, a pesquisadora Maíra Pires Andrade reflete sobre o conceito de pacto narcísico da branquitude, e entende “*o currículo escolar como um suporte para manter esse pacto, na medida em que este reforça os conteúdos oriundos de uma perspectiva branca e eurocêntrica*” (Andrade, 2018, p.244). Sendo os materiais didáticos resultado de editais estatais, baseados num currículo aprovado anteriormente também pelo Estado, podemos afirmar que estes materiais também são um suporte para manter este pacto narcísico, produzido a partir de um discurso da branquitude.

Neste material em específico verificamos no arquivo analisado a reprodução do racismo institucional e estrutural, não por conta dos conteúdos em si ou por quem os escreveu, mas através da hegemonia do discurso da branquitude. De um discurso que reproduz no seu amago os valores de uma cultura elitista e racista, seja nos materiais didáticos, seja na escola, na universidade ou no Estado. Mesmo com a valorização de autoras e autores negros ou indígenas e presença de conteúdos e informações importantes ligados à discussão do racismo, ou às pautas dos movimentos sociais, o discurso da branquitude, de alguma forma, pode até reconhecer o “mérito”, mas na prática não abre mão da sua perspectiva nem compartilha seu espaço institucional nas mesmas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Limitações da pesquisa

Partindo de entendimento que este trabalho possui uma série de limitações, brotam uma série de questões que não foram trabalhadas. Dentre elas, podemos pensar: como se deram os processos de aprovação das reformas do ensino médio, da

BNCC e dos PNLDs dos últimos 4 anos? Quais foram os agentes específicos que atuaram nesse jogo de forças? Quem elaborou os textos dessas Leis e como? Para que pudesse ser feita uma análise arqueogenética mais profunda do material seria importante investigar essas questões bem como analisar discursivamente influência destes outros arquivos na formação discursiva dos materiais didáticos.

Penso que teria sido importante investigar também mais elementos do processo de formação das práticas discursivas da branquitude em outros períodos da história. Como, por exemplo, fazendo um levantamento das teorias raciais, teorias pedagógicas e das primeiras teorias geográficas do século XIX e ao longo do século XX. Tentar entender quais suas relações e como cada uma delas repercutiu nas formações discursivas posteriores, que deram origem a outras práticas discursivas da branquitude.

Identifico nessa busca uma importante fonte de elementos para enriquecer as discussões que abri neste trabalho. Buscar, por exemplo, quais foram as transformações discursivas da branquitude brasileira ao longo da história que permitiram que ela se mantivesse hegemônica, ou, qual o papel das transformações das práticas discursivas da branquitude e como elas se relacionam com os mecanismos de poder não discursivos da branquitude.

Outra questão importante seria pesquisar como se dá a mediação do discurso da branquitude presente nos materiais didáticos entre professores e alunos no contexto da sala de aula. Pensando neste espaço abrem-se infinitos horizontes, desde os apresentados por professores até os que se expandem no corpo de cada criança, adolescente, jovem e adulto na posição de aprendiz dentro das escolas.

Conclusões para uma possível expansão mais ampla dos horizontes existenciais

Após as pesquisas, investigações e análises, concluo que o discurso da branquitude atravessa o material didático como um fantasma, como o fedor de uma atmosfera poluída, a partir de práticas discursivas que vêm sendo formadas, estabelecidas, elaboradas pela branquitude, sobretudo, desde o início da colonização europeia, mas que se reformulam e se retroalimentam através de dispositivos estratégicos para garantir a continuidade de sua hegemonia simbólica e material, até hoje. Este discurso se coloca propositalmente como universal e neutro, como sinônimo de normalidade, e que, por não se racializar, se invisibiliza enquanto mantenedor das desigualdades raciais, e consequentemente sociais, no Brasil.

Como afirma Marisa Bueno, “*ao produzirem verdades, os discursos constituem os sujeitos, criando e recriando relações de poder*” (Bueno, 2020, p.39). Maria Aparecida Bento analisa alguns discursos, no contexto de sua pesquisa, e comprehende que “*aquilo que não é dito pode ser atribuído a uma dimensão de racialidade do branco brasileiro, que aumenta e reproduz a faceta subjetiva da ideologia da democracia racial brasileira*” (Bento, 2002, p.6).

Como apontado por Vitiello & Cacete (2019) e concluído neste trabalho, além do papel de disseminador do pensamento político hegemônico da branquitude, o material didático cumpre uma função documental, que, a partir do exercício de análise de discurso, permitiu que fizéssemos alguns diagnósticos dos processos de disputas políticas educacionais e da implantação de novas abordagens de métodos educativos, conteúdos e narrativas.

Foucault, segundo Ribas,

ao propor a análise dos discursos com “desconfiança”, possibilita a produção de novos discursos, que se contrapõem àqueles previamente estabelecidos a partir de conjuntos e regras de produção de verdades ou a partir de aprisionamentos universais.(apud BUENO, 2020, p. 25)

Desarmando as armadilhas do pensamento e da história única, como alertou Chimamanda Ngozi Adichie¹⁰, Milton Santos já havia aberto os caminhos da nossa imaginação na introdução do seu livro *O trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo*:

Vemos a realidade através da óptica de nossa ideologia, de nossa metodologia, de nossa visão global do mundo. Por isso, a mesma realidade pode prestar-se a diferentes interpretações. [...] Os documentos, sejam eles oficiais ou não, sejam eles cifras, não falam por si só. Se quisermos tirar partido deles mediante uma análise, é necessário primeiro poder manejá-los na posse de uma metodologia. [...]. A própria metodologia deve ser renovada constantemente, se não a realidade lhe escapa. [...] O objeto do nosso estudo mudou. Manter a mesma metodologia significa expor-se a um trabalho de Sísifo, quando não a um genocídio. Com efeito, analisar um fenômeno novo com uma metodologia ultrapassada equivale a deformar a realidade [...] Para não incorrer em semelhante impasse, não se deve recear o uso da imaginação e da criação como partes de um novo esforço de concentração. Do mesmo modo, a proposição de uma nova metodologia representa a conquista de novos temas de pesquisa. (SANTOS, 1968, 2013, p.10)

10 Cnf.: ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story. Miniconferência promovida pelo Technology Entertainment Design (TED), jul. 2009. Vídeo (19 min.) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&ab_channel=BrunoAlves. Acesso em 10/03/2021

Assim, nos propusemos a uma análise de discurso para investigar o discurso da branquitude em materiais didáticos enquanto um dos espelhos de uma geografia da imaginação da branquitude. Segundo Foucault

o conjunto de discursos efetivamente pronunciados [...] é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido [...] e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos. (Foucault, 2013a, p. 151 apud BUENO, 2020, p. 25)

Nesse sentido, compreendemos que os discursos hegemônicos da atualidade são, de alguma forma, braços da branquitude. Ao mesmo tempo, não podemos compreender o discurso da branquitude como algo a-histórico muito menos como uma flecha unidirecional. A cada leitura e, sobretudo, a cada diálogo sobre determinado discurso, surgem outros. O discurso mora na encruzilhada. E, ao problematizarmos um discurso podemos buscar sua genealogia, sua formação, socioespacial inclusive, e mudar o sentido histórico para o qual ele aponta.

A branquitude enquanto ideologia, enquanto imaginário que se multiplica como câncer em pessoas brancas e não brancas, e precisa ser extinta. Mas, como aponta Cardoso, mesmo que a branquitude seja uma categoria histórica que vise a própria extinção, antes se faz necessária a “abolição da concepção de superioridade atribuída à ideia de raça” (2008, p. 176).

Assim, consideramos como conclusão, não só a necessidade da branquitude buscar se compreender, mas de, após o choque contra a porta de vidro, aprender a ouvir, a não falar, e a buscar conviver efetivamente neste Brasil, lado a lado de pessoas diferentes de si, sobretudo, com cosmovisões não brancas. Ou seja, isso significa, sobretudo abrir mão de certos privilégios, ceder e compartilhar espaços, se responsabilizar pelas mazelas herdadas do colonialismo escolhendo outros caminhos pelas encruzilhadas que não sejam os mais convencionais. Significa se implicar e buscar constante a melhor forma de possibilitar reparações históricas a quem há séculos vem sendo espoliado e, no limite, buscar interromper ciclos de espoliação que estejam sob sua responsabilidade.

Para isso, sobretudo, é necessário compreender uma coisa básica: que a terra (e também a Terra como um todo) não é da humanidade, mas nós que somos dela, fazemos parte dela. Nesse sentido faço uma problematização pra levarmos pra vida

toda: Como construir um entendimento ou um imaginário coletivo de humanidade que abarque suas bilhões de existências? Como construir uma sociedade mais justa e mais saudável em conjunto? Como contribuir e participar de lutas, instituições e cosmovisões de povos milenares com os quais direta ou indiretamente convivemos?

Alguns historiadores nos ajudam a ampliar perspectivas limitadas. Allan da Rosa, refletindo a partir de um prisma preto a periférico nos alerta com sabedoria sobre a

delicadeza em perceber que uma coisa é ressaltar como foram negativas as maneiras com que o 'ocidente' impôs ao nomear e ditar rumos de compreensão do mundo, do tempo e das outras culturas, mesmo com suas contribuições, e outra coisa é sacar que estas formas 'ocidentais', amparadas por seu capital, elegeram a si mesmas como formas universais e superiores, não nos cabe responder com o simplismo do 'eles são ruins, nós somos os bons', simplesmente porque essa dicotomia rastaquera também não faz parte de nossa cultura, mais habituada a lidar com as contradições complexas, o movimento da roda e os horizontes das encruzilhadas. (ROSA, 2013, p.16)

Também podemos refletir sobre a fala de Marcus Rosa¹¹:

As narrativas históricas tendem ainda a ter uma resistência a incorporar o protagonismo dos negros, e, principalmente, o ponto de vista dos negros a respeito da sua própria história. Talvez essa seja a maior resistência que esse campo de estudos tem, e isso, de alguma maneira, se vincula também à branquitude. No sentido de que, vamos falar de autores do campo da historiografia que não abrem mão de estabelecer os vínculos entre a história brasileira e a história europeia, é assim que a branquitude aparece na historiografia. É essa resistência de abrir mão de incluir mais a história da África, ou a história dos indígenas, de abrir espaço para essas outras histórias e pra essas outras perspectivas.

Eu gosto sempre de lembrar um historiador indiano, que é o Dipesh Chakrabarty, num livro que se chama [...] *Provincializando a Europa*, que ele traz, justamente, a perspectiva de como que é difícil, para os historiadores, incorporar o ponto de vista dos 'subalternos'. Porque, na Índia, que é o exemplo que ele toma pra mostrar essa dificuldade, ele demonstra que as concepções de mundo dos 'subalternos' envolvem, por exemplo, o tempo todo, a intervenção das divindades. E aí eu pergunto: que historiador está disposto a incorporar nas suas narrativas, na sua concepção, a experiência de grupos

11 Trecho da fala de Marcus Rosa na aula pública intitulada "Branquitude: novas perspectivas sobre relações raciais" e transmitida dia 3 de fevereiro de 2021.

indígenas ou africanos, esse ponto de vista, essa concepção de mundo em que os seres humanos interagem com as divindades o tempo todo?

Enquanto a gente não estiver disposto a enfrentar essa discussão e a incorporar nas narrativas históricas o ponto de vista desses ‘subalternos’ que, efetivamente, vivem e acreditam que as divindades intervêm no processo produtivo, por exemplo. Dentro desse conceito que o Chakrabarty traz, a gente não está incorporando totalmente a perspectiva dos ‘subalternos’ nas narrativas históricas. Então, esta é uma discussão epistemológica muito mais profunda. E ela tem haver com as formas tradicionais que a gente aprendeu a produzir uma narrativa histórica, sempre muito voltada para a constituição da identidade nacional, com o processo de produção de um campo de estudos, no século XIX, comprometido com a história da nação e sempre retomando seus vínculos com a Europa, nunca com a história dos indígenas ou com a história dos africanos. Então, acho que esse é um pouco o caminho que a historiografia não tem feito, na verdade, até este momento (ROSA, 2021).

Seguindo as provocações de Allan da Rosa e Marcus Rosa, como a Geografia se redimensiona ao admitir cosmovisões de povos que convivem e se relacionam a todo momento com divindades ou, por exemplo, com outros mundos? Como o discurso da branquitude na Geografia vai se colocar ao “descobrir” que convive com mundos de fato invisíveis, como os chamados Orun, pelos iorubas, ou como Yvy Marãey, chamado pelos mbya guarani? Como, sabendo disso, a branquitude acadêmica vai elaborar sua existência e caminhada sobre Ayê, sobre Yvy Rupa? (Sodré, 1988, p.90; Ladeira 2008, p.195)

Segundo Ailton Krenak, o livro *A queda do céu: Palavras de um Xamã Yanomami*, resultado de vinte anos de conversas do xamã yanomami Davi Kopenawa com o antropólogo francês Bruce Albert,

[..] tem a potência de mostrar para a gente, que está nessa espécie de fim dos mundos, como é possível que um conjunto de culturas e de povos ainda seja capaz de habitar uma cosmovisão, habitar um lugar neste planeta que compartilhamos de uma maneira tão especial, em que tudo ganha um sentido. (Krenak, 2019, p.25)

Habitar, assim como no dizer zapatista, um “mundo onde caibam muitos mundos” (Hilsenbeck Filho, 2008, p.111). Com esta frase lembramos que, em 21 de dezembro de 2012, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) realizou um ato nas ruas de cinco municípios do estado de Chiapas, com milhares de seus integrantes, em grupos de pessoas enfileiradas e de punhos cerrados, em absoluto

silêncio. Horas depois foi espalhada uma mensagem assinada pelo Subcomandante Marcos, contendo a seguinte frase: “Escutaram? É o som do seu mundo caído.”¹² Nesse sentido, Ailton Krenak em sua provocação de como adiar o fim do mundo nos pergunta:

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente. (KRENAK, 2019, p.30-31)

É fundamental o aprofundamento da reflexão sobre a branquitude, mas é fundamental que ela reflita também, ou que nós possamos refletir pra além da brancura, num sentido do horizonte coletivo. Porque, por mais que exista uma certa dimensão da individualidade em cada ser humano, como nos diz Krenak “muitas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo” (Krenak, 2019, p. 28). E essa é uma das estratégias de sobrevivência que diversos povos originários usaram para lidar com a colonização branca que quis destruir seu mundo.

Quando Ailton Krenak foi questionado em 2018 sobre como os índios iriam fazer diante do assalto pela nova situação que o Brasil passaria a viver ele respondeu:

Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos. (KRENAK, 2019, p.31)

12 Cf.: <https://desinformemonos.org/escutaram-e-o-som-de-seu-mundo-se-derrubando-ezln/>

Nesse sentido, podemos pensar que a branquitude pode ser extinta de forma simples. Entretanto, para isso, quem a personifica carece de reflexões profundas e atitudes certeiras, e é justamente isso o que faz essa “extinção” deixar de ser simples, porque elas são pra vida toda. É importante que a branquitude olhe para o espelho e veja que sua invisibilidade vampírica ou sua beleza narcísica se transformou num monstro, apenas pra que se baixe um pouco a bola de sua autoestima e segurança inabaláveis.

Ao mesmo tempo é importante também que se saia da frente do espelho para buscar uma convivência de aprendizado com pessoas, povos ou comunidades que cruzaram o pesadelo da colonização até o século XXI segurando e remendando o lado mais fraco da corda.

Sem inversões, nem se colocar no papel de coitadas, pessoas brancas devem pisar manso e aprender a pedir licença a povos e comunidades originárias, com a sandália e todas as vestimentas possíveis da humildade e parcimônia, para partilhar seu alimento e se alimentar em conjunto, quando permitido, “da criatividade e poesia que inspirou [...] a resistência continuada desses povos, que guardaram a memória profunda da terra”. (Krenak, 2019, p. 28-29) Também deve aprender a ouvir e aceitar o não. Se calar e refletir sobre essa situação para compreender os erros, admitir, e buscar novamente a comunhão e o aprendizado, coletivamente, na prática e na teoria também.

Numa tentativa de lutar contra os diversos genocídios em curso no Brasil deveríamos buscar a expansão dos horizontes existenciais, ou a suspensão do céu, como nos alertam e orientam Davi Kopenawa e Ailton Krenak (apud Krenak, 2019, 25-32), através de metodologias contra hegemônicas que alimentam processos de subjetivação, a cada nascer do Sol, renovadas.

Algumas das frentes de luta ao epistemicídio, que já existem e que de alguma forma precisam ganhar cada vez mais força, estão vinculadas à luta pela demarcação de terras indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhas, etc., além da demarcação de territórios tradicionais, como terreiros de religião de matriz africanas e afroindígenas e espaços de cultivo de manifestações tradicionais afroindígenas, superando a concepção de apropriação privada da terra que fundamenta o capitalismo e as ideologias neoliberais.

Também vemos como horizonte uma frente de luta por políticas públicas que ampliem a Lei 11.645/08, tornando obrigatória a existência de seus conteúdos tanto na educação infantil e ensino fundamental I quanto nos cursos/disciplinas das

licenciaturas e bacharelados de todas as faculdades, de todas as universidades do Brasil, abrangendo discussões sobre a formação das relações étnico-raciais, ressaltando o entendimento sobre o racismo na sua perspectiva estrutural e sobre a branquitude enquanto problema do branco na sociedade brasileira.

Outra frente de luta vinculada com esta seria a construção de uma licenciatura, tanto no magistério quanto para docência em universidades, de forma conjunta com lideranças indígenas, quilombolas, mestres e anciões de instituições negras indígenas e afroindígenas que precedam a abertura de concursos públicos para chamamento de professorxs e docentes vindos de comunidades negras, indígenas e afroindígenas.

Por fim, e talvez a que retoma o tema específico dessa pesquisa, uma frente de luta pela construção coletiva de uma reformulação estrutural dos currículos e da estrutura de poder nas escolas e universidades, pensando no conceito de pluriversidade, respeitando as diversas culturas presentes no território nacional e suas formas de manutenção/transmissão e produção de saberes e conhecimentos.

Mas não podemos esquecer que a frente de luta mais forte e mias simples se faz um dia após o outro dia, pela sobrevivência e fortalecimento coletivo. O horizonte do planeta foge as vistas, por isso, nos cabe aprender sempre, a caminhar com atenção, sensibilidade e afeto, lado a lado de quem luta todos os dias e cultiva há milênios, com sabedoria, os jogos da comunicação. Porque o mundão gira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M. A. & RIGOLI, T. B. - Fronteiras da globalização - 2 volumes - 1^a edição – São Paulo: Ática, 2010.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo Estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANDRADE, M. P. - A Branquitude e a Colonialidade na Prática Docente na Educação Básica (2000-2015). Revista da ABPN, Vol 10, Ed Especial, 2018.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). História geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 167-212.
- BENTO, M. A. S. - Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

- BOLIGIAN, L. - Geografia: Espaço e vivência - 3 volumes - 1^a edição - São Paulo: Saraiva. 2010.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 . D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008 . D.O.U. de 11 de março de 2008.
- CARDOSO, Lourenço. O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCKE, Karla Leandro. Formação de professores: produção e difusão de conteúdo sobre história e cultura afro-brasileira e africana . 1^a ed. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- Conceição, Willian Luiz da. 2014. *Arranjos da branquitude em Jorge Amado: a obra Tenda dos Milagres (1969) entre a ambivalência da mestiçagem e o fortalecimento da cultura brasileira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis.
- CONCEIÇÃO, Willian Luiz da, 1988 – Branquitude (livro eletrônico): Dilema racial brasileiro/ Willian Luiz da Conceição. – Rio de Janeiro (RJ): Papéis Selvagens, 2020.PDF.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.
- GONZALEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- MAGNOLI, D. - Geografia para o ensino médio: Meio natural e espaço geográfico . 3 volumes - 1^a edição - São Paulo: Saraiva, 2010.
- MAGNOLI, D. & ARAUJO, R. - Projeto de ensino de geografia: Natureza, Tecnologias e Sociedades . Volume único - São Paulo: Moderna, 2000.
- MENDES, R. A.; RATTS, A. - O Lugar da África no Ensino de Geografia. In: XIII ENANPEGE – A geografia Brasileira na Ciência Mundo, 2019, São Paulo – SP. Acessado em: <https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/> em 12/10/2020.
- VESENTINI, J. W. - SOCIEDADE & ESPAÇO - GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL – Volume único - 42^a Edição - São Paulo: Ática, 2001.
- VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei. Currículo, Poder e a Política do Livro didático de Geografia no Brasil . (No prelo). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16TRvpjcUKwGg29bXHt4gtN-e7NC6Ipoq/view?usp=sharing>

OMOREGBE, Joseph I., *Filosofia Africana: Ontem e Hoje*. in *African Philosophy: an Anthology by Emmanuel Chukwudi Eze*, Massachusetts/Oxford, Blacwell Publishers, 1998. Tradução Renato Nogueira Jr.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. – São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012 (2ª Edição).

HALL, Stuart. Da diáspora. (Org. Liv Sovik) Belo Horizonte: EdUFMG, 2003

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Grupo “As (im)possibilidades do urbano na metrópole contemporânea”, do Núcleo de Geografia Urbana da UFMG (do original: *La production de l'espace*. 4ª éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev.2006

OLIVEIRA, Rafael Cícero de. O Estado da Arte das questões étnico-raciais nas pesquisas em ensino de Geografia. In: Boletim Paulista de Geografia, nº 104, jul.-dez. 2020

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, nº17, setembro de 1989.

ROSA, Allan Santos da. Imaginário, Corpo e Caneta. Matriz Afrobrasileira em Educação de jovens e Adultos. São Paulo: FEUSP, 2009 (Dissertação de Mestrado)

ROSA, Allan da. Pedagoginga, autonomia e mocambagem / Allan da Rosa. 1.ed.- Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTOS, Milton. Por uma Nova Geografia: Da Crítica Geografia a uma Geografia Crítica / Milton Santos. – 6. Ed., 1.reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. – (Coleção Milton Santos; 2)

TROUILLOT, Michel-Rolp. *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press, 1995.

FOUCAULT, Michel. O intelectual e os poderes. In: _____. *Ditos e escritos VI – Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.371-376

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Sobre verdade e mentira*. Trad. F. M. Barros. São Paulo: Hedra, 2007. p.36-37.

Vamos juntos, Profe!: Projetos Integradores: Ciências Humanas e Sociais, volume único / organização de Márcia Takeuchi; Maurício Cardoso, Paulo Eduardo Dias de Mello, Thaís Helena Falcão. -- 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2020.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

LIVES

Aula Pública - Branquitude: novas perspectivas sobre relações raciais. Com Marcus V. F. Rosa e Melina Perussatto.
https://www.youtube.com/watch?v=EHKQyKuXaEc&t=4421s&ab_channel=IFCHdaUF-RGS. Acessado em 9 de fevereiro de 2021.

1ª JORNADA ANTIRRACISTA E DA CONSCIÊNCIA NEGRA - BRAQUITUDENDE: UM LUGAR DE PRIVILÉGIO. COLETIVO DE NEGRAS E NEGROS DO JUDICIÁRIO CATARINENSE. Com Willian Luiz da Conceição Lia Vainer Schucman e JB Costa.
https://www.youtube.com/watch?v=9Nfy956KYol&ab_channel=SINJUSCTV. Acessado em 17 de fevereiro de 2021.

SÍTIOS

<https://etimologia.com.br/geografia/>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Livraria_Saraiva

<https://valor.globo.com/empresas/noticia/2019/11/20/sob-pressao-saraiva-fara-sucessao-forcada.ghtml>

http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680

http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49686

<https://veja.abril.com.br/economia/decadencia-de-saraiva-e-cultura-pode-abrir-espaco-para-livrarias-menores/>

<https://educador.brasilescola.uol.com.br/politica-educacional/pnld-2018-principais-mudancas-no-programa-livro-didatico.htm>

<https://www.edocente.com.br/edital/pnld-2019/>

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>

<https://www.cenpec.org.br/noticias/projeto-de-vida-livro-organizado-pelo-cenpec-educacao-e-aprovado-no-pnld-2021>

<https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/entenda-o-que-sao-projetos-integradores-no-pnld-2021/>

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/pndl-conheca-o-programa-que-distribui-livros-didaticos-no-brasil/>