

# ENSINO DE HISTÓRIA E BRANQUITUDE

MARCUS VINICIUS DE FREITAS ROSA

Este artigo possui dois temas de análise – Ensino de História e branquitude – buscando compreender as relações entre eles. O objetivo principal é apresentar respostas possíveis para a seguinte questão: *de que forma a emergência dos estudos sobre branquitude no Brasil estão impactando nossas concepções sobre Ensino de História e educação para as relações étnico-raciais?* O conjunto de reflexões aqui presentes foram elaboradas a partir das práticas de ensino/aprendizagem em diferentes espaços de atuação pedagógica: o projeto de extensão Territórios Negros, um curso anual de extensão voltado para a formação continuada de professores escolares; a disciplina História e Relações Étnico-Raciais, oferecida para licenciandos e bacharéis do curso de história; e a disciplina Estudos Críticos da Branquitude no Brasil, que buscou oferecer a alunos de diversos cursos de graduação um panorama geral a respeito da formação desse novo campo de estudos.

## **Branquitude? O que é isso, professor?**

Foi durante o segundo semestre de 2017, diante de uma turma formada por alunos do curso de psicologia, que ministrei pela primeira vez uma aula sobre “branquitude”. Desde então, estive realizando cursos, palestras e debates que me conduziram a refletir sobre o estranhamento manifesto por públicos bastante diversos ao participar de atividades de ensino sobre identidade branca e privilégios raciais. Certamente, as reações são despertadas pelo fato de que todos nós aprendemos (de forma nem sempre consciente) que temas como cor da pele, raça e racismo dizem respeito exclusivamente às pessoas negras. Na contramão deste senso comum, os estudos sobre branquitude surgiram justamente com a finalidade de situar as pessoas brancas no centro do debate racial, aprofundando nossos entendimentos sobre as origens das desigualdades com base na cor. Mas, afinal, o que significa “branquitude”?

Surgidos em países anglófonos durante a década de 1990 e posteriormente traduzidos no Brasil como “estudos críticos da branquitude”, os *critical whiteness studies* tomam a identidade branca como *objeto* e como *problema* central do debate racial, enfatizando a sua construção histórica como um padrão normativo, mas principalmente como um lugar de poder a partir do qual são atribuídos os *significados* e são definidos os *lugares sociais*

para todas as outras identidades e coletividades raciais não-brancas, e também como um lugar de vantagens raciais presentes em todas as dimensões da sociedade (FRANKENBERG, 2005; ROEDIGER, 2007; WARE, 2004). Esse campo de estudos é bastante recente, está em pleno processo de consolidação e aprofundamento, permanecendo em debate as formas como as identidades brancas foram construídas na sociedade brasileira, marcada pela escravidão, pela miscigenação e pelos projetos de branqueamento (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2012). Já existem inclusive alguns balanços historiográficos sobre a emergência dos estudos da branquitude no Brasil (SILVA, 2017, p. 19-32).

A pesquisadora norte-americana Ruth Frankenberg sintetizou o conceito de branquitude e as definições propostas por ela são extremamente úteis para a compreensão do privilégio branco em terras tropicais. Para Frankenberg, a branquitude significa um lugar de vantagem e de poder em sociedades racialmente estruturadas; um ponto de vista normativo, um lugar social de onde se vê e se atribui significados para os não-brancos, caracterizando situações em que frequentemente a cor branca se torna “invisível”; um lugar de elaboração de práticas e identidades não-marcadas e não-denominadas ou marcadas e denominadas como nacionais, em vez de raciais; por fim, uma categoria relacional culturalmente construída, mas com implicações sociais, econômicas e políticas bastante concretas (FRANKENBERG, 2004, p. 307-338).

Convém lembrar que os estudos sobre relações raciais e racismo se voltaram, entre outros temas, para os péssimos significados atribuídos à pele escura, para as práticas prejudiciais incidentes sobre os negros, capazes de barrar a sua mobilidade social, e para os processos de branqueamento. Já os estudos sobre branquitude seguem outros caminhos de análise e estão se voltando, por exemplo, para os valores positivos atribuídos à pele clara, para a noção de superioridade estética e moral das pessoas brancas, bem como para às atitudes de favorecimento concedidas às pessoas brancas situadas até mesmo entre as camadas mais baixas da população brasileira (SCHUCMAN, 2012, p. 67-101). Esse deslocamento de foco está repercutindo nas atividades de ensino daqueles docentes preocupados em cumprir as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois impacta diretamente nas concepções de educação para as relações étnico-raciais. Convém refletir sobre como foi possível até agora educar para as relações étnico-raciais – relações que não abrangem apenas negros e indígenas – sem qualquer preocupação a respeito da identidade racial branca das pessoas inseridas nessas mesmas relações. Em suma, prevalece em nossas práticas de ensino uma profunda desatenção acerca da dimensão relacional das identidades étnico-raciais. Ao voltarem-se para subalternos negros, os estudos sobre raça, relações raciais, racismo e racialização pouparam a população de pele clara presente em todos os andares do edifício social, pessoas que (no

que diz respeito à cor) costumam ser tratadas como “incolores” ou como um conjunto de pessoas “sem raça”.

## **Branquitude na sala de aula**

Sem dúvida, a primeira medida que tenho buscado tomar naquelas atividades de Ensino de História que tenham o objetivo de educar para as relações étnico-raciais é fazer da sala de aula um ambiente seguro para falar das temáticas raciais. Isso implica da parte do docente esforços redobrados no que diz respeito ao cuidado e à sensibilidade para que nenhum aluno se sinta atacado ou ofendido, e também exige a capacidade de intervir caso isso aconteça. Uma das ocasiões em que acredito ter atingido satisfatoriamente o objetivo de fazer com que estudantes se sentissem à vontade para falar a respeito de suas experiências e percepções raciais ocorreu durante uma aula oferecida para o curso de psicologia. Considerando que o tema da branquitude é recente e relativamente desconhecido, é comum os diálogos durante as aulas se deslocarem para assuntos já conhecidos do público, especialmente o branqueamento populacional. Nessa aula, mais especificamente no momento em que eu abordava a importação de imigrantes europeus para o Brasil durante o final do século XIX, percebi pela primeira vez certas intersecções entre gênero, sexualidade e brancura, um aspecto que minhas aulas com foco exclusivamente nos prejuízos impostos à população negra jamais haviam suscitado.

Enquanto as acadêmicas negras chamavam atenção para o branqueamento, exemplificado por elas como o processo segundo o qual homens negros que experimentam ascensão social tendem a adotar certos estilos de vida elitizados, estabelecer relacionamentos afetivo-sexuais com mulheres brancas e gerar descendentes com epiderme mais clara, diversas estudantes brancas manifestaram estranhamento em relação a esse mesmo processo de branqueamento, pois foram ensinadas desde crianças por suas famílias a jamais se relacionarem com homens negros. Percebi, então, que o controle sobre o exercício da sexualidade das meninas brancas era resultado da expectativa familiar de que elas estivessem comprometidas com a reprodução da brancura por meio de relacionamentos estabelecidos exclusivamente com homens brancos. Nessa perspectiva, não havia lugar para miscigenação que resultasse em branqueamento.

Para além das vinculações entre gênero, sexualidade e raça, entre os assuntos que emergem com frequência em aulas como a que acabei de mencionar estão os relatos sobre as experiências de brancos pobres. As cotas nas universidades públicas são simultaneamente sociais e raciais, motivo pelo qual existem muitos cotistas brancos, oriundos das escolas públicas,

estudando nas instituições federais de ensino. Nas aulas sobre identidade branca ministradas para licenciandos e bacharéis em história, os diálogos sobre as relações entre raça e classe, mais particularmente entre brancura e pobreza, contrastam com as evidências mais frequentes que associam os negros à miséria. De fato, a população de pele escura é majoritária entre os mais pobres. Tal situação torna bastante difícil falar sobre privilégio racial entre alunos brancos que já viveram ou ainda vivem em bairros periféricos e compartilham com a população negra as mesmas condições de classe. A socialização em comum, os vínculos de amizade construídos na convivência cotidiana, a frequência à mesma escola, os mesmos locais de moradia, o compartilhamento de referências culturais (sobretudo as musicais) e, no caso dos rapazes, o futebol; todos esses fatores constituem experiências comunitárias e linguagens coletivas entre jovens negros e brancos, tornando complexa, mas não impossível para eles, a percepção de suas distinções raciais.

Lia Vainer Schucman demonstrou que até mesmo moradores de rua brancos recebem um tratamento melhor do que aquele dirigido aos negros moradores de rua. Mais do que isso: homens brancos nessa situação percebem que são tratados com distinção (SCHUCMAN, 2012, p. 83-101). Já nas universidades públicas, os cotistas brancos (oriundos das escolas públicas) não costumam ser taxados de “cotistas”, rótulo incidente sobre graduandos negros, mesmo quando eles ingressam por meio das vagas universais, e não das cotas. Sinal evidente de que os estigmas raciais são reproduzidos no interior das instituições federais de ensino, bem como de que os cotistas brancos não são estigmatizados nem por serem brancos nem por serem pobres nem por serem cotistas. Refletindo mais propriamente sobre as aulas de história no espaço escolar, com foco na educação para as relações étnico-raciais, Cleber Teixeira Leão constatou que alunas brancas e negras percebem que os padrões de beleza hegemônicos no Brasil tomam as mulheres brancas como referência de perfeição estética. Simultaneamente, alunos negros e brancos são capazes de perceber que os homens negros são os alvos preferenciais da violência policial e que os brancos costumam não ser confundidos com ladrões (LEÃO, 2020, p. 71).

Em cursos de formação continuada, centrados na temática da educação para as relações étnico-raciais, oferecidos para professores de história da rede pública e privada de ensino, tenho aplicado uma atividade didática que consiste, no primeiro momento, em apresentar ao grupo as definições dicionarizadas de duas palavras que compõem o vocabulário racial brasileiro, obviamente sem mencionar quais são essas duas palavras. É somente no segundo momento, após insistir no debate sobre os significados historicamente atribuídos aos dois termos, que finalmente apresento ao grupo as palavras cujos significados haviam sido problematizados. Desenvolvendo tal exercício desde o ano

de 2015, constatei que foram raras as ocasiões em que os participantes, informados a respeito das duas definições, não adivinharam quais eram aquelas palavras: “branco” e “negro”. Essa atividade evidencia que pessoas de todas as colorações reconhecem perfeitamente os significados, valores e qualidades altamente positivas atribuídos à epiderme branca, tanto quanto dominam os predicados negativos atribuídos aos tons de pele mais escuros.

### **Onde se esconde a branquitude?**

Procurando aprofundar ainda mais as análises sobre os significados atribuídos à brancura, Cleber Leão buscou responder, afinal, onde se esconde a branquitude nos currículos que definem os conteúdos para o Ensino de História. De acordo com Leão, as normativas que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da história africana, dos afro-brasileiros e dos indígenas estão possibilitando a produção de pedagogias menos brancocêntricas (ainda que tal inovação esteja acontecendo muito lentamente); contudo, tais pedagogias ainda não tratam o branco-colonizador-europeu como um ser racializado, tão pouco como detentor de privilégios ou como receptor de qualidades excelentes, caracterizando-o implicitamente como um sujeito universal e como um ideal estético a ser perseguido, sem maiores reflexões sobre o seu lugar, o seu papel e o seu poder nas relações étnico-raciais (LEÃO, 2020, p. 12-13). Nos textos e imagens veiculados nos livros didáticos, enquanto os negros são identificados por meio de critérios raciais (como o próprio termo “negros” indica) e associados ao universo da escravidão (e não, por exemplo, às lutas por liberdade), os brancos quase nunca são identificados como “brancos”, mas como imigrantes, europeus, colonos, colonizadores, fazendeiros, proprietários, senhores, navegadores, descobridores, pioneiros, cientistas, industriais e até mesmo trabalhadores livres. A cor branca e seus valores positivos se escondem por trás de todos esses rótulos (LEÃO, 2020, p. 39-48). Ao mesmo tempo, esses significados não circulam apenas no ambiente escolar.

Os saberes históricos produzidos nas escolas e nas universidades, bem como as maneiras como são produzidos nesses espaços, são minoritários em relação às diversas outras instâncias e formas de produção e transmissão de conhecimentos históricos. Em última análise, o saber histórico escolar e o saber histórico acadêmico constituem *apenas* duas formas institucionais de saber, já que as pessoas aprendem história ao longo da vida e em vários lugares diferentes. A *consciência histórica* tem sido compreendida como uma categoria de análise que abarca a massificação do conhecimento histórico para além dos colégios, das universidades e dos especialistas; ela pressupõe o embaralhamento das fronteiras entre história e memória, e inclui todas as

práticas orientadas pela memória histórica pública, principalmente o uso de argumentos históricos com finalidades políticas. A construção do passado, assim, caracteriza-se como um campo de disputas para definir o que será lembrado e o que será esquecido, de acordo com as demandas sociais que presidem a produção de narrativas históricas, caracterizando uma disputa na qual participam até mesmo as pessoas que não produzem saberes científicos (SCHMIDT, 2010; CERRI, 2005; LIMA, 2016).

Nessa perspectiva, que situa o ensino muito além do ambiente escolar ou universitário, o cinema desponta como um dos múltiplos espaços disponíveis de aquisição de conhecimentos históricos, certamente um dos mais poderosos no que diz respeito à sua capacidade de atingir platéias amplas e à sua eficácia em interferir nas concepções públicas a respeito do passado. Assim como as aulas de história, o produto cinematográfico não paira neutro e imparcial acima das nossas desigualdades raciais, já que (quase sempre) é roteirizado, dirigido e produzido por sujeitos que ocupam posições vantajosas nas relações econômicas, bem como possuem visões de mundo nas quais a cor da pele está vinculada a determinados lugares e funções sociais, disso resultando ora certa distribuição desigual de papéis entre atores negros e brancos ora invisibilizando certas dimensões do passado. Em julho de 2020, uma associação de técnicos cinematográficos do sul do país organizou um debate entre cineastas. Quando questionados a respeito das influências europeias em um filme produzido no início da década de 1980, uma das diretoras de cinema respondeu assim:

Tu tá falando com um Schünemann, com uma Tomasi, uma Adami, um Gerbase, né, um Encklin [...] E não adianta a gente tentar fazer um filme da senzala, entende? Não seria o nosso melhor. Então cada um tem que mostrar o que curtia e como é que veio. [...] Eu estava totalmente ambientada. [...] Inclusive eu tenho sangue francês [...]. Então cada um faz [filme] da sua história.<sup>1</sup>

Quais significados raciais essa narrativa revela? Primeiro de tudo, não se pode realizar uma análise individualizante. A referência orgulhosa aos sobrenomes europeus de cineastas nascidos no Brasil indica que a maioria das pessoas presentes naquele debate possuíam antepassados europeus. A posse de ancestrais provenientes do Velho Mundo revela os vínculos daquelas pessoas com a Europa. Esse ponto de vista é compartilhado por muitas pessoas brancas no Brasil: o sobrenome estrangeiro surge como a herança imaterial deixada pelos colonos, colonizadores, imigrantes e trabalhadores livres importados, sobretudo, da Itália e da Alemanha. Trata-se de um patrimônio que, somado

---

<sup>1</sup> Produtora de “O Homem Que Copiava” é acusada de racismo e diretora rebate. Informações capturadas no site <<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2020/07/07/mariani-ferreira-luciana-tomasi-filme-de-senzala.htm>> em 10 de maio de 2021.

ao fenótipo, confere atestado de brancura. O vínculo com a Europa (ou a posse de “sangue francês”, para ser fiel à expressão da cineasta) sugere que aquelas pessoas não se identificariam com uma história narrada a partir “da senzala”. A autora do relato não diz que se identifica com a casa grande, mas declara que um filme sobre a senzala “não seria o nosso melhor”, e finaliza sua fala sugerindo que cada um faça filmes a respeito de sua própria história. Ainda mais fundamental do que compreender o que seria esse “nosso melhor” é questionar, afinal, quem é esse “nós” implícito na fala da diretora de cinema.

Ruth Frankenberg adverte que a branquitude é, entre outras possibilidades, um “ponto de vista” a respeito de si mesmo e a respeito dos outros (FRANKENBERG, 2004, p. 312). Seguindo essa perspectiva, seria possível dizer que a branquitude é também uma visão a respeito da história. O olhar das elites brancas a respeito do passado é um olhar para elas mesmas. A perspectiva em que os brancos são os principais protagonistas e merecem atenção, enquanto os não-brancos, quando presentes, são meros objetos da intervenção alheia, incapazes de pensar e agir por si mesmos, ou então são convidados a protagonizar papéis subalternos, está presente tanto nos filmes quanto nos livros didáticos. São brancas as elites das quais fazem parte os nossos cineastas tupiniquins, portadores de sobrenomes difíceis de pronunciar, que exercem o poder simbólico de definir quais aspectos do passado serão valorizados e perpetuados e quais serão menosprezados e esquecidos em suas películas. Não causa estranhamento que os cineastas presentes naquele debate não se identifiquem com ocas e senzalas. Diferentes grupos sociais possuem consciências distintas a respeito dos seus passados, gerando disputas de legitimidade para definir o que é significativo, representativo ou propriamente histórico, e descartar o que não é digno de registro e de memória. Acontece que, no caso da indústria cinematográfica, essa disputa ocorre em espaços onde o desequilíbrio de poder pende para o lado dos brancos. Se é verdade que negros e indígenas, suas histórias e suas culturas, podem ser negligenciados pelos olhos daqueles cineastas, também é verdade que os brancos não são invisíveis aos olhos alheios. Aquele “nós” de que fala a cineasta, orgulhosa de seu sangue e de seu sobrenome, sem dúvida, se chama branquitude.

## **Branquitude e Ensino de História do Brasil**

No início do século XXI, as múltiplas formas disponíveis de aquisição de conhecimentos históricos – do cinema às salas de aulas – ainda estão em vias de desvencilhar-se de suas formas e conteúdos tradicionais. São poderosas as forças que se recusam a abandonar seu caráter profundamente eurocêntrico, persistindo o costume de representar como “universal” a história da Europa e dos europeus. Disso resulta a desimportância conferida aos povos não-brancos,

seus continentes de origem e suas especificidades. O Ensino de História do Brasil continua eficiente em fazer crer que é indispensável *aprender* a história da Europa para *compreender* a história nacional, especialmente por parte daqueles mais dispostos a preservar vínculos identitários com o velho mundo. Para além de surgir e ressurgir como consequência da expansão marítima europeia, a história do Brasil e seu ensino escolar permanecem vinculados ao Estado, à identidade e ao imaginário *nacionais*, como observam Elza Nadai (1993, p. 143-162) e Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 73-91).

Desde o século XIX, o Ensino de História tem sido caracterizado por suas finalidades cívico-nacionalistas, em que a história “da nação”, compreendida como passado comum aos diferentes grupos sociais, cumpre as funções políticas de formar cidadãos e de negar desigualdades, conflitos e diferenças entre eles. Segundo Nadai e Schmidt, são bastante conhecidas as ênfases temáticas que essa forma de conhecimento privilegia: os acontecimentos que marcam a história política e permitem dividir transformações sociais em “fases”, as trajetórias individuais dos membros das classes dominantes, os símbolos e as datas nacionais (NADAI, 1993, p. 143-162; SCHMIDT, 2012, p. 73-91).

Antes do surgimento do campo de estudos sobre branquitude, já era possível perceber o caráter eurocêntrico das nossas concepções de história e Ensino de História do Brasil. A partir da emergência desses estudos, foi possível identificar ainda melhor o que precisa ser contestado. Nossas estátuas e museus, prédios e praças, heróis e nomes de avenidas *ainda* celebram homens brancos e bem nascidos, escancarando o quanto as nossas elites intelectuais e econômicas jamais estiveram dispostas a deixar de celebrar a si mesmas nem a desfazer seus vínculos reais ou imaginados com a Europa. Durante muito tempo, a história brasileira foi narrada e ensinada a partir do ponto de vista do colonizador estrangeiro ou do colonizador interno. Nesse sentido, o maior diferencial dos estudos críticos da branquitude em relação, por exemplo, aos estudos anteriores sobre “relações raciais”, é colocar os brancos no centro do debate sobre nossas desigualdades. Suas análises nos convidam a refletir acerca do seguinte problema: o fato de que o conhecimento histórico é majoritariamente produzido por pessoas brancas não possui implicação nenhuma sobre esse mesmo conhecimento?

A identidade das nossas elites sempre dependeu da manutenção dos vínculos entre a história “da Europa” e a história “do Brasil”, seja exibindo seus sobrenomes europeus, seja reivindicando-se como herdeira de um legado que costuma remontar com frequência às antigas Grécia e Roma, por sua vez tratadas como “bases” da civilização ocidental e como “origem” de nossas concepções de democracia e cidadania. Esses conceitos políticos são sempre ensinados como “universais” – ou seja, válidos para toda a humanidade – ainda



que, ao mesmo tempo, sejam distribuídos e exercitados de formas desiguais, conforme critérios de cor e classe, gênero e sexualidade. Talvez, esses sejam alguns dos motivos pelos quais é sempre tão difícil conferir centralidade aos africanos e indígenas em nossos currículos. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 permanecerão sendo necessárias, enquanto a história e a cultura dos africanos e dos indígenas continuarem não alcançando os descendentes de africanos e indígenas ou não forem ensinadas em todos os níveis de ensino ou não forem narradas a partir de suas próprias perspectivas.

De acordo com as análises de Maria de Lourdes Barbosa, a invisibilidade dos subalternos nas narrativas históricas carece de contestação, pois possui profundas implicações políticas: os alunos das escolas periféricas concluem que não possuem história ou que sua história não tem valor; que sua história não é história; que apenas as ações das elites são dignas de respeito e registro, de lembrança e estudo. Assim, jovens habitantes de bairros pobres (onde é larga a presença negra) aprendem a subestimar o seu próprio papel nos processos de transformação social, desenvolvendo sentimentos de impotência e aceitando a visão de que a sociedade deve mesmo ser governada apenas por homens brancos bem nascidos (BARBOSA, 2006, p. 65).

Contudo, anualmente, em todo o Brasil, os desfiles das escolas de samba e suas fantasias, suas alegorias e sambas-enredo, via de regra, adotam temas históricos. Abordando diferentes contextos e temporalidades, produzindo narrativas sobre escravos e trabalhadores livres, indígenas e africanos, lavadeiras e prostitutas, as agremiações carnavalescas encontram nos folguedos públicos uma forma e um momento para expressar os sentidos que seus integrantes atribuem às suas próprias identidades e à sua própria história. Se é verdade que o carnaval pode ser a herança legada a uma nacionalidade colonizada por homens brancos oriundos do Velho Mundo – afinal, o carnaval é uma tradição europeia – também é verdade que os dias consagrados a Momo se prestam à expressão de significados particulares, emitidos por grupos sociais entre os quais os descendentes de africanos são majoritários. Os carnavalescos, portanto, produzem e ensinam história por meio da perspectiva dos subalternos, em exibições públicas cuja visibilidade alcança as massas. É assim que as escolas de samba e suas narrativas auditivas e visuais rompem a perspectiva branca e eurocêntrica da história nacional.

## Referências

- BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARONE, Iray (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Lourenço da Conceição. *O Branco invisível: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. A didática da história para Jörn Hüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: *ANPUH – Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, 2005. p. 1-7.
- FRANKENBERG, Ruth. *White woman, race matters. The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota, 2005.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron. (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.
- LIMA, Tales Damascena. Didática da história em Jörn Rösen: o Ensino de História e uma história viva. In: *V Congresso Internacional de História: Novas epistemes e narrativas contemporâneas*. Jataí/GO: Gráfica da UFG, 2016. p. 1-10.
- MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo, Annablume Editora/FAPESP, 2012.
- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993. p. 143-162.
- ROEDIGER, David. *Working Toward Whiteness: How America's Immigrants Became White. The Strange Journey from Ellis Island to the Suburbs*. New York: Basic Books, 2005.
- ROEDIGER, David. *The wages of whiteness. Race and making of the american working class*. London/New York: Verso, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/agosto 2012, p. 73-91.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. (Orgs.). *Jörn Hüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

- SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudos. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço da Conceição. Branquitude: *Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.
- WARE, Vron. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.