

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**TESE DE DOUTORADO**

**Gabriel Dienstmann**

**Branquitude e Racismo nos Cursos de Graduação e Pós-graduação em  
História – construindo diálogos a partir do caso da UFRGS**

**Orientadora: Carla Simone Rodeghero**

**Co-Orientador: José Rivair Macedo**

**Porto Alegre**

**2023**

Gabriel Dienstmann

Branquitude e Racismo nos Cursos de Graduação e Pós-graduação em  
História – construindo diálogos a partir do caso da UFRGS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em História

Orientadora: Carla Simone Rodeghero

Co-orientador: José Rivair Macedo

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Dienstmann, Gabriel

Branquitude e Racismo nos Cursos de Graduação e Pós-graduação em História - construindo diálogos a partir do caso da UFRGS / Gabriel Dienstmann. -- 2023.

486 f.

Orientadora: Carla Simone Rodeghero.

Coorientador: José Rivair Macedo.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Branquitude. 2. Racismo. 3. História. 4. Ensino de História. 5. Universidade. I. Rodeghero, Carla Simone, orient. II. Macedo, José Rivair, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gabriel Dienstmann

BRANQUITUDE E RACISMO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E  
PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA:  
CONSTRUINDO DIÁLOGOS A PARTIR DO CASO DA UFRGS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em História

Porto Alegre, 13 de dezembro de 2022

Resultado: aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Simone Rodeghero (orientadora e presidenta)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Lourenço da Conceição Cardoso  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> José Jorge de Carvalho  
Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juniele Rabêlo de Almeida  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Bauer  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **RESUMO**

Esta tese apresenta uma análise crítica sobre as implicações da branquitude e do racismo nos cursos de ensino superior em história a partir de um estudo de caso. Os eixos teóricos centrais são as discussões sobre a colonialidade, a branquitude e o racismo acadêmico e epistêmico. É discutida a importância da produção teórica e analítica de pensadores/as negros/as e indígenas para a compreensão das profundas implicações do racismo e da branquitude em nossa sociedade, nas universidades, nas ciências humanas e em nosso campo acadêmico. Por meio de interlocuções de história oral com docentes e discentes brancos/as e negros/as da instituição são registradas e apresentadas as diferentes formas pelas quais eles/elas têm vivenciado, participado, sentido e analisado a branquitude e o racismo no ensino superior em história e os processos de transformação e tensionamentos que têm ocorrido em torno deles ao longo da última década. Além das fontes orais, o exame dos projetos pedagógicos atuais, dos currículos e dos planos de ensino de todas as disciplinas dos cursos de história da referida instituição, ministradas em 2020, permite reconhecer algumas dinâmicas de manifestação e reprodução do racismo e da branquitude. Ao longo da tese, são discutidos o protagonismo histórico dos movimentos negros e indígenas nas lutas contra o racismo na educação básica e superior; os impactos da implementação das cotas raciais nos cursos de graduação e pós-graduação em história da universidade estudada. Analisaremos, também, as transformações curriculares voltadas para a construção de práticas e atitudes que caminham no sentido da superação do racismo e da branquitude; bem como as continuidades, as resistências e os conflitos que têm marcado tais processos.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Branquitude – Racismo – Ensino de História – Ensino Superior – Universidade

## **ABSTRACT**

This thesis presents a critical analysis of the implications of whiteness and racism in graduate and postgraduate courses in history. The central theoretical axes are the discussions about coloniality, whiteness, academic and epistemic racism. The importance of the theoretical and analytical production of Black and Indigenous thinkers for the understanding of the deep implications of racism and whiteness in our society, universities, human sciences and academic field is discussed. Through oral history interlocutions with black and white faculty and students of the institution, the different ways in which they have experienced, participated in, felt and analyzed whiteness and racism in higher education in history and the processes of transformation and tensions that have occurred around them over the last decade are recorded and presented. In addition to the oral sources, the examination of the current pedagogical projects, the curricula and the teaching plans of all the subjects of the history courses of the aforementioned institution, taught in 2020, allows us to recognize some dynamics of manifestation and reproduction of racism and whiteness. Throughout the thesis are discussed: the historical protagonism of black and indigenous movements in the struggles against racism in basic and higher education; the impacts of the implementation of racial quotas in graduate and postgraduate courses in history at the university studied. We will also analyze the curricular transformations aimed at building practices and attitudes that move towards overcoming racism and whiteness, as well as the continuities, resistances and conflicts that have marked such processes.

## **KEYWORDS**

Whiteness - Racism - History Teaching - Higher Education - University

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Helena Maria. A meu pai, Cesar Roberto. Às minhas avós, avôs e bisavós.

À Tamires Aparecida Barbosa da Silva, esposa, e Aruan da Silva Dienstmann, filho.

À Julinho e Helinha, sogros.

À Ana Maria Correia e a Leda Rosani Ribeiro Fredo, mulheres negras e descendentes de indígenas que trabalharam cuidando de mim, da minha família, de minha casa.

A todas minhas professoras e professores, da educação infantil ao doutorado, meu profundo reconhecimento e agradecimento

À Dayanne Santos, Kaya Rodrigues, Pablo Dorneles, Bianca Tainá, Beatriz Isabel, Mandio Pietro, Gabriel Faccini, Natália Utz, Pablo Urquiza Chaves, Jéssica Nucci, Yuri Ebenriter, Laura Lazzarotto e Felipe Correa, pela amizade.

Agradeço à Carla Simone Rodeghero, pelos ensinamentos e pela orientação dedicada e sensível ao longo de tantos anos; À José Rivair Macedo, pelo seu trabalho e pela orientação; Aos professores José Carlos dos Anjos, Luciana Garcia de Mello e Carla Meinrez, por tudo que me ensinaram; Ao Departamento de História e ao Programa de Pós-graduação em História da UFRGS pela minha formação; à CAPES pelas bolsas de fomento. A todos/as os/as amigos/as e colegas de profissão.

Agradeço à Rita Camisolão e a toda a equipe do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - DEDS-UFRGS, pelos ensinamentos e pela sua luta pela superação do racismo e pela promoção da Educação para as Relações Raciais na Universidade

Agradeço à comunidade da Vila dos Tocos, a todos/as os/as estudantes, servidores/as, a equipe diretiva e as/aos colegas professores/as da EMEF Maria Edila Schmidt, em São Leopoldo, onde leciono, em especial à colega Dedy Ricardo, de Teatro e Cultura Negra.

Agradeço à Mestra Iara Deodoro e ao Mestre Paulo Romeu, do Afro-Sul Qdmode, fundamentais em minha trajetória.

À Mãe Preta, Seu Sete, à Yalase Yashodhan Abya Ayala, Baogan BábàKinni, Yabace Mako'Yilè, Yamoro Yakékèrè, Elemojó e a toda Nação Muzunguê do Kilombo Morada da Paz (Triunfo/RS), sem os quais seria impossível esse trabalho.

À Ismael Silva, Ivânia Kunzler, Mariana Gutierrez, Lisoka Marques, Gabi Aze e colegas do Maracatu Truvão. Ao Bloco da Laje.

À Andressa Ferreira, Gutcha Ramil, Idowu Akinruli, Loua Pacon e a todo povo do N'Goma, pelas vivências na cultura afro-brasileira, cultura percussão e dança Yorubá, ritmos Akan e Mandé (Costa do Marfim).

À Mestre Renato, da Escola Malta do Bê-a-Bá de Angola dos Guris e das Gurias de Rua; À Mestre Paulo, Mestre Paraquedas, Mestre Cica de Oyo, Mestre Chico (Griots); Mestre Dilermando (Tambor de Sopapo), pelas conversas, oficinas e vivências.

Agradeço aos coletivos, artistas, ativistas e pensadores/as negros/as gaúchos/as que compõem o Sopapo Poético.

À Ubirajara Toledo e a Paulo Sérgio da Silva, do IACOREQ (Instituto de Assessoria a Comunidades Remanescentes de Quilombos do RS), pela confiança e pela parceria ao longo do projeto *Quilombos Rurais*. Agradeço as lideranças quilombolas pelas vivências, acolhida, rodas de conversas, por todos alimentos e conhecimentos compartilhados em territórios quilombolas rurais do Rio grande do Sul.

Agradeço aos coletivos e aos mestres e mestras de maracatu, de jongo, de coco, de capoeira, de afoxé, de tambor de crioula, de dança afro por todas as vivências nas tradições afro-brasileira que nos proporcionaram ao longo dos últimos anos.

Agradeço a todas e todos que me lêem, pela possibilidade de compartilhar e celebrar a existência, o diálogo e a construção do conhecimento.



## SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** **pg. 13**

### **PARTE 1 – MOVIMENTOS NEGROS E INDÍGENAS: UMA BREVE HISTÓRIA DA LUTA CONTRA O RACISMO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

**Capítulo 1 – Movimentos Negros e a Luta Contra o Racismo na Educação** **pg. 34**

A luta pelo direito ao acesso à educação formal pg. 35

Os movimentos negros contemporâneos e a luta contra o racismo no Brasil pg. 45

O movimento negro contemporâneo e a Educação pg. 48

A construção de políticas públicas de combate ao racismo na educação pg. 57

**Capítulo 2 – O Movimento Indígena e a Luta Contra o Racismo na Educação** **pg. 65**

Racismo, colonialismo e a história dos projetos de educação impostos pelo Estado brasileiro aos povos indígenas pg. 66

O movimento indígena contemporâneo e a luta pela educação pg. 76

O Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros e a luta contra o racismo nos currículos escolares e universitários pg. 86

O racismo estrutural contra os povos indígenas e o Ensino Superior pg. 92

### **PARTE 2 – O RACISMO E A BRANQUITUDE NAS UNIVERSIDADES E NAS CIÊNCIAS HUMANAS**

**Capítulo 4 – O Racismo Acadêmico** **pg. 96**

O racismo estrutural pg. 96

O racismo acadêmico pg. 104

Racismo e colonialidade pg. 111

**Capítulo 5 – Racismo e Privilégios Epistêmicos** **pg. 122**

Algumas reflexões a respeito das implicações do racismo para as ciências humanas pg. 128

Pluralidade Epistêmica e descolonização nas universidades pg. 142

O espelho da verdade (Conto/Filosofia dos povos Igbos, da África do Oeste) pg. 149

## **Capítulo 6 – Os Estudos Críticos da Branquitude e a Branquitude**

<b>Acadêmica</b>	<b>pg. 150</b>
Os estudos críticos da branquitude	pg. 150
A branquitude estrutural	pg. 159
A branquitude acadêmica	pg. 162
Anti-racismo e anti-branquitude nas universidades	pg. 168
O sábio do espelho	pg. 173

## **PARTE 3 – DIÁLOGOS DE HISTÓRIA ORAL: VIVÊNCIAS E DINÂMICAS DA BRANQUITUDE E DO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR EM HISTÓRIA – UM ESTUDO DE CASO**

Apresentação das fontes orais e da metodologia utilizadas na pesquisa	pg. 175
---	---------

### **Capítulo 6 - A Vivência de Discentes Negras na Graduação e**

<b>Pós-graduação em História na UFRGS</b>	<b>pg. 184</b>
---	----------------

#### **Capítulo 6.1 – Beatriz**

A graduação em História no início dos anos 2000	pg. 189
A Pós-graduação em História: relatos de uma experiência traumática	pg. 192
Transformações: ancestralidade e conquistas	pg. 200

#### **Capítulo 6.2 – Maria**

O choque inicial na graduação em História na segunda metade da década de 2010	pg. 202
---	---------

Relações e conflitos raciais no curso de graduação em História	pg. 206
--	---------

#### **Capítulo 6.3 – Tereza**

A trajetória de uma mulher negra na Escola Básica	pg. 217
A vivência na graduação em História e o racismo cotidiano	pg. 220
O currículo vivenciado - conflitos e tensões raciais em sala de aula	pg. 223
Vivências na Pesquisa Histórica	pg. 229
Reconhecendo as diferenças raciais e os privilégios brancos na Universidade	pg. 232
Coletivos negros estudantis - Possibilidade de (re)existência na Universidade	pg. 233
Epílogo	pg. 234

### **CAPÍTULO 7 - Estudantes indígenas na UFRGS e a Graduação em**

<b>História</b>	<b>pg. 238</b>
-----------------	----------------

<b>CAPÍTULO 8 – As Ações Afirmativas e os cursos de história</b>	<b>pg. 248</b>
<b>Capítulo 8.1 – A Implementação da Política de Cotas na Graduação e suas Repercussões no Curso de História da UFRGS</b>	<b>pg. 250</b>
Impactos e resistências	pg. 255
A meritocracia e a branquitude	pg. 266
As transformações	pg. 268
<b>Capítulo 8.2 – A Implementação da Política de Ações Afirmativas no Programa de Pós-graduação em História</b>	<b>pg. 272</b>
A elaboração das discussões das cotas no PPGH	pg. 274
Implementação das ações afirmativas no PPGH	pg. 279
Conflitos e tensionamentos raciais e epistêmicos no PPGH	pg. 282
<b>CAPÍTULO 9 – Dialogando a Respeito da Branquitude e do Racismo no Ensino Superior em História</b>	<b>pg. 287</b>
<b>Capítulo 9.1 – Os processos de reconhecimento da branquitude pelo corpo docente e discente dos cursos de história</b>	<b>pg. 288</b>
As interlocuções de história oral com docentes brancos	pg. 288
As interlocuções de história oral com discentes brancos	pg. 296
Notas sobre as relações de gênero no ensino superior em história	pg. 300
<b>Capítulo 9.2 - Os processos de Discussões sobre Racismo, Branquitude e suas Implicações para os Cursos de História</b>	<b>pg. 303</b>
As discussões sobre racismo e branquitude nos cursos de história da UFRGS	pg. 305
<b>CAPÍTULO 10 – Os Desafios de Reconhecer e Dialogar a Respeito da Branquitude e do Racismo com Pessoas Brancas</b>	<b>pg. 322</b>
O reconhecimento dos impactos da branquitude e do racismo na nossa formação	pg. 322
<i>Branquitude à brasileira</i> , mestiçagem e os desafios de reconhecer-se enquanto brancos	pg. 326
Os desafios de dialogar a respeito das implicações do racismo e da branquitude em nossas práticas e atitudes	pg. 337
Branquitude acadêmica e lugares de fala	pg. 342
Os desafios de reconhecer a participação de pessoas brancas nas dinâmicas das relações raciais no ensino superior em história	pg. 348
A projeção do racismo enquanto um problema do negro	pg. 353
Branquitude acadêmica e o mito do racismo reverso	pg. 356
A vitimização do branco nos conflitos raciais	pg. 359

## **PARTE 4 – BRANQUITUDE E RACISMO ACADÊMICO E EPISTÊMICO NOS CURRÍCULOS DO ENSINO SUPERIOR EM HISTÓRIA – UM ESTUDO DE CASO**

<b>CAPÍTULO 11 – A Análise dos Atuais Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em História da UFRGS</b>	<b>pg. 367</b>
A estrutura curricular dos cursos de história	pg. 372
O percurso metodológico das análises	pg. 379
A bibliografia dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de história	pg. 384
Interlocuções de história oral e o processo de reforma curricular	pg. 390
As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de história	pg. 394
O lugar do ensino de história nos currículos	pg. 400
<b>CAPÍTULO 12 – Branquitude e Racismo nos Currículos e Planos de Ensino dos Cursos de Graduação em História</b>	<b>pg. 405</b>
O bloco de disciplinas <i>o ofício do historiador</i>	pg. 407
O bloco de disciplinas <i>história global</i>	pg. 411
O bloco de disciplinas <i>história latino-americana</i>	pg. 420
As disciplinas eletivas oferecidas pelo Departamento de História	pg. 431
As disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação	pg. 435
Síntese da análise dos currículos dos cursos de graduação em história	pg. 437
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>pg. 445</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>pg. 454</b>
<b>ANEXOS</b>	
1 – Roteiro Geral de Entrevistas de História Oral	pg. 464
2 – O Perfil racial detalhado das obras que compõem a estrutura curricular do projeto pedagógico atual dos cursos de história da UFRGS	pg. 466
3 – Tabela: perfil racial dos autores/as que compõem a bibliografia completa dos planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de história	pg. 481
4 – Reprodução de Plano de Ensino de Disciplina do Curso de História da UFRGS	pg.483

## INTRODUÇÃO

*Agô Mojubá*

### *As encruzilhadas que me trouxeram a essa tese*

*Oh, meu corpo, faça sempre de mim  
um homem que questiona*

Frantz Fanon

Sinto ser preciso começar esse trabalho refletindo e apresentando um pouco de quem sou, onde me localizo na sociedade, qual o contexto e a trajetória que deram vida e impulsionaram as questões que vieram a ser incorporadas enquanto fundamentos dessa tese.

Ingressei no doutorado em 2017 com um projeto completamente diferente do que será aqui desenvolvido. A ideia era realizar uma pesquisa sobre o campo da fotografia no Brasil nos anos 1980, analisando o Instituto Nacional de Fotografia da FUNARTE e a visualidade construída pelas exposições e publicações do órgão, tendo em vista as transformações que ocorriam no campo da fotografia no Brasil e o processo de luta pela democracia que marcou tal contexto. O projeto de tese foi resultado da trajetória de uma década de pesquisa sobre os desdobramentos da Ditadura Civil-Militar no Rio Grande do Sul, a qual contou com a publicação de dois livros em co-autoria, a pesquisa e curadoria de uma exposição fotográfica, a elaboração de um sub-relatório para o GT dos Trabalhadores da Comissão Nacional da Verdade e a escrita de uma dissertação de mestrado que analisou o fotojornalismo no Rio Grande do Sul e a cobertura das manifestações contrárias à ditadura no final da década de 1970.<sup>1</sup> O objeto inicial do meu doutorado era, portanto, um desdobramento “natural” dessa trajetória.

---

<sup>1</sup> Atuei como bolsista de iniciação científica em projeto coordenado pela professora Carla Simone Rodeghero, ao longo de dois anos e fui coautor do livro *Anistia ampla geral e irrestrita: história de uma luta inconclusa*, em conjunto com a Prof<sup>a</sup> Carla S. Rodeghero e Tatiana Trindade; como coordenador da equipe de bolsistas do projeto *Marcas da memória: história oral da anistia no Brasil na UFRGS* ao longo de um ano; como historiador do projeto *Memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul*, selecionado em edital da Comissão da Anistia do Ministério da Justiça; como coautor do livro *Não calo, grito: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul* (finalista do Prêmio Açorianos de Literatura – Porto Alegre 2013), em conjunto com a Prof<sup>a</sup> Carla Simone Rodeghero e Dante Guimaraens Guazzelli; como historiador e curador da exposição fotográfica *Desculpe a confusão, estamos de*

Contudo, a partir de 2016 aprofundaram-se processos de transformações sociais e, também, de ordem pessoal, os quais foram determinantes para o desenvolvimento de mudanças na minha forma de ser e de pensar o mundo, a educação e o conhecimento histórico. Nesse ano, coordenei um projeto de pesquisa e a curadoria da exposição fotográfica *Quilombos Rurais e o Gaúcho Negro*, financiada pelo Fundo de Amparo à Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Ao longo do ano, viajei e conheci um pouquinho de cerca de 20 comunidades quilombolas rurais, de diversas regiões do estado. A experiência me trouxe uma aproximação com o ativismo político do movimento negro, com pensadores/as negros, e proporcionou uma vivência em territórios quilombolas e com a ancestralidade afro-brasileira. Despertou-me o interesse em aprofundar mais vivências e reflexões sobre as questões raciais no Brasil. E também um sentimento de indignação, por ter feito toda a minha formação entre o final da década de 2000 e primeira metade da de 2010 e estar chegando no doutorado em história em uma universidade de excelência sem ter aprendido absolutamente nada a respeito da história quilombola, das histórias da população negra brasileira após a abolição, sobre o racismo, sobre a revolução haitiana, sobre as mulheres negras e indígenas... Como pode todas essas histórias serem tão marginalizada em nossos currículos e em nossa historiografia até muito recentemente?

O fim do ano desse ano 2016 veio com a aprovação na seleção de doutorado, término de um longo relacionamento e uma viagem de três meses para o Nordeste. A vivência com diversas tradições da cultura popular fundamentadas na ancestralidade afro-brasileira e indígena contribuíram para aprofundar deslocamentos de ordem pessoal. O desenvolvimento de grupos de maracatu, de dança afro, ijexá e outras expressões culturais afro-brasileiras etc., no sul do Brasil, nas últimas duas décadas, possibilitaram pontos de encontro e convergência para dar continuidade a essas vivências. Passei a me aproximar, fazer cursos e oficinas junto a alguns desses grupos. Com o tempo, passei a integrar alguns deles, também. Esses coletivos, que estabelecem redes com diversos outros coletivos culturais, artísticos, intelectuais e políticos afro-gaúchos, e promovem regularmente intercâmbios, trazendo a Porto Alegre diversos/as mestres/as das tradições afro-brasileiras de outras regiões do Brasil. Entre 2017 e 2020

---

*mudança – a redemocratização nas ruas*, selecionada por edital do Programa Banrisul de Patrocínio; como historiador e autor do relatório regional do GT dos Trabalhadores da Comissão Nacional da Verdade; e desenvolvi, também, uma dissertação de mestrado sobre o assunto, com o título *A Luta pela Democracia em Foco: fotojornalismo e movimentos sociais no Rio Grande do Sul (1977-1979)*.

me dediquei de corpo e alma à realização de todas as oficinas e vivências que pude junto a mestres e mestras de maracatu, jongo, tambor de crioula, tambor de mão, coco, ijexá/afoxé, maculelê, capoeira, pife, congada, percussão Mandém, danças de matriz africana, danças urbanas, dança dos Orixás, ritmos e danças Yorùbá. Esse caminho me levou a um processo de começar a vivenciar e conhecer um pouquinho de algumas tradições afro-gaúchas e afro-brasileiras, as cosmovisões, filosofias, epistemologias, pedagogias, valores, práticas e conhecimentos históricos construídos nelas e através delas. Também possibilitou estabelecer contato e construir redes de sociabilidade com ativistas e pensadores/as negros/as que participam desses coletivos culturais e políticos, por vezes estabelecendo diálogos entre eles/elas e suas pesquisas acadêmicas.

Como um jovem homem branco de uma família de classe alta, que estudou em escolas privadas de elite, minha formação social e educacional é profundamente marcada pelos privilégios brancos e pela exclusão e marginalização racial. Morei a maior parte da vida em bairros nobres em uma capital profundamente marcada pela segregação racial; desenvolvi a minha graduação e mestrado em uma universidade federal antes da implementação das cotas, na qual 98% do corpo docente era composto por pessoas brancas. Até meus 20 anos, pessoas negras e descendentes de indígenas estiveram presentes na minha vida sempre de forma subalterna – empregados da família, porteiro da escola, segurança de rua. Ao longo da minha formação, em meio a quase uma centena de professores/as e milhares de colegas, tive 3 professores negros e meia dúzia de colegas negros/as – em geral bolsistas na escola.

Foi, portanto, um profundo choque de realidade ter ingressado no doutorado no ano em que as cotas raciais para pessoas negras e indígenas foram instituídas no processo seletivo do PPG em História da UFRGS.<sup>2</sup> A mudança no corpo discente foi gritante. Os colegas cotistas enriqueceram os debates das disciplinas com suas experiências, reflexões teóricas, perspectivas sobre a pesquisa, a escrita e construção de saberes acadêmicos. Eles/as trouxeram questões fundamentais que até então vinham sendo ignoradas ou marginalizadas pela pesquisa histórica – entre elas, a história negra e indígena na segunda metade do século 20 no Brasil. Em 10 anos de trajetória como pesquisador da temática da ditadura militar e civil no Rio Grande do Sul, eu ainda não

---

<sup>2</sup>O edital de seleção de 2017 está disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppghist/selecao-ingresso-em-2017/> Na turma em que ingressei na graduação, no ano 2006, não havia nenhum colega negro e na turma que ingressei no mestrado, em 2014, só havia um colega negro. Nenhum indígena.

havia me deparado com pesquisas que tivessem essas questões nesse período. Passei a me sentir também responsável por ter contribuído para marginalizar, invisibilizar e excluir a história negra e indígena em todos os livros, exposições e trabalhos acadêmicos que eu havia publicado até então, os quais contaram com expressivo financiamento público.

Como diz o professor José Rivair Macedo, as cotas na pós-graduação foram um salto quântico na construção do conhecimento. Elas qualificam e enriquecem o debate historiográfico, como nos mostra Wlamyra Albuquerque (2019). São uma oportunidade para docentes e discentes e brancos como eu possam aprender e construir maiores diálogos com pesquisadores/as e pensadores/as negros/as, indígenas e seus descendentes. São fundamentais para o desenvolvimento da educação das relações raciais e a superação do racismo no Ensino Superior. Para a valorização das obras de pensadores/as negros/as e indígenas. Para que possamos perceber e reconhecer o quanto nossa formação, nosso campo acadêmico e pesquisas são prejudicados pela marginalização racial e pelos privilégios brancos que historicamente marcam a universidade, o ensino superior em história, nossas práticas de ensino e pesquisa.

A crescente e expressiva presença negra e indígena, em uma universidade até então marcada pela exclusão racial e supremacia branca, me conduziu ao desenvolvimento de questionamentos e à consciência crítica em relação à branquitude e ao racismo. Fui levado a me dar conta da minha identidade racial branca, e a começar um processo de letramento racial, a desenvolver uma postura crítica em relação ao lugar de privilégios raciais em que estou localizado e ao racismo que se manifesta e se reproduz também através de mim, em minhas práticas e atitudes e cotidianas.

A implementação das cotas na pós-graduação, em associação às conquistas dos movimentos negros e indígenas brasileiros, associada à crescente valorização e reconhecimento de pensadores/as e intelectuais negros/as e indígenas e de suas obras em nossa sociedade e no campo acadêmico, contribuiu para potencializar, nas universidades, os trabalhos que já vinham sendo feitos nesse sentido. Foi nesse clima que, ingressando no doutorado, encontrei e pude realizar as disciplinas *Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira*; e *Leituras Clássicas do Pensamento Negro Brasileiro*, ministradas pela primeira vez em 2017, pelo professor José Rivair Macedo. Pela primeira vez em minha formação acadêmica li pensadores/as negros/as



brasileiros/as. As disciplinas revolucionaram minha forma de ver a educação e o conhecimento histórico. A primeira delas foi meu primeiro contato com uma disciplina ministrada para as turmas do Mestrado Profissional em Ensino de História. Todos/as colegas eram professores da educação básica, muitos deles/as negros/as, e as discussões eram sempre em roda e voltadas para um diálogo prático, para o compartilhamento de experiências em sala de aula, o desenvolvimento de questionamento e da sensibilidade para repensar e refletir sobre as relações raciais no ensino de história. A disciplina também valorizou, na prática, saberes construídos fora da academia, por mestres, professores e intelectuais negros/as. Pela primeira vez tive aula, na universidade, com um Griot, o Mestre Paraquedas.

A disciplina de *Leituras Clássicas do Pensamento Negro Brasileiro*, também oferecida pela primeira vez na UFRGS nos segundo semestre de 2017, foi organizada como curso de extensão aberto à comunidade, em parceria com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/UFRGS),<sup>3</sup> e contou com a participação de estudantes de graduação, pós-graduação e ativistas de grupos do movimento negro. Ao longo dessas disciplinas, tive contato com a obra de vários pensadores e pensadoras negras brasileiros do século 19 e 20. A disciplina *Leituras clássicas* contou com a participação, presencial ou por vídeo-conferência, de dez professores universitários e/ou pesquisadores/as negros/as que se debruçaram, em suas teses de doutorado, sobre a questão, o que enriqueceu muito os diálogos que se estabeleceram.<sup>4</sup> Pude aprender a respeito de como a intelectualidade negra têm, hoje, pesquisado e construído um conhecimento potente para (re)pensar e enriquecer o nosso conhecimento a respeito da história brasileira através do diálogo com esses/as pensadores/as.

Pela primeira vez cursei uma disciplina na qual a maioria dos colegas eram negros/as. O que me trouxe também um questionamento: por que tão poucos dos meus colegas brancos se interessaram em fazer essas disciplinas? Por que todos esses/essas pensadores/as negros foram marginalizados e invisibilizados ao longo de toda a minha formação até o doutorado? Como pude ter concluído a licenciatura e o mestrado em história sem conhecer as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-

---

<sup>3</sup> O DEDS, “o quilombo dentro da UFRGS”, é protagonizado por mulheres e homens negros e tem promovido muitas atividades na construção de uma educação antirracista dentro e fora da universidade.

<sup>4</sup>Profª Dr.ª Aná Flávia Magalhães Pinto, Muryatan Barbosa, Amilcar Araújo Pereira, Eduardo Estevam dos Santos, Marcus Vinicius de Freitas Rosa, José Antônio dos Santos, Amauri Mendes Pereira, entre outros/as.

raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena? Tomei consciência das minhas responsabilidades por ignorar completamente pensadores/as negros/as e indígenas brasileiros/as, suas obras e ativismos. Pelo fato do referencial teórico e metodológico de todos os meus trabalhos anteriores terem sido compostos exclusivamente por pessoas brancas. E a maior parte da bibliografia também. E o mesmo ocorre com a absoluta maioria dos trabalhos acadêmicos que tive acesso ao longo de minha formação acadêmica até o doutorado.

A experiência transformadora de ter cursado essas disciplinas, em um curso de doutorado após as cotas, ampliou meus horizontes de como pensar e sentir a pesquisa histórica e a educação. Passei a sentir uma dívida em relação às marcas da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico que estruturou minha formação e o qual eu reproduzi em meus trabalhos enquanto historiador. Assim como a absoluta maioria das obras historiográficas a respeito do período da ditadura civil-militar (1964-1988) produzidas até o início da década de 2010, minha dissertação e os dois livros que eu havia publicado enquanto co-autor – os quais contaram com significativo financiamento público – também marginalizaram e invisibilizaram a história afro-brasileira e indígena, se concentrando em processos históricos protagonizados por pessoas brancas e no diálogo quase que exclusivo com pensadores brancos. Passei a sentir uma obrigação em me engajar em esforços de reparação, um compromisso em tomar posição na luta antiracista. Começando por questionar e transformar as minhas próprias práticas enquanto professor e pesquisador, tendo em vista superar as dinâmicas do racismo e da branquitude reproduzidas também através delas.

\*\*\*

Foi ingressando no doutorado que tornei professor. Essa experiência se tornou fundamental na trajetória que me traz aqui. Senti-me na obrigação de me esforçar na construção de práticas de ensino que conseguissem dialogar com a riqueza daquilo que eu estava vivenciando e aprendendo com pensadores/as e pesquisadores/as negros/as e com mestres/as formados nas tradições afro-brasileiros/as.

No desenvolvimento do Estágio Docência em 2018, me deparei com uma universidade bastante diferente daquela que havia ingressado uma década antes.

Passados 10 anos do início da implementação das cotas na graduação na UFRGS, o corpo discente da instituição contava com a presença de um número expressivo de estudantes negros/as, indígenas e seus descendentes. Eles/as, em conjunto com um grupo de colegas brancos, traziam o interesse – a exigência, em alguns casos – de discutir as relações raciais, o racismo, a história indígena e afro-brasileira, a interseccionalidade, as questões de gênero, o feminismo negro. Questões que, ao longo de toda minha graduação, praticamente não existiram. Ministrei parte da disciplina de Introdução à História do Brasil para o curso de Serviço Social. Sinto que aprendi tanto quanto ensinei. Em uma das aulas um aluno negro me indicou trabalhar com a obra de Grada Kilomba. Não a conhecia, jamais a li em disciplinas ao longo de toda a minha formação. Aceitei a solicitação, e a pensadora acabou se tornando parte importante das reflexões teóricas propostas não só nas aulas, mas também da presente tese.

Outra experiência marcante foi ter tido um aluno indígena: Ruan Kaingang. Ele trouxe um pouquinho da história e tradições de seu povo. Nunca vou esquecer: ficou indignadíssimo quando eu, ao contextualizar o debate sobre o assunto, falei da corrente historiográfica autointitulada “nova história indígena”. Indagou-me Ruan: “Como assim professor, ‘nova’ história indígena? Não entendi. Não pode isso.” Ele me explicou que a história indígena não é “nova”, nem mudou, sob sua perspectiva. Que o povo Kaingang segue a contar as suas histórias. Que não é porque alguns historiadores brancos mudaram a sua forma de escrever a história indígena que eles poderiam falar de uma “nova” história indígena. A presença de indígenas põe em xeque posturas objetificantes da história desses povos por parte de acadêmicos brancos. E nos força a reconhecer o protagonismo não só desses sujeitos enquanto objetos de estudo, mas também dos/das pensadores/as indígenas, dos conhecimentos e narrativas históricas potentes por eles/elas construídas.

Essas experiências no âmbito acadêmico convergiram com a chamada, no primeiro semestre de 2017, para eu assumir o cargo de professor efetivo de história no município de São Leopoldo, na região metropolitana de Porto Alegre. Fui lotado na escola de Ensino Fundamental Maria Edila da Silva Schmidt, na região periférica da cidade, na Vila dos Tocos, local com os piores índices socioeconômicos e maiores índices de alunos não brancos do município. A cidade tradicionalmente invisibiliza a história indígena e negra e constrói a sua identidade como sendo “o berço da colonização alemã no Brasil”, por ter sido lá onde foi estabelecida a primeira colônia

alemã do país, em 1824. É a cidade natal de minha avó... A desigualdade e segregação racial que estruturam o Brasil passaram a integrar minhas vivências cotidianas, no trânsito do meu condomínio em um bairro de classe média alta em Porto Alegre (21 apartamentos, todos moradores brancos; 3 funcionários, 2 deles negros) para a escola.

Tornar-me professor em um contexto periférico é um choque de realidade para mim, localizado em uma posição social profundamente marcada por tantos privilégios interseccionais. O conhecimento e convívio diário na Vila dos Tocos nesses últimos cinco anos, o ambiente efervescente de trocas e o estabelecimento de laços afetivos que marca uma escola de ensino fundamental na periferia, me trazem muitos aprendizados sobre a realidade social brasileira. Me impulsionam a ter que confrontar diariamente com os meus privilégios, com o racismo estrutural, a forma como ele marca profundamente as nossas vidas e a nossa sociedade. O trabalho e o convívio na escola me trazem a consciência das graves consequências raciais que teria caso eu reproduzisse, em minhas práticas de ensino, o currículo marcadamente eurocentrado, branco e colonizado, o qual fundamentou a formação acadêmica que eu tive entre o final da década de 2000 e a primeira metade da década de 2010, e o qual eu reproduzi também em minhas práticas de pesquisas e no livro paradigmático que eu publiquei. A experiência enquanto professor em contexto periférico também passou a me trazer grandes questionamentos sobre a educação, sobre a marginalização das discussões e práticas de ensino de história ao longo da nossa formação; a respeito do abismo entre nosso currículo, a pesquisa acadêmica na área da história, a nossa historiografia e a realidade periférica, as histórias e as questões que se tornam candentes para o ensino de história nas escolas nessas comunidades.

Deparei-me com o profundo despreparo, meu e de meus/minhas colegas, enquanto professores/as de história – muitos/as deles também com atuação em escolas periféricas. Como ensinar história africana se não a aprendi na minha graduação em história, cursado na instituição estudo de caso dessa tese? Como ensinar história indígena se na minha formação os indígenas desapareceram dos currículos de história após o século 18? Se eu nada aprendi sobre os povos indígenas brasileiros em sua diversidade? Como ensinar história afro-brasileira se em minha formação não aprendi sobre quilombos, sobre os sujeitos e coletividades negras no século 20, sobre os movimentos negros, sobre o racismo e as relações raciais que marcam a nossa história? Se havia lido um único pensador negro e nenhum indígena ao longo de toda minha

graduação e mestrado? Como ensinar a história sem compreender enquanto primordial conhecer a história e a realidade das pessoas e da comunidade onde eu trabalho?

Em uma escola onde a maioria dos estudantes e dos servidores terceirizados são negros/as e/ou descendentes de indígenas, e a maioria dos professores são brancos, sinto que se eu continuasse reproduzindo o currículo de história que me formou e a perspectiva que eu desenvolvi em meus trabalhos de pesquisa e publicações, eu estaria reforçando a colonialidade. Eu continuaria, mesmo que de forma inconsciente e não intencional, reproduzindo o racismo e a branquitude através da educação, do ensino de história, impondo à maioria de estudantes não-brancos da escola onde eu atuo uma história branca, eurocentrada e masculinista enquanto universal; marginalizando as histórias dos povos indígenas, africanos e afrodiaspóricos, distorcendo o seu lugar na história universal. Sinto que estaria ensinando o silenciamento, a exclusão e invisibilização do protagonismo dos sujeitos e povos indígenas, negros e das mulheres ao longo da absoluta maior parte da nossa história. Tornou-se urgente, para mim, começar a aprofundar um processo de mudança em minhas práticas de ensino e pesquisa. Passei a encontrar, nessa caminhada, guiança no trabalho de historiadores/as, professores/as, filósofos, pensadores/as e intelectuais negros/as e indígenas e em mestres/as formados/as nessas tradições.

\*\*\*

Todas essas questões se aguçaram, em mim, com os desdobramentos do golpe de 2016, com a prisão de Lula e o retorno dos militares ao governo. A perda de direitos imposta pelo projeto autoritário de extrema-direita no poder afeta direta e preferencialmente populações negras e indígenas, historicamente as maiores vítimas da violência e as que enfrentam maiores dificuldades em conquistar e efetivar direitos e cidadania.

Passou a ser cada vez mais insustentável viver e elaborar essas transformações e seguir desenvolvendo a pesquisa com a qual eu havia ingressado na seleção de doutorado. Mas também era igualmente difícil ter coragem para abandonar uma trajetória de mais de 10 anos de pesquisa sobre a Ditadura Civil-Militar, que já vinha se consolidando e sendo reconhecida com a aprovação de projetos, publicação de livros e

curadoria de exposições. Pensando em retrospectiva, não havia tido amadurecimento suficiente dessas novas questões para que eu abandonasse a pesquisa antiga já no início. Nada como o tempo... Enquanto desenvolvia essas vivências e as novas ideias e questões germinavam, ao longo dos dois primeiros anos do doutorado, segui fazendo a pesquisa da forma que eu sabia: aprofundei diversas leituras sobre a cultura visual, a história oral e a fotografia; realizei uma viagem de estudos ao Rio de Janeiro para pesquisar no Centro de Documentação da FUNARTE, na qual analisei 26 caixas-arquivo, totalizando 134 pastas de material, muitos inéditos, os quais analisei integralmente e digitalizei manualmente mais de 3 mil páginas de documentos.

Mas a minha relação com essas fontes, com esse campo de pesquisa, não era mais a mesma... Se tornou cada vez mais desinteressante, para mim, fazer (mais uma) tese de doutorado voltada para a análise da atuação de grupos sociais majoritariamente brancos ao longo da ditadura (é o caso do Instituto Nacional de Fotografia da Funarte, dos fotodocumentaristas e pesquisadores do campo da fotografia no Brasil), e que contava com um referencial teórico composto quase que somente por pensadores brancos, grande maioria homens, estadunidenses, franceses ou ingleses – hegemônicos nos estudos da cultura visual. Até poderia desenvolver uma perspectiva crítica da branquitude, pensar as relações raciais nesse contexto. Mas a necessidade de alterar radicalmente o projeto se tornou cada vez mais forte em mim.

O ano de 2019 começou com a tomada de decisão de mudar minha pesquisa de doutorado. A escolha veio com alívio e angústia. Alívio de quem, depois de muito incomodo, aceita o processo de transformação e o desafio do devir. Não tinha ideia, a princípio, de como estruturaria uma nova pesquisa. Aceitei a caminhada. E fui guiado nas encruzilhadas. A certeza era a de que não iria fazer uma pesquisa de doutorado que não reverbera minha sensibilidade, o que estava sentindo, vivendo e pensando.

A decisão trouxe a angústia de ter que correr contra o relógio para construir um novo projeto, desenvolver um acúmulo de leituras, discussões, reflexões e escrita para qualificar uma tese no semestre seguinte? Fico muito agradecido pela professora Carla Rodeghero, depois de mais de 10 anos pesquisando juntos, ter entendido a situação e conseguido me orientar nesse momento de incertezas e aflição. E agradeço ao PPG em história da UFRGS por ter tido a sensibilidade de flexibilizar os prazos.

A nova proposta de trabalho que inicialmente pensei e apresentei para a orientação trazia às inquietações que então fervilhavam em mim. Busquei, em um primeiro momento, conciliar as questões brilhavam no meu horizonte com a trajetória de pesquisa que eu havia trilhado anteriormente e estruturei um novo projeto de pesquisa com o seguinte problema: *de que forma a historiografia abordou as relações Étnico-Raciais, a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ao longo da ditadura civil-militar (1964-1988)?* Acabei desistindo da ideia após reuniões de orientação e conversas com pesquisadores/as da temática da ditadura. Todos me argumentaram: “é muito difícil se estudar o que [quase] não existe”, “fazer a história do que não houve...” A revisão bibliográfica me apontou para a mesma direção: o silenciamento/invisibilização da questão das relações étnico-raciais, da história dos negros e indígenas ao longo da ditadura na historiografia. Os pouquíssimos trabalhos que encontrei que contrariaram essa tendência são atuais e estavam sendo desenvolvidos, sobretudo, por pesquisadores/as negros/as e indígenas que ingressaram na pós-graduação em maior número após a instituição das cotas raciais.

O caminho de pesquisa que havia pensado, portanto, não daria uma tese. O conhecimento que tinha da temática já me permitia chegar a conclusões. A história negra e indígena e as questões raciais “passaram em branco” aos/as historiadores/as da ditadura até a metade da década de 2010 por causa da exclusão e marginalização de pesquisadores/as e pensadores/as negros/as e indígenas nas graduações, pós-graduações e na docência no ensino superior em história. Porque, em geral, a estrutura curricular desses cursos/programas, pelo menos até há pouco tempo, ignorou essas questões.

Passei, então, a encaminhar a pesquisa na direção do desejo de desenvolver uma tese que analisasse o processo de implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e suas Diretrizes no ensino superior em história; que problematizasse as resistências e as transformações impulsionadas pelo processo de efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e das Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação em história.

Para dar conta do acúmulo de leituras e discussões que necessitava para a nova empreitada, ao longo de 2019 cursei três disciplinas do PPG em Sociologia da UFRGS

*Teorias do Racismo, Racismo e Desigualdade Racial no Brasil e Racismo no Debate Pós e Decolonial*, com Karl Monsman, Luciana de Mello e José Carlos dos Anjos, sendo esses dois últimos docentes negros/as. Essas disciplinas, sobretudo a última delas, ao lado de alguns eventos, se tornaram fundamentais para dar densidade teórica para as discussões, inquietações e questionamentos que impulsionavam a pesquisa.

Seguindo o percurso de pesquisa e de vida aqui apresentado, em 2019 decidi também aprofundar vivências com mestres e mestras, com territórios quilombolas, indígenas e outros territórios tradicionais no Rio Grande do Sul e do Brasil. As vivências no Kilombo Morada da Paz, em Triunfo/RS passaram a se tornar fundamentais em minha trajetória. Muito mais do que apreender instrumentos de percussão, cantos e danças, essas vivências me possibilitaram começar a aprender um pouco sobre a história a partir dessas tradições, da ancestralidade afro-brasileira. Me possibilitaram começar a vivenciar um pouco das cosmovisões, filosofias, ontologias, epistemologias, pedagogias, práticas e saberes históricos construídos nessas tradições e que a minha formação educacional havia ignorado, descredibilizado, marginalizado, inferiorizado. Havia sido tão insensível e tão avessa a conhecer, valorizar e a dialogar. Senti, de corpo e alma, que existe no Brasil uma riqueza, uma diversidade de tradições, linguagens, narrativas, formas de pensar o tempo e a história, de construir, praticar, aprender/ensinar e comunicar sentidos sobre a história, sobre a experiência humana no e através do tempo. Que as práticas de construção e compartilhamento dos conhecimentos fundados nessas tradições, na ancestralidade, nas vivências junto a esses mestres/as e territórios são tão ricas e potentes para a o ensino de história.

Impulsionado pelas vivências e processos acima expostos, escrevi e apresentei para a qualificação, em julho de 2020, uma proposta de tese que se guiava pelo seguinte problema: **como está ocorrendo e sendo vivenciado o processo de implementação da (Re)Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação e pós-graduação em história da UFRGS nas duas últimas décadas?**

O texto então apresentado à banca era dividido em três capítulos: a luta do movimento negro pela educação e a ERER; o racismo acadêmico e epistêmico; e um terceiro capítulo centrado os estudos críticos da branquitude e a branquitude acadêmica no Brasil. As vivências que tive no doutorado e a trajetória da pesquisa me levavam a compreender que as implicações do racismo e da branquitude eram fatores



fundamentais para compreender as dinâmicas das relações raciais e a EREER no ensino superior em história. A banca alertou a respeito da necessidade de fazer escolhas, pois a proposta de tese trazia problemas muito abrangentes e discussões a respeito de questões e campos de estudo bastante diversos, o que acarretaria riscos de comprometer a pesquisa e a riqueza das análises construídas ao longo do trabalho. Foi necessário fazer uma opção para adequar questões, problemas e objetivos a serem desenvolvidas, tornar a tese viável e potencializar seus resultados práticos e analíticos.

Nesse contexto, a crescente valorização da produção de intelectuais, ativistas e pesadores/as negros/as e indígenas na sociedade vinha fortalecendo as discussões a respeito do racismo e da branquitude. O processo de implementação das cotas nos cursos de pós-graduação também trouxe novo impulso aos questionamentos a respeito dos conflitos raciais, das dinâmicas das relações raciais, de manifestação e reprodução do racismo e da branquitude no ensino superior, o que contribuiu para encaminhar a pesquisa na direção de problematizar tais questões.

Na esfera pessoal, o aprofundamento das vivências com colegas, amigos/as, coletivos e mestres/as negros/as, dentro e fora da universidade, e os aprendizados construídos nessas relações me forçaram a ter que encarar as minhas contradições, as profundas implicações da branquitude e do racismo para a minha formação social e educacional; para a minha constituição enquanto sujeito e para os processos de subjetivação; para os processos que marcam a construção da minha sensibilidade, racionalidade, o meu trabalho enquanto professor e pesquisador, a minha localização na sociedade. Diversas situações me levaram a ter que encarar e confrontar de forma mais intensa as manifestações da branquitude e do racismo em minhas atitudes, práticas e discursos, reproduzidos mesmo que de forma não intencional e inconsciente, mas com grandes impactos e repercussões para as pessoas negras que passaram a integrar as minhas redes de sociabilidade, de trabalho e de afetos. O casamento com uma mulher afroindígena na periférica e a paternidade fizeram aumentar ainda mais as minhas responsabilidades para com as implicações e a minha participação na reprodução da branquitude e do racismo. Fui entendendo que o processo de letramento racial deverá ser uma jornada de muito trabalho para a vida toda, no sentido de reconhecer-me enquanto branco e a começar cada vez mais a perceber, a questionar, analisar e confrontar as formas pelas quais o racismo e os privilégios raciais marcam, se

manifestam e se reproduzem também através de mim, das instituições onde atuo, do ensino e da pesquisa em história.

Frente a esses processos, compreendi que a questão que se tornava mais sensível nos caminhos que trilhei na vida e na pesquisa ao longo do doutorado era analisar as implicações da branquitude e do racismo no ensino superior e no campo acadêmico em história; as suas dinâmicas de manifestação e de reprodução nos currículos, nas nossas práticas de ensino e pesquisa; os conflitos e os processos de transformações dessas dinâmicas, sobretudo após o processo de implementação das cotas raciais na graduação e na pós-graduação; era compreender as diferentes formas pelas quais docentes e discentes, brancos/as, negros/as e indígenas, dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese – aqui me incluo –, vivenciam, participam e as analisam essas questões e processos. Era fomentar a construção de diálogos nesse sentido, tendo em vista superar o nosso silêncio, a ausência de maiores comprometimentos coletivos de nossa parte com as discussões acadêmicas a respeito da branquitude e do racismo no ensino superior e campo acadêmico em história. Era aprender com aquelas e aqueles, sobretudo pensadores/as, intelectuais e ativistas negros/as e indígenas, que já vem há muito tempo produzindo obras, trabalhando e lutando pela construção de práticas, atitudes, de políticas públicas, de transformações que caminham no sentido de superar o racismo e os privilégios brancos estruturais e acadêmicos.

O amadurecimento da jornada de doutorado nos levou a assumirmos as nossas responsabilidades e a incorporar, como problemática central dessa tese, **a construção de diálogos e análises a respeito das implicações, das manifestações e reproduções da branquitude e do racismo no ensino superior em história a partir do estudo do caso da UFRGS**. A pesquisa utilizou como fontes: 1) um conjunto de interlocuções de história oral com docentes e discentes, brancos/as e negros/as, dos cursos de graduação e pós-graduação em história da universidade estudo de caso dessa tese; e 2) os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino de todas as disciplinas dos cursos mencionados e que foram oferecidas em 2020.

A partir o recorte escolhido, a tese terá como principais objetivos:

- Analisar os projetos pedagógicos, currículos e os planos de ensino das disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação em história e

desenvolver interlocuções de história oral com os/as discentes e docentes da instituição estudo de caso dessa tese tendo em vista compreender as diferentes implicações do racismo e da branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica no ensino superior e no campo acadêmico em história na atualidade;

- Construir e fomentar diálogos e análises a respeito do racismo e da branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica, suas dinâmicas de manifestação e reprodução, bem como sobre os tensionamentos, os conflitos, as resistências e as transformações que têm ocorrido nesse sentido no ensino superior em história na última década, tendo em vista contribuir com o processo de construção de práticas e atitudes antirracistas, de superação da colonialidade, do eurocentrismo, do racismo e da branquitude no ensino superior e campo acadêmico em história.

O trabalho está estruturado em quatro partes, cada qual buscará responder a um conjunto de problemas e objetivos específicos. As partes estão interrelacionadas e estruturadas tendo em vista a construção de uma narrativa que aprofunde, de forma articulada, diferentes dimensões analíticas necessárias trabalharmos com a problemática proposta.

Na primeira parte buscaremos compreender, a partir de uma análise bibliográfica, o protagonismo dos processos de lutas históricas dos movimentos negros e indígenas em torno da educação e as suas contribuições para a construção de políticas públicas afirmativas e demais conquistas no sentido de superação do racismo na educação básica e superior. Iremos refletir a respeito das contribuições que esses processos de lutas e que os intelectuais/as, pesquisadores/as e ativistas negros/as e indígenas brasileiros/as nos trazem para reconhecermos, para pensarmos e analisarmos historicamente as implicações do racismo nas universidades e no campo acadêmico. Discutiremos, nesse sentido, a atuação dos movimentos negros e indígenas, dos pensadores/as e ativistas a eles associados enquanto educadores da nossa sociedade. Abordaremos, por fim, as contribuições que a conquista das ações afirmativas, das leis 10.639, 11.645 e suas Diretrizes trazem para a superação do racismo em nossos currículos, práticas de ensino e pesquisa.

Na segunda parte, aprofundaremos as discussões teóricas a respeito da branquitude e do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico. Analisaremos algumas

implicações históricas da branquitude, do racismo, da colonialidade e do eurocentrismo na estruturação das universidades ocidentais, das ciências humanas, do ensino superior e campo acadêmico em história. Construiremos diálogos com o pensamento decolonial e contracolonial, com as perspectivas pluriépistêmicas, com as transformações e construções de práticas voltadas para a superação do racismo acadêmico e epistêmico. Analisaremos o campo dos estudos críticos da branquitude e construiremos discussões teóricas a respeito da supremacia branca e da branquitude enquanto privilégios brancos estruturais. Aprofundaremos análises a respeito da branquitude acadêmica e das suas implicações para o ensino superior em história, para as nossas práticas de ensino e pesquisa e os conhecimentos através delas construídos. As discussões teóricas tecidas nessa parte servirão de importante fundamento à análise das fontes orais e escritas da tese.

A terceira parte tem como objetivo a construção de diálogos e análises a partir das interlocuções de história oral construídas pela presente pesquisa. Através delas, buscaremos compreender algumas das diferentes formas pelas quais as/os discentes e docentes brancos/as e negros/as vivenciam, percebem, sentem e analisam as dinâmicas das relações raciais, as implicações do racismo e da branquitude na universidade, nos cursos de história, em seus currículos, práticas de ensino e pesquisa. As interlocuções de história oral nos permitirão analisar como têm ocorrido os processos de discussões coletivas em relação a essas questões na referida instituição; os processos de transformações potencializados pela implementação das cotas nos cursos de graduação e pós-graduação, pela crescente presença de discentes, pesquisadores/as e docentes negros/as e indígenas.

Ao longo dos capítulos que compõem essa parte também iremos analisar as diferentes formas de participação e engajamento do corpo docente e discente nessas discussões e nos processos de transformações das dinâmicas das relações raciais, de construção de atitudes e práticas de ensino e pesquisa que caminham rumo à superação do racismo, da branquitude, do eurocentrismo e da colonialidade no ensino superior em história. Analisaremos, igualmente, algumas formas de resistências a essas discussões e processos; as construções e percepções acerca das identidades brancas por parte do corpo docente e discente; algumas dinâmicas de manifestação do racismo e da branquitude acadêmica e epistêmica que acabaram sendo reproduzidas em algumas interlocuções de história oral; os episódios de conflitos raciais que se tornaram

marcantes nos cursos de história e as diferentes repercussões que eles tiveram entre discentes e docentes brancos, negros e indígenas, bem como as posturas adotadas pelo departamento e PPG em história nessas situações.

A última parte da tese tem como foco a análise dos projetos pedagógicos, do currículo e dos planos de ensino dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese. Analisaremos o perfil racial e de gênero da bibliografia que estrutura os currículos dos cursos de história investigado; o lugar da história africana, afro-diaspórica e dos povos indígenas brasileiros nos currículos desses cursos; as formas e perspectivas pelas quais as relações raciais, a história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros são abordadas nos currículos; se são valorizados/as pensadores/as negros/as e indígenas nos referenciais teóricos e bibliográficos que fundamentam os planos de ensino das disciplinas ou se os mesmos são estruturados exclusivamente a partir de referenciais brancos. Nessa parte também buscaremos analisar como o processo da última reforma curricular, a qual deu origem ao currículo atual dos cursos, trabalhou as questões raciais; e as formas como esse processo de reforma foi vivenciado e analisado pelos/as discentes e docentes interlocutores/as de história oral dessa tese. Analisaremos tanto as transformações curriculares que têm sido protagonizadas no sentido de superação do racismo, do eurocentrismo, da colonialidade e da branquitude quanto também as continuidades em relação ao currículo anterior, os conflitos, as disputas e as resistências que têm marcado, nesse sentido, os processos de transformação curricular.

As discussões teóricas que fundamentam este trabalho, bem como as questões metodológicas a respeito da análise das fontes escritas, da construção das interlocuções de história oral, dos diálogos e análises construídos a partir dessas fontes serão aprofundadas nas partes dedicadas a essas questões, conforme o desenvolvimento da tese.

\*\*\*

Ainda são muito raras as discussões e os trabalhos que analisam as implicações da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico para o ensino superior em história. Esta tese busca provocar esse diálogo de forma mais sistemática entre nós através de análises, evidências e discussões teóricas. É fundamental quebrarmos o tabu em relação

às discussões sobre o racismo e a branquitude nas universidades, nas ciências humanas, nos processos históricos que participam da estruturação do ensino superior em história e do campo acadêmico em história. A ausência de maiores análises e discussões acadêmicas nesse sentido pode nos tornar mais suscetíveis em seguir reproduzindo o racismo e a branquitude, por vezes sem nos darmos por conta.

Uma tese com a presente problemática traz uma imensa responsabilidade. Enquanto fundamento ético, foram tomados todos os cuidados para garantir o anonimato e a desidentificação dos/das interlocutores/as de história oral dessa tese, bem como dos autores dos planos de ensino das disciplinas analisadas. Todas as análises desenvolvidas ao longo do trabalho se relacionam a dinâmicas estruturais de manifestação e reprodução do racismo no campo acadêmico e epistêmico, as quais de forma alguma podem ser pessoalizadas, reduzidas a indivíduos ou a instituições. Essa postura se torna um compromisso ético fundamental para a pesquisa. Como teremos a oportunidade de discutir ao longo dessa tese, a exclusão e marginalização racial, o eurocentrismo e a colonialidade, o racismo e os privilégios bancos estruturais trazem profundas implicações históricas e atuais também para o campo acadêmico das ciências humanas, para o desenvolvimento das nossas filosofias, epistemologias, teorias e metodologias; para as práticas de produção do conhecimento histórico acadêmico, nossa historiografia e nossas práticas de ensino de história.

Para dar conta da análise dos currículos e dos processos históricos empreendidos por essa tese, não se torna possível a desidentificação da universidade estudo de caso. Qualquer discente e docente da instituição poderia facilmente identificá-la ao procedermos com a análise da estrutura curricular, dos processos de reforma curricular, das transformações e construções de práticas no sentido de superação do racismo e da branquitude bem como das disputas e conflitos que marcaram recentemente os cursos de história da referida instituição.

A concepção, as discussões e a postura teórica e analítica que sustentam essa tese partem da premissa que o racismo e a branquitude são estruturais, não sendo redutíveis a questões morais, a episódios explícitos de injúria ou discriminação racial, como discutiremos ao longo do trabalho. A branquitude e o racismo enquanto fenômenos estruturais em nossa sociedade também trazem profundas implicações para todos nós, para as instituições nas quais atuamos/nos formamos, independente da nossa

boa vontade, da nossa ética, dos avanços nas lutas antirracistas nos últimos anos. Quando compreendemos que somos formados e nos inserimos em uma sociedade estruturalmente marcada pelo racismo e pelos privilégios raciais brancos, passa a não haver problema ético algum em reconhecer e analisar as implicações do racismo em nós mesmos; em analisar as dinâmicas pelas quais eles se manifestam e se reproduzem também através de nós, de nossas práticas e atitudes individuais e coletivas, de nossas instituições. Reduzir o racismo a questões morais, pessoalizadas em indivíduos e instituições, contribui para interditar a discussão; para nos imobilizar em sentimentos de culpa; para impossibilitar auto-críticas e auto-análises mais profundas por supostas questões éticas; para preservar grupos brancos de análises críticas raciais, mantendo-nos em uma zona de conforto racial; para fortalecer os pactos da branquitude; para impedir que caminhemos e avancemos na luta antirracista. (ALMEIDA, 2019; DIANGELO, 2019) Reconhecer que somos racistas não é motivo de vergonha. É um ato de responsabilidade; é o primeiro passo para caminharmos com mais firmeza rumo a sua superação. Somos também responsáveis pelos privilégios raciais que beneficiam a nós, brancos/as, e por confrontar suas dinâmicas de manutenção e reprodução, as quais contribuem para perpetuar injustiças e desigualdades raciais.

Desidentificar a instituição estudo de caso, portanto, além de não ser possível também não é uma postura que achamos necessária e nem desejável. Nos implicarmos nas discussões e análises a respeito do racismo e da branquitude, nos auto-objetificarmos, é uma postura ética e analítica que julgamos ser fundamental para avançarmos nas discussões a respeito da branquitude e do racismo. Felizmente chegamos a um momento onde encontramos, pelo menos na instituição aqui analisada, um número expressivo de interlocutores/as, discentes e docentes, dispostos a participar de uma pesquisa como essa, tornado-a possível.

O fato de a pesquisa proceder com um estudo de caso não deve reforçar, em pesquisadores/as, docentes de outras universidades, a externalização do problema. Todos e todas nós, professores/as, pesquisadores/as, universidades, cursos de história, devemos nos responsabilizar, individual e coletivamente, pelas implicações do racismo e da branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica, pela nossa participação, mesmo que por vezes de forma não intencional e inconsciente, na sua manifestação e reprodução. Sabemos que uma das marcas do racismo à brasileira é pensarmos e agirmos como se ele estivesse sempre em um eterno *outro*, nunca em nós mesmos.

Certamente as questões analisadas no estudo de caso empreendido nessa tese também se manifestam e se reproduzem, de diferentes formas e intensidades, nos currículos, nas práticas de ensino e pesquisa das demais universidades, instituições e cursos de ensino superior em história brasileiros.

Nesse sentido, esperamos que o fato de a instituição estudo de caso dessa tese, de parte do seu corpo discente e docente estar se comprometendo com as discussões a respeito da branquitude e do racismo nos seus cursos de história, possa servir de inspiração para que outras instituições venham a fazer o mesmo. Que também deem esse passo. Penso que os problemas éticos não estão em discutir a respeito do racismo e da branquitude em nós e nas instituições em que participamos; pelo contrário, estão nas resistências que por vezes demonstramos frente a essas discussões; estão quando nos silenciámos; quando nos deparamos com a falta de um maior comprometimento de algumas instituições e grupos de acadêmicos brancos em analisar, dialogar e agir a respeito dessas questões.

O racismo é um problema do branco. Cremos que é necessário reconhecermos, analisarmos e discutirmos mais a respeito desse nosso problema para aprofundarmos a construção de diálogos e práticas coletivas que fortaleçam nosso movimentar-se em direção à sua superação. Começando por nós mesmos e pelas próprias instituições de ensino superior das quais participamos. Acreditamos que é um compromisso ético nos auto-objetificarmos, construirmos autoanálises e autocríticas em relação aos nossos privilégios raciais e às formas pelas quais a branquitude e o racismo estrutural, acadêmico e epistêmico marcam, se manifestam e se reproduzem também através de nossas atitudes e práticas de ensino e pesquisa.

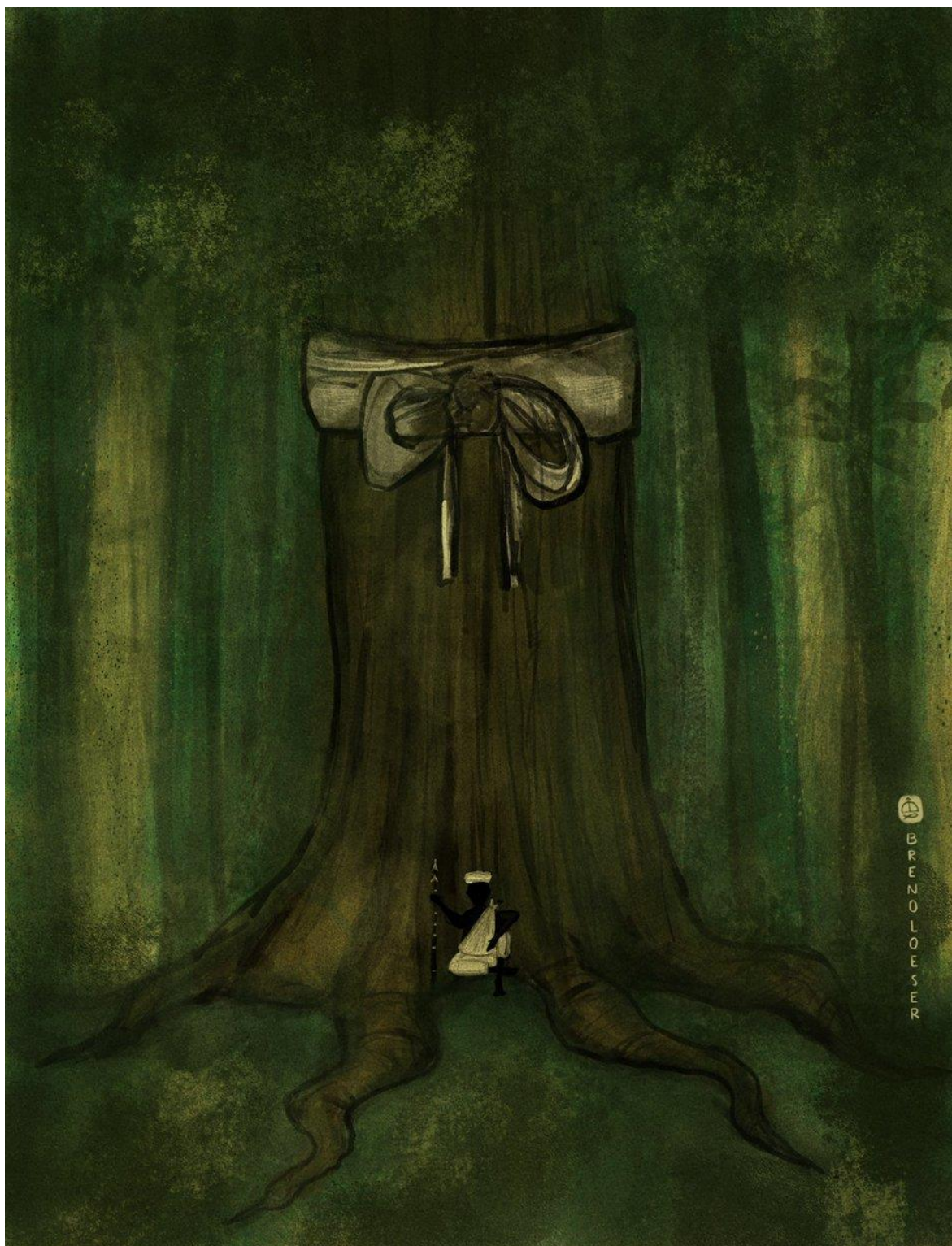
Não propomos respostas, mas sim questões e possibilidades para pensarmos, refletirmos e analisarmos juntos/as a respeito de todas essas questões. Nesse sentido, a História oral se torna uma ferramenta muito rica a essa tese. As vivências, percepções e análises construídas pelos/as discentes e docentes em interlocução com essa pesquisa foram fundamentais para a tese, sendo amplamente incorporadas a sua escrita e contribuindo para a composição de uma narrativa marcada pelo diálogo. É nesse movimentar-se e nesses diálogos que se fundamenta a tese.

Laroyê.



## PARTE 1

### Movimentos negros e indígenas: uma breve história da luta contra o racismo na Educação no Brasil



*Iroko*

# CAPÍTULO 1

## **Movimentos negros e a luta contra o racismo na educação**

*O futuro é ancestral*

Katiúscia Ribeiro

O objetivo dessa primeira parte da tese é compreender o processo de lutas construídas pelos movimentos negros e indígenas para confrontar o racismo e conquistar direitos no campo da educação formal. Não é mais possível construir um estudo crítico à branquitude e ao racismo na educação básica e superior de forma coerente sem reconhecer o protagonismo daqueles e daquelas que historicamente protagonizaram essas lutas no campo político, social, intelectual, cultural e espiritual.

Nesse capítulo inicial, estudaremos as lutas dos movimentos negros na educação. Para fins analíticos, iremos construir nossas reflexões a respeito dessas lutas a partir de três dimensões que estão integradas e articuladas entre si: 1 – A luta pelo direito ao acesso e à permanência na educação formal gratuita e de qualidade, que têm início no século XIX no Brasil e se estende até os dias de hoje (com a luta pela efetivação e manutenção das ações afirmativas nos cursos de graduação e nas pós-graduações); 2 – A luta contra as manifestações e reproduções do racismo nas instituições educacionais, em seu cotidiano e nos materiais didáticos; 3 – A luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação, nos currículos escolares e do ensino superior. Como veremos ao longo desse capítulo, todas essas lutas já eram pautadas pelo menos desde a década de 1930 por importantes organizações, ativistas e intelectuais negros/as brasileiros/as, se aprofundando com a atuação dos movimentos negros contemporâneos a partir dos anos 1970 e passando, nas décadas seguintes, a conquistar políticas públicas. Podemos refletir a respeito de uma quarta dimensão, que tem ganhado corpo na atualidade: a luta pelo ingresso e valorização de professores/as e intelectuais negros/as e indígenas nas escolas, nas universidades e nos seus currículos – a qual também se articula à luta contra os privilégios brancos na educação. Reconhecer esses processos de lutas, ancestrais e atuais, em suas diferentes dimensões, se torna fundamental para compreender as discussões teóricas a respeito do racismo e da branquitude estruturais, acadêmica e epistêmica e sua relação com o ensino superior em história, as quais veremos na Parte 2.

## **A luta pelo direito ao acesso à educação formal**

Muitos historiadoras e historiadores, estudiosas/os do campo das emancipações e pós-abolição no Brasil, têm nos trazido grandes contribuições para analisarmos e compreendermos a construção histórica das lutas pela educação protagonizadas por coletivos dos movimentos negros, e a importância que tais processos de lutas adquiriram para essas organizações.

A historiadora branca Melina Perussato, em sua tese de doutorado, traz contribuições relevantes para analisarmos esses processos no extremo sul do Brasil. Conforme Perussato, em Porto Alegre, o jornal da imprensa negra *O Exemplo*, criado em 1892, já trazia preocupações relativas à educação e à elevação intelectual de negros e negras como estratégia de inserção e ascensão social (PERUSSATO, 2018). Podemos perceber uma preocupação com a educação de jovens negros/as já na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, fundada em Porto Alegre no ano de 1786, a qual era composta majoritariamente por pessoas negras livres, também contando com a participação de escravizados e de pessoas brancas. Segundo Perussato, o *compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, datado de 1828, foi um marco para a tradição de lutas por ampliação de direitos, dentro dos quais estava a instrução, engendrada por homens negros, livres ou libertos em Porto Alegre.* (PERUSSATO, 2018, p.21-22)

Também em outras regiões do Brasil as associações negras deram especial atenção à educação formal das pessoas negras. Conforme o historiador negro Petrônio Domingues (2008), durante a Primeira República existiram cerca de 85 associações negras funcionando em São Paulo, entre elas sociedades beneficentes que lutaram pela formação educacional da população negra. Depoimentos colhidos por Domingues apontam para que na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da capital paulista funcionou uma escola desde o final do século 19. Em 18 de maio de 1888 a Sociedade Beneficente Luís Gama, de Campinas, formada em sua maioria por pessoas negras, abriu uma escola com cursos para a educação de adultos trabalhadorese para jovens. Em 1902, um professor negro, Francisco José de Oliveira, criou o colégio São Benedito para alfabetizar jovens negros/as na capital paulista. Também nessa cidade a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria era a responsável pelas escolas Progresso e Aurora, criadas no dia 13 de maio de 1908 (DOMINGUES, 2008, p.520).

# O EXEMPLO

JORNAL DO POVO.

## EXPEDIENTE

Accepta-se e public-se gratuitamente todos os artigos concordantes com a norma de conduta da folha, bem como as declarações de repúdio ao trabalho e que queiram collocation.

Todas as reclamações referentes a parte ineditorial da obra dirigida ao gerente.

## NOSSA ESCOLA

Uma das primeiras características no nosso meio social, é a nossa clemente a da instrução. Os nossos homens, nascendo effaxados na necessidade, nas privações de todo o conforto e de todo o indispensável a uma vida regular, são desde muito novos atirados ás offeinas, aos braços do trabalho, antes de terem podido acumular a bagagem intellectual de conhecimentos que e não podem quando, com reflexão chegam a avaliar o mal que a falta de conhecimentos lhes acarretam, reparar-o porque seus ganhos bastam apenas para suas necessidades e o governo não mantém aulas nocturnas onde os filhos do Povo possam instruir-se.

Noutros tempos, quando o país ainda não estava consituído democraticamente, quando um throno reservava sobre os baileiros e o imperador para ter soldadas dedicados para sua defesa, precisava de ignorantes, e então Provincias mantinha escolas nocturnas, onde muitos pobres trabalhadores, attingiram a conhecimentos bem uteis, bem adiantados.

No funcionalismo publico do Estado e mesmo no Federal quando os alumnos do sauloso Eloy e do dedicado Tota, não estão brilhando pelos seus seus conhecimentos! E onde elles, jovens despois egidos da fortuna, poriam encenar a fonte da instrução para saziar a sede de saber que os devorava si o governo de então procedesse e como de hoje?

Em parte alguma; porque garbando apenas com que manter a existencia, e para manter a tenção de trabalhar durante o dia, nem poderiam recorrer a professores particulares, nem poderiam frequentar as escolas diurnas.

Nouros tempos ao vermos um menino que na noite intellectual da officina se perdava, reservava-se o consolo de pensar que mais tarde com um ou de trabalho, um pouco de contracção ao estudo poderia adquirir parte do que poderia ter ganho em uma escola; bo e por isso não se ia menos... vemol o um homem perdido para a instrução e que necessitante para a sociedade, para a sciencia para a a te mesmo que enfiar, porque uma será perfeito artefice.

Ha artigos rachiticos no nosso meio intellectual, que assim o são s m m e por la e em rebento e desenvolvimento em terreno safado. Preparar os o terreno para que estas melhorem e es por os se mens possam atirgir ao desenvolvimento de vida.

O governo não crea escolas nocturnas, creem os não. O Exemplo, convencido de ser isso uma necessidade, inicia o trabalho e espera o auxilio de todos os do nosso meio, homens e associações.

## Programma de ensino

### Horario

As aulas funcionarão das 8 horas ás 11 da noite.

### Divisão do ensino

O ensino facultado será distribuido em tres divisões: primaria, media e secundaria.

### Primeira divisão

Esta divisão consistirá de 3 classes.

#### 1ª Classe

LEITURA — Leitura de volumes successivas e suas combinações com as invogaes; leitura de pequenas palavras e phrases.

ESCRITA — Primarias noções de calligraphia, exercicios progressivos de disciplina e pia de palavras e phrases; de acção das palavras e phrases copadas.

ARITHMETICA — Escrepta de numeros o quaters o, e ração s numeros inteiros.

#### Segunda classe

LEITURA — Exercicios graduados de leitura corrente em prosa.

ESCRITA — Exercicios de calligraphia; copias e dictadas.

ARITHMETICA — Quatro operções de numeros inteiros e fracções decimales, e problemas sobre numeros inteiros e fracções.

#### Terceira classe

LEITURA — Leitura corrente em prosa e verso.

ESCRITA — Copias e dictadas.

ARITHMETICA — Principios de divisibilidade dos numeros, fracções decimales e ordinarias, sua applicação.

GRAMMATICA — Noções gerais.

#### Divisão media

Esta divisão será de duas secções.

#### Primeira secção

PORTUGUEZ — Primarias noções de relacção; analyse lexicalologica.

GRAMMATICA — Divisão; etymologia taxonómica; morfologia.

ARITHMETICA — Regras de tres simples e composta jurto sociedades, etc.

GEOGRAPHIA PRATICA — Linhas, angulas, poligonos, circulos; aviações de arias.

GEOGRAPHIA — Noções de geographia physica.

#### Segunda secção

PORTUGUEZ — Composição livre, primeiros exercicios, Grammatical syntaxe; analyse syntactica.

ARITHMETICA — Recapitulação da materia dada.

GEOMETRIA PRATICA — Parallogramos, cylindros, pyramides cones e esferas, aviações de volumes.

GEOGRAPHIA — Noções de geographia politica.

SCIENCIAS — Breves noções sobre physica e chimica.

#### Secundario

Esta secção poderá funcionar o estudo de linhas e de mathematicas, e em rá poderá funcionar para ju.

#### Regulamento

Art. 1.º — Serão admitidos a frequencia das aulas o les es indivíduos, independentes de cor, sexo nacionalidade, e principios religiosos o profissão.

Art. 2.º — Sob pretexto algum poder se á cobrar dos alunos contribuições mens.

Suscriptores não sejam aquellas que voluntariamente queiram dar como auxilio á manutencção da escola.

Art. 3.º — Só du s peñas existirão: a suspensão até 30 dias e a expulsão.

A primeira será applicada pelo professor e a segunda d reição escolar.

Art. 4.º — A direcção escolar consistirá de todos os professores e de s representantes das associações que auxiliarem a manutencção da escola.

Art. 5.º — A vida economica da escola ficará a cargo de uma commissão economica composta dos thesoureiros das associações e de um dos membros do redacção do « O Exemplo ».

Art. 6.º — Sendo as aulas da escola « O Exemplo » abertas a individuos de todas as creças não devem os senhores professores em suas aulas predicar es e ou aquelle principio religioso.

Art. 7.º — Os alumnos devem manter a maior seriedade durante as aulas e o respeito devidos a seus collegas.

#### Como ir se ao fim

Ao pensar em estabelecer nesta cidade a Escola « O Exemplo » não alimentamos a preterição vaidosa de realizarmos por nós mes nos esta obra. Não comprehendendo a um almejo geral cootamos com todos os que sentem-se competentes para leccionar, auxiliando nos como professores, com os demais trazendo seu obulo para a compra de material escolar e custeio da escola.

É uma obra ardua esta a que nos propozemos, mas provará ella que ao publicarmos « O Exemplo », não nos move a idea immodesta de fazer figuracção, gozando de relativo commodismo, mas a vontade de sermos uteis ao nosso para que possam elles ser uteis a todos, que quizeram receber.

Um dia, tendo sahido em busca do trabalho, foi atropelado por um carro e infortunado para sempre, e seu filho s foram distribuidos aqui e alli aos primeiros que os quizeram receber.

A infeliz Maria foi dada á familia de um official do exercito e as outras tres a pobre gente amiga de seus pais.

Diam todos que para a Maria soara a hora da felicidade e do gozo, pois ia para entre gente educada e que gravam de relativa abundancia.

Como enganava-se esta gente ugerua! A Maria nada mais foi raquelle casa do que a escrava suja, surrada, fumista, que teria motivo de lembrar com saudades os dias de ton e passados entre as legrimas, os soluços e esbojos de sua mãe.

## Quadro triste

Corria o mez de Agosto de 19... Era noite. No relogio da Cathedral as doses badaladas que acolgam nos timidos e mais terrificos recessos, tinham soado o o ambito arquivava ainda abalado pela cavalgada do ecc...

Numa das ruas mais sombrias e quasi desertas durante o dia, adindon da committimento á noite, muito cingida aos muros e aos cercados, caminhava uma creança de cinco ou seis annos de idade. Era uma pobre mulatinha, esqual da qual fome, desnuda, tremendo de frio o do medo, vendo em cada sombra, um persguidor, um inimigo, pois imazim va cada homem um alpo.

Quem era essa infeliz creança que, com os pés descalços, ia palmilhando o piso das ruas, áquella hora frio como gelo?

Era uma fugitiva. Ao nascer Maria, assim chamava-se a pequena conhecida em pan cego que andava de porta em porta, tocando um clarinete e esmolando.

E a bem pouco o fôo que o pobre homem trazia em sua sacola de mendigo, mas sua mulher trabalhava e nutria as quatro filhas pequenas de xaram de comer todos os dias.

Do repente, porém, num sabbado em que sibia a esmolar, pobre cego: fôo voltou á casa. Morrerá junto á porta dum palacete, quando tocava ao clarinete ura marcha, e fora pela assistencia publica, levado ao necrotorio da Santa Casa e depois de ter servido de campo, de estudo aos futuros medicos, e conduzido ao cemiterio.

A pobre viuva teve de ver, durante mais de um anno, a fome, o frio, a miseria com to o seus horror malfiar seus desgraçados filhos, por que o seu trabalho não bastava para acobertal o della. O trabalho das mulheres o, não mal remunerado...

Um dia, tendo sahido em busca do trabalho, foi atropelado por um carro e infortunado para sempre, e seu filho s foram distribuidos aqui e alli aos primeiros que os quizeram receber.

A infeliz Maria foi dada á familia de um official do exercito e as outras tres a pobre gente amiga de seus pais.

Diam todos que para a Maria soara a hora da felicidade e do gozo, pois ia para entre gente educada e que gravam de relativa abundancia.

Como enganava-se esta gente ugerua! A Maria nada mais foi raquelle casa do que a escrava suja, surrada, fumista, que teria motivo de lembrar com saudades os dias de ton e passados entre as legrimas, os soluços e esbojos de sua mãe.

Imagem: Capa do jornal da imprensa negra porto-alegrense 'O Exemplo', de 1902 (reprodução). Como podemos ler, a edição dá destaque a construção de uma escola como objetivo de promover o acesso das pessoas negras à educação formal. Acervo do Núcleo de Pesquisa História (NPH) da UFRGS.<sup>5</sup>

Como dizem alguns/algumas ativistas negras/os: “É nós por nós mesmos”. Já que a educação formal promovida pelo Estado na prática discriminava e não garantia o acesso e a permanência a pessoas negras, o movimento negro fez por si próprio. Ao mesmo tempo, seguiu pressionando o governo e lutando por direitos, cidadania, pela educação e inclusão dos negros/as na sociedade.

Os pesquisadores brancos Marco Antonio de Almeida e Livia Sanchez, no artigo *Os negros na legislação educacional e a educação formal no Brasil*, nos mostram que a inserção das populações negras nos sistemas de ensino público ao longo do período do Brasil Império e do início da República foi marcada por restrições legais e por grandes dificuldades para a permanência de crianças negras na Escola. Ao longo de quase todo o período imperial, escravizados eram proibidos de frequentar estabelecimentos de ensino públicos no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nessa época, a instrução escolar era competência das províncias, que em alguns casos legislaram de forma a proibir expressamente o ingresso de pessoas negras. Conforme os autores, *A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos.* (ALMEIDA & SANCHEZ, 2016, p.236)

Em 1878, um decreto imperial permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos estabelecimentos oficiais de ensino, mas somente nos cursos noturnos – o que indica que seguia esperando-se que os mesmos trabalhassem ao longo do dia, além de poder servir para o propósito de segregar estudantes negros e brancos, que poderiam estudar no diurno. O decreto também passou a permitir a presença de escravizados nas escolas públicas, ainda que, na prática, houvesse grandes desafios para que isso acontecesse. No início da República, a reforma educacional conhecida como Rivadávia Correia, de 1911, implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, o que impossibilitou o ingresso de grandes parcelas da população – sobretudo negros e descendentes de indígenas – nas instituições públicas de ensino. (ALMEIDA & SANCHEZ, 2016, p.238). Durante o final do período Imperial e início da República, ainda conforme os referidos pesquisadores, a escola passou, aos poucos, a ser pensada *como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira*. O projeto de educação escolar que passou a ser proposto por alguns setores das elites brasileiras intencionava *homogeneizar, civilizar,*

*unificar, adaptar as características morais e culturais da população pobre, negra e mestiça aos padrões desejados* (SISS, 2003 APUD ALMEIDA & SANCHEZ, 2016, p.235). O gradual acesso das populações negras e descendentes de indígenas à educação formal, desta forma, foi pensado por esses setores das elites da época a partir da ideologia da “missão civilizadora”, fundada no racismo, na colonialidade, no ideal de superioridade racial branca. Ao mesmo tempo em que se visava “civilizar” e “educar” as populações não-brancas, mantinha-se negros, indígenas e seus descendentes em posições e profissões subalternas, em lugares inferiores aos ocupados pelas pessoas e grupos brancos dominantes em nossa sociedade; distantes da possibilidade de acessar o ensino superior. Uma passagem da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, se torna ilustrativa dessa ideologia: *A raça forte não destrói a fraca pelas armas, esmaga-a pela civilização* (CUNHA, [1902], p. 47 APUD ALMEIDA & SANCHEZ, 2016, p.235).

Mas conforme frase célebre de Conceição Evaristo, *Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer*. O projeto educacional desses setores das elites não impediu que parcela dessas populações negras e descendentes de indígenas se apropriasse da instituição escolar a seu favor, como um instrumento de ascensão social, de libertação, em muitos casos também como meio de aprender as linguagens e códigos da sociedade dominante para assim fortalecer as suas lutas coletivas. Nos cantam o poeta negro Capinam e José Roberto Mendes, em *Yayá Massemba: Vou aprender a ler, para ensinar meus camaradas*. (MENDES& CAPINAM, 2008)

Apesar das grandes barreiras ao acesso e permanência das populações negras na escola ao longo do século 19 e início do 20, os sociólogos Marco Almeida e Livia Sanchez (2016) ressaltam as evidências de práticas de ensino voltadas para escravizados e que parcela da população negra liberta conseguiu acessar o sistema educacional formal já nos tempos do Império, o que contribuiu para compreender a existência de um número significativo de intelectuais negros/as atuantes nos processos de reivindicação por mudanças sociais nos primeiros anos da República. Nesse contexto histórico, intelectuais e ativistas negros/as fortaleceram sua militância pelos direitos da população negra, tomando a questão da educação como uma reivindicação prioritária (ALMEIDA & SANCHEZ, 2016, p.234-238).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Para maiores estudos a respeito da histórica marginalização e exclusão das pessoas negras na educação básica ao longo do século XX consultar: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História do Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, Parte II – História da interdição do acesso do negro à

\*\*\*

Vamos, agora, retomar nossa análise a respeito do protagonismo de intelectuais, ativistas e organizações do movimento negro na luta pela educação. Uma dessas organizações foi o Centro Cívico Palmares, criado em 1926 em São Paulo, e que trazia a questão da educação das pessoas negras como uma de suas grandes pautas. Também nessa cidade, o jornal *Clarim D'Alvorada*, da imprensa negra, deu centralidade à pauta da educação, conforme nos mostra pesquisa desenvolvida pelo historiador negro Amílcar Araújo Pereira. Na tentativa de organização do 1º Congresso Nacional da Mocidade Negra, o periódico trazia em suas páginas, no dia 7 de abril de 1929:

*Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos a relevar, com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas desta República não cuidaram da educação dos negros, o nosso congresso tratará desse máximo problema que está latente na questão nacional (PEREIRA, 2011, p.30).*

A década de 1930 é marcada pela atuação da Frente Negra Brasileira (FNB, 1931-1937), uma das mais expressivas organizações do movimento negro, com dimensão nacional e que chegou a contar com dezenas de milhares de participantes. A FNB também deu importância central para a educação dos negros, desenvolvendo um projeto educacional e uma escola primária própria, que funcionava na sede da organização e era voltada para a educação da população negra. Márcia Araújo (2008) pesquisou essa questão em sua dissertação de mestrado, buscando analisar e valorizar a presença e o protagonismo negro na história da educação brasileira. Araújo afirma que a escola primária da FNB foi criada “a partir do anseio do segmento negro por dar aplicabilidade prática às suas ideologias acerca do saber escolarizado como instrumento de ingresso e mobilidade social no mundo moderno e industrial” (2008, p.10). Segundo a autora, “a escola se fundamentava na necessidade de instituir um projeto educacional com características culturais específicas, ao mesmo tempo em que servia de alternativa às dificuldades de acesso às escolas oficiais”.

---

educação. Ver: SILVA, Petronilha B.G & GONÇALVES, Luis A. O. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 15, dez. 2000, pgs. 134-158. E também: MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: Brasília: MEC/SECAD, 2005



Escola da Frente Negra Brasileira, década de 1930.<sup>7</sup>

O historiador Petrônio Domingues (2008) também desenvolveu pesquisa sobre a atuação da FNB no campo da educação. Analisando depoimentos de frentenegrinos e edições do jornal da entidade, *A Voz da Raça*, Domingues (2008) nos mostra que as lideranças da organização reprovaram a maneira preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil. Alertavam, essas lideranças, para as repercussões negativas desse modelo de história, que poderia *exercer no aluno negro, ao transmitirem uma imagem de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuí-lo e não para elevá-lo, como deveria ser a função da escola* (DOMINGUES, 2008, p.528).



Capa do Jornal da Frente Negra Brasileira (reprodução).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Foto de autoria não informada. Reproduzida de: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2013/09/01/interna\\_politica,442856/frente-negra-brasileira-tem-ideais-sufocados.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2013/09/01/interna_politica,442856/frente-negra-brasileira-tem-ideais-sufocados.shtml)



De um lado, a população negra enfrenta historicamente a interdição e às dificuldades de acesso e permanência na educação formal. Quando passa a conquistar o direito ao acesso, tem de enfrentar um ensino, um currículo, que inferioriza e desvaloriza a sua história. Como veremos ao longo dessa tese, a histórica desvalorização, exclusão e marginalização do protagonismo e das histórias e culturas negras e indígenas nos currículos escolares e universitários se constituem como um elemento fundamental para a reprodução do racismo e da branquitude estruturais e também das desigualdades raciais através da educação básica e superior.

Ainda segundo Petrônio Domingues (2008), a FNB procurou construir uma nova abordagem para a história do negro e do Brasil, ressaltando o seu protagonismo em episódios marcantes da história nacional, com a intenção de *comprovar a participação decisiva do elemento negro no berço da “civilização” brasileira*. Nesse sentido, a edição de maio 1936 de *A Voz da Raça* desenvolve uma narrativa da história do Brasil destacando a participação das pessoas negras: *foram o “esteio da independência”; o elemento humano central para a implantação da “primeira República”. Enfim, a “raça negra” foi a executora dessa “epopéia gigantesca” chamada Brasil* (DOMINGUES, 2008, p.528). Além dos jornais acima citados, a pesquisadora negra Eliane Cavalleiro nos mostra que ao longo do século 20 diversos outros periódicos da imprensa negra serviram de instrumento para a luta pela educação, entre eles: *Baluartes* (1903) *O Menelik* (1915), *A Rua* (1916), (1918), *A Liberdade* (1919) *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923) (CAVALLEIRO, 2005, p.18).

Para muito além da luta pela inclusão dos negros na educação formal, segmentos do movimento negro já desde pelo menos a década de 1930 criticavam a marginalização e inferiorização da história e cultura negra nos currículos escolares e na historiografia brasileira. E já se preocupavam com a construção de projetos educacionais que valorizassem e positivassem o protagonismo afro-brasileiro na história, tendo em vista o lugar estratégico da educação para confrontar as discriminações raciais na sociedade brasileira.

---

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>

\*\*\*

Na década de 1940 surgem outras organizações que se tornariam importantes na história do movimento negro brasileiro. Uma delas foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre, em 1943, e que se expandiu para 23 cidades e para 10 estados até o final dos anos 1940. A entidade já trazia no primeiro artigo do seu estatuto que a sua finalidade central era “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p.108)

Ainda nessa década foi criada uma das mais emblemáticas organizações do movimento negro: o Teatro Experimental do Negro (TEN), dirigido pelo intelectual, político, artista, poeta e ativista negro Abdias do Nascimento. Conforme pesquisa realizada pelo sociólogo negro Sales Augusto dos Santos, o TEN também trazia entre as suas principais pautas a luta pela educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial. O jornal do grupo, intitulado *Quilombo*, em sua primeira edição (1948), na coluna *Nosso Programa*, afirmava a necessidade de “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e **superior** do País, inclusive nos estabelecimentos militares” (SANTOS, 2005 [grifo meu]).

Como podemos perceber, o direito ao acesso dos negros também à educação superior já era pautado pelo menos desde a década de 1940, como uma luta fundamental construída pelos movimentos negros na luta pela inclusão e ascensão das pessoas negras, por uma sociedade mais justa e igualitária. E segue sendo uma questão central até hoje, como podemos perceber na luta pela conquista e manutenção das cotas étnico-raciais na graduação e na pós-graduação, a qual segue enfrentando a reação dos setores conservadores em nossa sociedade.



Foto de aula de alfabetização ministrada no TEN (Acervo do IPEAFRO). O Teatro Experimental do Negro também funcionou como uma escola de alfabetização de jovens e adultos negros.<sup>9</sup>

Além da luta pelo acesso, a importância de formar centros de pesquisas e de estudar a história e a cultura afro-brasileira também já era pautada pelo movimento negro pelo menos desde 1950. O I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1950, trazia em seu programa “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968: 293). Essa questão já era trabalhada também por pensadores/as e intelectuais negros/as brasileiros/as, que vinham aprofundando estudos e publicando obras sobre o protagonismo negro na história, como podemos perceber em *O Colono Preto como Fator da Civilização Brasileira*, de Manoel Querino (1918), e *O Quilombo dos Palmares*, de Edison Carneiro (1946), entre outros.

---

<sup>9</sup> Foto: reprodução do acervo do IPEAFRO, disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15259-por-que-o-teatro-experimental-do-negro-tornou-se-refer%C3%A2ncia-em-educa%C3%A7%C3%A3o-das-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>

Segundo a pensadora, ativista e educadora negra Jeruse Romão, a perspectiva educativa do Teatro Experimental do Negro não se preocupava apenas com a escolarização, mas incorporava ao projeto educacional uma perspectiva afrocentrada, emancipatória do negro no seu percurso político, e consciente de sua inserção do mercado de trabalho (ROMÃO, 2005, p. 119).<sup>10</sup>

Além dessas organizações, na década de 1950, ainda de acordo com Domingues (2008), surge em São Paulo mais uma associação negra que dá centralidade à questão da educação: Associação Cultural do Negro (1954-1977). O Plano de Trabalho da organização previa a instalação de um centro de estudos e pesquisas que valorizasse a história e cultura afro-brasileira. (DOMINGUES, 2010, p.125). Isso ainda na década de 1950, muito antes de a questão despertar interesse por parte de nossa historiografia.

Todas essas diferentes organizações do movimento negro, tão diversas no tempo e no espaço, pensavam a questão da educação de formas bastante variadas. Não cabe, aqui, aprofundar o tema, apenas mostrar a ancestralidade da questão da educação nas lutas desenvolvida pelo movimento negro. Os movimentos negros brasileiros protagonizaram, já desde o século 19, a luta pela educação como forma de combater a exclusão racial e promover a inserção e ascensão da população negra. Além disso, tais organizações do movimento negro já vêm, desde as décadas de 1930, lutando contra o racismo reproduzidos pelos currículos escolares e por nossa historiografia; lutando pela valorização do protagonismo afro-brasileiro na construção da nossa história e cultura.

---

<sup>10</sup> É importante destacar que o TEN já pautava uma discussão de gênero e raça. Como nos mostra Jeruse Romão, a organização possuía em sua estrutura um Conselho das Mulheres Negras, presidido pela assistente social negra Maria Nascimento. O Conselho defendia, já em 1950, a regulamentação do trabalho doméstico (!) e demonstrava preocupação com as condições de trabalho das domésticas e da educação de seus filhos. Maria Nascimento, conhecedora da realidade das mulheres negras periféricas, defendeu, quando da instalação do Conselho, o seguinte programa de ações: *O departamento feminino do TEN (...) deverá funcionar com o nome de Conselho das Mulheres* (ROMÃO, 2005, p. 131-132). ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. IN: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. MEC/SECAD: Brasília, 2005. P.131-132.

## Os movimentos negros contemporâneos e a luta contra o racismo no Brasil



*Foto: Primeiro Ato Evocativo ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, realizado no Clube Marcílio Dias, em Porto Alegre, 1972 (Acervo: Oliveira Silveira).<sup>11</sup>*

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Uma das organizações pioneiras desse movimento foi o Grupo Palmares, fundado pelo intelectual e militante Oliveira Silveira e outros/as jovens negros/as, em sua maioria universitários/as, em Porto Alegre, no ano de 1971 (CAMPOS, 2006). O grupo tinha o objetivo de valorizar as raízes culturais, a identidade e o protagonismo negro na história brasileira, questionando, assim, o racismo que marca historicamente a construção de nossa identidade nacional e a nossa historiografia. Ao lutar pelo estabelecimento do dia 20 de novembro como a principal data de celebração da memória e história dos negros no Brasil e de luta contra a discriminação racial, o grupo teve um papel fundamental na afirmação do Quilombo dos Palmares, e de seu líder Zumbi, como símbolos da resistência e da luta pela liberdade dos negros no Brasil.

<sup>11</sup>Fonte: <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/20-de-novembro/> autoria da foto não informada.

O movimento buscava, desta forma, romper com a tematização do negro enquanto escravizado e a concepção de liberdade concedida pela elite branca – o 13 de maio –, ressaltando a resistência e o protagonismo das pessoas negras na história brasileira e conscientizando a nossa sociedade. A entidade passou a organizar, já em 1971, a comemoração do Dia da Consciência Negra em Porto Alegre, com atividades culturais, palestras, leitura de poemas e literatura, música, dança, teatro, valorizando tradições, práticas e saberes afro-brasileiros. O evento foi ganhando cada vez mais visibilidade com o passar dos anos. A partir de 1976, as comemorações começam a ganhar um caráter nacional, culminando com a criação do Dia e da Semana Nacional da Consciência Negra pelo Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 (CAMPOS, 2006). O surgimento dessas mobilizações no país foi influenciado, também, pelas guerras de libertação e independência que estavam ocorrendo no continente africano, pelo pan-africanismo e luta dos movimentos negros da diáspora – por exemplo, nos Estados Unidos, em torno dos direitos civis; e também pela afirmação da identidade, das culturas e da estética negra em uma escala mundial (PEREIRA, 2010).



*Foto: Ato do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial - Viaduto do Chá, São Paulo, 7 de julho de 1978.<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup> Foto: Divulgação, Autoria não informada, extraída de: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/06/por-que-os-brancos-precisam-ser-antirracistas.shtml>

Entre algumas das pautas principais do movimento negro contemporâneo no Brasil: a luta pela Consciência Negra e pela afirmação de identidades negras; a luta contra o racismo e a discriminação racial; a problematização e releitura da história do Brasil tendo em vista a valorização do protagonismo e da agência negra; a valorização das raízes africanas e do quilombo como território de liberdade, de existência e resistência negra, no passado e na atualidade; o quilombismo; a crítica ao mito da democracia racial, à ideologia do embranquecimento e da mestiçagem; o questionamento e tensionamento da identidade nacional brasileira e o pensamento social desenvolvido sobre as relações raciais no Brasil; a luta pela construção da democracia no Brasil garantindo direitos, inclusão social e cidadania à população negra, a afirmação de identidades afro-brasileiras. (RIOS, 2012) Esses processos de lutas, intensificadas e protagonizadas pelo movimento negro contemporâneo, buscaram mobilizar/sensibilizar a sociedade e pressionar o Estado brasileiro para que assumisse a responsabilidade pela construção de políticas públicas que confrontassem a discriminação e as desigualdades raciais, mantendo como um de seus focos principais a educação. Por fim, podemos ressaltar o quanto as disputas em torno da história é uma questão central que atravessa as lutas dos movimentos negros.

Esses processos de lutas passaram a tensionar politicamente também o campo acadêmico a partir do final dos anos 1970, as produções teóricas e historiográficas dos tidos como grandes intérpretes do Brasil – via de regra, homens brancos – canonizados nas nossas ciências humanas. Contudo, o racismo e a branquitude acadêmica e epistêmica levou, historicamente, à marginalização, desvalorização e exclusão da maioria dos intelectuais negros/as que estavam produzindo obras fundamentais nessa época – por exemplo: Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Maria Beatriz Nascimento, Lélia Gonzáles, entre outros/as. Apesar disso, muitas das questões acima elencadas, construídas nesses processos de lutas pelas organizações negras aqui analisadas, pelos/as pensadores/as e ativistas negros/as em articulação com esses movimentos, passaram a influenciar o campo acadêmico e a ser apropriadas por alguns intelectuais brancos brasileiros – por vezes sem o devido reconhecimento.

Pensadores/as e intelectuais negros/as, como os acima citados, já traziam como questão central em suas obras, por exemplo, o protagonismo dos sujeitos negros na história brasileira décadas antes dessas questões serem valorizadas pela nossa historiografia. Quando essas questões passaram a ser reconhecidas, por parte de

alguns/algumas historiadores/as brancos/as a partir dos anos 1980/1990, ainda o foram em grande medida dando preferência ao diálogo com teóricos brancos, especialmente homens ingleses ou franceses. Ainda o foram muitas das vezes tratando dos sujeitos e coletivos negros – também indígenas – apenas enquanto objetos de pesquisa, em geral marginalizando e não dialogando com pensadores/as e intelectuais negros/as e suas obras; desconsiderando-os enquanto produtores de teorias e conhecimentos históricos. Como veremos ao longo dessa tese, apenas mais recentemente esses/as intelectuais negros/as brasileiros/as e suas obras começaram a ser mais valorizados/as nos currículos dos cursos e nas pesquisas em história. Processo esse que conta com a participação decisiva do trabalho de historiadores/as negros/as, os/as quais têm construído um profundo diálogo com teóricos e pensadores/as negros/as brasileiros/as em suas pesquisas, protagonizando a sua valorização em nosso campo acadêmico já desde essa época – e de forma crescente na última década, com a conquista das cotas. Aprofundaremos essas discussões, e os diálogos com pensadores/as negros e indígenas, na construção das discussões teóricas a respeito do racismo e da branquitude, nas interlocuções de história oral com discentes e docentes e, também, na análise dos currículos dos cursos de ensino superior em história.

### **O movimento negro contemporâneo e a Educação**

Vamos, agora, ampliar as discussões a respeito da atuação do movimento negro contemporâneo brasileiro e sua articulação com a educação. Nilma Lino Gomes (2017), na obra *O Movimento Negro Educador – saberes construídos na luta por emancipação*, ajuda-nos a compreender as contribuições desses pensadores e ativistas negros e negras brasileiras para as reflexões em torno das questões de raça, racismo e antirracismo no Brasil. A autora ressalta o caráter educador que Movimento Negro brasileiro ocupa, nesse quesito, em nossa sociedade.

Conforme a autora, o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social. Por isso, as atividades por ele desenvolvidas são consideradas como constituintes da experiência social, como



conhecimentos e produtoras de conhecimentos (GOMES, 2017, p. 28). O ativismo produz saberes potentes sobre a realidade.

*O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017, p.38).*

Partindo dessas reflexões, Gomes ressalta a importância do Movimento Negro no processo de produção e sistematização de saberes produzidos historicamente pela população negra brasileira e na elaboração e articulação de práticas e discursos através das quais se defendem interesses e constituem-se identidades.

*Partimos do pressuposto de que o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se construído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (GOMES, 2017, p.42).*

Assim como Abdias Nascimento e Joel Rufino dos Santos, Nilma também desenvolve uma definição abrangente de Movimento Negro brasileiro, no qual integram as mais variadas formas de organização e articulação dos/das negros/as politicamente posicionados na luta contra o racismo. Incluem-se nessa definição: grupos culturais, políticos, acadêmicos, religiosos, artísticos com o objetivo explícito de superar o racismo e a discriminação racial, de valorizar a afirmação da história e da cultura negra (GOMES, 2017, p.23-24).

A autora afirma a importância da participação dos negros e negras brasileiros nos debates em torno das questões de raça, racismo e antirracismo. A sociedade brasileira não teria conquistado a implementação de diversas leis e políticas públicas visando à superação das desigualdades e discriminações raciais não fosse o protagonismo do Movimento Negro como um ator político e educador, como analisaremos a seguir.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Por exemplo: o reconhecimento de territórios quilombolas na Constituição de 1988, a legislação definindo o racismo como crime inafiançável e imprescritível; a criação da Fundação Cultural Palmares; a

Ressalta Nilma Lino Gomes (2017, P. 23) que *é importante compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história.* A intelectual argumenta, também, que o entendimento *da raça como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil, realizada pelo Movimento Negro, aos poucos passou a ocupar espaços nas análises sociológicas e entre formuladores de políticas públicas* (GOMES, 2017, p.26), e que o movimento negro é um ator coletivo fundamental para pautar o racismo e a discriminação racial na agenda política brasileira. A autora nos leva, portando, a refletir sobre o protagonismo de pensadores/as e ativistas e organizações negras na construção da luta antirracista no campo da educação e das políticas públicas de ações afirmativas, questões fundamentais a essa tese.

O sociólogo negro Sales Augusto Santos (2007) também aprofunda, em sua tese de doutorado, a análise a respeito do protagonismo dos movimentos, ativistas e intelectuais negros/as na conquista dessas políticas públicas no campo da educação. Conforme o autor, as articulações entre o desenvolvimento de organizações e da luta política do movimento negro contemporâneo com as práticas militantes e o trabalho intelectual de pensadores/as negros/as são determinantes para compreender o processo de construção das lutas contra o racismo na educação, nos currículos escolares e universitários, de conquista das políticas de ações afirmativas, das leis 10.639 e suas diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (SANTOS, 2007).

Ainda conforme Santos (2005), na obra *A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*:

*Com o advento do Movimento Negro Contemporâneo, a militância e os intelectuais negros passaram a dar uma maior atenção às responsabilidades da escola e da universidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma*

---

participação do Brasil na Conferência de Durban e o Plano de Ação de Combate ao racismo e Discriminação Racial, dela resultante; a criação da SEPPIR e da SECAD, da ABPN; a conquista da lei 10.639/2003, a Lei de Cotas, o Estatuto da Igualdade Racial, e várias outras leis e políticas públicas de ações afirmativas, reparação, promoção da igualdade racial e combate ao racismo que iremos mencionar nesse subcapítulo.

*educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (SANTOS, 2005, p.20).*

Abdias Nascimento (1978), na obra *O Genocídio do Negro Brasileiro*, também traz importantes reflexões, nesse sentido:

*O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978: 95).*

A importância e a atualidade das reflexões desenvolvidas por Abdias nesse trecho dispensam comentários. Ao longo dessa tese aprofundaremos os diálogos a respeito das relações entre o eurocentrismo, embranquecimento, a supervalorização da história e cultura do branco e a desvalorização/marginalização dos negros e indígenas nos currículos do ensino básico e superior como elementos fundamentais da reprodução da branquitude e do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico através da educação.

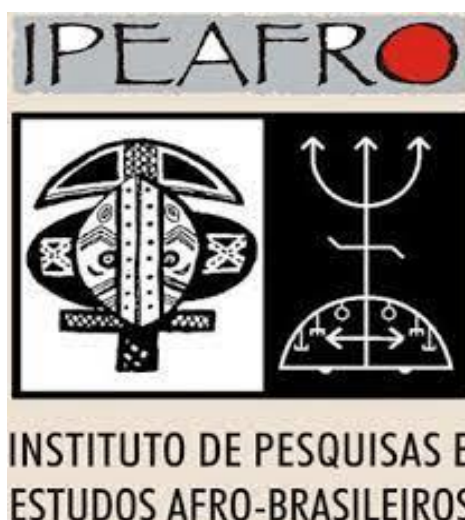
\*\*\*

A partir dos anos 1970, se ampliam as iniciativas, protagonizadas sobretudo por intelectuais e organizações negras, de construir centros de estudos e pesquisas voltados para a história e cultura afro-brasileira. Como vimos, já nos anos 1950 essa questão foi pauta no I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) e, também, pela Associação Cultural do Negro, de São Paulo. Conforme o

historiador, professor e ativista negro Amílcar Araujo Pereira, em sua tese de doutorado intitulada *O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*, esses centros de pesquisas se tornaram fundamentais para o fortalecimento e para o surgimento de várias organizações do movimento negro nessa época. Araújo destaca a fundação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, no início da década de 1970), na atual Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro; do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1975, no Rio de Janeiro; do Centro de Estudos da Cultura Negra (Cecun), criado em Vitória, no Espírito Santo, em 1983; o Centro de Cultura Negra (CCN), fundado em São Luís do Maranhão em 1979 pela intelectual e ativista Raimunda Araújo, mais conhecida como Mundinha; o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), fundado Em São Paulo cidade em 1972; e também do Grupo Palmares, fundado em Porto Alegre em 1971; todos eles protagonizados por pensadores/as, ativistas e pesquisadores/as negros/as.

No Centro de Estudos Afro-Asiáticos foi formado também o Grupo de trabalho André Rebouças, no Rio de Janeiro em 1973, por jovens pesquisadores/as em sua maioria negros/as de diversas áreas do conhecimento – entre elas/eles, estava a historiadora negra Maria Beatriz Nascimento. O grupo tinha contato com intelectuais que pesquisavam a temática racial no Brasil e no exterior. Entre os propósitos do grupo estava, em primeiro lugar, *introduzir gradualmente na Universidade créditos específicos sobre o as relações raciais no Brasil, principalmente nos cursos que abrangem a área das Ciências Humanas* (RATTS, 2006, p.47). Já preocupava acadêmicos negros desde os anos 1970 a luta pela valorização da educação das relações raciais nos currículos universitários, pauta que segue sendo estratégica para setores do movimento negro na luta contra o racismo através da educação, impulsionada pela conquista da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africano e Afro-brasileira.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), criado em 1981 por Abdias do Nascimento no seu retorno do exílio,



sediado na PUC-SP, com o apoio de D. Paulo Evaristo Arns, também teve atuação importante.<sup>14</sup> O Instituto promoveu, em 1982, um curso de extensão universitária e vários seminários em torno do tema Conscientização da Cultura Afro-Brasileira. Em 1985, o IPEAFRO organizou encontros para debater a inserção do conteúdo de história da África e Afro-brasileira no currículo das escolas públicas brasileiras. (BATISTA, 2016). A discussão, protagonizada por professores/as, pensadores/as e ativistas dos movimentos negros, contou com a participação e conferência da historiadora Beatriz Nascimento, que já atuava também como professora da rede estadual de educação básica, e que tinha integrado o grupo de Estudos André Rebouças. Como podemos perceber, a formação e atuação de todos esses centros de pesquisas, ao mesmo tempo em que se tornaram importantes para a formação de intelectuais e pensadores/as negros/as e para o fortalecimento das organizações do movimento negro brasileiro, também trouxeram grandes contribuições para o campo de discussões e pesquisas a respeito do racismo e das relações raciais, da história afro-brasileira, africana e afro-diaspórica no Brasil.

Além da criação de centros e grupos de pesquisa, as mobilizações construídas pelo movimento negro em torno da luta contra o racismo na educação no processo constituinte também se tornaram fundamentais nesse contexto. A *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília, em 1986, com representantes de sessenta e três entidades do movimento negro de diversas regiões do país, se tornou um marco nesse sentido. Na convenção, foi elaborado um documento *aos dirigentes do país, e, em especial deferência, a todos os membros da 'Assembléia Nacional Constituinte-87'*. Entre as principais reivindicações, estavam: *O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do Ensino da História da África e da História do Negro no Brasil* (SANTOS, 2005, p.24). É importante destacar que já na ocasião o movimento negro defendia que o estudo e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira se tornassem obrigatórias também nos currículos escolares e universitários (!), tendo em vista combater o racismo e a discriminação racial. Questão que, como sabemos, acabou não integrando a Constituição Federal de 1988 e nem a LDBEN de 1996 até a promulgação da Lei 10.639 de 2003.

---

<sup>14</sup> Imagem: Insígnia do IPEAFRO. Fonte: [ipeafro.org.br](http://ipeafro.org.br)



*Integrantes da Convenção Nacional do Negro e a Constituinte: Maria Luiza Júnior, Carlos Moura, Hélio Santos, Milton Barbosa e Januário Garcia (Foto: Acervo pessoal/Maria Luiza Junior).<sup>15</sup>*

Outro momento fundamental da atuação do movimento negro contemporâneo foi a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, organizada por diversas entidades negras brasileiras em novembro de 1995 em Brasília. Conforme a socióloga Flávia Rios, a marcha contou com a participação de 30 mil pessoas, foi marcada por uma articulação maior do movimento negro com partidos políticos e movimentos sindicais e pela conquista de uma abertura maior dos espaços institucionais e da sociedade civil para as lutas antirracistas.



*Foto: Fernando Cruz / Acervo CSBH/Fundação Perseu Abramo.<sup>16</sup>*

<sup>15</sup> Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/o-movimento-negro-e-a-constituicao-de-1988-uma-revolucao-em-andamento>

No dia 20 de novembro de 1995, as lideranças do movimento foram recebidas em Brasília pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, e entregaram ao chefe de Estado o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*. O documento denunciava a discriminação racial, condenava o racismo contra os negros no Brasil e trazia várias propostas, cobrando que o Estado brasileiro se responsabilizasse pelo combate ao racismo e pela superação das desigualdades raciais. No que diz respeito à educação, o documento exigia a *implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras* (SANTOS, 2005, p.25). Podemos perceber, desta forma, que a luta contra o racismo na educação, pautada pelos movimentos negros brasileiros, foi se fortalecendo, ganhando visibilidade e se institucionalizando ao longo do século passado, sensibilizando e pressionando a sociedade e o Estado para a construção e efetivação de marcos legais e de políticas públicas nesse sentido.

Também frutos de intensa mobilização desse movimento, ainda nos anos 1980, foram instituídos os primeiros órgãos públicos voltados à questão racial em algumas cidades e estados brasileiros. De caráter consultivo, foram criados conselhos nos estados de São Paulo (1984), Bahia (1987), Mato Grosso do Sul (1987), Minas Gerais (1988). No âmbito dos executivos estaduais houve a criação, em 1991, da Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras, no Rio de Janeiro, comandada por Abdias do Nascimento. Órgãos análogos foram instituídos na esfera municipal em São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte (JESUS, 2011 *APUD* SOUZA, 2016, p. 59).<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup>Fonte da imagem: <https://institutolula.org/dia-20-de-novembro-viva-zumbi-e-a-consciencia-negra>

<sup>17</sup> Cabe destacar, também, que a luta pelo combate à discriminação racial no campo da educação básica, pelo ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e pela educação das relações raciais levou a conquistas de legislação estadual e municipal tratando dessa matéria já no final da década de 1980. As constituições estaduais da Bahia, do Rio de Janeiro e de Alagoas já traziam determinações nesse sentido. Leis orgânicas ou ordinárias municipais promulgadas ao longo dos anos 1990 em Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Recife, Teresina, Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito Federal também já impunham a obrigatoriedade de que as escolas adotassem em seu currículo o estudo da história e cultura negra/afro-brasileira e africana, em alguns casos abrangendo também os estudos das relações raciais e o combate ao racismo nas escolas. Aracaju foi o único local em que se tornou obrigatório também o estudo da história e cultura indígena. A mobilização do movimento negro foi determinante para a conquista da referida legislação nos estados e municípios (SANTOS, 2005, p. 26-33).



Protesto pelo ensino da História e Cultura Negra nos anos 1990. Foto: Juca Martins.<sup>18</sup>

Também a partir dos anos 1980 surgem os primeiros trabalhos acadêmicos a abordar a temática do racismo e do negro na educação, com ênfase na crítica à representação do negro e da história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos e na questão da discriminação racial/racismo nas práticas educativas na Educação Básica.<sup>19</sup> A partir dos anos 1990, surgem mais trabalhos voltados para pensar o racismo e a educação no Brasil, em muitos casos estando voltados à luta antirracista na educação. Entre eles, é importante destacar a obra de Joel Rufino dos Santos, *A questão do negro na sala de aula* (1990); de Ana Célia Silva, *Ideologia do branqueamento na educação brasileira* (1996); de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Maria de Assunção Barbosa, a obra *O pensamento Negro em Educação no Brasil* (1997); o livro organizado por Eliane Cavalleiro, *Racismo e antirracismo na educação* (2001), e a obra organizada por Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves e Silva, *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (2002). A absoluta

<sup>18</sup>Fonte da imagem: <https://www.brasilefato.com.br/2021/12/18/pesquisa-usp-politica-de-branqueamento-e-racismo-apagou-parte-da-historia-negra-de-sao-paulo>

<sup>19</sup> Além do trabalho do IPEAFRO, podemos citar: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Silêncio – um ritual pedagógico da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fato de seletividade na escola pública de primeiro grau)*. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG: Belo Horizonte, 1985. SILVA, A. C. da. *Esteretótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e Expressão de 1ª grau nível 1*. Dissertação de mestrado apresentada na FACED/UFBA, Salvador, 1988; SILVA, A. C. da. *A discriminação racial nos livros didáticos. Educação e Discriminação dos Negros*, Belo Horizonte - Minas Gerais, p. 91-96, 1988.



maioria das obras que encontrei sobre a questão do racismo na educação no período anterior a conquista da Lei 10.639 foram escritas por pensadoras/es negras/os.

Além da inserção de pensadores/as negros/as no campo político e acadêmico, muitos/as ativistas com participação nas mais variadas organizações do movimento negro contemporâneo também atuaram/atuam profissionalmente na Educação Básica. A articulação entre ambos fez com que, já desde a década de 1970, educadores negros se dedicassem à construção de práticas e reflexões pedagógicas, cartilhas, materiais paradidáticos voltados para o ensino de história e cultura afro-brasileira, para a afirmação da consciência negra, valorização do protagonismo negro na história e construção de práticas pedagógicas antirracistas, “multirraciais” ou “interétnicas”, como nos mostram Ivan Costa Lima (2009) e Amauri Mendes Pereira (2011).<sup>20</sup> As educadoras e ativistas negras entrevistadas por Lima destacam a existência de redes entre militantes do movimento negro que atuaram na construção de pedagogias antirracistas na educação básica em diversos estados,<sup>21</sup> e mencionam a organização de encontros e a construção de coletivos regionais voltados para o estudo e para a capacitação de professores nesse sentido. No Rio Grande do Sul, é importante mencionar as atuações das professoras e ativistas negras Vera Neusa Lopes, Vera Triunfo e Petronilha Gonçalves, que já desde o início dos anos 1980 vem se dedicando à questão. Não cabe a essa tese aprofundar análises nesse sentido, mas é importante ressaltar o protagonismo muitas vezes pouco reconhecido dos/das professores/as da educação básica na construção das práticas, de obras, de reflexões teóricas e articulações políticas fundamentais à luta contra o racismo na educação.

### **A construção de políticas públicas de combate ao racismo na educação**

Um dos momentos mais emblemáticos, considerado como divisor de águas na luta do movimento negro contemporâneo e da mudança de atitude do Estado brasileiro em relação ao racismo, foi a 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo,

---

<sup>20</sup> LIMA, Ivan Costa. *As Pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a Educação Brasileira*. 319 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2009.

<sup>21</sup> Os autores citam a atuação de educadoras e ativistas negras e de entidades do movimento negro nesse sentido nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, e Maranhão.

Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, organizada pela ONU em 2001, conhecida como a Conferência de Durban. O documento firmado na ocasião, do qual o Brasil é signatário, reconhece a existência do racismo institucional contra afrodescendentes e povos indígenas na atualidade e a responsabilidades do Estado de tomar atitudes voltadas à superação do racismo (ONU, 2001).<sup>22</sup> O Estado brasileiro, ao se tornar signatário do documento estabelecido na conferência, passa a assumir uma agenda de compromissos voltada para a erradicação das desigualdades raciais no Brasil, com a proposição de medidas concretas de combate às discriminações e desigualdades raciais através de um conjunto de políticas públicas (MACEDO, 2017).

O Governo federal brasileiro criou, então, um Comitê Nacional para tratar do Plano de Ações do qual se tornou signatário na Conferência de Durban. O reconhecimento internacional por parte do Estado brasileiro da existência institucional do racismo no país e o comprometimento firmados em Durban impulsionaram a luta do movimento negro no sentido de cobrar políticas públicas antirracistas, em especial as ações afirmativas (GOMES, 2017, p. 34). Esse contexto internacional, associado à histórica luta dos movimentos negros contra o racismo e pela conquista de direitos no campo da educação, favoreceu a conquista da Lei 10.639/2003, a qual altera o artigo 26A e 76B da LDBEN, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A lei 10.639/2003 foi alterada pela lei 11.645/2008, a qual inclui no artigo 26<sup>a</sup> da LDBEN a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, das lutas dos indígenas no Brasil e contribuição dos povos indígenas na história brasileira. Ambas as leis se tornaram marcos na luta contra o racismo na educação servindo de instrumento para pressionar transformações nos currículos escolares e universitários, tendo em vista superar o seu caráter eurocêntrico, a desvalorização e marginalização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e a exclusão de pensadores/as negros/as e indígenas.

Além dessas leis, esses processos históricos de lutas dos movimentos negros e indígenas na educação levaram a importantes conquistas nas décadas de 2000 e de

---

<sup>22</sup>Entre as políticas estabelecidas no Plano de Ação de Durban (ONU, 2001) destacamos que o acordo internacional: *Insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional; (p.40) Insta os Estados a trabalharem com outros órgãos pertinentes, a comprometerem recursos financeiros para a educação anti-racista (...)* Em especial, *os Estados devem promover um entendimento preciso da história e das culturas dos povos indígenas; (p.70)* O Documento firmado na conferência, do qual o Brasil é signatário, pode ser encontrado na íntegra em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/03/durban-2001.pdf>

2010: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (*SEPPIR/MDH*), o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei de Cotas, a construção das DCNs para Educação Escolar Indígena, das DCNs para a Educação Escolar Quilombola, das Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena, bem como os Planos e Orientações nacionais para a implementação e efetivação dessas políticas de Estado.<sup>23</sup>

\*\*\*

Para finalizar, vamos analisar brevemente o Parecer que institui as DCNs para a EREER, que regulamenta a Lei 10.639 e se tornou um passo decisivo na conquista de políticas públicas voltada para a construção de uma educação antirracista no Brasil.<sup>24</sup> O parecer que deu origem às DCNs foi desenvolvido pela pensadora, educadora, pesquisadora e ativista negra porto-alegrense Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, integrante do Conselho Nacional de Educação por indicação de entidades do movimento negro, com larga atuação nessas organizações. Desde os anos 1970, Petronilha desenvolve uma destacada trajetória acadêmica e ativista na área da educação voltada ao combate à discriminação racial e à afirmação da consciência, identidades, história e cultura negra.<sup>25</sup> A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER se deu em profundo diálogo com setores dos movimentos negros, tendo em vista dar conta da tarefa de sistematizar o acúmulo político e intelectual em torno da luta contra o racismo na educação construído historicamente por pensadores, ativistas e organizações negras (GATINHO, 2008).

---

<sup>23</sup> No Rio Grande do Sul, temos também o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas, de 2017, o qual traz contribuições importantes nesse sentido.

<sup>24</sup> Sobre essa questão, ver: **Educação Antirracistas: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), 2005.

<sup>25</sup> Petronilha B. G. Silva, estudou no Colégio de Aplicação da UFRGS e desenvolveu graduação em Letras, mestrado e doutorado em Educação na UFRGS entre os anos 1960 e 1980, instituição na qual também foi docente temporária nos anos 1970. Além disso, foi professora da educação básica, da PUCRS, e consolidou sua trajetória acadêmica na UFSCar, onde ingressou em 1989. Petronilha é porto-alegrense, nascida na Colônia Africana (bairro de maioria negra até a década de 1950 que ocupava a região central da cidade, cuja população em sua maioria foi removida para regiões periférica por políticas voltadas à especulação imobiliária, ao branqueamento e segregação racial na capital gaúcha).

A lei 10.639 e as DCNs para EREER se tornaram um marco para a luta contra o racismo na educação, para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e para as produções teóricas e analíticas que academicamente têm se debruçado sobre essas questões. Tornaram-se um marco, também, para o processo de reconhecimento, por parte do Estado Brasileiro, do racismo e dos privilégios brancos que se manifestam e se reproduzem estruturalmente na – e através da – Educação Básica e Superior, dos nossos currículos e práticas de ensino. As Diretrizes se constituem, desta forma, como um elemento importante para analisarmos o racismo e a branquitude reproduzidos também no ensino superior em história, na formação acadêmica que proporcionamos aos profissionais da educação.

A parte introdutória do documento, intitulada **Políticas de Reconhecimento, Reparações e Valorizações de Ações Afirmativas**, estabelece que as diretrizes se inserem no âmbito das políticas de ações afirmativas, as quais se voltam para confrontar o racismo estrutural na sociedade. Como política de ações afirmativas, as DCNs tomam como fundamentação a *Reparação, o Reconhecimento e a Valorização*, questões que estruturam a escrita do documento. O fundamento da *Reparação* parte da constatação de que o racismo estrutura historicamente a nossa sociedade está presente na atualidade. Que ele se manifesta também nos currículos, práticas educativas, nos estabelecimentos de ensino. E que a educação básica e superior é campo fundamental para confrontar a discriminação racial e para a superação do racismo em nossa sociedade. Percebemos, portanto, que o documento traz um profundo diálogo com as lutas históricas que os movimentos negros construíram, como vimos, nesse sentido.

As DCNs definem que *reconhecimento* implica justiça, igualdade, valorização da diversidade; requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de agir e tratar os/as negros/as; exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história; requer valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados por africanos e seus descendentes no Brasil; significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado pelo racismo no passado e na atualidade; requer desconstruir o mito da democracia racial; *requer que se questione as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que velada ou explicitamente expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros* (BRASIL, 2004, p.12). O documento ainda dá grande destaque para

a necessidade de se valorizar o protagonismo negro nos mais diversos âmbitos da nossa sociedade – ciências, política, cultura, economia... –, enquanto um elemento fundamental de construção da humanidade, da nossa história. E também traz como ponto central a valorização de pensadores/as e intelectuais negros/as – brasileiros, africanos e da diáspora – e das suas obras em nossos currículos – algo ainda hoje ignorado por muitos/as de nós, historiadores/as e professores/as, como veremos ao longo da tese.

As DCNs passam, então, a definir a **Educação para as Relações Étnico-raciais**, questão que dá título ao documento. Nesse item, o documento afirma que *ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquitude e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática*. E argumenta que o *movimento negro vem destacando o quão dolorosa é a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo* (BRASIL, 2004, p.14). A crítica ao eurocentrismo e à “branquitude” que estruturam os nossos currículos e práticas de ensino aparece também em várias outras partes das DCNs. O documento chama a atenção, desta forma, para o fato de que o nosso sistema de ensino também é historicamente marcado por práticas pedagógicas que privilegiam a história e cultura branca e europeia, enquanto superior e universal, marginalizando e desvalorizando a história e cultura negra e indígena. E nos leva a refletir a respeito de que tais práticas se constituem enquanto reprodutoras do racismo e da colonialidade, podendo contribuir para práticas assimilacionistas e de embranquecimento de sujeitos não-brancos. A pretensa superioridade intelectual, cultural e histórica branca e europeia, dissimulada de universal, é um dos pilares de reprodução da branquitude – como veremos.

Podemos perceber que as DCNs entendem a ERER como sendo algo muito mais profundo do que uma temática ou alguns itens a serem incluídos nos currículos da educação básica e superior. Ela busca sensibilizar e chamar à responsabilidade de todos/as os/as professores/as, gestores/as e demais profissionais da educação na elaboração de práticas e atitudes e transformações que possibilitem a construção de relações raciais positivas, que rompam com as hierarquias racializadas que estruturam nosso campo educacional e acadêmico. Nessa direção, as DCNs afirmam a necessidade

de que as *pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de EREER positivas* devem estar presentes nas nossas práticas cotidianas. Todo o currículo e as práticas pedagógicas devem ser repensados tendo em vista o combate ao racismo. Afirma o documento:

*É preciso ter clareza que o art. 26<sup>a</sup> acrescido à LDB provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repense relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação* (BRASIL, 2004, p.17)

As DCNs nos orientam, desta forma, a levar em conta a dimensão do racismo e do combate ao racismo, das relações étnico-raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira de forma transversal nos currículos, nas práticas educativas, na gestão e no desenvolvimento de políticas públicas para educação. Não basta adicionar novos conteúdos e disciplinas. Não se trata de uma temática ou área de estudo, restrita a especialistas. É uma obrigação de todo/as nós, profissionais da educação.

O último e maior capítulo das DCNs é intitulado **Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações**. Nele, são desenvolvidas várias questões práticas para a sua efetivação, entre outros princípios, valores e conteúdos para a efetivação das Diretrizes. Por fim, cabe destacar que a Resolução do CNE nº1/2004 que institui as Diretrizes aqui analisadas, ressaltada a *necessidade de medidas urgentes para a formação de professores*, e que *cumprir a Lei é, pois, necessidade de todos e não apenas do professor em sala de aula*. A Resolução define a obrigatoriedade de que as Diretrizes sejam efetivadas e levadas em consideração nos processos de planejamento das instituições de ensino superior e pelos seus docentes, mantendo-se a autonomia universitária e liberdade em planejar a forma particular pela qual elas serão implementadas de acordo com as especificidades de cada contexto institucional e local. Contudo, nem todas as universidades e nem todos os cursos de ensino superior em história o fizeram; em outros casos, demoraram mais de década para começar a fazê-lo.

Ao longo dessa tese, teremos a oportunidade de analisar e refletir sobre as resistências – as indiferenças, a morosidade, a falta de comprometimento... – em se efetivar as leis 10.639 e 11.645 e suas diretrizes nas instituições educacionais, básicas e superiores, como uma dinâmica de manifestação e reprodução da branquitude e do

racismo estrutural, acadêmico e epistêmico. Apesar de já ter passado quase duas décadas da promulgação dessas leis, o eurocentrismo, a hipervalorização da história da Europa, do protagonismo dos sujeitos e grupos brancos, das narrativas historiográficas, produções teóricas, metodológicas e filosóficas construídas por pensadores brancos – sobretudo homens e europeus – seguem predominantes e estruturando a maior parte dos currículos dos cursos de ensino superior em história. Pensadores/as negros/as e indígenas seguem em grande medida marginalizados ou excluídos. As transformações que ocorreram em nossos currículos nas últimas décadas visando superar essa situação ainda parecem, em muitos casos, ser mais pontuais do que estruturais – através da inclusão de algumas disciplinas específicas, de um novo tópico em antigas disciplinas tendo em vista dar conta da história e cultura negra; ou forma mais restritas às práticas e atitudes construídas por um grupo de docentes mais engajados/as. Mesmo quando se torna obrigatória, por força de Lei e de diretrizes do MEC, a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos, a promoção da educação para as relações raciais, o combate ao racismo e às discriminações raciais na/através da educação, ainda assim um grande número de universidades, de cursos de ensino superior em história, durante bastante tempo prosseguiram – em alguns casos prosseguem – ignorando, descumprindo e não efetivando grande parte dos princípios, valores, pressupostos, práticas e conteúdos estabelecidos pelas DCN's.

\*\*\*

Conforme vimos ao longo desse capítulo, a educação se tornou uma das pautas centrais das lutas históricas construídas pelos movimentos, ativistas e intelectuais negros/as brasileiros/as através dos séculos. A luta pelo direito ao acesso à educação formal para a população negra andou junto com a luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, do protagonismo negro na nossa história; e com a luta contra o racismo que se manifesta no cotidiano das instituições educacionais, que se reproduz nos nossos currículos e práticas de ensino. Pensadores/as e ativistas negros/as que desenvolveram sua prática política e intelectual de forma engajada e em articulação coletiva com organizações do movimento negro foram – seguem sendo – os principais protagonistas dos processos históricos de luta contra o racismo e os privilégios brancos na educação; do trabalho de conquista e de luta pela efetivação de políticas públicas de

combate ao racismo no campo da educação básica e superior; e também para o trabalho de construções teóricas e analíticas que contribuem para a compreensão dessas questões.

Não se trata de fazer apenas uma contextualização histórica dessas lutas, mas sim de compreendê-las enquanto um assentamento fundamental – ancestral – para o desenvolvimento das análises e das reflexões teóricas que estruturam essa tese. Empreender uma pesquisa que tem por problema o racismo e a branquitude no ensino superior em história nos impulsiona a reconhecer e valorizar o protagonismo histórico, político, social e intelectual daqueles e daquelas que, através do seu trabalho coletivo, do seu esforço individual, nos trouxeram a possibilidade de construir e aprofundar um processo de educação, de letramento racial, para superarmos o racismo e os privilégios brancos que marcam histórica e atualmente a nossa sociedade, a nossa subjetividade, a nossa formação educacional, nossos currículos e práticas de ensino e pesquisa, nosso campo acadêmico, a nós mesmos/as – e que através de nós se reproduz.

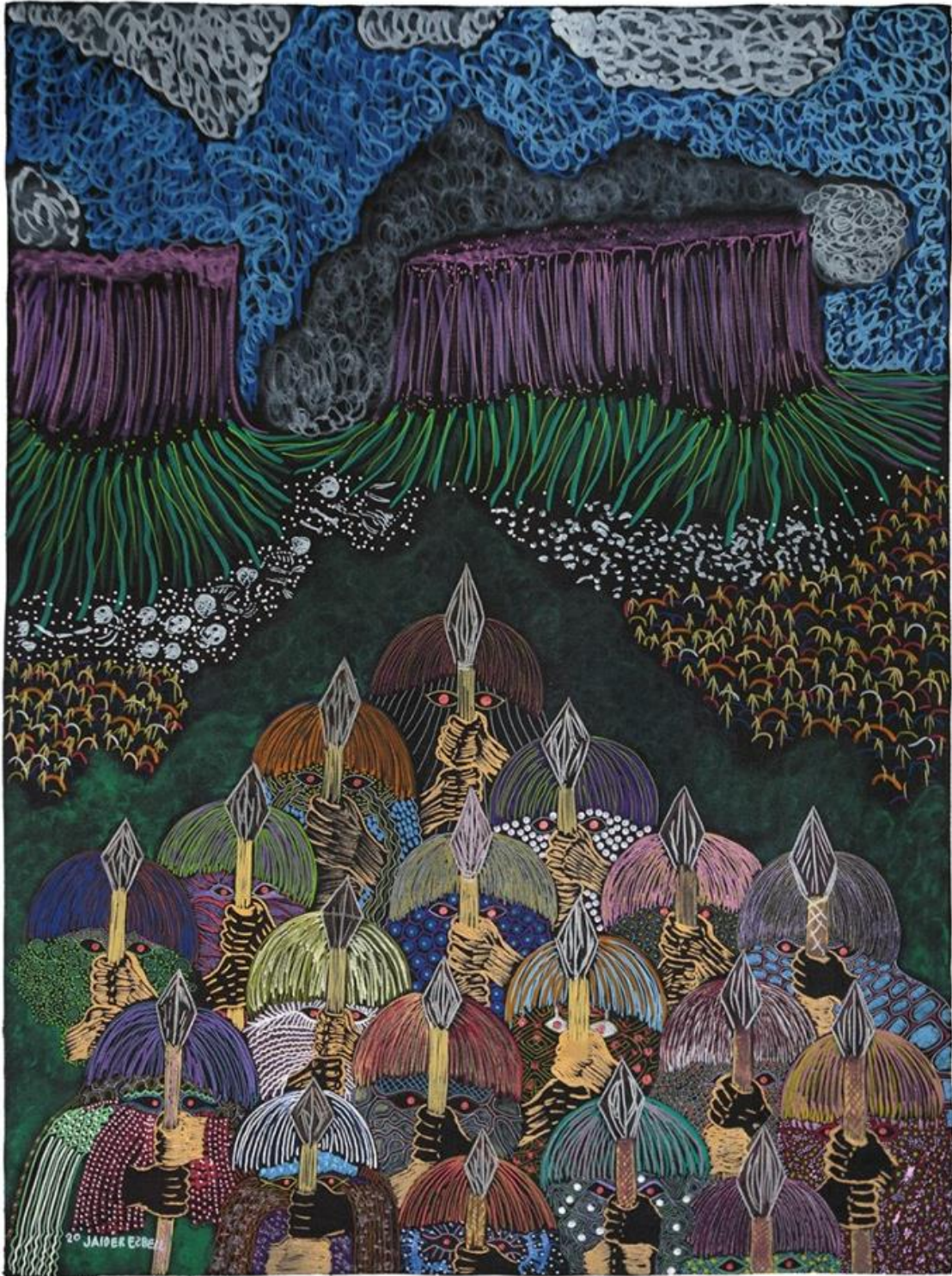


*Sankofa.*



## CAPÍTULO 2

### O movimento indígena e a luta contra o racismo na educação



*A Guerra dos Kanaímés*, obra do artista e pensador indígena Jaider Esbell (Macuxi), exposta na 34ª Bienal de São Paulo 2019.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Fonte: Imagem reproduzida de: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>

*Há uma guerra de mundos, de fato, por territórios, por modos de pensar e por recursos.*

Jaider Esbell

*A Educação é que nem comer peixe. Tem que comer o peixe e jogar a espinha fora. Tem muito espinho. Então no processo de educação você vai ter que saber não engolir espinho. Porque senão aquilo ali vai fazer você ficar o resto da sua vida reproduzindo aquela coisa.*

Ailton Krenak

O objetivo desse capítulo é analisar brevemente o protagonismo e as lutas dos movimentos e ativistas indígenas brasileiros no campo da educação formal, tendo em vista compreendermos a questão do racismo e da branquitude nas universidades e no ensino superior. Infelizmente, temos muito poucos trabalhos que se debruçam sobre essas questões. Inclusive os campos dos estudos críticos da branquitude, do racismo e da educação para as relações raciais em geral pouco valorizam a construção de análises, reflexões e diálogos com as questões indígenas e os/as pensadores/as indígenas, muitas das vezes excluindo por completo essas questões. São muitas as lacunas e os desafios de empreender uma análise que busque romper com essa tendência – a qual, por si só, já é uma manifestação do racismo contra os indígenas na sociedade, na educação e em nosso campo acadêmico. O racismo e a branquitude não dizem respeito apenas a pessoas/grupos brancos e negros, pois afetam profunda e gravemente também as pessoas e povos indígenas do Brasil ao longo de toda a nossa história e na atualidade.

### **Racismo, colonialismo e a história dos projetos de educação impostos pelo Estado brasileiro aos povos indígenas**

Vamos começar trazendo uma breve reflexão a respeito do racismo enfrentado historicamente pelos povos indígenas no processo de educação escolar. Importantes pensadores/as, pesquisadores/as e ativistas indígenas têm elaborado análises fundamentais nesse sentido.

Uma das referências fundamentais para pensar essa questão é Gersen Baniwa, doutor em Antropologia pela UnB, com ampla trajetória no campo acadêmico e atuação na esfera administrativa federal na área da educação indígena. Ex-integrante do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI/MEC) enquanto representante dos povos indígenas, Gersen foi também um dos organizadores da Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena e da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. Na obra *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, (SECADI/MEC, 2006), Gersen Baniwa nos traz importantes análises para compreender a história da educação indígena. Conforme o pesquisador:

*A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido desde o século XVI o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. A educação indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária (BANIWA, 2006, p.150).*

Gersen Baniwa também nos traz que com o advento do Império, em 1822, o panorama da educação escolar indígena, em seus aspectos gerais, permaneceu inalterado. Em 1834, a competência da oferta da educação escolar indígena foi atribuída às províncias, mantendo o propósito de “catechese e a civilização do indígena no estabelecimento de colônias.” (BANIWA, 2006, p.150). Em 1910 a educação escolar indígena passa a ser de competência do governo federal, ficando a encargo do recém criado Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O autor também nos mostra que a Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos para a União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo para a educação escolar indígena que só veio a ser significativamente alterado em 1991 – quando ela passa a se tornar competência do Ministério da Educação, e não mais do órgão indigenistas (SPI e, posteriormente, FUNAI). Ainda segundo Baniwa, (2006 p.151), até os anos 1960 as escolas indígenas, tanto aquelas geridas pelo SPI ou FUNAI quanto as escolas missionárias, passaram a representar um dos principais instrumentos

institucionais voltados para a “incorporação” dos indígenas na sociedade nacional, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico.

Conforme Gersen Baniwa (2006), as primeiras propostas para a implementação de um modelo bilíngue de educação escolar para os povos indígenas surgiram na esfera internacional na década de 1950, na Conferência da UNESCO de 1951 e na Convenção nº107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1957. Contudo, elas foram desconsideradas pelo SPI, passando a ser reconhecidas somente a partir de 1973 no Estatuto do Índio. No entanto, o Estatuto segue não valorizando o protagonismo dos indígenas na educação escolar, a valorização das suas tradições, realidades sociais, culturais e econômicas (BANIWA, 2006, p.152).<sup>27</sup> Além disso, o ensino bilíngue foi efetivado com muita morosidade nas escolas indígenas.

Durante todo esse período, até a Constituição de 1988, o Estado brasileiro, através de suas diferentes constituições, dispositivos legais e órgãos indigenistas, manteve a função de tutela e uma política assimilacionista em relação aos povos indígenas, ao mesmo tempo em que não reconhecia e nem valorizava as suas especificidades culturais. O Estado considerava os povos indígenas como “relativamente incapazes”, reforçando a relação paternalista, tutelar e intervencionista para com as sociedades indígenas, tendo em vista mantê-las submissa e integrá-las forçadamente ao projeto de nação forjado pelas elites nacionais.<sup>28</sup>

Em sua tese de doutorado, intitulada *Educação para Manejo e Domesticação do Mundo*, publicada em 2011, Gersen Baniwa aprofunda análises que nos permitem refletir a respeito do racismo contra os indígenas no campo da educação na segunda metade do século XX. Conforme Baniwa (2011), *até a década de 1960 imperava no Brasil o modelo da escola colonial impositiva, autoritária, etnocêntrica, integracionista e assimilacionista*. O pesquisador ressalta que

---

<sup>27</sup> O Estatuto do Índio (Lei n.º 6.001 de 19/12/1973) representou um avanço em relação à política indigenista até então praticadas, estabelecendo novos referenciais no que diz respeito à definição das terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas. Entretanto, a nova política indigenista continuou ambígua no que se refere ao reconhecimento da especificidade cultural dos índios: propunha-se a proteger as diferentes culturas indígenas ao mesmo tempo em que objetivava sua integração na sociedade brasileira. A Constituição vigente naquela época (1967), editada pela ditadura civil-militar, mantinha a figura jurídica da tutela e considerando os indígenas como "relativamente incapazes". Fonte: [https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o\\_Indigenista\\_Oficial](https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o_Indigenista_Oficial)

<sup>28</sup> Fonte: [https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o\\_Indigenista\\_Oficial](https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o_Indigenista_Oficial)

*O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses é totalmente estranho às culturas indígenas. Em decorrência dessa estranheza, os povos indígenas passaram mais de quatro séculos indiferentes e resistentes à dominação sistemática da escola, por meio de diversas estratégias. A resistência indígena foi um dos motivos para a instalação de escolas-internatos com rígido controle interno. (BANIWA, 2011, p.74- 75).*

O antropólogo destaca o papel das Missões patrocinadas pelas igrejas católicas e evangélicas, em articulação com o Estado brasileiro até o final da década de 1980, na implementação de escolas nos territórios indígenas, tendo como estudo de caso a região do Alto Rio Negro:

*As escolas-internatos implantadas e administradas pelos salesianos no Rio Negro se enquadram perfeitamente nessa característica de Instituição Total, uma vez que sua principal característica é a total e permanente vigilância sobre a vida dos internados, baseada em um rigoroso regulamento, cujo descumprimento resulta em severos castigos e punições. (...) A terceira característica é o combate sistemático às principais tradições indígenas, em nome dos princípios e ensinamentos bíblicos do cristianismo. (...) A outra característica é a supervalorização de conhecimentos e valores culturais ocidentais em detrimento dos conhecimentos e valores tradicionais dos povos nativos, como condição para alcançar o status de “civilizado” ou “cidadão” brasileiro, considerado e pregado como ideal para todos. As culturas indígenas eram consideradas atrasadas e deveriam ser superadas e abandonadas para seguir o caminho dos brancos. (BANIWA, 2011, p.140)*

A escola imposta pelo Estado e pelas Igrejas aos indígenas até a década de 1980, desta forma, reproduzia o ideal de uma “missão civilizadora”, fundada no racismo e na imposição dos valores e tradições brancas, europeias e cristãs enquanto superiores, ao mesmo tempo em que desvalorizava as culturas dos povos indígenas.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Em relação à violência racial e colonial imposta pelas Igrejas evangélicas neopentecostais aos povos indígenas nesse período através da *New Tribes Mission*, ver: KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2015. Cap. 12 – Tornar-se branco? P. 274-299.



Aula no internato de Taracará, Rio Uaupés, Bacia do Alto Rio Negro (data e autoria não informadas).  
Foto: Arquivo da Diocese de S. Gabriel da Cachoeira.<sup>30</sup>

Gersem Baniwa (2011) também traz relatos e análises das agressões físicas impostas nas escolas aos/às estudantes indígenas, e a proibição de falar as suas línguas maternas:

*Sem dúvida, os maus-tratos sofridos, os castigos físicos, a repressão cultural e moral e as violências de todas as ordens são inesquecíveis. Relato como por exemplo uma experiência que vivi nos meus anos de escola-internato na década de 1980. Naquela época fomos rigidamente proibidos de falar nossas línguas maternas em todas as dependências internas e externas das escolas-internato dos missionários.(...) Vi muitas jovens mulheres indígenas apanhando fisicamente do mesmo padre em plena sala de aula, tendo seu couro cabeludo machucado e com muito sangramento (BANIWA, 2011, p.144).*

É importante destacar que essas vivências ocorreram nos anos 1980, muitas décadas depois das práticas pedagógicas de imposição de castigos físicos já terem sido abolidas nas escolas fora dos territórios indígenas. Baniwa (2011) traz reflexões, também, a respeito de como a escola impunha regras e práticas que visavam destruir os valores

---

<sup>30</sup> Disponível no Acervo Digital da página Povos Indígenas do Brasil (PIB), do Instituto Socio-Ambiental (ISA). [https://img.socioambiental.org/v/publico/etnias-do-rio-negro/noroeste\\_19.jpg.html](https://img.socioambiental.org/v/publico/etnias-do-rio-negro/noroeste_19.jpg.html)

comunitários e laços de solidariedade indígenas, ao mesmo tempo em que estimulavam a competitividade, o individualismo, a construção de desigualdades e de privilégios.<sup>31</sup>

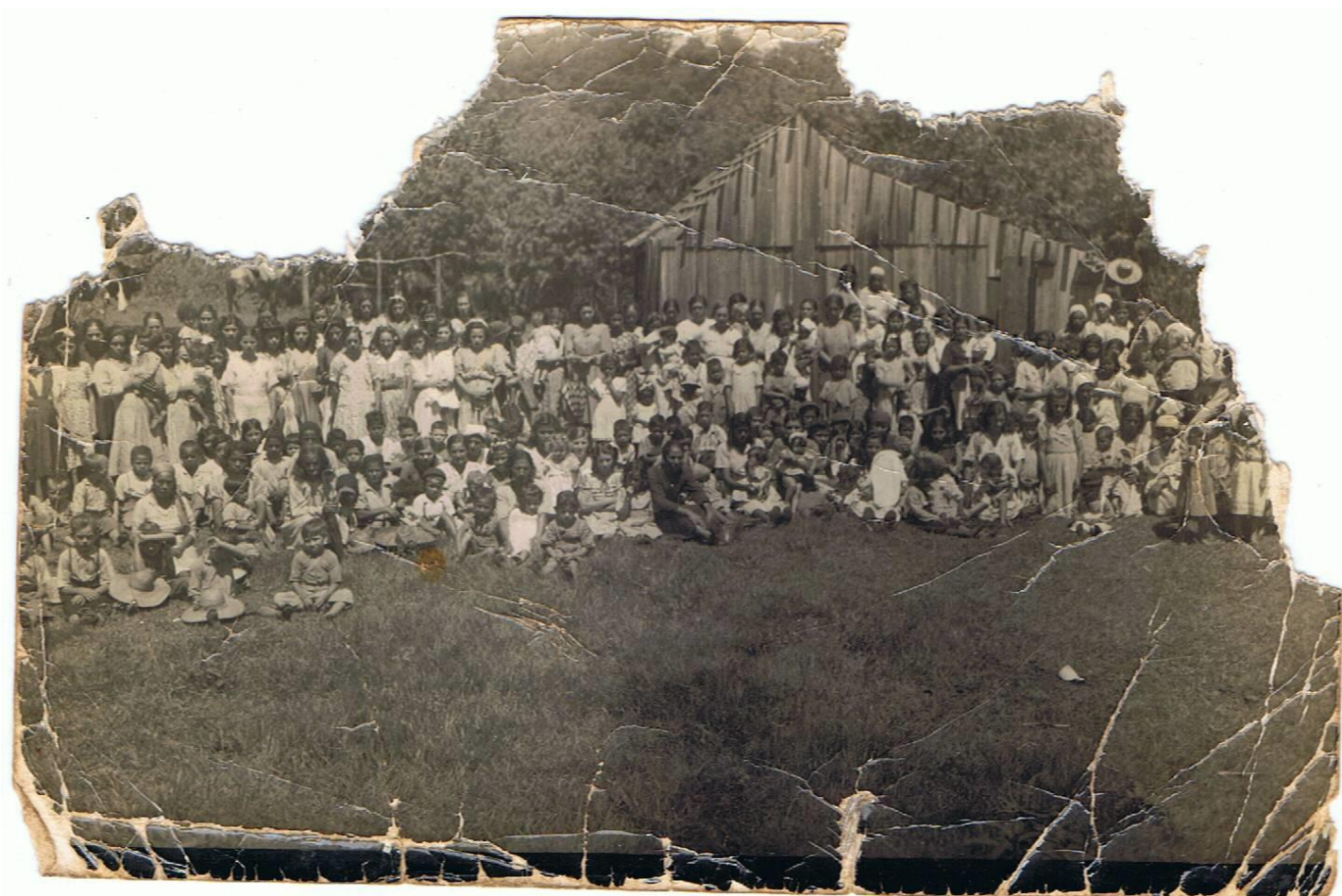
Ainda conforme o pensador, pesquisador e ativista indígena, as escolas-internatos e demais escolas controladas pelos missionários eram mantidas pelo Estado, com o aporte de verbas públicas, mas ficando sob a administração dos religiosos. *Ou seja, o Estado paga tudo, mas são os missionários que dirigem as escolas e ainda ganham recursos financeiros pelos aluguéis dos prédios escolares construídos pelos índios e situados em suas terras* (BANIWA, 2011, p. 142). Foi somente a partir dos anos 1980 que o Estado passou, gradativamente, a retirar o apoio e a assumir a gestão dessas escolas, as quais passaram a se tornar escolas públicas, ficando sob gestão municipal a partir dos anos 1990.

Danilo Braga Kaingang, historiador indígena, também traz em sua dissertação de mestrado reflexões sobre as escolas em território Kaingang, no Rio Grande do Sul.

*Como percebemos, todas as ações ou projetos desenvolvidos pelo SPI objetivavam a integração dos povos indígenas à comunidade nacional. Dentre estes povos estavam e estão os Kaingang do Rio Grande do Sul que enfrentaram a repressão que buscava forçá-los, introduzindo a eles ao trabalho agrícola. A escola procurava lapidá-los para agricultura, mas também, ajudava a extinguir a língua, hoje o principal aspecto da identidade cultural Kaingang. O arrendamento buscava consolidar a presença de não- indígenas no interior dos Postos Indígenas. O que facilitava a miscigenação e a possibilidade de perda da terra* (BRAGA, 2015, p.82).

---

<sup>31</sup> Cito alguns trechos: *Para garantir o controle, os missionários conseguiram usar os próprios indígenas passivos e obedientes como “assistentes”, estimulando a prática desonrosa entre os povos da região de subserviência e de omissão para se dar bem na vida.* (IDEM, p.139) E também: *O regime de internato salesiano ensinou e impôs formas de vida contrárias às formas de vida baniwa. No internato tudo é individualizado, ao contrário do coletivismo Baniwa. Cada interno é forçado a ter suas próprias coisas: sua comida, seu copo, sua colher, seu sabão, sua mesa de estudo e assim por diante. Entre os Baniwa, a comida é necessariamente partilhada coletivamente por meio de uma única panela ou cuíca. (...) Outra prática anti-baniwa adotada e praticada pelos missionários salesianos no internato era a da desigualdade, dos privilégios e da injustiça, percebida fortemente na distribuição da comida, que entre os Baniwa é quase sagrada. Como exemplo concreto, cito o caso dos animais domésticos criados pelos alunos internos, como porcos, galinhas e gado. Periodicamente os internos realizavam o abate e todo o tratamento dos animais para a alimentação dos padres. De um porco, os internos só conseguiam sentir o cheiro da boa comida e se contentar em comer farofa de miúdos. Toda a carne ia exclusivamente para a mesa dos missionários. Essa prática egoísta e injusta é profundamente abominável para os Baniwa, para quem a comida é o bem mais sagrado e humano, cuja partilha é símbolo de humanidade, de solidariedade e de espiritualidade.*(BANIWA, 2011, p.148)



*Kaingangs e colonos brancos na reserva do Capinzal, no noroeste gaúcho, em 1930. Acervo Particular do Dr. Valle, Constantina/RS.*

Desta forma, ao lado da invasão dos territórios indígenas por colonos brancos arrendatários, consentidas pelo SPI e posteriormente pela FUNAI, o modelo de escola imposto pelo Estado aos povos indígenas através desses órgãos até os anos 1970 serviu como instrumento fundamental para o projeto assimilacionista colonial, de destruição das tradições indígenas. É importante destacar que, nesse caso, a escola era gerida pelo próprio Estado – sem a intermediação da Igreja, como no contexto trazido por Gerssem Baniwa. Danilo (2015, p. 78) destaca que *além de fazer o indígena Kaingang perder aos poucos sua terra, seu pequeno lote de terra na aldeia, estavam tentando fazer com que os Kaingang acostumassem com a ideia de ser apenas um trabalhador diarista dentro de sua própria Terra Indígena. Terra essa que logo passaria a ser do colono onde os indígenas apenas seriam uma mão de obra barata.* Podemos refletir a respeito da persistência e da atualidade desse projeto colonial e racista em relação aos indígenas em setores das elites brasileiras.



Ainda na década de 1970, o povo Kaingang no noroeste gaúcho se revoltou contra a invasão das terras indígenas e expulsou mais de 7 mil colonos brancos da reserva indígena de Nonoai, os quais ocupavam 10 dos 12 mil hectares do território indígena. Durante décadas, esses colonos foram invadindo, aos poucos, as terras indígenas, construindo casas, igrejas, fazendo suas plantações, recebendo o incentivo de políticos e até da Fundação Nacional de Amparo ao Índio (FUNAI), que arrendava a terra para os trabalhadores; e contando com o apoio de empresários da região, que também se beneficiavam das terras indígenas com a exploração da madeira extraída e da soja produzida no local. Em maio de 1978, os índios Kaingang, comandados pelo cacique Xangrê, se organizaram e armados de foices, porretes e arco-e-flechas expulsaram os invasores, conflito bastante noticiado na época. Conforme entrevistas de História Oral construídas pelo historiador Danilo Braga Kaingang para a sua dissertação de mestrado, as primeiras atitudes que os Kaingang tomaram foi queimar as escolas e as igrejas construídas pelos colonos brancos no interior do território indígena:

*Damos prazo, damos o tempo necessário para os colonos se organizarem, tempo para que fizessem suas colheitas e teimosamente insistiam em permanecer nas terras das aldeias que pretendiam se apossar com o passar do tempo. Como os colonos não saíram, pois estavam avisados, nós tivemos que agir (...) a principal ação que foi feito, foi o de queimar as escolas e as igrejas nas capelas que se instalavam e estavam crescendo dentro das aldeias.(entrevista com Carlos Kanhró (Kaxú), 2011). (BRAGA, 2015, p.84)*

O episódio demonstra o fortalecimento da organização dos povos indígenas ao longo da década de 1970, a sua resistência em relação à invasão de suas terras e imposição de escolas que serviam aos interesses dos colonizadores brancos.



Reportagem da revista 'Repórter', Junho de 1978. Acervo do Instituto Socio-Ambiental/ISA (Reprodução)

Bruno Ferreira Kaingang, doutor em educação pela UFRGS, também nos traz em sua dissertação de mestrado análises a respeito da educação escolar imposta aos indígenas pelo Estado brasileiro até os anos 1980:

*É importante pensar no papel que a escola desempenhou junto às comunidades indígenas, pensando na ideia que fundamentava a existência da escola, que era basicamente a de integrar os indígenas na sociedade nacional. Isso se dava através da imposição de valores ocidentais, muito especial a língua portuguesa. Nesse sentido, a escola foi utilizada como um instrumento de desvalorização e esvaziamento da história e da vida cultural dos povos indígenas. Lembro-me que estudava na antiga escola Municipal Aeroporto, onde fomos proibidos de falar nossa língua, onde muitas vezes fiquei de castigo por não compreender a professora. Poderia citar vários exemplos aqui, mas quero trazer um que me marcou muito: a professora me pôs de joelhos, de frente para a parede, em cima de tampas de garrafa, por estar conversando com outro aluno em nossa língua Kaingang. Essa é uma das marcas da escola que carrego junto ao longo da minha vida. (FERREIRA, 2014, p.57)*

Essa experiência, relatada pelo pesquisador, ocorreu – não no início do século, mas – nos anos 1980, em uma escola mantida pela FUNAI, dentro do próprio território indígena Kaingang. Em sua tese de doutorado, defendida recentemente, Bruno Kaingang aprofunda as análises a respeito da educação escolar indígena

*A escola primária, presente em diversas comunidades Kaingang pelo menos desde a década de 1930 e amplamente generalizada nas décadas de 50 e 60 do século passado, tornou-se efetivamente eficiente como instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena (...). A imposição destas práticas colonizadoras, bem como a presença maciça dos brancos nas proximidades das terras indígenas, agravou o movimento de invasão e de arrendamento das terras promovidas pelo órgão federal e foram/são importantes fatores contra a permanência de tradições ancestrais indígenas, incluídas a língua originária. (FERREIRA, 2020, p.75)*

Como podemos perceber, Bruno traz análises que coadunam com as de Danilo Braga no que diz respeito à importância estratégica que a escola, ao lado da invasão dos territórios indígenas, teve como instrumento que visava a destruição das tradições ancestrais indígenas por parte do Estado. Ainda nesse sentido, Bruno ressalta que:

*Quando se trata de educação escolar indígena, é importante lembrar que ao longo de todo esse tempo o Estado brasileiro implementou uma política de integração. A escola foi forjada para transmitir conhecimentos ocidentais e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais, visto que são eurocêntricos, representando a cultura predominante da Europa num determinado período. (FERREIRA, 2020, p.77)*

Podemos perceber que até pelo menos a década de 1980, a instituição escolar serviu como um dos principais instrumentos empregados pelo Estado brasileiro para seu projeto, de caráter colonial e racista, de dominação dos povos indígenas. A estrutura, o currículo e as práticas de ensino escolar serviram como instrumentos fundamentais para a reprodução do racismo contra os povos indígenas, através de práticas que visavam a desvalorização, a inferiorização e até mesmo o extermínio de tradições e línguas indígenas, bem como das epistemologias, cosmologias, costumes, saberes, processos educacionais e valores comunitários construído pelos povos indígenas. A escola nos territórios indígenas, dessa forma, servia ao projeto assimilacionista de dominação e integração forçada dos mesmos de forma subalterna na sociedade brasileira; servia à

invasão dos seus territórios ancestrais, a comercialização dos mesmos para colonos brancos e a transformação dos indígenas em mão-de-obra.

O modelo de educação imposto pelo Estado, por vezes em parceria com as igrejas, inferiorizava e até mesmo buscava proibir que as línguas, as culturas e tradições indígenas se expressassem nas escolas, também através de agressões físicas e torturas psicológicas naturalizadas nessas instituições. Ao mesmo tempo, trazia as tradições, a história, a filosofia, os pensadores e as culturas do ocidente europeu, de matriz cristã, brancas, como sendo modelo superior de conhecimento, de ciência, de humanidade e de civilização, o qual estruturava os currículos e as práticas de ensino impostas aos indígenas nas escolas – e também aos não-indígenas, nas demais escolas e nas universidades. Nesse período, os indígenas permaneciam excluídos das universidades brasileiras, ao mesmo tempo em que o ensino de sua história e das culturas de seus povos permaneciam completamente marginalizadas em nossa historiografia, nos currículos escolares e dos cursos de ensino superior em história.

### **O movimento indígena contemporâneo e a luta pela educação**

Assim como ocorreu com os movimentos negros, as lutas dos movimentos indígenas brasileiros também se fortaleceram e ganharam novo impulso a partir dos anos 1970. A educação se tornou uma questão estratégica e fundamental para os movimentos indígenas contemporâneos, e integrou diferentes pautas e reivindicações desde os anos 1980. Como podemos perceber nas páginas anteriores, os povos indígenas brasileiros tinham um grande desafio para enfrentar no âmbito da educação: o modelo racista, colonial, assimilacionista que seguia sendo imposto pelo Estado brasileiro aos povos indígenas ainda no final do século XX. Uma das principais estratégias dos povos indígenas em relação à educação foi – e segue sendo – a luta pela construção da Educação Escolar Indígena, que valorize a autonomia, a diferença, a interculturalidade, as línguas, tradições e o protagonismo dos indígenas. Essa demanda esteve ao lado das lutas travadas para a conquista de uma formação própria para professores/as indígenas, também fundamentada na interculturalidade, na valorização das línguas e tradições indígenas e no respeito à diferença; da luta pelo acesso, permanência e valorização dos

indígenas no ensino superior; e da luta pelo ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas e universidades.

Gersen Baniwa (2006) também traz importantes análises a respeito da formação do movimento indígena contemporâneo no Brasil. Conforme o autor, a década de 1980 foi marcada, para o movimento indígena, pela constituição de organizações informais, politicamente ativas, mas pouco institucionalizadas, que reivindicavam direitos através de suas lideranças tradicionais e de novas lideranças indígenas que passaram a surgir e ser reconhecidas na esfera nacional. Esses últimos, em geral jovens estudantes indígenas, desencadearam um processo decisivo de mobilização das comunidades em favor de seus direitos, contando com o apoio de setores progressistas do campo acadêmico, da Igreja Católica e, principalmente, de organizações não-governamentais, que se tornaram importantes aliados. Teve grande importância, também nesse contexto, a criação da União das Nações Indígenas (UNI), que se tornou uma articuladora do movimento (BANIWA, 2006, p. 78).

Conforme o referido intelectual indígena, a partir da década de 1990, com o impulso da Constituição de 1988, ocorreu o fenômeno da multiplicação de organizações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas por todo o Brasil, as quais passaram a assumir cada vez mais as funções que o Estado deixou de desempenhar diretamente, em especial nas áreas de saúde, educação e auto-sustentação. Além disso, tais organizações aprofundaram o protagonismo indígena e a articulação dos povos indígenas no âmbito local, regional e nacional.

Ainda conforme Gersen Baniwa,

*No início da década de 2000, ocorreu a consolidação de espaços de representação do movimento indígena – através das suas organizações – nas esferas públicas, com a internalização e a gestão de recursos governamentais e de várias lideranças de organizações indígenas, que passaram a ocupar funções públicas e políticas na esfera da Administração Pública, trazendo novas conquistas, mas também novos desafios. (...) No campo dos desafios, identificam-se as dificuldades dos povos indígenas e lidarem com a complexa lógica burocrática da Administração Pública e da (ir)racionalidade política e ideológica do Estado, que não consegue tratar os povos indígenas como portadores de culturas particulares. (BANIWA, 2006, p.79)*

Ao longo da década de 2000, os indígenas progressivamente passaram a se tornar cada vez mais protagonistas de suas organizações e da execução de políticas públicas voltadas para a efetivação dos direitos que conquistaram através de suas lutas, os quais foram fundamentais para a autoafirmação das identidades indígenas.

O pensador, ativista e escritor indígena Daniel Munduruku (2012), em sua tese de doutorado intitulada *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, dá destaque aos processos de lutas e ao fortalecimento do movimento indígena ao longo desse período, valorizando a fala e o protagonismo de algumas de suas lideranças ao longo da obra. Munduruku (2012) enfatiza o caráter educativo do movimento indígena, tanto para os jovens indígenas quanto para a sociedade brasileira como um todo.

Ao longo da obra, Munduruku (2012) destaca os processos de lutas do movimento indígena contemporâneo, suas alianças estratégicas; a criação de organizações nacionais e suas ações nos anos 1980; a construção de diálogos políticos com o Estado e suas lideranças locais, regionais e nacionais; algumas das principais mobilizações; as conquistas no processo constituinte e as transformações do movimento nos anos 1990; a criação de instituições e organizações de grupos e comunidades indígenas tendo em vista a conquista de maior autonomia, capacidade de gerenciar seu próprio destino.

Os processos de lutas e fortalecimento do movimento indígena, conforme o autor, foram fundamentais para a construção de novas dinâmicas de relações entre indígenas, a sociedade e o Estado brasileiro. Nesse processo, houve muitas conquistas, atravessadas sempre pela morosidade de nossas instituições, pela dificuldade em efetivar direitos constitucionalmente “garantidos” e pelos retrocessos que marcam a história da nossa democracia.<sup>32</sup>

Em sua tese de doutorado, Gersen Baniwa (2011) também analisa o processo de fortalecimento do movimento indígena e de suas lutas em torno da educação a partir dos anos 1980, dando destaque à luta contra o modelo assimilacionista de escola imposta

---

<sup>32</sup> Em um país estruturado pela colonialidade, pela branquitude e pelo racismo, conquistar direitos é algo muito diferente do que efetivá-los, principalmente em se tratando de populações indígenas, negras e quilombolas. Homens brancos, quanto mais ricos, tendem a efetivar direitos/privilégios prontamente quando a legislação entra em vigor. Além de, em alguns casos, poderem infringir a legislação e cometer crimes sem ser responsabilizados (grilagem, garimpagem, criação de milícias, assassinato de rios, de montanhas, de pantanais, de florestas, de lideranças indígenas e quilombolas, de pretos nas periferias...).

pelo Estado e à luta pela construção da Educação Escolar Indígena. O autor ressalta que, a partir de 1970, *passaram a existir condições de ordem estrutural, ligadas ao reordenamento econômico em nível mundial à crescente politização de segmentos sociais oprimidos, favorecidos pela aliança de setores intelectualizados da sociedade civil nacional e internacional* (WEIGEL, 2000 APUD BANIWA, 2011, p.151). E enfatiza a importância do protagonismo indígena nesse processo, em articulação com setores sociais progressistas que passam a combater processos políticos de exclusão social e econômica a partir do final dos anos 1970, em uma conjuntura nacional e internacional que se tornou favorável às pautas dos povos originários.

*É neste cenário e período histórico que em 1980, um grupo de representantes do povo Tukano (um dos 23 povos indígenas da região do Alto Rio Negro) foi ao Tribunal de Rotterdam, denunciar os métodos e as práticas salesianas em seus internatos, acusando-os de etnocídio, ou seja, de destruidores das culturas indígenas do Alto Rio Negro. (BANIWA, Gersem, 2011, p.150)*

Podemos perceber o fortalecimento da mobilização e das articulações dos povos indígenas brasileiros, que conseguiram levar para Cortes internacionais as suas lutas contra o etnocídio e o racismo na educação imposta pelo Estado.



Carta Aberta ao Velho Mundo, obra de Jaider Esbell (Macuxi), exposta na 34ª Bienal de São Paulo 2019. <sup>33</sup>

<sup>33</sup> Reproduzida de: ARÊA, Et. Al. *Na sociedade indígena, todos são artistas*. (Entrevista com Jaider Esbell). *Arte & Ensaio*, v.27, n.41, jan-jun 2021, Rio de Janeiro (PPGAV/EBA/UFRJ). Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/download/45021/24383>



Conforme Baniwa, a partir dos anos 1980 o Estado brasileiro já não precisava mais da mediação da Igreja para realizar seus projetos na região e retirou boa parte do seu apoio ao empreendimento missionário no Alto Rio Negro. A Igreja Católica começou gradativamente, nesse contexto, a mudar sua concepção e atitude política em relação aos povos indígenas, parte dela passando a assumir o discurso da descolonização e da evangelização através dos elementos da cultura dos povos indígenas e do respeito às suas tradições, costumes e línguas. Esse novo discurso e prática pastoral se tornou fundamental na atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organização que passou a construir e aprofundar diálogos com lideranças e povos indígenas e se tornou importante aliada de suas pautas (BANIWA, 2011, p.151). Ao longo dessa década, o fortalecimento das lutas dos povos indígenas, em articulação com setores sociais progressistas, também trouxe conquistas fundamentais no plano institucional, entre elas o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito ao território, à diferença, a processos próprios de aprendizagem e de utilização da sua língua materna na educação escolar.



*Movimento Indígena na Assembleia Nacional constituinte durante discussão do capítulo dos índios, 1988. Foto: Beto Ricardo, Instituto Socioambiental.<sup>34</sup>*

<sup>34</sup>Fonte: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/cronicas-de-um-ativista-socioambiental>

A década de 1990 foi marcada por uma grande efervescência dos movimentos para a construção das Escolas Indígenas, com a criação de diversas organizações e entidades voltadas para esse fim e a organizações de encontros regionais e nacionais, o que se tornou importante para o processo de construção de escolas em vários territórios indígenas.<sup>35</sup> Nesse contexto, os movimentos indígenas tiveram novas conquistas também no plano institucional, entre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que definiu a escola indígena como responsável por assegurar aos povos indígenas uma educação diferenciada, onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e práticas pedagógicas à realidade vivida nas comunidades; o Plano Nacional de Educação de 2004, o qual reconhece e assegura o direito à autonomia político-pedagógica das escolas indígenas; além de diversas Normas e Diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação que tratam da Educação Escolar Indígena a partir do final dos anos 1990, entre elas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena de 1999 (BANIWA, 2011).

Ao longo da década de 2000, os movimentos indígenas seguiram se fortalecendo as suas articulações e trazendo a Educação Escolar Indígena entre as suas pautas fundamentais. Nesse período, os povos indígenas passaram a contar, com representação no Conselho Nacional de Educação, na Conferência Nacional da Educação, na – por ora extinta – SECADI/MEC, conquistaram, entre outras coisas, a criação da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena e da Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (2009).

Essas conquistas tornaram possível uma ampla expansão da rede de escolas indígenas entre o final da década de 1990 e a década de 2000 – passando de 754 escolas e um total de 40 mil estudantes indígenas em 1990 para a cifra de 2.954 escolas indígenas e 234.869 estudantes indígenas matriculadas na Educação Básica em 2012, conforme Censo Escolar do INEP daquele ano. Também nesse período houve uma

---

<sup>35</sup>As lutas e os processos de construção da educação escolar indígena variam muito de acordo com a realidade e especificidade de cada povo e de cada território, dos diálogos com os poderes públicos locais e regionais – responsáveis pela execução das políticas de educação na esfera municipal e estadual, pelo Ensino Fundamental e Médio. Já há um volume considerável de teses e dissertações elaboradas por pesquisadores/as indígenas a respeito desses processos e das distintas formas de pensar e praticar a educação pelo seu próprio povo, em diálogo com as realidades de outros povos indígenas, com o contexto nacional de lutas do movimento indígena e com as políticas públicas conquistadas no campo da educação escolar indígena. Para quem se interessar por maiores discussões nesse sentido, uma listagem das teses e dissertações publicadas por indígenas brasileiros/as pode ser acessada em: [https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia\\_das\\_publica%C3%A7%C3%B5es\\_ind%C3%ADgenas\\_do\\_Brasil/Teses\\_e\\_disserta%C3%A7%C3%B5es](https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Teses_e_disserta%C3%A7%C3%B5es)

enorme ampliação do protagonismo e da atuação de professores indígenas nessas escolas – nos anos 1990, professores/as indígenas eram 4% do total de docentes em atuação nas escolas indígenas; já em 2011 eles representavam 91,6% do quadro de professores/as, somando mais de 11 mil professores/as indígenas. Outro avanço importante, conforme Gersen Baniwa (2006), é o novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo indígena na condução local da gestão e do processo pedagógico das escolas.

Tendo participado do processo de construção e de implementação de políticas voltadas para a educação indígena, Gersen também traz, em seus trabalhos acadêmicos, importantes análises a respeito desse processo de lutas e os desafios que ele enfrenta na atualidade:

*O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infra-estrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país. Em grande medida, o crescimento da oferta, no primeiro momento, está ligado à pressão permanente e crescente dos povos indígenas, cada vez mais organizada e articulada, e pela obrigatoriedade imposta pelas leis instituídas nos últimos anos para todo o país, como é o caso da universalização da educação básica. (BANIWA 2006, p.142)*

Assim como ocorre com as lutas do movimento negro em torno da educação, também em relação aos indígenas a conquista e efetivação de direitos se dá, em grande medida, através do protagonismo e da mobilização permanente do movimento indígena.

Em artigo intitulado *Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas*, Gersen Baniwa (2013) reforça algumas das principais lutas dos povos indígenas em torno da educação escolar, as quais se estendem até a atualidade: a luta pela ampliação da rede de escolas indígenas; a luta por um maior protagonismo dos povos indígenas no processo de gestão das escolas indígenas; a luta pela oferta do ensino bilíngue e pela construção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas; por melhorias estruturais nas escolas indígenas, muitas das quais seguem

funcionando em locais improvisados; a luta pela ampliação da rede escolar indígena também de Ensino Médio – a absoluta maioria das escolas indígenas abrange apenas o Ensino Fundamental, sobretudo as suas séries iniciais, obrigando a maioria dos jovens indígenas que cursam o Ensino Médio a deixarem seu território e estudarem em uma escola convencional; a luta para que os sistemas municipal, estadual e federal de ensino e seus diferentes órgãos que respeitem e tornem efetivos os direitos e princípios de uma educação diferenciada e pluricultural; a luta por autonomia frente ao Estado – que se sente no direito de impor limite à autonomia pedagógica, administrativas e gerencial da educação escolar indígena, em desrespeito a própria legislação e diretrizes vigentes; os desafios de criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, *na perspectiva de uma escola e uma educação intercultural, bilingüe, específica, diferenciada e própria (autônoma) com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias.*(BANIWA, 2013, pgs. 2-12).<sup>36</sup>



Criança do povo Tremembé lutando pelo direito à educação escolar indígena, Barra do Mundaú, Itapipoca/CE, fevereiro de 2022. Foto: Luan de Castro.<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Para mais informações sobre a Educação Escolar Indígena, consultar a obra do CIMI (2017) *Por uma Educação Descolonial e Libertadora – manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Manifesto\\_EducacaoEscolarIndigena.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf)

<sup>37</sup> Fonte: <https://www.radiouniversitariafm.com.br/noticias/criancas-da-etnia-tremembe-seguem-sem-aula/>

O referido pesquisador e intelectual indígena destaca, também, a participação dos povos indígenas nas discussões e na luta pela conquista das Ações Afirmativas, especialmente na modalidade de cotas para o ingresso de indígenas no Ensino Superior – questão ainda muito pouco estudada no campo acadêmico (BANIWA, 2006, pg. 162-171). Ainda conforme Gersen Baniwa (2013), o principal desafio que os povos indígenas enfrentam no campo da educação, assim como no de outros direitos indígenas, é o de fazer valer na prática os direitos conquistados. Algo que ocorre inclusive em governos mais progressistas, mas que nem sempre tomam como prioritária as pautas e questões indígenas. Esses desafios se tornaram ainda mais graves na atual conjuntura, com o fortalecimento político de setores de extrema direita de nossa sociedade.



*Imagem: “Depois dos 500”, obra de Arissana Pataxó, 2006 (Reprodução).*

Rita Potyguara (2022), doutora em educação, ativista e liderança indígena, também ex-integrante do Conselho Nacional de Educação do MEC, analisa os desafios enfrentados pelos povos indígenas no campo da educação, dando especial atenção ao ensino superior. Ela destaca, entre outros processos, a luta pela construção de políticas públicas e cursos de formação interculturais para professores indígenas, efetivadas, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para a Formação Intercultural de Professores Indígenas (2014) e a criação de cursos de licenciatura intercultural indígenas, – atualmente já são 20 cursos do tipo em universidades públicas; o sonho de construção de uma Universidade Intercultural Indígena; a luta pela permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior e pela conquista de direitos – como, por exemplo, o acesso a bolsas e a programas de ações afirmativas nas graduações e pós-graduações; e a luta contra o racismo em relação aos indígenas nas instituições de ensino superior.

## **O Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros e a luta contra o racismo nos currículos escolares e universitários**

A conquista da educação escolar indígena e os grandes desafios para a sua construção e efetivação se constituem enquanto as principais lutas dos movimentos, organizações, ativistas e pensadores/as indígenas em relação à educação. Além dela, as lutas pela conquista e efetivação da Lei 11.645/2008 e das Diretrizes Operacionais para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas (BRASIL, 2015) têm sido pauta importante para o movimento. São documentos legais que têm por objetivo confrontar o racismo, os preconceitos e desinformações em relação à história e à cultura indígenas na sociedade, nos currículos, livros didáticos e nas práticas de ensino na Educação Básica e Superior no Brasil.

A pesquisadora branca Giovana Fanelli (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada *A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular*, traz importantes contribuições para analisar o protagonismo do movimento indígena em torno dessa questão. Na pesquisa, a autora tem como fontes a documentação dos diversos encontros regionais de comunidades indígenas e de professores indígenas e que traziam como pauta central a educação, realizados no final dos anos 1980 e início dos 1990, em muitos casos com apoio do Conselho Indígena Missionário – CIMI, vinculado à Igreja Católica.

Nesse processo de lutas, foram elaborados diversos documentos para pressionar o Estado brasileiro, nos quais as questões da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares e do racismo contra os povos indígenas na educação ofertada aos não-indígenas também passaram a ser pautadas. Entre esses documentos estava a Declaração de Princípios, de 1994, elaborada no 7º Encontro do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, contando com a participação de lideranças e professores indígenas de diversas etnias, da região Norte e Centro-oeste, e, em menor número, também de outras regiões. O documento demanda, entre as suas principais pautas, que *nas escolas dos não-índios seja corretamente tratada e veiculada a história e cultural dos povos indígenas brasileiros, afim de acabar com os preconceitos e o racismo* (CIMI, 1992 APUD FANELLI, 2008, p.47). A crítica ao livro didático e à forma como a história e cultura indígenas eram ensinadas nas escolas dos não-índios foi também trazida em outros documentos firmados nos encontros indígenas

dos anos 1990, conforme análise da autora. Podemos perceber que os/as ativistas e pensadores/as indígenas já problematizavam, na época, a forma como a história e a cultura dos povos indígenas eram tratadas nas escolas, contribuindo para a reprodução do racismo.

Conforme Fanelli (2008), ao longo do processo de lutas dos povos indígenas em torno da educação, setores expressivos do movimento indígena manifestaram repúdio em relação à tutela e ao desrespeito das instituições de Estado e seus governantes para com as comunidades e lideranças. Um desses episódios se deu durante a 1ª Conferência Nacional dos Povos Indígenas, organizada pela FUNAI em 2006, e que reuniu 800 lideranças de quase 200 etnias. O documento construído na Conferência possuía 5 eixos principais, entre eles: 1 - Autonomia política dos povos indígenas; 2 Territórios Indígenas; 3 – a Educação. Novamente, se percebe a importância da Educação entre as pautas dos movimentos indígenas. As atitudes da FUNAI na organização e condução do evento geraram, contudo, fortes críticas de alguns setores do movimento: 550 lideranças indígenas de 86 etnias que participaram, na época, do Acampamento Terra Livre assinaram e publicaram esta moção de repúdio à referida Conferência:

*A atual política indigenista deste governo é retrógrada, tutelar e oficialista, confundindo os interesses dos povos indígenas com os interesses da FUNAI, pretendendo confundir o órgão indigenista com a política indigenista. Uma demonstração desta política ocorreu na organização e convocatória das pré-conferências regionais, onde a Funai pautou as discussões somente em cima de seus interesses. Por isso é que nós não reconhecemos nesta conferência legitimidade para propor uma política indigenista que venha tão somente reforçar a tutela e o órgão tutor [...] (FANELLI, 2008, p.49).*

Tal documento é significativo das tensões entre os movimentos indígenas e o Estado no processo de conquista de direitos e nos ajuda a compreender alguns dos desafios que os movimentos indígenas enfrentam na esfera da política institucional e na luta pela efetivação de seus direitos.

Em conjunto com a pesquisa desenvolvida por Fanelli (2008), as discussões trazidas anteriormente por Gersem Baniwa (2006, 2011, 2013) e Daniel Munduruku (2012) e nos apontam para o fato de que a conquista da Lei 11.645/2008 não pode ser vista como um movimento isolado, mas sim como um processo de lutas históricas estratégicas e de amadurecimento do movimento indígena. Desde os anos 1970, esse movimento vem

fortalecendo suas articulações, seu protagonismo e suas lutas na sociedade brasileira; vem conquistando direitos em torno da educação; vem educando a sociedade brasileira e tensionando as representações estereotipadas e confrontando preconceitos construídos no imaginário nacional e nos currículos escolares a respeito dos indígenas.

\*\*\*

Sete anos após a conquista da Lei 11.645/2008 foram elaboradas e aprovadas pelo CNE/CEB as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígena, com parecer de Rita Potyguara (Rita Gomes do Nascimento), uma importante intelectual, escritora e ativista indígena com larga trajetória no campo acadêmico e nos movimentos indígenas. Ainda não encontrei pesquisas e discussões a respeito desse Parecer, cuja existência em geral é de pouco conhecimento de acadêmicos, docente de história e até mesmo de especialistas na EREER. Enquanto as DCNs foram elaboradas e aprovadas no ano seguinte à Lei 10.639/2003, e seguidas pela elaboração de Planos e Orientações para a sua implementação, entre diversas outras publicações da SECAD/MEC a seu respeito, as Diretrizes para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas só foram aprovadas em 2015 – e ainda o vieram enquanto Diretrizes Operacionais, e não como Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, é importante destacarmos o tratamento diferenciado que o Estado brasileiro deu/dá em relação à questão do Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas. A Lei 10.639/2003 contou com a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a sua implementação no ano seguinte a sua promulgação, já a Lei 11.645 até hoje não foi alvo de diretrizes desse tipo. Os Planos de implementação da EREER, desenvolvidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC (2009, reeditado em 2013), por exemplo, apesar de serem posteriores à Lei 11.645/2008, sequer mencionam em seu título a questão do Ensino de História e Cultura Indígena. Ao longo de todo o Plano, a questão indígena é marginalizada e aparece apenas em raras exceções. Além disso, é bastante desproporcional o volume de publicações da SECADI em relação à educação, à história e cultura negra se comparado às questões indígenas – que são objeto de um número reduzido de publicações.



No campo acadêmico parece se reproduzir essa mesma postura. Impressiona como temos pouquíssimas pesquisas acadêmicas sobre a lei 11.645/2008 e a questão do ensino da história e cultura indígena brasileira se comparadas com a vasta bibliografia pensando e analisando o racismo na educação e/ou a EREER exclusivamente em relação às populações negras e/ou ao do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além disso, algumas das principais obras publicadas sobre a EREER simplesmente ignoram a questão indígena.<sup>38</sup> As discussões teóricas e pesquisas sobre o racismo que se tornaram canônicas no campo acadêmico também raramente constroem reflexões ou se dedicam à questão indígena. Esse tratamento diferenciado, por parte do Estado, das escolas, universidades e do campo acadêmico, em relação à implementação e efetivação da Lei 11.645/2008 e do ensino de história e cultura dos povos indígenas brasileiros nos leva a refletir a respeito dos grandes desafios que os movimentos indígenas enfrentam em efetivar direitos; em superar o racismo contra os indígenas que se reproduz em nossa sociedade, na Educação Básica e Superior, em nossos currículos, práticas de ensino e pesquisa.

Tal como foi estratégico para os movimentos negros na conquista das Ações Afirmativas, e elaboração das DCNs para EREER, as Diretrizes Operacionais para Implementação da História e Cultura dos Povos Indígenas Indígena dão destaque à fundamentação e ao respaldo em diversos tratados internacionais e na legislação federal (Art. 169 da Convenção da OIT, Conferência de Durban, entre outros tratados da ONU; na constituição Federal, na LDBEN e em outras Diretrizes Nacionais para a Educação).

As Diretrizes também reforçam que:

*embora haja avanços inegáveis na quantidade e qualidade das informações disponíveis sobre os povos indígenas, ainda existe, seja em termos de conhecimento acadêmico, seja em termos de*

---

<sup>38</sup> Por exemplo: o trabalho acadêmico de maior fôlego sobre a EREER, intitulado *Educação das Relações Étnico Raciais – o Estado da Arte* (SILVA et. Al. (orgs.), 2018), acaba também reproduzindo essa postura. A obra foi resultado de um imenso projeto de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e que envolveu a ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros), o CONNEAB (Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), e contou com amplo porte de verbas públicas da SECADI/MEC para financiar a participação de uma grande equipe de pesquisadores/as e bolsistas de quinze universidades federais e duas estaduais. A pesquisa mapeou 493 artigos e 598 teses e dissertações entre 2003-2015 abordando a EREER nas mais diversas áreas de conhecimento. A obra nos informa, na sua introdução, que as teses e artigos da categoria “educação indígena” foram separados e não foram analisados “em função da não existência de especialistas desta área na equipe de pesquisa”. (SILVA et. Al. (orgs.), 2018, p33-49) Os poucos trabalhos acadêmicos encontrados que valorizam e discutem a questão indígena e a EREER foram simplesmente ignorados pela pesquisa/obra.

*sua difusão pelos meios de comunicação social, tanto em esferas de governo quanto das diferentes mídias, o desconhecimento e o preconceito em relação aos povos indígenas.* (BRASIL, 2015, P.2)

O documento prossegue afirmando que persistem  *muitas incompreensões em torno do que determina a Lei nº 11.645/2008 em seu componente curricular referente à história e culturas indígenas*, e passa a elencar alguns dos principais problemas e preconceitos reproduzidos na representação dos povos indígenas:

*a reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador; apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira; adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas (...).* (BRASIL, 2015, p.6)

O documento também nos traz que o movimento indígena *tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas* (BRASIL, 2015, p.6-7).

Assim como as DCNs para a EREER, as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e Cultura dos Povos Indígena afirmam que a implementação da Lei 11.645  *exige novos procedimentos de ensino e pesquisa, o estabelecimento de novos objetivos e metas, a reflexão sobre conceitos, teorias e práticas que historicamente marcaram a compreensão sobre esses povos.* Igualmente, afirma o documento que é fundamental a *compreensão de que o ensino da história brasileira tem sido historicamente eurocêntrico* (BRASIL, 2015, p.8). Desta forma, não se trata apenas da adição de conteúdos ou de disciplinas que tratem adequadamente da história e cultura indígena, mas de repensar de forma mais estrutural nossos currículos. Em sua conclusão, as Diretrizes também reforçam que a implementação da história e cultura indígena deve ocorrer de forma transversal,  *durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais* (BRASIL, 2015, p.9).

Entre as determinações trazidas pelas Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena (CNE/MEC, 2015), destacamos que *o estudo da temática da*

*história e da cultura indígena na Educação Básica, nos termos deste Parecer, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes:*

*1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.*

*2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.*

*3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.*

*4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros. (...) (BRASIL, 2015, p.09)*

Esses valores, princípios, conteúdos, saberes, atitudes e competências estabelecidos no referido documento seguem em larga medida ignorados ou pouco valorizados nos currículos dos cursos de história no ensino básico e superior. Assim como ocorre com as DCN's para EREER, as Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil seguem enfrentando muitos desafios e resistências para a sua implementação. As dificuldades parecem ser resultado do desconhecimento generalizado e da ausência de discussões a respeito dessas diretrizes nos cursos de ensino superior – em especial nos de licenciatura. Conforme será analisado nesse trabalho, as Diretrizes Operacionais não são sequer mencionadas no Projeto Pedagógico dos Cursos de História e dos Planos de Ensino das disciplinas dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese. Fato, esse, que possivelmente também se repita em muitas outras instituições, trazendo grande prejuízo para a formação dos/das professores/as e historiadores/as – como poderão efetivar as Diretrizes se as desconhecem?

## O racismo estrutural contra os povos indígenas e o Ensino Superior

*Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela. (Xoça Manifesto, 2012 cit. POTYGUARA, Rita, 2022 p.88)*

Na última década, com a conquista das políticas de Ações Afirmativas nas Instituições Federais de Ensino e o crescimento exponencial de indígenas no Ensino Superior, ativistas e setores do movimento indígena têm demonstrado maior preocupação em relação aos desafios enfrentados pelos/as indígenas no ensino superior e em relação aos currículos e às práticas de ensino e pesquisa que marcam o campo acadêmico. Alguns/algumas pensadores/as e pesquisadores/as indígenas têm recentemente se dedicado a analisar e a lutar contra as diversas manifestações do racismo contra os povos indígenas nas universidades. A doutora em educação Rita Potyguara (Rita Gomes do Nascimento) – a própria que elaborou as Diretrizes acima analisadas – em artigo recente intitulado *A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil* (2021), analisa os efeitos do racismo estrutural nas universidades brasileiras a partir das presenças e das ausências dos povos indígenas.<sup>39</sup> A autora nos traz que:

*Nestas instituições o racismo tem sido manifestado por uma histórica exclusão. Ainda que ações afirmativas tenham promovido os seus ingressos; suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nos currículos. Além disso, são inexistentes as ações que visam às suas inclusões nos quadros de profissionais permanentes destas instituições como técnicos, docentes ou gestores. Para o enfrentamento do racismo produzido e reproduzido nas universidades, é necessário não apenas ampliar a presença destes coletivos, mas também criar mecanismos institucionais que visem a sua “desestruturação”, tais como ações de promoção da educação antirracista. Estas ações devem ser sistêmicas e permanentes, envolvendo tanto a comunidade*

<sup>39</sup> Disponível em: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.524>

*acadêmica quanto a sociedade em geral.* (POTYGUARA, Rita 2021, p.73)

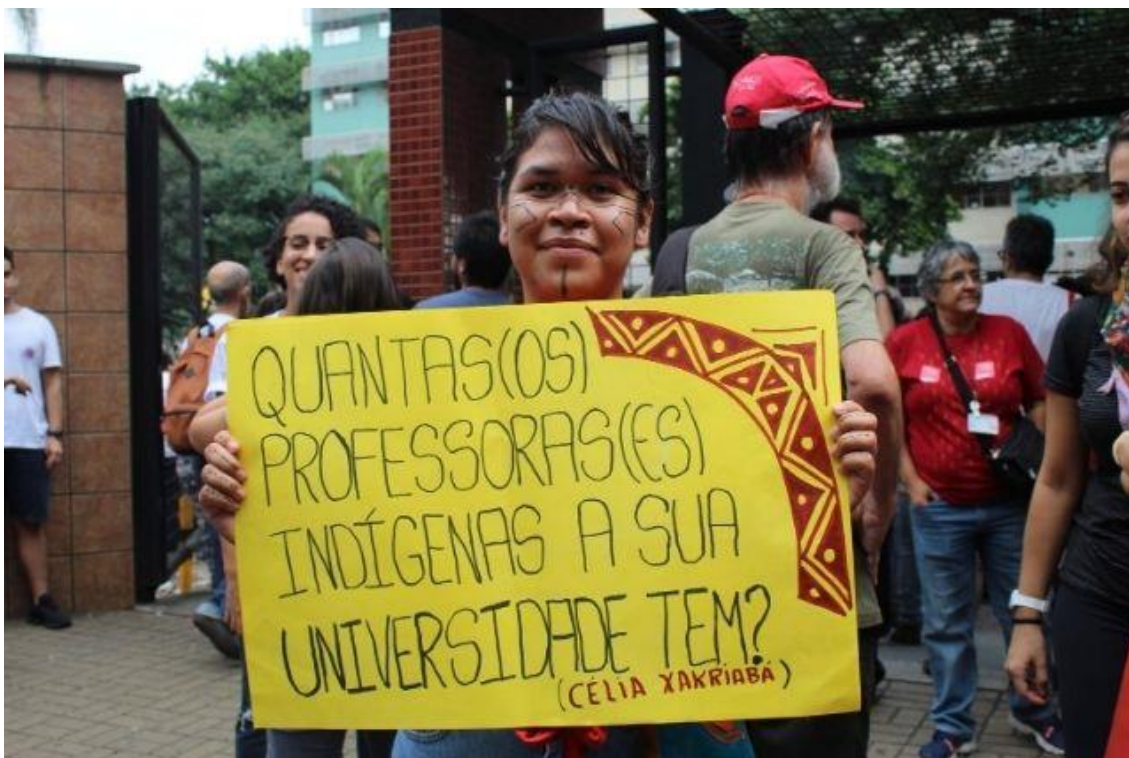
Rita Potyguara também ressalta que o racismo nas universidades produz efeitos perversos, ao reproduzir a estrutura de desigualdade fundante da sociedade brasileira. Ainda conforme a pesquisadora:

*Embora nos últimos anos tenha havido no Brasil a adoção de políticas que visaram a ampliação do ingresso de indígenas nas instituições de Educação Superior, suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nos currículos, bem como sua presença nos demais espaços acadêmicos decisórios. Este é um exemplo do que pode ser chamado de racismo institucional, um sistema de desigualdade presente no âmbito das instituições que colocam em situação de desvantagem aos não brancos.* (POTYGUARA, 2021, p.75)

A garantia do acesso aos indígenas nas universidades não foi acompanhada por maiores transformações tendo em vista superar a histórica exclusão imposta aos indígenas e seus descendentes nessas instituições, em suas práticas de ensino e pesquisa, nos currículos dos seus cursos de graduação e pós-graduação.<sup>40</sup> As políticas construídas tendo em vista promover a permanência dos indígenas nas universidades são importantes conquistas, embora ainda sejam insuficientes. Nos capítulos 7 e 12 desta tese retomaremos e aprofundaremos diálogos e reflexões nesse sentido, a partir de interlocuções de história oral e da análise do currículo dos cursos de história. Como veremos, a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros seguem em grande medida marginalizadas e pouco valorizadas, na Universidade e nos currículos dos seus cursos de história. O mesmo se dá com a sua pluralidade e as suas contribuições para a construção da nossa sociedade e do conhecimento; a participação e o protagonismo dos/das estudantes, pesquisadores/as e pensadores/as indígenas; os saberes, tradições, as línguas, as práticas pedagógicas, as epistemologias e filosofias indígenas.

---

<sup>40</sup> A quem interessar, ver: Nascimento, R. G. (2015). **Entre ‘inclusão social e étnico-racial’ e a busca por ‘autonomia e protagonismo indígena’: mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil.** In: MATO, D. (Org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas in América Latina: contexto y experiencias* (pp. 97-116). Sáenz-Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. E também: MATO, D. **Dossiê Educacion e Pueblos Indígenas** (2020). *Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. De Prácticas y discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9 (13), pp. 1-14. Disponível em: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/4412>



Estudante Indígena durante “Tsunami da Educação, onda de protestos estudantis que ocorreram no ano de 2019 em todo o Brasil. Foto: Yolanda Assunção.<sup>41</sup>

Para concluir, ficamos com a fala de Bruno Ferreira Kaingang, primeiro e, até o momento, o único indígena a se tornar doutor pela UFRGS:

*É importante falar do meu sentimento como indígena aqui. A Universidade tem que me aproveitar também, tem que aproveitar a experiência indígena. As suas estratégias e técnicas de sobrevivência que os brancos ainda não sabem. Mas o branco ainda não tá aberto pra isso. Eles não querem aprender. Porque eles estão no topo do conhecimento, como os donos do conhecimento. Os donos do saber. Porque eles olham pra gente só como alguém com cargas, prazos, burocracias, trabalhos pra cumprir. Mas não querem saber quem a gente é... Nesse mundo, parece que o ter é mais importante do que o viver. Os indígenas têm uma experiência enorme de reciprocidade que ninguém quer saber. Como indígenas, temos isso como o mais importante. A reciprocidade. Tão ignoradas pelo mundo e educação branca, competitiva. Formar indivíduos é formar individualistas. Não é formar ser humano. É formar explorador.<sup>42</sup>*

<sup>41</sup> Fonte: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/racismo-pedagogico/>

<sup>42</sup> Fonte: transcrição em caderno de pesquisa da gravação da fala de Bruno Ferreira Kaingang no 3º seminário de EREER nos Currículos da UFRGS, 30 de agosto de 2019, 14h, Auditório da Faced/UFRGS.

## **PARTE 2**

### **O Racismo e a Branquitude nas Universidades e nas Ciências Humanas**

## CAPÍTULO 4

### O Racismo Acadêmico

*O racismo estrutural não virou assunto.  
O motivo é muito claro.*

José Falero

#### O racismo estrutural

A sociedade brasileira é estruturalmente racista.

No campo intelectual, a atualidade do racismo como fator estruturante da sociedade brasileira já é discutida, de diferentes formas, pelo menos desde os anos 1950, com o trabalho de Guerreiro Ramos. Em sua obra, o pensador constrói análises a respeito das implicações do racismo na constituição das identidades brancas e da nossa sociedade atual. Ramos elabora críticas aos estudos raciais elaborados por intelectuais brancos nessa época, fundadas no mito da democracia racial, na negação da racialidade e dos conflitos raciais enquanto marcantes na sociedade brasileira atual. Nesse sentido, cabe destacar o caso do projeto da UNESCO, onde importantes cientistas sociais brasileiros da época analisaram o Brasil como sendo um caso harmonioso de relações raciais (RAMOS, 1954 e 1957). Guerreiro Ramos, na ocasião, interpelou a UNESCO, e fez críticas contundentes às análises então construídas pelos seus colegas brancos no campo acadêmico. Frente à atitude de Ramos, Luis Aguiar da Costa Pinto, renomado sociólogo branco que se dedicou aos estudos das relações raciais no Brasil e participou do projeto UNESCO, assim se manifestou

*Duvido que haja biólogo que depois de estudar, digamos, um micróbio, tenha visto esse micróbio tomar da pena e vir a público escrever sandices a respeito do estudo do qual ele participou como material de laboratório. (PINTO, C. APUD SANTOS, 2012, p.291).*

Esse episódio nos permite tanto refletir a respeito do racismo acadêmico e epistêmico quanto também da importância histórica do protagonismo de intelectuais e acadêmicos negros/as nas construções teóricas e analíticas a respeito do racismo no Brasil. Permite-nos, igualmente, analisar a histórica resistência, profundamente marcada pelo racismo e pela branquitude, por parte dos cânones brancos em dialogar e valorizar



a produção da intelectualidade negra brasileira. A obra de Ramos, entre outros destacados intelectuais negros/as brasileiros/as, foi amplamente marginalizada no campo acadêmico e nas ciências humanas brasileiras, questão que aprofundaremos adiante (CARVALHO, 2006; FIGUEIREDO & GROSFUGUEL, 2009; CARDOSO, 2018 e 2022).

Também durante a década de 1950, em um contexto marcado pelo pan-africanismo, por lutas pela libertação do continente africano e pelo fortalecimento dos movimentos de negritude, os pensadores negros antilhanos Aimé Césaire e Frantz Fanon produziram importantes obras analisando o racismo de uma forma estrutural nas sociedades ocidentais. Na obra *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2008 [1952]), Fanon elabora fundamentos teóricos e análises cruciais para a compreensão do racismo enquanto uma estrutura social, econômico-psicológica, construída historicamente a partir do colonialismo europeu. Tornam-se primordiais, também, as compreensões construídas pelo autor de que o racismo é um fenômeno sempre relacional, um problema que envolve centralmente os brancos; e de que o racismo e o colonialismo são fenômenos indissociáveis que fundamentam a sociedade ocidental na atualidade – suas relações econômicas, as dinâmicas psicossociais de constituição das subjetividades dos sujeitos brancos e negros e das relações raciais que se estabelecem no cotidiano.

Na década de 1960, no contexto do fortalecimento da luta pelos direitos civis e dos movimentos negros estadunidenses, surgem as primeiras construções teóricas a respeito *racismo institucional*, com a obra *Black Power – the politics of liberation in America*, dos pensadores negros Charles V. Hamilton e Kwame Ture (1967).<sup>43</sup> A obra traz importantes análises a respeito do papel das instituições na reprodução do racismo na sociedade estadunidense. Hamilton & Ture afirmam que o racismo institucional é mais sutil, menos evidente e identificável que o racismo promovido por indivíduos específicos, mas que se torna igualmente destrutivo para a vida das pessoas negras; eles analisam as dinâmicas de funcionamento das instituições e de que formas elas conferem, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. Os autores também compreendem o racismo institucional enquanto uma versão particular de colonialismo. (HAMILTON & TURE, 1967, APUD ALMEIDA, 2019, p.37-42) Tais

---

<sup>43</sup>Kwame Ture é nome africano adotado por Stokely Carmichael, intelectual e importante liderança do movimento negro estadunidense

discussões se tornam importantes para refletir a respeito das manifestações e dinâmicas de reprodução do racismo institucional nas Universidades.

Silvio Almeida, intelectual negro brasileiro, analisa a importância dessa obra para a compreensão do papel das instituições na reprodução das desigualdades raciais: *as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. Desta maneira, as instituições são fundamentais para a consolidação de uma supremacia branca ou, dito de maneira mais ampla, da supremacia de um determinado grupo racial.* (ALMEIDA, 2019, p. 40-45) As instituições, portanto, contribuem para naturalizar que sujeitos ocupem lugares diferentes na sociedade, de acordo com o grupo racial ao qual pertencem. Elas participam historicamente da reprodução e legitimação de estruturas e hierarquias sociais racializadas, através de práticas e mecanismos institucionais que perpetuam privilégios, a hegemonia e o monopólio dos lugares de poder nessas instituições para o grupo branco, masculino, cis, heterossexuais e de classes mais abastadas. Historicamente, o funcionamento de nossas instituições – entre elas as universitárias – também contribui para “normalizar” privilégios raciais brancos e a exclusão, marginalização e subalternização dos sujeitos negros/as, indígenas e seus/suas descendentes dentro dessas instituições e na sociedade.

Almeida ressalta, contudo, que as instituições também se inserem e absorvem os conflitos que estruturam a sociedade; que elas precisam produzir consensos que legitimem a sua dominação; que para permanecerem estáveis, elas devem contemplar as demandas e interesses dos grupos sociais que não estão no controle. Ressalta, ainda, que as instituições são dinâmicas, se transformam historicamente, podendo, inclusive, atuar de maneira conflituosa, posicionando-se contra as contradições e injustiças (raciais, de gênero, de classe) em nossa sociedade. Podem, por exemplo, efetivar processos de mudanças institucionais que alterem a lógica discriminatória dos processos institucionais – é o caso das políticas de ações afirmativas. Almeida salienta, contudo, que não bastam políticas voltadas para o aumento da representatividade, sendo fundamental que também se aprofundem mudanças estruturais nas práticas e no funcionamento dessas instituições: *sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas (...) a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas*

*efetivas* (ALMEIDA, 2019, p.48). O pensador destaca que as instituições estão inseridas em uma estrutura social:

*se há racismo institucional, é porque de alguma forma os padrões racistas por parte das instituições estão vinculados a uma ordem social que elas visam resguardar, assim com as instituições tem a sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente. E conclui: dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (...) o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pelas instituições, mas é por ela reproduzido (Idem p.47).*

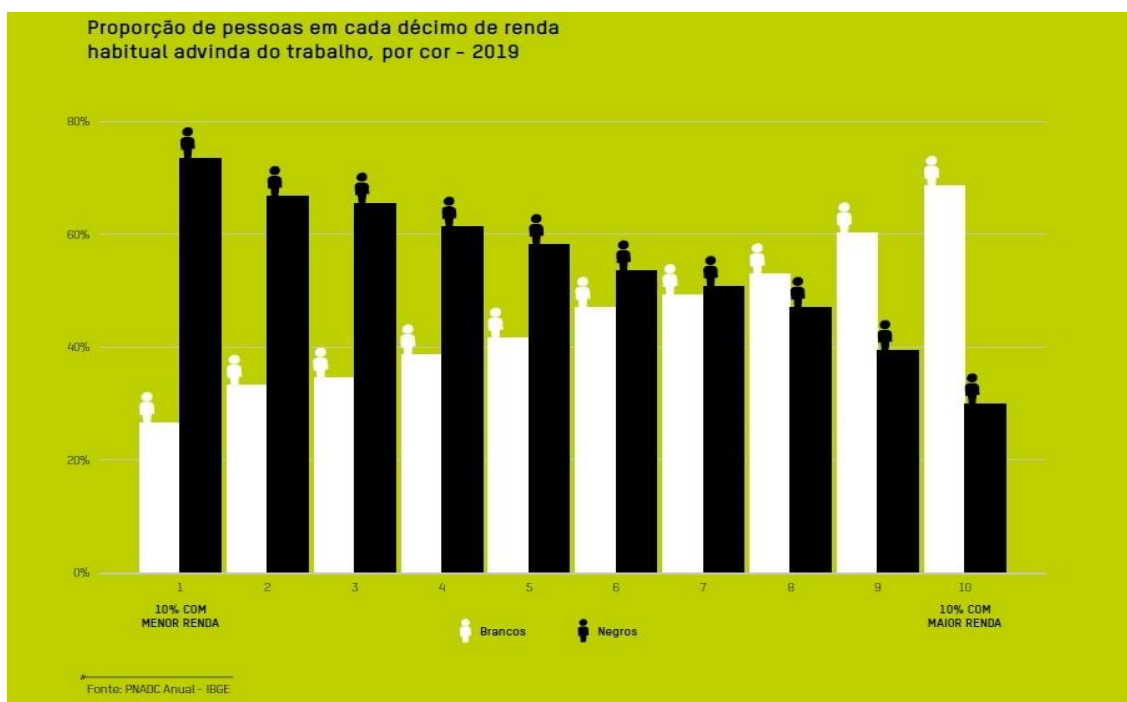
A partir dos anos 1970, no contexto do surgimento do movimento negro contemporâneo no Brasil, pensadores/as e ativistas negros/as brasileiros/as passam a aprofundar as análises e discussões teóricas críticas ao mito da democracia racial – o qual ainda estava amplamente difundido na sociedade, na historiografia e nas ciências sociais brasileiras. A atuação política do MNU, em articulação com o desenvolvimento intelectual e a publicação de obras de pensadores/as negros/as, foi fundamental para demonstrar que o racismo marca profundamente a sociedade brasileira também na atualidade. Foi nesse contexto em que o racismo como fator estruturante da sociedade brasileira e das desigualdades sociais no Brasil passou a ser discutido e evidenciado a partir de análises estatísticas quantitativas e estudos qualitativos desenvolvido sobretudo por cientistas sociais, tendo como pioneiros os trabalhos de Beatriz Nascimento (1974), de Abdias do Nascimento, e as obras de Carlos Hanselbag e Lélia Gonzalez (NASCIMENTO, 1978; HANSELBAG, 1979; GONZALEZ & HANSELBAG, 1982). A obra *Lugar de Negro*, por exemplo, constrói uma análise sociológica de dados estatísticos produzidos pelo IBGE, trazendo a conclusão de que, no Brasil

*o perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado; ele é perpetuado pela estrutura de desigualdade de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos no presente. Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas capacidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que a dos brancos da mesma origem social, assim como maiores as dificuldades para manter posições já conquistadas. (GONZALEZ & HANSENBAL, 1982, p.98)*

O desenvolvimento dessas – e outras – análises se tornou importante ferramenta para os movimentos negros conscientizarem a sociedade em relação à existência do

racismo e pressionar o Estado brasileiro pela construção de políticas públicas afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial. Os indicadores sócio-econômicos recentes demonstram a persistência de profundas desigualdades raciais estruturais no Brasil. Pessoas pretas e pardas permanecem situação de desvantagem, enfrentando maiores dificuldades para a sua ascensão social; pessoas brancas permanecem em posição de vantagem em todos os âmbitos – mercado de trabalho, acesso à moradia, à terra, representatividade política, escolaridade, expectativa de vida, insegurança alimentar, vítimas de homicídio, vítimas de feminicídio... (IPEA, 2008, 2011, 2014 e 2017; IBGE, 2019; OXFAM, 2017, 2019). Essas – e outras – análises estatísticas e acadêmicas vêm contribuindo para a construção da compreensão de que o racismo é estrutural e estruturante na sociedade brasileira. O gráfico abaixo nos ajuda entender:

Gráfico – *Interseccionalidade classes sociais X estratificação racial no Brasil.*<sup>44</sup>



\*\*\*

Vamos da continuidade a análise da noção de racismo estrutural a partir do aprofundamento teórico elaborado pelo Dr.º Silvio Almeida, filósofo negro, advogado e professor universitário brasileiro. Almeida traz grande contribuição para

<sup>44</sup> OXFAM. *Democracia inacabada – um retrato das desigualdades brasileiras 2021*. Pg. 34. Disponível em: [https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/democracia-inacabada/?gclid=CjwKCAjw2OiaBhBSEiwAh2ZSP88knjzw6ABpl06NLF6wRq6y\\_wfQz3d513kxehfZR2PNTPBcKuGMthoCjs8QAvD\\_BwE](https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/democracia-inacabada/?gclid=CjwKCAjw2OiaBhBSEiwAh2ZSP88knjzw6ABpl06NLF6wRq6y_wfQz3d513kxehfZR2PNTPBcKuGMthoCjs8QAvD_BwE)

compreendermos o racismo enquanto uma estrutura social, fundamentada em uma base econômica e em uma construção ideológica, construída por processos políticos e históricos. Conforme o autor:

*O racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (...) As expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja nas dinâmicas das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se manifesta nas entranhas políticas e econômicas da sociedade. (ALMEIDA, 2019, pg. 20-21)*

Após analisar historicamente as diferentes construções e repercussões da noção de *raça* entre o século 16 e início do século 20, suas relações com diferentes contextos históricos, o professor define que:

*O racismo é uma das formas sistemáticas de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. (...) É um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2019, p.32-34)*

Dialogando com antropólogo negro brasileiro-congolês Kabenguele Munanga, Almeida compreende o racismo enquanto uma racionalidade, enquanto um sistema que vem historicamente se sofisticando, ressaltando que *mudanças na estrutura econômica e política exigem formas mais sofisticadas de dominação.*<sup>45</sup> Ainda conforme Almeida, *comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo o racismo é a regra, e não a exceção. O racismo é parte de um processo social que*

---

<sup>45</sup> O autor tece diálogos com Frantz Fanon para aprofundar essa questão. Afirma o pensador martinicano: *A complexidade dos meios de produção econômica, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das ideologias, desequilibra o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde ao período da exploração brutal dos braços e pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo, das formas de racismo (FANON, 1980, p.39 APUD ALMEIDA, 2019, p.72).*

*ocorre 'pelas costas' dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição.* Desta forma, a discriminação racial ocorre mesmo que por vezes de forma inconsciente e não intencional. O autor também nos mostra que o *racismo, como processo histórico e político, cria as condições para que, direta e indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática* (ALMEIDA, 2019, p.50-51) O fato de as diferenças raciais e sociais poderem ser, ainda hoje, ignoradas por algumas instituições, sujeitos ou grupos brancos em posição de poder, não os exime de participarem – e portanto, de serem responsáveis – pela reprodução do racismo, de privilégios e desvantagens raciais.

*Como naturalizamos o racismo? O que me impedia de perceber a realidade?* Almeida passa, a partir desses questionamentos, a analisar as implicações do racismo também enquanto uma ideologia, que nos leva a naturalizar cotidianamente a exclusão, a marginalização e a subalternização de grupos e pessoas negras em nossa sociedade. O autor salienta que o *racismo, enquanto um processo político e histórico, é também de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais* (ALMEIDA, 2019, p.63). E conclui:

*O racismo só se perpetua se for capaz de produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação 'racional' para a desigualdade racial e se for capaz de produzir sujeitos que não sejam profundamente abalados diante da discriminação, das desigualdades e da violência raciais no cotidiano de nossa sociedade e em sua estrutura. (...)*

*ou, de outro modo, que a sociedade se torne indiferente ao modo com que determinados grupos raciais detêm privilégios* (ALMEIDA, 2019, p.62 e74).

O intelectual destaca, por fim, que é fundamental compreendermos que o racismo não se reduz a atos de discriminação e injúria racial. Que ele não se reduz a posturas e ações de indivíduos ou grupo de indivíduos ética e moralmente condenáveis. Essa distinção é importante tendo em vista a problemática dessa tese: objetificar a nós mesmos; analisar as implicações da branquitude e do racismo nas universidades na qual nos formamos e onde atuamos, em nossas próprias práticas e atitudes. Não se trata de culpabilizar indivíduos ou grupos brancos, mas sim de nos tornarmos conscientes e responsáveis pelo racismo que se reproduz também através de nós, enquanto sujeitos históricos e instituições historicamente formadas e inseridas em uma sociedade na qual

o racismo é fenômeno estrutural. Enquanto estrutura, o racismo é também estruturante, trazendo profundas implicações para as nossas configurações e práticas institucionais, para a constituição dos lugares que ocupamos na sociedade, para nossas relações sociais cotidianas; para a nossa educação; para a construção das nossas subjetividades, de nossos afetos, racionalidade e sensibilidade; para a nossa própria constituição enquanto sujeitos.

A pensadora negra luso-angolana Grada Kilomba, em sua tese de doutorado, publicada em forma de livro em 2008, também traz contribuições fundamentais para a compreensão do racismo estrutural. Kilomba ressalta que o racismo é uma realidade violenta que marca por séculos a realidade europeia, desde os projetos de colonização e escravização até a atual “Fortaleza Europa”. Contudo, é muitas vezes percebido enquanto fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento das suas estruturas sociais e políticas. Como se fosse uma “camada de tinta” que pudesse ser facilmente removida, uma coisa externa; algo do passado, localizado nas margens, e não no centro das estruturas das relações raciais. Destaca a autora que a realidade da experiência do racismo, os encontros subjetivos, as lutas, a compreensão, os sentimentos e os conhecimentos construídos pelos sujeitos e pensadores/as negros a respeito do racismo têm sido amplamente negligenciados ao longo da história – inclusive pelas universidades, pelas ciências humanas.

*Tais fatores só se tornaram visíveis nas esferas públicas e acadêmicas quando a normalidade da cultura nacional branca é subitamente perturbada, quando nossas experiências colocam em risco o conforto da sociedade branca. Nesse momento, nós e a nossa realidade com o racismo nos tornamos visíveis, faladas/os e até mesmos escritas não porque talvez possamos estar em perigo ou em risco, ou precisar de proteção legal, mas sim porque tal realidade desconfortável perturba a estável imunidade ‘branca’.* (KILOMBA, 2019 [2008], p.72-73)

Questões, essas, que trazem profundas implicações para pensarmos as implicações do racismo e da branquitude no campo acadêmico.

A partir da sua pesquisa, a pensadora elabora uma definição de racismo na qual estão presentes simultaneamente três características fundamentais. A primeira é a construção da diferença:

*Só se torna 'diferente' porque se 'difere' de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. Todas/os aqueles/as que não são brancos/as são construídos então como 'diferentes'. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os os/as 'Outros/as' raciais se diferem (KILOMBA, 2019, p. 75)*

A segunda característica trazida por Kilomba é que *essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. (...) Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo.* (KILOMBA, 2019, p. 75-76). A terceira característica é que ambos os processos são acompanhados pelo poder político, social, econômico e histórico (!). Pelo poder de invadir territórios, subjugar, escravizar, dominar, inferiorizar, desumanizar, racializar e definir os/as 'Outros/as' grupos não-brancos, de construir e impor hierarquias racializadas enquanto um fundamento das estruturas sociais e das instituições que formam a sociedade. Hierarquias racializadas que seguem, na atualidade, sendo reproduzidas, se sofisticando e se adaptando, perpetuando os privilégios e a hegemonia dos grupos brancos em nossa sociedade. A filósofa compreende que o racismo é um problema do branco e está relacionado ao poder, ao privilégio e a capacidade de normalizar a violência física e simbólica. Para Kilomba, *o racismo é a supremacia branca.*

As discussões teóricas elaboradas pela intelectual, ao relacionar diretamente a definição de racismo, enquanto fenômeno estrutural, com a supremacia branca, nos impulsionam a aprofundar reflexões a respeito da relação direta entre racismo estrutural e branquitude, enquanto um fenômeno também estrutural. Discussão, essa, que aprofundaremos ao longo dessa parte e que nos guiará nessa tese.

### **O racismo acadêmico**

A questão que agora nos interessa é pensar nas implicações que o racismo estrutural traz para a formação e constituição histórica e atual das universidades, das ciências humanas e do campo acadêmico no Brasil. Se o racismo é estrutural e estruturante em nossa sociedade, evidentemente que também nossas instituições universitárias e acadêmicas são, de diferentes formas, histórica e atualmente marcadas por esses processos.



As discussões relacionadas ao racismo e às desigualdades raciais nas universidades brasileiras começaram a se aprofundar no contexto de luta pela conquista das cotas raciais nos cursos de graduação a partir do início dos anos 2000. Nesse contexto, um grupo expressivo de pessoas brancas em posições hegemônicas – privilegiadas – de poder nessas instituições passou a se sensibilizar mais e a confluir com essas pautas, participando decisivamente das lutas pela construção dos programas de Ações Afirmativas nas universidades – enfrentando a resistências dos grupos mais conservadores em nossa sociedade e nessas instituições.<sup>46</sup> Como vimos no capítulo 1, é fundamental destacar o protagonismo dos intelectuais e coletivos negros nesse sentido. Já desde os anos 1950, organizações negras lutavam pela inserção das pessoas negras no Ensino Superior; desde 1970 teciam profundas críticas ao racismo presente nessas instituições; e já vinham construindo amplas mobilizações pela conquista das Ações Afirmativas já desde os anos 1990.

Passemos, agora, para o desenvolvimento das reflexões sobre o racismo acadêmico. José Jorge de Carvalho, professor de antropologia da UnB, branco, define o racismo acadêmico como a situação de exclusão racial que marca profundamente a estruturação das universidades brasileiras desde a sua fundação (CARVALHO, 2003). Nos estudos que desenvolve no início dos anos 2000, no contexto de lutas em torno da implementação das Ações Afirmativas, Carvalho trabalha com os dados do IBGE e desenvolve pesquisas e estudos estatísticos inéditos nas universidades sobre o perfil racial dos seus docentes e discentes. Conclui, em 2003, que o contingente de discentes negros (pretos e pardos) nas universidades públicas era de 12%, e o de docentes era de 1%. No caso das universidades públicas consideradas excelência em pesquisa no Brasil, a pesquisa de Carvalho chegou ao percentual de 99,6% de docentes brancos e apenas 0,4% docentes negros, o que o levou a indagar:

*Vale a pena perguntar-se como foi possível que um grau de exclusão racial tão escandaloso não tenha suscitado, até agora, praticamente nenhuma discussão ou mesmo incômodo por parte dos acadêmicos brancos brasileiros (entre os quais me incluo), sobretudo na nossa elite de Ciências Humanas e Sociais. (CARVALHO, 2003, p. 303)*

---

<sup>46</sup> As obras publicadas pela SECAD/MEC e SEPPPIR sobre as Ações Afirmativas, sobretudo entre 2003 e 2006, trazem importantes discussões e análises acadêmicas sobre as cotas raciais nesse contexto. Ver: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes>

Foi somente a partir dos anos 2000, frente ao avanço das lutas históricas protagonizadas por pensadores/as e ativistas do movimento negro brasileiro, que esse “grau tão escandaloso de exclusão racial” que marca também as universidades e nosso campo acadêmico começou a ser uma questão desconfortável para alguns/algumas de nós, acadêmicos brancos.<sup>47</sup>

Torna-se importante analisarmos, também, as fortes resistências, por parte de alguns grupos brancos hegemônicos em nossas universidades, às ações afirmativas. O sociólogo negro Sales Augusto dos Santos analisa, em sua tese de doutorado, que nesse contexto do início da década de 2000, as resistências vieram inclusive de *renomados cientistas sociais da área de estudos e pesquisas sobre as relações raciais brasileiras – brancos em sua maioria absoluta –, contrários a implementação de cotas para negros nos vestibulares de universidades públicas brasileiras* (SANTOS, 2007, p.10) Nesse sentido, é fundamental destacarmos o caso do manifesto contrário à Lei das Cotas e ao Estatuto da Igualdade Racial, que então tramitavam no Congresso Nacional. A maior parte das assinaturas em tal manifesto, datado de 2006, veio de renomados/as intelectuais e docentes brancos/as da área da história e das ciências sociais, com atuação nas mais bem conceituadas universidades federais brasileiras: UFF, USP, UNICAMP, UFRJ, UFRGS, UNESP, UFPR, UFMG, UERJ, UnB, entre outras.<sup>48</sup> Houve, também, um manifesto assinado por acadêmicos/as em apoio ao projeto.

Para Carvalho, apesar do silêncio generalizado em torno do *racismo acadêmico*, a sua existência se torna algo de fácil constatação frente aos dados estatísticos do perfil racial de discentes e docentes no ensino superior anteriores à política de Ações Afirmativas. Partindo desses estudos, o antropólogo desenvolve uma análise crítica do que ele chama de *o confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*, título de seu trabalho publicado no ano 2006. Carvalho analisa a racialidade nos processos de estruturação histórica de alguma das principais universidades públicas brasileiras (USP, UFRJ, UFPR e UFRGS) nas décadas de 1920 e 1930, os quais foram monopolizados por quadros docentes e intelectuais exclusivamente brancos; foram profundamente

---

<sup>47</sup> A quem interessar uma pesquisa mais aprofundada sobre a atuação do Movimento Negro na conquista das Ações Afirmativas e a respeito das resistências/críticas de intelectuais e acadêmicos brancos da área das humanas à política de Ações Afirmativas, ver: SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas*. 558 f. Tese (Doutorado em Sociologia). UnB: Brasília, 2007.

<sup>48</sup> Para acessar o manifesto e a lista completa de assinaturas, acessar: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>

marcados pela exclusão racial e por um *apartheid* universitário *'avant la lettre* (CARVALHO, 2006b p. 313). O autor nos mostra que essas instituições foram fundamentais, também, na formação das primeiras gerações de professores/as universitários/as brasileiros/as, quase todos/as brancos/as, que vieram a consolidar o quadro de docentes e a construção de outras universidades públicas ao longo das décadas seguintes. O autor também ressalta que o processo histórico de construção das universidades brasileiras ocorreu em um contexto marcado pelas políticas de eugenia e branqueamento, e, posteriormente, pela hegemonia do pensamento social e político da democracia racial – o qual foi forjado por intelectuais brancos acadêmicos que nunca se preocuparam em promover a igualdade racial na educação superior, destaca o pesquisador (CARVALHO, 2006a).

*Foi nesse clima que as universidades se constituíram como espaços institucionais brancos. Elas expandiram seus contingentes de alunos e professores inúmeras vezes ao longo do século XX, mas não tomaram nenhuma iniciativa para corrigir a exclusão racial que as caracteriza desde sua fundação. Ou seja, havia uma política abertamente racista na hora de iniciar a distribuição dos benefícios do ensino superior; todavia, não houve nenhum protesto ou ação anti-racista posterior por parte dos acadêmicos brancos contra os privilégios que receberam em virtude desse racismo estrutural. Pelo contrário, houve grande hostilidade e rejeição à presença de vários quadros negros importantes nos postos docentes. (CARVALHO, 2006, p.99).*

Para essa última colocação, Carvalho analisa os casos de Guerreiro Ramos, Édison Carneiro e Abdias Nascimento, entre outros importantes intelectuais e pensadores/as negros/as historicamente marginalizados/as nas universidades e no campo acadêmico brasileiro, questão que abordaremos mais adiante.

Partindo dessas discussões, Carvalho se dedica a analisar os impactos que o racismo acadêmico traz para a produção dos conhecimentos e discursos sobre a sociedade brasileira construídos pelas ciências humanas. Suas análises demonstram que a segregação racial marca profundamente a estrutura das universidades brasileiras até a implementação das cotas trazia grandes implicações para a construção de análises sobre as relações raciais no Brasil.

*Começo, então, por afirmar que as teorias e interpretações das relações raciais no Brasil sempre foram elas mesmas*

*racializadas, como consequência da distância e do isolamento mútuo que caracterizam as relações entre os intelectuais acadêmicos brancos e os intelectuais e acadêmicos negros (CARVALHO, 2006, p.88-89).*

O autor propõe que sejam desenvolvidas análises a respeito do contexto e da condição racial dos teóricos consagrados nas ciências humanas brasileiras, bem como das dinâmicas das relações raciais que levaram à construção de suas análises e teorias. Na sua compreensão, a polêmica gerada em torno das Ações Afirmativas no ensino superior traz importantes questões teóricas e epistemológicas sobre as interpretações das relações raciais no Brasil. Afirma que *paradoxalmente, foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil* (Carvalho, 2006, p.91).

Carvalho analisa que o confinamento racial do mundo acadêmico pré-ações afirmativas é especialmente problemático para as ciências humanas, que pretendem interpretar/explicar o Brasil de forma pretensamente universal, mesmo sendo compostas por um quadro de professores/as, pesquisadores/as e estudantes em sua absoluta maioria brancos/as:

*Que esses discursos representem apenas a “visão branca” da sociedade brasileira até agora não tem sido colocado por quase nenhum de nós. Estamos no limiar de uma crise de representação nas ciências sociais. (...) Os acadêmicos brancos não aceitam racializar o seu campo discursivo, mesmo quando transitam sozinhos por esse espaço segregado. (CARVALHO, 2006, p. 101-102)*

O racismo acadêmico, o *confinamento racial* e a exclusão racial que marcam historicamente a estruturação das universidades brasileiras e nosso campo acadêmico trazem profundas implicações raciais ao saber produzido nessas instituições em todas as áreas do conhecimento das ciências humanas e demais campos científicos no Brasil. O próprio conhecimento acadêmico brasileiro é, historicamente, um saber racializado, profundamente marcado pela racialidade, por relações raciais fundamentadas nos privilégios brancos e na exclusão e marginalização de pensadores/as e pesquisadores/as negros/as e indígenas.

*Na verdade, nossas universidades e nossa classe docente têm sido parte do problema racial brasileiro. E acredito sinceramente que somente a partir do momento em que nos*

*enxergarmos como parte do problema poderemos passar a fazer parte da sua solução* (CARVALHO, 2006, p.102).

Por fim, o autor destaca que há um profundo silêncio em torno do racismo acadêmico nas universidades e nas ciências humanas. Um silêncio branco, poderíamos o dizer.<sup>49</sup> Por que discutimos tão pouco as implicações do racismo nas universidades, no nosso campo acadêmico, nas ciências humanas, no ensino superior em história? Há algumas verdades que são inconvenientes, mas devemos encará-las.

\*\*\*

Há muitas transformações ocorrendo nesses 15 anos que se passaram entre o início da implementação dos projetos de ações afirmativas nas universidades e o momento atual. Se analisarmos os dados atuais, é possível perceber avanços expressivos em relação ao perfil racial das universidades brasileiras. Os dados da 5ª pesquisa do perfil socio-econômico dos estudantes de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de 2018, nos mostram que 39% dos graduandos são pardos e 12% pretos (ANDIFES & FONAPRACE, 2018).<sup>50</sup> Nesse ano, a soma de discentes não-brancos pela primeira vez superou a de discentes brancos nas IFES, se tornando próximo a um patamar equivalente ao perfil racial da população brasileira.<sup>51</sup> Além disso, com as políticas de expansão e valorização do ensino superior e das universidades públicas promovidas entre 2003 e 2017, as vagas ofertadas para a graduação em IFES cresceram 380%. (*Idem*)

As análises mais recentes que encontrei, desenvolvidas pelos pesquisadoras/es negras/os Flávia Rios e Luiz Melo com base nos microdados das estatísticas da educação superior do INEP datados de 2018, apontam que docentes de ensino superior autodeclarados pretos e pardos somam 16% do total (RIOS & MELLO, 2020). Ainda extremamente subrepresentados, mas há uma expansão importante em relação ao que

---

<sup>49</sup> Esse conceito é trabalhado por Robin Diangelo, pesquisadora branca estadunidense do campo dos estudos críticos da branquitude, como veremos posteriormente.

<sup>50</sup> Até 2007, ano em que o programa de ações afirmativas começou a ser implementado na UFRGS, 97,2% dos discentes e 99% dos docentes da instituição eram brancos, em um estado onde 20% da população é preta ou parda. Os dados mais recentes que encontrei até o momento, datados de 2015, mostram que quadruplicou o número de discentes pretos e pardos dos cursos de graduação da UFRGS. SOUZA, Eliane Almeida de. *Dez Anos de Cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados*. 263 f. (Tese). Doutorado em Educação. FAGED/UFRGS, 2017.

<sup>51</sup> Conforme o IBGE/PNAD de 2018, a população brasileira era 46,5% parda, 9,3% preta, 43,1% branca.

era há 15 anos. Persistem, contudo, muitas diferenças regionais e conforme o tipo de instituição. No caso das principais universidades federais do centro-sul do país, o percentual de pretos e pardos é de cerca de 2% do total dos professores (ARBOLEYA, 2015). Apesar disso, mudanças vêm ocorrendo, sobretudo com a Lei Nº 12.990/ 2014 e a conquista da política de cotas raciais nos concursos públicos federais, abrangendo também concursos para docentes de universidades públicas. Todavia, há certa morosidade em efetivar a política de cotas em concursos docentes nessas instituições – variando, conforme o caso.

Além das cotas em concursos para docentes, o recente estabelecimento das cotas raciais para o ingresso em programas de pós-graduação em algumas universidades públicas também vem, aos poucos, enriquecendo, pluralizando e impulsionando importantes transformações nas esferas mais elevadas da produção do saber acadêmico. Contudo, o fortalecimento de grupos conservadores e autoritários nos últimos anos no Brasil exige uma permanente luta pela manutenção e ampliação das Ações Afirmativas, das bolsas e programas voltados para a assistência e permanência dos estudantes cotistas nas universidades – pelo financiamento e pelo fim das ingerências federais nas IFES. Nesse contexto, grupos de acadêmicos mais conservadores também têm se fortalecido e sido alçado a posições de poder nas universidades, com ajuda do governo.

Além disso, é importante destacar que apesar das conquistas e transformações, as desigualdades raciais e a hegemonia branca persistem na hierarquia de poder e de saber nas universidades. Alguns anos de Ações Afirmativas não são suficientes para superar o racismo profundamente enraizado nas estruturas e nas tradições acadêmicas e epistêmicas. Trazem grandes dificuldades a esse processo a omissão e as resistências que existem por parte de um número expressivo de pessoas/grupos brancos em posições de poder no campo acadêmico em relação às discussões a respeito das implicações do racismo e da branquitude nas universidades – nas ciências humanas, no ensino superior em história.

Os privilégios e as desigualdades raciais seguem marcando a estrutura universitária. Pessoas brancas ainda são a absoluta maioria entre docentes e permanecem monopolizando as principais posições de poder no campo acadêmico. Nesse sentido, seria fundamental analisamos o perfil racial dos/das reitores/as, diretores/as de institutos, departamentos e PPGs de universidades, composição e

diretoria de associações acadêmicas e de pesquisa, de órgãos e instituições de fomento à pesquisa, na editoria das principais revistas científicas.<sup>52</sup> No caso da universidade analisada nessa tese, o dado mais recente (2019) a respeito do perfil racial corpo docente da instituição nos mostra que ele é formado por 99,19% de pessoas brancas – em um estado onde 20,5% da população é composta por pessoas não-brancas.<sup>53</sup>

Se grupos/pessoas brancas perpetuam a sua hegemonia, seguem monopolizando os principais lugares de poder nas universidades brasileiras e no campo acadêmico, então, persiste uma situação de desigualdade e injustiça racial; de reprodução do racismo estrutural e dos privilégios brancos, trazendo implicações também para a produção do conhecimento científico. Ao longo da terceira parte dessa tese iremos analisar diversas evidências de que o racismo e a branquitude reproduzidas no campo acadêmico seguem trazendo muitas dificuldades, barreiras e episódios de violência enfrentados por discentes e docentes negros/as e indígenas nas universidades.

### **Racismo e colonialidade**

*Falo de milhões de homens em que deliberadamente se inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo.*

Aimé Césaire, *Discurso sobre o colonialismo*

Para aprofundarmos a nossa compreensão sobre as implicações do racismo na estruturação das universidades ocidentais, para o campo acadêmico e epistêmico, se torna importante, primeiramente, construirmos algumas reflexões e diálogos a respeito das interrelações entre racismo e colonialidade. As obras de Aimé Césaire e Frantz Fanon se tornam um assentamento fundamental nesse sentido.

Aimé Césaire, importante pensador, dramaturgo, poeta e escritor negro, foi fundador, junto com Léopold Sédar Senghor, do jornal *O Estudante Negro*, um marco

---

<sup>52</sup> Construir dados e informações estatísticas que levem em conta o perfil racial dos sujeitos é uma luta histórica do movimento negro, a qual tem sido fundamental para analisar e confrontar o racismo em nossa sociedade.

<sup>53</sup> Conforme o documento *Diversidade na UFRGS: Levantamento Preliminar sobre os Docentes*, Documento disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2020/12/23/diversidade-na-ufrgs-mapeamento-sobre-os-docentes-na-universidade-inicial/>

para os movimentos de negritude. Na sua obra intitulada *Discurso contra o colonialismo*, de 1950, Cesaire constrói importantes bases teóricas para a crítica ao colonialismo e ao racismo enquanto elementos estruturantes da civilização europeia. Cesaire compreende que esses fenômenos trazem graves implicações não só para os povos e sujeitos negros, asiáticos e indígenas, mas também para as nações europeias, para os sujeitos brancos e seus descendentes que colonizaram os demais continentes:

*Seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em descivilizar o colonizador, em embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral (...) no fim dessa arrogância racial encorajada, desta jactância ostensiva, há o veneno instalado nas veias da Europa (...).* (CESAIRE, 1978 [1950], p.17)

Frantz Fanon, conterrâneo e aluno de Aime Cesaire, também traz contribuições fundamentais para a presente questão. Transcreverei, abaixo, trecho da obra *Peles Negras, Máscaras Brancas*, para fundamentar as nossas análises e dialogar com a potência do pensamento fanoniano:

*“Olhe, um preto!” Cheguei ao mundo pretendendo descobrir sentido nas coisas, minha alma cheia de desejos de estar na origem do mundo, e eis que me descubro um objeto em meio a outros objetos. (...) No novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, de atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (FANON, 2008, p.103-108)*

Na obra em questão, a partir de linguagem poética e a narrativa enriquecida pela vivência, o autor constrói importantes reflexões teóricas e análises a respeito do racismo, da colonização, da objetificação do negro pelo branco colonizador, e também por parte de alguns renomados intelectuais brancos franceses. O branco, ao fixá-lo enquanto negro, ao buscar defini-lo, nominá-lo, age no sentido de destruir as suas autodenominações; de domesticar seus corpos, suas culturas e tradições; de controlá-lo, colonizá-lo, subalternizá-lo dentro do projeto de civilização e de ‘humanidade’ forjados pela colonialidade europeia. O colonialismo, dessa forma, marca a estruturação de sociedades baseadas na estratificação racial, em hierarquias racializadas, na



inferiorização e no não reconhecimento da plena humanidade do ‘outro’ não-branco, na construção de um complexo de superioridade racial branca.

O autor também nos traz que a *civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. Aquilo que se chama alma negra é, frequentemente, uma construção do branco. (Idem, p.30)*. Para Fanon, esse desvio existencial, esse desvio colonial marca profundamente a dinâmica das relações raciais entre brancos e negros na sociedade, no passado e na atualidade. O negro teve sua existência, seu ser, seus saberes inferiorizados pelo branco. Por isso ele precisa se libertar dos complexos que o impuseram, se libertar da violência colonial e da tentativa de imposição de um processo de branqueamento que os colonizadores tentaram-lhe inculcar, visando que o negro se identificasse com o dominador.<sup>54</sup> O pensamento fanoniano nos traz, dessa forma, importantes fundamentos teóricos para compreendermos o racismo estrutural e a colonialidade enquanto processos históricos indissociáveis, construídos pelos grupos brancos que se tornaram hegemônicos em nossa sociedade. E que esse processo é marcado fundamentalmente pela construção de uma tradição de se relacionar com ‘outro’ não-branco, a partir da negação da suas identidades, do seu ser, impondo definições que ela própria constrói a seu respeito – um mouro, um pagão, um índio, um negro, um selvagem. Uma tradição que, ao longo da história, negou/não reconheceu plenamente a humanidade, o valor daqueles que ela construiu enquanto ‘outro’, racializando-os. Tornando-os um objeto. Também objetificando-os a partir a partir de suas filosofias e teorias.

O pensamento construído, na atualidade, pelo filósofo negro camaronense Achille Mbembe e pela filósofa, artista e psicanalista negra luso-angolana Grada Kilomba, nos permitem aprofundar algumas dessas noções trabalhadas por Fanon. Como vimos, Kilomba também analisa que o racismo se fundamenta na imposição,

---

<sup>54</sup> Em relação a essa última questão, vale transcrever um trecho da obra, no qual Fanon nos traz que: *Começo a sofrer por não ser branco na medida em que o branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, pretende que eu seja um parasita no mundo, que eu acompanhe o mais rápido possível o mundo branco, que sou uma besta fera (...) que meu povo e eu somos fornecedores de cana macia e algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo. Se ele [uma pessoa negra] se encontra de tal modo submerso no desejo de ser branco é porque vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça. (...) Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim no sentido de agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais. Em outras palavras, o negro não deve ser posto diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve tomar consciência de uma nova possibilidade de existir. (...) A verdadeira origem dos conflitos são as estruturas sociais. (FANON, 2008, P.95-96)*

através do exercício do poder, de estruturas e hierarquias sociais racializadas, construídas a partir da diferença que o colonizador branco estabelece entre ele – enquanto ‘norma’, enquanto superior – e os/as ‘Outros/as’ – inferiores, desviantes. Na sua obra, a pensadora aprofunda reflexões a respeito das interrelações entre o racismo e a colonialidade. A partir da imagem da máscara de Anastácia, Kilomba analisa a colonialidade enquanto marcada por uma tradição que, ao se deparar com ‘outro’, enxerga a si própria: os seus próprios desejos, e também aquilo que ela busca negar em si mesma, a sua própria violência, a qual projeta em um eterno ‘outro’; uma tradição que, em certa medida, tem medo do ‘outro’, daquilo que é diferente a ela própria, e age no sentido de silenciar e marginalizar suas vozes e presenças em nossa sociedade. De impor-se enquanto modelo a ser seguido.

*O que poderia o sujeito negro dizer se ele não tivesse a sua boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito negro falar, o/a colonizador/a terá de ouvir. Seria forçado/aa entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do/a ‘outro/a’. Verdades que tem sido negadas, reprimidas, mantidas em segredos. (...) Verdades como o colonialismo. Verdades como o racismo. (KILOMBA, 2019, p. 41)*

O filósofo negro camaronense Achille Mbembe, na obra *Crítica da Razão Negra*, também nos traz contribuições importantes para compreendermos as interrelações entre racismo e colonialidade na estruturação da nossa sociedade contemporânea. Segundo o autor, o colonialismo foi um projeto marcado pela pretensão europeia ao domínio universal, uma forma de poder constituinte da relação com povos e territórios, no qual *o pensamento racial se tornou parte constituinte do espírito do mundo ocidental e de sua sensibilidade (MBEMBE, 2014, p.105)*. Mbembe analisa que as nações ocidentais construíram uma *política das raças como instrumento de divisão interna, de estruturação da sociedade e de suas hierarquias, na qual o super-homem europeu, com gênio superior, é destinado a à missão universal de governar o mundo (Idem, p. 106)*. Destaca o filósofo que

*o nosso mundo continua a ser, mesmo que ele não queira admiti-lo, em vários aspectos um ‘mundo de raças’. O significante racial ainda é, em larga medida, a linguagem incontornável, mesmo que por vezes negada, da narrativa de si e do mundo, da relação com o outro, com a memória e o poder. (MBEMBE, 2014, p.102).*

O filósofo destaca, também, a relação entre racismo, colonialismo e prática de *alterocídio*, isto é, a constituição do Outro não como um ‘semelhante a si mesmo’, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar o seu controle total (MBEMBE, 2014, p.25-27). Destruição, essa, que se impôs não somente no plano físico, mas também no simbólico, cultural, identitário. Também através do “desvio existencial” imposto pelos colonizadores.

A colonialidade e o racismo, enquanto processos históricos e estruturantes em nossa sociedade, são também marcadas, dessa forma, pela recusa dos/das “Outros/as” não-brancos como iguais; pela sua conversão em objeto; pela desumanização por parte dos grupos brancos hegemônicos. Pela tentativa de impor àqueles/as construídos enquanto ‘Outros/as’ história e os modos de vida, a história, as verdades e as tradições das civilizações europeias enquanto modelos superiores e universais de humanidade. Contudo, ao longo dos processos coloniais e diaspóricos, diversas práticas de resistência, (re)existências, de incorporalizações e de (re)territorializações foram construídas e potencializadas por coletividades negras e indígenas, impondo fraturas na colonialidade.

\*\*\*

Vamos, agora, aprofundar nossos diálogos com as noções de **colonialidade do saber/poder/ser e eurocentrismo**. A partir das discussões teóricas aqui desenvolvidas poderemos refletir a respeito das implicações históricas e atuais da colonialidade, do eurocentrismo para a estruturação das universidades, do campo acadêmico e dos conhecimentos nele produzidos. Poderemos, também, fundamentar algumas bases teóricas para a nossa compreensão a respeito do racismo epistêmico e dos privilégios brancos epistêmicos, bem como a sua relação com a reprodução de hierarquias racializadas de poder/saber/ser.

As obras de Fanon e Cesaire se tornaram importantes fundamentos para o desenvolvimento dos campos de estudos pós e decoloniais na atualidade. Alguns pensadores que vieram a se destacar nesses campos aprofundaram teorizações e análises a respeito da colonialidade e do racismo enquanto elementos estruturadores das relações de dominação, do capitalismo e das hierarquias de poder em escala global. (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005 e 2010; COSTA-BERNARDINO, 2016 e 2018).

O pensador branco peruano Aníbal Quijano define a *colonialidade* como um padrão de poder e de classificação social estruturado a partir da codificação das diferenças entre colonizadores e colonizados a partir do conceito de raça.

*Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.* (QUIJANO, 2005, p. 227)

Conforme Quijano, a noção de *colonialidade* nos permite compreender as profundas continuidades entre as estruturas e relações de poder racializadas e eurocentradas construídas na experiência colonial com aquelas que seguem hegemônicas na América Latina na atualidade. (QUIJANO, 2005). Os processos históricos marcados pela colonialidade, pelo eurocentrismo e pelo racismo levam a estruturação de hierarquias sociais racializadas, nas quais os não-brancos historicamente ocupam um lugar subalterno no mercado de trabalho e nas estruturas de poder em nossa sociedade. Quijano analisa, também, a *colonialidade do saber*, enquanto padrão de poder mundial branco eurocentrado que segue estruturando relações sociais, a cultura, as práticas de construção e validação do conhecimento legitimado em nossa sociedade (QUIJANO, 2010).

O filósofo branco Walter Mignolo também constrói importantes análises a respeito da *colonialidade do saber*. O filósofo compreende que, simultaneamente ao estabelecimento do domínio colonial, foi forjada uma *geopolítica do conhecimento* operacionalizada pela ideia da *diferença colonial*, deslegitimando formas de produção conhecimento que não fossem aquelas construídas pelos homens brancos e europeus. Mignolo analisa que, desde a chegada dos missionários espanhóis e portugueses nas Américas no século 16, a construção de uma classificação hierárquica entre povos com escrita e povos sem escrita se tornou central para o estabelecimento da divisão e hierarquização entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável (MIGNOLO, W. 2003 APUD BERNARDINO-COSTA, 2018). O autor compreende que a construção histórica de uma concepção de conhecimento eurocêntrica serviu para justificar a inferioridade de todos os sujeitos de conhecimento

que não fossem brancos, heterossexuais, homens e europeus – ou seus descendentes. (MIGNOLO, 2005, p. 158)

Mignolo também salienta a participação da história nesses processos:

*Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um Orbisuniversalischristianus até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41 APUD REIS, 2020, p.5)*

História é poder. A própria consolidação da história enquanto disciplina acadêmica, nos séculos 19 e 20, legitimou classificações e hierarquizações das sociedades através da definição que os povos sem escrita eram “pré-históricos”, “sem-história”, por vezes considerando-os também enquanto primitivos ou atrasados, tomando a Europa o modelo universal a ser seguido – de civilização, de humanidade, de conhecimento, de história. Tais definições também são profundamente marcadas pela colonialidade e pela reprodução do racismo, naturalizando o preconceito de que povos tradicionais indígenas e africanos da época, fundamentados nas tradições orais, seriam povos “sem-história”, ou com uma história menos relevante se comparada à história da civilização europeia. A própria concepção, hegemônica até a metade do século 20, de que o conhecimento histórico acadêmico deveria ser construído exclusivamente por meio de fontes escritas é também resultante dessas definições, as quais historicamente limitam e empobrecem nossas concepções a respeito da história e da produção do conhecimento histórico.

As discussões teóricas trazidas nessa parte nos permitem compreender que a colonialidade do ser, do poder e do saber são, desta forma, processos articulados entre si, marcados pelo racismo, e que participam da construção e reprodução de estruturas e hierarquias sociais racializadas. Através do exercício do poder, os grupos bancos hegemônicos construíram a si próprios enquanto seres superiores, dotados de racionalidade, detentores dos conhecimentos válidos e verdadeiros e das ferramentas para produzi-lo naturalizando e legitimando o monopólio dos principais lugares de poder da sociedade. Desta forma, também “naturalizando” seus privilégios e que os outros grupos racializados, negros/as e indígenas, permanecessem excluídos, marginalizados ou subalternizados nessas estruturas de poder e de saber. Como nos traz

Fanon, nós, grupos brancos, construímos historicamente um processo de superioridade do qual precisamos nos libertar.

Ao mesmo tempo, esses processos históricos estão diretamente relacionados às práticas de dominação, construídas pelos grupos brancos hegemônicos, em relação a todos/as os/as ‘outros/as’ grupos por eles racializados – negros, indígenas, asiáticos. Práticas essas marcadas pela inferiorização do seres, de suas racionalidades, filosofias, epistemologias, valores, dos seus conhecimentos, das práticas e formas de produzi-lo. Processos, esses, que trazem grandes implicações para as universidades, para as ciências humanas e para os conhecimentos através delas produzidos até a atualidade. Os diálogos teóricos aqui desenvolvidos, desta forma, contribuem para compreendermos, historicamente, as raízes mais profundas dos processos de exclusão, descredibilização e marginalização de sujeitos e pensadores/as negros/as e indígenas, bem como de suas obras, nos principais lugares de poder e de construção do conhecimento socialmente legitimados na sociedade brasileira até pelo menos o início do século 21.

Vamos dialogar, agora, com o filósofo quilombola brasileiro Antonio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo. Através do projeto Encontro de Saberes, da UnB, e da obra *Colonização, Quilombos – modos e significados*, o pensador elabora análises e discussões teóricas sobre a *colonização* e a *contracolonização*. O filósofo constrói reflexões teóricas e análises históricas fundamentais a respeito da colonização partindo da realidade brasileira, da análise de fontes históricas, orais e escritas, em diálogo com as suas vivências enquanto mestre quilombola. Bispo começa a sua obra analisando documentos escritos produzidas pelos colonizadores portugueses no Brasil ao longo do período colonial, demonstrando que fica *explicitada a intenção dos colonizadores de animalizar e/ou coisificar os povos pindorâmicos para domesticá-los, desconsiderando suas autodenominações*. Mostra-nos o filósofo que *os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada (índio, negro, escravo...), estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar*. (BISPO, 2015, pg. 27-28) Reflexão, essa, que conflui com as trabalhadas por Fanon (2008), Mbembe (2014) e Kilomba (2019).

A partir de suas análises, o mestre quilombola nos traz que o *processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afropindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletiva*. O

autor analisa, também, algumas práticas de inferiorização estética, moral, intelectual, cultural e religiosa que as pessoas e comunidades afro-pindorâmicas enfrentam histórica e atualmente no Brasil. Destaca que *no entanto, na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes.* (BISPO, 2015, pg p.37-38)

O filósofo e historiador quilombola passa, então, a analisar, partir da oralidade e de fontes escritas, diferentes contextos da história do Brasil Colonial, Imperial e Republicano, tendo como estudo de caso algumas comunidades afropindorâmicas que lutaram no passado contra os colonizadores (Caldeirões, Canudos, Pau de Colher e Quilombo dos Palmares) e também de algumas comunidades tradicionais da atualidade. O autor analisa as práticas e relações estabelecidas pelo Estado brasileiro para com essas comunidades, nesses diferentes contextos históricos, Bispo chama atenção para algumas continuidades e permanências históricas na forma como o Império Português e, depois o Estado brasileiro se relacionou/relaciona com os povos originários, quilombolas e tradicionais. Desde a chegada dos primeiros europeus no continente até o presente, os colonizadores, e posteriormente setores hegemônicos das elites brasileiras, consideram esses povos enquanto atrasados, improdutivos – por vezes selvagem e sem cultura –, como um empecilho ao avanço, ao desenvolvimento, ao progresso social e econômico e cultural do Brasil.

*O que podemos perceber é que essas comunidades continuam sendo atacadas pelos colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual. Só que hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam a sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida. (...) Por outro lado, as comunidades ‘contra colonizadoras’, além das suas tradicionais armas de defesa, aos poucos, vêm se apropriando das armas de ataque dos colonizadores.* (BISPO, 2015, pg. 76-77).

O filósofo quilombola destaca as grandes transformações e conquistas asseguradas na Constituição Federal de 1988, que reconhece os territórios e os direitos

originários indígenas e quilombolas. Contudo, ele analisa a dificuldade em se efetivar esses direitos, e percebe uma continuidade do projeto colonialista ao analisar os impactos, para as comunidades tradicionais, de alguns projetos desenvolvimentistas promovidos pelo Estado brasileiro, associado a setores de nossas elites – inclusive em governos mais progressistas, em obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e na construção de grandes barragens, as quais invadiram territórios de diversos povos tradicionais. Na atualidade, podemos perceber o quanto os projetos políticos de grupos mais conservadores de nossa sociedade, praticadas ou consentidas pelo Estado no atual governo, em conjunto com setores agroextrativistas e suas milícias, continuam se voltando para a invasão e exploração dos territórios tradicionais, para destruição dos modos de vida, para a dominação e assimilação de suas populações.

A obra de Bispo se torna fundamental, desta forma, para compreendermos que a colonização não se resume a discussões teóricas marcadas por um universalismo abstrato por parte de alguns pensadores *decoloniais*. Elas se configuram como práticas e processos históricos, marcados por transformações, resistências e conflitos que se estendem até a atualidade. A obra do filósofo e historiador quilombola nos sensibiliza para as continuidades e permanências que se manifestam no cotidiano de nossa sociedade, que marcam a história e as vivências dos povos tradicionais que vêm, há 500 anos, de diferentes formas lutando pelo seu território, pelo direito de existir.

O filósofo quilombola constrói, nesse sentido, a noção de *contra-colonização*, a qual se refere, simultaneamente, a um conceito e um modo de existência, produzido através da prática, da vivência e do pensamento filosófico de algumas comunidades tradicionais brasileiras. Nessa obra, o autor compreende por *contra-colonização* todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos tradicionais brasileiros (indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.) voltados para a valorização dos símbolos, das significações e dos modos de vida praticados nesses territórios, e contrárias às diferentes formas de violências historicamente perpetuadas pelos colonizadores contra essas comunidades, seus territórios, suas tradições e modos de vida. (BISPO, 2015, p.48)

Essas perspectivas teóricas e análises também confluem com a noção de *quilombismo*, elaborada por Abdias do Nascimento (1980)



*O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de floresta de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização político e social própria, como também assumiram modelos de organização permitida ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da comunidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochês, escola de samba, gafieiras, foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; (...) afirmação humana, ética, cultural, a um só tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino Quilombismo. (NASCIMENTO, 1980, p.225).*

A socióloga e ativista negra brasileira Lélia Gonzalez, em *racismo e sexismo na cultura brasileira* (1982), também nos ajuda a refletir a respeito dessas questões. A pensadora analisa a ideologia do branqueamento, construída por setores hegemônicos das elites brasileiras ao longo do século 20, enquanto uma lógica da dominação que visa internalizar valores brancos ocidentais na população negra brasileira, buscando fazer com que o dominado se identifique com o dominador – questão amplamente trabalhada na obra de Fanon, como vimos. Contudo, ressalta Gonzalez que, apesar da violência colonial, da violação das mulheres negras, do contínuo racismo, a população negra resiste – (re)existe – a esses processos. A “mãe preta” deu uma “rasteira na raça dominante”, criou não só seus filhos e filhas, mas também os/as filhos/as dos/das senhores/as brancos/as, os educou, transmitindo valores civilizatórios africanos. A mulher negra é protagonista da nossa história. O colonialismo, o eurocentrismo, as elites brancas brasileiras não conseguiram destruir a potência da ancestralidade negra, dos seus modos de vida e conhecimentos. A história e a cultura da *América-ladina* e do Brasil são africanizadas. Falamos o *pretuguês*. A ordem colonial foi e segue sendo subvertida, com a luta e a ginga do povo negro. Interessante destacar o pioneirismo dessa obra, que já em 1982 destaca o protagonismo das mulheres negras em nossa história, questão amplamente ignorada por nossa historiografia e em nossos currículos até recentemente – resultante do nosso racismo acadêmico e epistêmico.

## CAPÍTULO 5

### Racismo e Privilégios Epistêmicos

Os diálogos teóricos elaborados até o momento a respeito do racismo estrutural, do racismo acadêmico, da colonialidade e da estruturação de hierarquias sociais racializadas do ser/saber/poder nos permitem avançar nas discussões a respeito do racismo epistêmico.

O sociólogo branco Ramón Grosfoguel, professor da Universidade da Califórnia, traz algumas contribuições para compreendermos as implicações do racismo e da colonialidade no campo epistêmico. Conforme o pensador

*O racismo epistêmico é uma das formas de racismo mais invisibilizadas no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/colonial”. O racismo, em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais. Ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universalidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos. (GROSFUGUEL, 2007)*

Em uma obra mais recente, o autor investiga o racismo e o sexismo epistêmico através da análise das estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas. Assim como Carvalho, Grosfoguel nos traz a importância de historicizar, também, a estruturação das universidades, do campo acadêmico, tendo em vista compreender a racialidade e a reprodução do racismo e dos privilégios brancos nesse processo. Grosfoguel estrutura a sua pesquisa na análise histórica dos genocídios/epistemicídios praticados pelos reinos da Europa ocidental a partir do século 16 contra os povos indígenas, negros, muçulmanos e também contra as mulheres. Conforme o pensador, esses quatro *epistemicídios* trouxeram à tona a criação do poder racial e patriarcal e as estruturas epistêmicas globais, na qual os sujeitos que não eram

brancos e do sexo masculino eram considerados “inferiores”, bem como os seus conhecimentos e as suas formas de produzi-lo. Nessa estrutura colonial/patriarcal/capitalista/moderna, o único ser dotado de uma episteme superior era o homem ocidental:

*Os quatro genocídios/epistemicídios são constitutivos das estruturas epistêmicas racistas/sexistas que produziram um privilégio e uma autoridade para a produção de conhecimento do homem ocidental, com a inferiorização dos demais. (GROSFUGUEL, 2016, p.43)*

A partir das suas análises a respeito das estruturas epistêmicas das universidades ocidentais, Grosfoguel propõe como questões para a sua investigação:

*Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançassem tal privilégio epistêmico (...)? Como eles conseguiram monopolizar a autoridade do conhecimento do mundo? Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (GROSFUGUEL, 2016, p.26-27)*

Em sua pesquisa, o autor analisa que as universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas e eurocêntricas de conhecimento, contribuindo para que elas se tornassem consensuais, “naturalizando” que homens de cinco países da Europa ocidental monopolizassem o cânone de todas as disciplinas dessas universidades. Podemos compreender, dessa forma, que os processos de estruturação histórica das universidades, do campo acadêmico e das suas epistemologias foram profundamente marcados pelos privilégios brancos e pelo racismo estrutural. Pelo complexo de superioridade branco e pela inferiorização e descredibilização das epistemologias, das filosofias, dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos e coletividades negros, indígenas, asiáticos, femininos. Pela reprodução de estruturas e hierarquias racializadas de ser/saber/poder. Pela colonialidade, pelo sexismo e pelo eurocentrismo.

Em conjunto com a noção de racismo epistêmico, Grosfoguel também aprofunda a noção de *privilégio epistêmico*. Porque se há grupos racializados que são discriminados, há necessariamente grupos brancos continuamente privilegiados nesse processo – como veremos a seguir no capítulo a respeito da branquitude. Conforme o autor, *o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado a injustiça cognitiva*. Conforme as análises do referido pensador:

*Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, são reputados como “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países que conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. (GROSFOGUEL, 2016, p.27-28)*

O sociólogo também destaca que o *privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda, na qual uma face se considera superior e a outra inferior*. Desta forma, trazendo contribuições que se tornam fundamentais para compreendermos as relações entre racismo epistêmico e branquitude – embora o autor não faça esse diálogo. Enquanto fenômeno sempre relacional, o racismo epistêmico e o privilégio epistêmico são indissociáveis. Poderemos, portanto, refletir que junto ao *racismo epistêmico*, temos também a *branquitude epistêmica*, enquanto privilégios epistêmicos estruturais monopolizados pelos homens brancos, que historicamente detiveram/detêm o poder de definir o que é verdade; de definir quais seriam as bases filosóficas, epistêmicas, teóricas e metodológicas, os regimes disciplinares, os currículos, as práticas, os procedimentos e as linguagens para a produção do conhecimento científico e acadêmico.

Na parte final do seu trabalho, Grosfoguel relativiza o sucesso dos projetos de epistemicídio construídos historicamente pelos grupos brancos hegemônicos no ocidente: *o pensamento de indígenas, muçulmanos, judeus, negros e mulheres críticos deste projeto continua vivo. A existência de diversidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização*. (GROSFOGUEL, 2016, p.45) O racismo e os privilégios epistêmicos têm, na atualidade, gerado cada vez mais conflitos e sofrido

abalos, frente à maior presença negra, indígena e asiática no campo acadêmico ocidental e os processos de pluralização epistêmica em curso. Processos, esses, que têm contado com a confluência de alguns grupos de acadêmicos brancos, mas que também têm enfrentado resistências e atitudes reativas por parte de outros grupos acadêmicos brancos, como veremos nas análises das fontes orais dessa tese. No final desse capítulo aprofundaremos a questão da pluralidade epistêmica.

\*\*\*

Filósofos/as, pensadores/as e pesquisadores/as negros/as brasileiros também têm trazido grandes contribuições para pensar o racismo, o privilégio e a violência epistêmica, bem como suas implicações para a estruturação das universidades, do campo acadêmico e dos conhecimentos nele produzidos. Nos capítulos anteriores, analisamos as Leis 10.639, 11.645 e as Diretrizes para implementação da EREER e as Diretrizes para o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros, construídas por importantes intelectuais negras e indígenas brasileiras (Petronilha Gonçalves e Rita Potyguara). Como vimos, essas diretrizes podem ser compreendidas como importantes fundamentos políticos e teóricos para a luta contra o racismo, a “brancura”, a colonialidade e o eurocentrismo dos nossos currículos de ensino básico e superior, bem como para a construção de práticas antirracistas na – e através da – educação. Vamos, agora, dialogar com alguns/as outros/as pensadores/as negros/as brasileiros/as.

A pensadora e ativista negra Sueli Carneiro, em sua tese de doutorado defendida na área da educação em 2005, intitulada *A destituição do ‘outro’ enquanto não ser como fundamento do ser*, traz contribuições significativas nesse sentido. A autora se debruça sobre a noção de *epistemicídio*, a qual se relaciona à violência e à tentativa de destruição simbólica, de desumanizar e inferiorizar os grupos não-brancos e seus conhecimentos. Dialogando com a obra de Boaventura Sousa Santos, Carneiro compreende o *epistemicídio* como um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação colonial e racial, negando a legitimidade das formas de produção conhecimento produzido pelos grupos dominados (SANTOS, 1997 APUD CARNEIRO, 2005, p.96).

Partindo dessas reflexões, Carneiro destaca que:

*Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. (CARNEIRO, 2005, p.97)*

Desta forma, a autora traz grandes contribuições para compreendermos o *epistemicídio* enquanto contínua inferiorização dos grupos não-brancos, de suas epistemologias e racionalidades, enquanto coletividades e sujeitos de conhecimento. A pensadora passa a analisar como o *epistemicídio* continua a se reproduzir, de múltiplas formas, através da educação escolar, seus currículos e práticas de ensino que historicamente inferiorizam e desvalorizam saberes e sujeitos negros – e podemos dizer: também os povos indígenas brasileiros e seus descendentes, conforme vimos no capítulo anterior. Sueli Carneiro associa, então, o epistemicídio no campo da educação enquanto dispositivo de biopoder, que se relaciona a práticas que visam disciplinar, controlar, legitimar a dominação de seres humanos construídos socialmente como inferiores.

O pensador, filósofo e acadêmico negro Renato Noguera, doutor em filosofia e professor na UFRRJ, no livro *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*, também nos traz reflexões para pensarmos o racismo epistêmico. Noguera define que:

*O racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivo, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais (NOGUERA, 2014, p.27)*

Dialogado com as noções de geopolítica e de colonialidade do saber, Noguera afirma que tradicionalmente só foram reconhecidos como filosofia aqueles saberes produzidos sob condições geopolíticas específicas – ocidentais, eurocentradas –, que

mantivessem diálogos com pressupostos e temas erigidos pelos cânones intelectuais brancos que se formaram nessas tradições. O autor aponta como um dos problemas centrais a própria definição de filosofia, entendida como disciplina acadêmica, com princípios e métodos especiais, estabelecidas por filósofos profissionais, através de relações de poder e autoridade internas ao campo acadêmico filosófico, monopolizadas por grupos brancos. Ou seja, não são tradicionalmente credibilizadas, valorizadas nem reconhecidas as tradições filosóficas não ocidentais, as contribuições de pensadores/as que não tiveram formação acadêmica eurocentrada. O mesmo ocorre no caso da história enquanto disciplina acadêmica.

Diego dos Santos Reis, pensador negro, doutor em filosofia e professor na UFPB, também constrói discussões a respeito da presente questão. Na obra “Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia”, o autor ressalta a *importância de historicizar o processo de construção do conhecimento que engendrou as estruturas naturalizadas – e racializadas – de certos paradigmas epistemológicos, assimilados como padrões universais*. (REIS, 2020, p.8) De modo confluente ao pensamento decolonial, Reis nos traz que

*A expansão das formas europeias de conhecimento consolida a hegemonia epistêmica imposta pelo ocidente, projetando em dimensão global os conceitos, as imagens e as representações produzidas no seio da cultura europeia para classificar povos não europeus. A colonialidade do saber confere as premissas epistêmicas para a subordinação cultural, edificando as estruturas do racismo/sexismo.* (REIS, 2020, p.6)

Dialogando com Achille Mbembe (2018), Reis chama a atenção para que a negação da racionalidade e a negação do ser são intrínsecas nesses processos de silenciamento, de “morte-em-vida”; de negação do estatuto humano aos sujeitos coloniais e legitimação da sua existência dominada e subordinada nas estruturas sociais. O humanismo, desta forma, também participa enquanto fundamento dos processos de desumanização dos povos não-brancos.

O pensador ressalta que o racismo e o sexismo historicamente estruturam, também, a forma de organização dos saberes científicos e currículos acadêmicos com base na racionalidade moderna eurocêntrica, nos paradigmas monoepistêmicos, monorracionais e monoculturais que se tornaram fundamento da modernidade e da colonialidade. A própria concepção de razão e racionalidade, de história, de filosofia

foram socialmente construídas a partir da exclusão radical das mulheres e de todos os grupos não-brancos, enquanto um privilégio do homem branco de 5 nações – as mesmas que se tornaram os principais império coloniais da história contemporânea. As ciências enquanto lugar de produção e enunciação de uma verdade universal coincidiram com o processo de colonização, de imposição dos valores, do modo de vida, da racionalidade, da verdade, da civilização do ocidente europeu para o restante do mundo.

### **Algumas reflexões a respeito das implicações do racismo na história das ciências humanas**

Os diálogos construídos pelos/as pesadores/as aqui trabalhados nos permitem compreender que o racismo acadêmico e epistêmico, associados à colonialidade, ao eurocentrismo e à geopolítica do saber, marcam a estruturação das ciências humanas. Os fundamentos filosóficos, epistêmicos, teóricos e metodológicos das ciências ocidentais, das ciências humanas e da história enquanto disciplina acadêmica são construídos através de processos históricos profundamente marcados pela racialidade, pela monopólio e hegemonia branca e pela exclusão e marginalização de todos os demais grupos racializados. Vamos, agora, fazer uma breve análise histórica das implicações do racismo enquanto fenômeno estrutural na gênese da filosofia e das ciências humanas modernas do século 18 à segunda metade do século 20.

A obra clássica do historiador branco estadunidense George Frederickson, *Racismo, uma breve história* (2002), nos mostra que a gênese das definições de raça e o racismo recebeu fundamentação a partir das religiões cristãs a partir do século 15. No século 18 e 19, as noções de raça e o racismo passou a ser legitimado cada vez mais também através das construções filosóficas e científicas dos cânones do pensamento ocidental da época – via de regra, homens brancos. Conforme o autor, *o pensamento científico do iluminismo foi uma pré-condição para o fortalecimento de um racismo moderno baseado na tipologia física* (FREDRICKSON, 2002, p.56) O autor destaca, então, o dualismo do racionalismo iluminista: ao mesmo tempo em que questiona as



hierarquias baseadas na fé, estabelece novas bases para a legitimação do racismo com base na razão, na ciência e na história.<sup>55</sup>

Desta forma, ao longo do século 19 e início do século 20, também importantes filósofos e cientistas brancos ocidentais contribuíram para fundamentar a noção de que a espécie humana era composta por distintas raças, que possuíam qualidades diferentes e que representavam estágios distintos da evolução humana. Essas definições tinham como base compreensões fundamentadas no determinismo geográfico e biológico e no evolucionismo, as quais se tornaram hegemônicas nas ciências humanas e naturais ao longo do século 19. O racismo científico obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos deste século – marcado pelo imperialismo e o colonialismo Europeu na África, na Ásia e na Oceania. (FREDRICKSON, 2002; ALMEIDA, 2019)

No início do século 20, alguns grupos de intelectuais das ciências humanas e naturais começaram a confrontar as teses do racismo científico. Contudo, o racismo científico e a ideologia da eugenia permaneceram sendo amplamente difundidos nesse contexto, servindo como um importante mecanismo de legitimação da ideologia nazista e do holocausto na Alemanha (HAAS, 2008). As teses da eugenia também tiveram ampla repercussão nos Estados Unidos e no Brasil ao longo das décadas de 1920 e 1930, a partir do trabalho desenvolvido por cientistas, contando com o apoio inclusive de setores de nosso campo acadêmico, de universidades e do Estado. Foi após o Holocausto promovido pelos nazistas – quando o genocídio praticado em nome da “raça superior” dizimou populações da própria Europa – que a compreensão de que a raça é uma construção política e social, e não um dado biológico e natural, passou a ganhar ampla repercussão no campo político e científico internacional. (GUIMARAES, 1999)

Para muito além dos intelectuais comumente associados às teses do racismo científico, o racismo se constitui enquanto um pilar fundamental na construção da filosofia e das ciências modernas ocidentais, entre elas as ciências humanas e a história enquanto disciplina acadêmica do século 18 ao início do 20. Nesse contexto, as ciências humanas e seus cânones também participam da reprodução de ideologias racistas fundamentadas na crença da superioridade racial branca. O filósofo negro Renato

---

<sup>55</sup> Para uma discussão aprofundada a respeito das implicações do racismo no pensamento iluminista ver: E BANTON, Michael. *A Ideia de Raça*. São Paulo: Edições 70, 2010. E também: POLIAKOV, Leon. *O Mito Ariano*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

Nogueira (2014) nos mostra como isso se deu no pensamento de Hegel, Voltaire e Kant. Vejamos, agora, alguns exemplos de como essas questões se evidenciam na obra de alguns dos mais da filosofia e das ciências humanas modernas. Hegel, filósofo europeu que se tornou fundamental na gênese das ciências humanas e da teoria da história acadêmica, nos escreve, em obra intitulada *Filosofia da História*, que:

*a principal características dos negros é que a sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis [...] o negro apresenta, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável [...] entre negros os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exatos, inexistentes.* (HEGEL, 1999, p.83 APUD NOGUERA, 2014, p.31);

Escreve-nos, também, o renomado filósofo, que *os africanos são sem historia, bestaias e envoltos em ferocidade e superstições* (HEGEL, 1999 APUD ALMEIDA, 2019, p.28). É importante destacar a participação fundamental que o filósofo teve na construção da concepção de *história universal* e na constituição da história enquanto disciplina acadêmica. Fica evidente o lugar dos povos negros e africanos nessa concepção bastante limitada e racista desse projeto científico pretensamente universalista que se tornou hegemônico no século 19.<sup>56</sup>

Vejamos agora o pensamento construído por Voltaire, outro destacado filósofo iluminista o qual trouxe contribuições para a teoria da história em sua época. Voltaire defendia a existência de raças humanas diferentes, as quais teriam se desenvolvido separadamente e que teriam capacidades permanentemente desiguais. Em seu *Tratado de metafísica*, ele nos escreve que: *examino um filhote de negro de seis meses, um elefantezinho, um macaquinho (...) um animal que caminha sobre duas patas provido de um pouco mais de ideias* (VOLTARE, 1984, p.62 APUD NOGUERA, 2014, p.31)

Immanuel Kant, por sua vez, considerado um dos maiores cânones modernos para a filosofia, para o cientificismo, para as metodologias e epistemologias das ciências ocidentais, acreditava e escrevia que:

*Os negros na África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo (...) não obstante*

---

<sup>56</sup> Para uma discussão a respeito das questões aqui trazidas ver: BUCK-MORSS, Susan. *Hegel e o Haiti*. São Paulo: n-1 edições, 2017. E também: GRUNER, Eduardo. *La oscuridad y las luces*. Córdoba: Edhasa, 2010. Disponível em: [https://proletarios.org/books/Gruner-La\\_Oscuridad\\_y\\_las\\_Luces.pdf](https://proletarios.org/books/Gruner-La_Oscuridad_y_las_Luces.pdf)

*muitos terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo de grandioso na arte ou na ciência, ou qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem certo prestígio, por força de dons excelentes. (...) os negros são muitos vaidosos, mas a sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-lo a pauladas.* (KANT, 1993, p.75-76 APUD NOGUERA, 2014, p.30)

O racismo na ciência é algo muito mais profundo do que as teses do racismo científico defendidas por alguns grupos brancos na época – questão silenciada em nossa historiografia. Ao longo dos processos históricos de estruturação das ciências humanas ocidentais, elas prestaram enorme contribuição para reproduzir e sofisticar a desvalorização e a inferiorização da racionalidade, dos conhecimentos, filosofias e do pensamento produzidos por povos, sujeitos e coletividades negras e indígenas. Participaram decisivamente, também, da reprodução e sofisticação do complexo de superioridade do homem branco europeu – e de seus descendentes nas Américas –, fundado em uma concepção da racionalidade, de conhecimento e da história atravessadas pelo racismo. Ao mesmo tempo, nossas ciências legitimaram o lugar do homem branco enquanto sujeito universal, capaz de definir todos os demais, de produzir, com objetividade, verdades universais a partir de suas ciências – então exclusivamente compostas por homens brancos. Além disso, nosso campo acadêmico e universidades ocidentais reproduziram e contribuíram para naturalizar a exclusão e profunda marginalização de negros, indígenas e seus descendentes nessas instituições durante a absoluta maior parte da sua história, até pelo menos o final do século 20. Desta forma, também nossas ciências são historicamente responsáveis pela construção e legitimação de hierarquias racializadas de ser/saber/poder na estruturação das universidades, do campo acadêmico e da sociedade.

As ciências humanas modernas, as instituições universitárias e os grupos de intelectuais brancos hegemônicos que nela atuaram dos séculos 18 até o início do 20 também participaram decisivamente da construção de concepções e narrativas filosóficas e históricas profundamente marcadas pelo racismo, segundo as quais a Europa representava o modelo universal de humanidade, de racionalidade e de civilização, o qual deveria ser seguido – imposto – à todos os demais povos. Ao mesmo tempo, partindo de uma tradição eurocêntrica e escritocêntrica, nossas ciências

construíram narrativas segundo as quais muitos grupos e povos não-brancos da época eram considerados primitivos, “pré-históricos”, “sem história”.

A teoria positivista, por exemplo, fundamental para a consolidação das ciências sociais e da história acadêmica no século 19 e início do 20, se baseava na ideia de progresso e em uma concepção linear e evolucionista da história, conforme a qual a civilização europeia representava o estágio superior. Desta forma, contribuindo para prestar legitimação ideológica para o colonialismo e para o racismo. Também o marxismo se fundamentou, originalmente, em uma perspectiva evolucionista e teleológica da história, na qual alguns povos originários da Ásia, da África e das Américas eram compreendidos enquanto *primitivos* e atrasados, e a civilização europeia era tida como o modelo mais evoluído de civilização. Frente às tradições acadêmicas de inferiorização e desvalorização da história negra, importantes intelectuais da negritude, entre eles Leopold Sédar Senghor e Cheik Anta Diop, dedicaram, a partir da década de 1950, grandes esforços para demonstrar ao ocidente e aos/as historiadores/as brancos/as a antiguidade e a grandiosidade da história e das civilizações negras africanas – enfrentando, por isso, grandes resistências de parcela do campo acadêmico da época.

Todas essas questões estiveram e seguem estando em grande medida ausentes nas análises canônicas elaboradas por intelectuais brancos que se dedicaram ao estudo da história da filosofia, das ciências humanas, da história enquanto disciplina acadêmica, da historiografia, das epistemologias, teorias e metodologias que as fundamentam. Nós, acadêmicos brancos, raramente questionamos e discutimos a racialidade, as relações raciais, o racismo e os privilégios raciais brancos que marcaram historicamente os processos de constituição das nossas disciplinas e da construção de suas bases filosóficas, teóricas e metodológicas.

As profundas implicações do complexo de superioridade branca, do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico e da colonialidade na estruturação da história enquanto disciplina acadêmica também pode ser percebidas: na própria concepção de história e de fontes históricas restrita a fontes escritas, hegemônica pelo menos a primeira metade do século 20. No eurocentismo e na supervalorização da história europeia enquanto história global/universal, do protagonismo dos grupos brancos na história da América, bem como na consolidação das cronologias e da divisão quadripartite da história universal fundamentadas na história da Europa; na exclusão ou

profunda marginalização da história dos povos africanos e indígenas brasileiros em nossos currículos até pelo menos a conquista das Leis 10.639 e 11.645 no início do século 21; na exclusão ou profunda marginalização de pensadores/as, de referenciais teóricos e filosóficos negros/as e indígenas na produção do conhecimento histórico. Todas essas questões seguem trazendo profundas implicações para o campo acadêmico e ensino superior em história na atualidade, conforme as análises dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos de história na parte final dessa tese nos mostram.

\*\*\*

Passaremos, agora, a uma breve análise histórica da participação das universidades e de intelectuais brancos brasileiros na reprodução do racismo. Temos, na obra *O Espetáculo das Raças*, de Lilia Schwarcz, uma análise contundente a respeito da inestimável participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural para a consolidação/reprodução, no Brasil, das teses do racismo científico. O racismo científico e a eugenia no Brasil também tiveram grande importância na fundamentação e construção das políticas higienistas e imigracionistas da primeira república e do Estado Novo. O pesquisador Davi Carboni (2021) ressalta, nesse sentido, as interrelações entre o Estado brasileiro e alguns setores intelectuais e acadêmicos: *o desenvolvimento do movimento eugênico brasileiro é correlato ao movimento de uma racionalidade científica imbuída na formulação de estratégias propriamente biopolíticas de governamento das relações raciais no Brasil*. (CARBONI, 2021, p.36-37) Por outro lado, o campo acadêmico e intelectual brasileiro também teve importante atuação na descredibilização das teses do racismo científico desde o início do século 20, sobretudo a partir da década de 1930, como veremos a seguir.

A superação do racismo de base científica não elimina, contudo, as profundas implicações do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico nas ciências e no pensamento social construídos por grandes intérpretes do Brasil. Nesse sentido, o antropólogo negro brasileiro-congolês Kabengele Munanga traz reflexões teóricas fundamentais para compreendermos as relações entre o racismo e a ideologia da mestiçagem e do branqueamento no Brasil. Conforme o pensador, na obra *Rediscutindo*

*a mestiçagem* (2006), a ideologia da mestiçagem foi construída pelas elites políticas e intelectuais brasileiras entre o final dos séculos 19 e a primeira metade do século 20. servindo aos projetos de branqueamento e de aniquilamento das identidades negras e afro-brasileiras – e também das indígenas, poderíamos acrescentar. Ainda conforme o autor, a ideologia da mestiçagem pensava e se voltava para construção da identidade nacional brasileira de forma unicultural e unirracial, pautada pela imposição de um modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. Esse modelo negava a pluralidade e as diferenças raciais, bem como as implicações históricas do racismo na estruturação da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2006)

A superação do racismo científico ocorre simultaneamente ao fortalecimento da ideologia da democracia racial no imaginário social e, também, nas ciências humanas brasileiras, com a publicação e repercussão de obras canônicas, entre elas *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. (DOMINGUES, 2005b) Em se tratando de um estudo crítico da branquitude acadêmica, é importante ressaltar a participação histórica fundamental que intelectuais homens brancos – entre eles historiadores, sociólogos e antropólogos – tiveram na construção da ideologia da mestiçagem e do mito da democracia racial. E, através dela, para a negação das diferenças raciais e do racismo e que marcam a estrutura da nossa sociedade – desta forma contribuindo, na época, para naturalizar as profundas desigualdades raciais e a dominação racial branca no Brasil.

As implicações do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico para a construção do pensamento social brasileiro ultrapassam o mito da democracia racial e da ideologia da mestiçagem. Como vimos, na década de 1950, projeto patrocinado pela UNESCO para estudar as relações raciais no Brasil contou com a participação de importantes cientistas sociais brasileiros, chegando à conclusão que nosso país representava um caso harmonioso de relações raciais. As críticas então feitas por Guerreiro Ramos a essas análises resultaram em declaração racistas proferidas pelo renomado sociólogo branco Costa Pinto.

A partir dos anos 1950, o mito da democracia racial e o anti-racialismo marcantes nos conhecimentos produzidos pelos cânones das ciências humanas brasileiras da época passaram a ser confrontados, tendo como protagonistas pensadores/as e ativistas negros/as brasileiros/as, entre eles Guerreiro Ramos e Abdias

Nascimento. O 1º Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1950, foi marcante nesse sentido (SANTOS, 2012). Segundo o historiador negro Dr. José Antônio dos Santos, diretor do Departamento de Desenvolvimento Social (DEDS) e professor da Faculdade de Educação da UFRGS, o referido congresso foi marcado por diálogos e por conflitos entre intelectuais negros e brancos. Esses últimos, na época, “passaram a trazer as personalidades negras, transformadas em informantes-chave da pesquisa, para dentro da universidade”. Ao mesmo tempo, alguns sociólogos brancos que se consagraram no campo acadêmico da época “usaram desta aproximação para destituir aqueles que eram representados como uma ‘elite negra intelectualizada’”. José Antônio dos Santos nos traz que ‘a escola paulista de sociologia’, que passou a se tornar proeminente nos estudos das relações raciais brasileiras, “parecia desconhecer a realização do I Congresso do Negro Brasileiro, da mesma forma em que ratificava a contribuição do negro apenas como informantes”. O fim do congresso foi marcado por uma ruptura entre intelectuais brancos e negros. (SANTOS, 2012, p. 292)

Guerreiro Ramos, já na década de 1950, trouxe várias críticas a essa “redução sociológica”, à objetificação do negro, a tornar a “questão dos negros” enquanto um problema nacional e à eterna tematização do racismo enquanto um problema do negro pelos intelectuais brancos da época.

*As críticas das lideranças negras, principalmente aquelas elaboradas por Guerreiro Ramos à “ciência branca”, não tinham apenas o caráter político de disputa por territórios e fontes de pesquisas. Eram motivadas também pela definição de novos fundamentos epistemológicos que se voltavam para as teorias e metodologias de investigação que descortinassem a realidade e a subjetividade afrodescendentes. (SANTOS, 2012, p.293)*

Vamos, agora, dialogar com duas pensadoras negras brasileiras que nos trazem análises importantes a respeito de outras implicações do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico nas construções teóricas de alguns intelectuais brancos canonizados nas ciências humanas. A pesquisadora, ativista negra e doutora em psicologia social Maria Aparecida Bento Silva nos traz uma perspectiva crítica a respeito da obra *A Integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes (1978). Nela, o autor defende que “a escravidão deformou o seu agente de trabalho”, e interpreta a exclusão e a

marginalização do negro como resultado de seu despreparo: "o isolamento econômico, social e cultural do negro com suas indiscutíveis consequências funestas foi um produto natural de sua incapacidade relativa de sentir, pensar e agir socialmente como um homem livre" (FERNANDES, 1978, p. 95 APUD BENTO SILVA, 2002, p.22). Além de reproduzir o racismo contra negros nessas análises, Fernandes, em nenhum momento da obra, analisa o quanto a escravidão – não deforma, mas – traz profundas implicações também para as construções sócio-históricas e atuais dos grupos brancos brasileiros – esses sim, responsáveis pela marginalização econômica e social das pessoas negras no Brasil. *Se Florestan Fernandes, tão consciente do racismo no Brasil, não conseguiu enxergar o impacto da escravidão no seu próprio grupo branco, era preciso compreender a cegueira conveniente e o silêncio cúmplice da branquitude* (BENTO, 2022, p.63).

A Dr.<sup>a</sup> Cida Bento também analisa em artigo posturas racialmente problemáticas do sociólogo branco Octavio Ianni, na obra *Raça e classes sociais* (1972), na qual há a reprodução de estereótipos e generalizações fundados na ideologia do branqueamento. Escreve-nos o autor: “branquear é uma aspiração universal. Negros, mulatos escuros e mulatos claros, todos querem branquear.” E ainda: “o simples casamento com indivíduo mais claro já satisfaz o mais escuro. Ter descendentes mais claros é motivo de orgulho.” (IANNI, 1972, p.123 APUD BENTO SILVA, 2002, p.24). Cida Bento analisa em sua tese que, apesar de esses sociólogos terem desenvolvido um importante trabalho, contribuído para desmistificar o mito da democracia racial e analisar as desigualdades entre brancos e negros no Brasil, ambos os intelectuais acabaram, em suas construções teóricas, legitimando a construção de novos estereótipos raciais a respeito da população negra brasileira (BENTO SILVA, 2002b, p. 24) A partir das discussões elaboradas até aqui, podemos compreender que esses estereótipos raciais estão diretamente relacionados às implicações do racismo acadêmico e epistêmico para as ciências humanas no Brasil.

A socióloga negra Lélia Gonzalez, na obra *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1982), também traz contribuições para uma análise racialmente crítica às produções canonizadas em nossas ciências humanas. Ela analisa o clássico *A formação do Brasil contemporâneo*, do historiador Caio Prado Jr. Nela, o autor reproduz a inferiorização, a desumanização, a objetificação e sexualização das mulheres negras brasileiras:



*Realmente a escravidão, nas duas funções que exercerá na sociedade colonial, fator trabalho e fator sexual, não determinará senão relações elementares a muito simples. (...) A outra função do escravo, ou antes da mulher escrava, instrumento de satisfação das necessidades sexuais de seus senhores e dominadores, não tem um efeito menos elementar. Não ultrapassara também o nível primário e puramente animal do contato sexual, não se aproximando senão muito remotamente da esfera propriamente humana do amor (...). “O milagre do amor humano é que, sobre um instinto tão simples, o desejo, ele constrói os edifícios de sentimentos os mais complexos e delicados”. (André Maurois) É este milagre que o amor da senzala não realizou e não podia realizar no Brasil-colônia. (PRADO Jr. 1976, p. 342-343, APUD GOZALEZ, 1982, p.231)*

É chocante que uma narrativa como essa, que reproduz o racismo de uma forma, assim, tão explícita, tenha “passado em branco” por tantos/as historiadores/as e cientistas sociais brancos/as que a leram e que a utilizaram/utilizam como fonte, referências em seus trabalhos ou como componente curricular obrigatório nos nossos cursos de graduação universitários. Interessante destacar que, em grande parte, as análises críticas em relação às implicações do racismo nessas e em outras obras foram construídas por intelectuais negros/as brasileiros/as. Torna-se necessário – urgente – que também sociólogos/as e historiadores/as brancos/as passem a se responsabilizar, também, por fazê-lo. Não podemos seguir eternamente esperando que pessoas negras ou indígenas tenham que passar pelo desgaste de ser sempre eles/elas a nos mostrar o racismo que se manifesta em nós mesmos – situações, essas, onde muitas das vezes recebem atitudes reativas ou indiferentes da parte de nós, brancos/as; ou, então são taxadas de posturas militantes, não acadêmicas, tendo suas análises automaticamente descredibilizadas e desconsideradas por muitos/as acadêmicos/as brancos/as.

Historicamente, a nossa e as gerações de acadêmicos brancos que nos antecederam foram formadas em espaços marcados pelo ‘confinamento racial’ branco, pela completa exclusão e marginalização de pensadores/as negros e indígenas – sendo, em parte, também por isso responsáveis. Por não termos convivido, por não termos valorizado e dialogado com as obras desses/as pensadores/as, nos tornamos em certa medida incapazes de sentir e perceber outras perspectivas de conhecimento que não a do nosso próprio grupo racial – brancos. De desenvolver uma perspectiva crítica racial a nós mesmos e às nossas obras. Nossa formação, social e acadêmica, tornou-nos – pessoas brancas – relativamente insensíveis de perceber as diferentes formas pelas quais

o racismo e a branquitude se entranha, se manifesta e se reproduz em nossas teorias, em nossas práticas de ensino e produção do conhecimento. Marcas do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico. Precisamos construir a abertura necessária para um processo de letramento racial, para tomar consciência das implicações do racismo e da branquitude em nossas práticas de ensino e pesquisa, em nossas instituições, no campo acadêmico.

Não é nossa pretensão desconsiderar a importante contribuição que esses intelectuais canônicos tiveram para a construção das ciências humanas e do pensamento social brasileiro. Mas se somos tão hábeis em construir um pensamento crítico a respeito de tantos aspectos da nossa história, da nossa sociedade, da nossa historiografia, não devemos seguir nos omitindo em analisar de forma racialmente crítica as nossas tradições e produções acadêmicas. No próximo capítulo, analisaremos, com Cida Bento, os pactos narcísicos da branquitude, que nos ajudaram a compreender as questões trazidas acima. Pessoas e grupos brancos tendem a agir – mesmo que por vezes silenciosamente – de modo a preservar a si e a seu grupo de críticas raciais.

\*\*\*

Outros pesquisadores/as também analisam as relações entre racismo, branquitude e a histórica invisibilização e marginalização dos/das pensadores/as negros/as, indígenas e seus descendentes e das suas obras no campo acadêmico e epistêmico nas ciências humanas e universidades brasileiras. Lourenço Cardoso, em *A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim*, constrói importantes análises nesse sentido, a partir do estudo de caso de Guerreiro Ramos, que apesar de sua sólida formação acadêmica e das contribuições fundamentais trazidas por suas obras teve as suas obras reconhecidas apenas muito recentemente em nossos currículos e práticas de pesquisa.

Outros estudos também apontam para a tradicional discriminação, silenciamento e descredibilização de intelectuais nas universidades brasileiros/as, no campo acadêmico e na obras de intelectuais brancos/as que se tornaram canônicas para o estudo do racismo e das relações raciais nas ciências humanas (CARDOSO, 2014; 2018; 2022). Temos também os casos de Édson Carneiro, que teve a sua tese de doutorado rejeitada, nos anos 1950, pela Faculdade Nacional de Filosofia; Abdias Nascimento, que ocupou

cátedras em Universidades dos Estados Unidos e da África, mas cujas obras permaneceram marginalizadas nos currículos e no campo acadêmico das ciências humanas no Brasil até recentemente (CARVALHO, 2006). O caso da desvalorização/invisibilização da obra da historiadora, poeta, professora e ativista negra Beatriz Nascimento, referência fundamental para pensar a história do Brasil, dos afro-brasileiros e dos quilombos, também já foi analisada por historiadores/as.<sup>57</sup> Temos, também, pesquisas que nos mostram a reprodução do racismo contra discentes negros por parte de intelectuais e docentes brancos/as na área das ciências humanas nas universidades.<sup>58</sup>

Ângela Figueiredo, socióloga negra, professora da UFRB, e Ramón Grosfoguel analisam, por sua vez, algumas implicações do racismo para as universidades no artigo *Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário* (2009). Conforme a pesquisa, muitos docentes universitários justificam a existência de um número pequeno de professores negros a partir de fatores sempre externos à universidade, utilizando argumentos meritocráticos para justificar a imparcialidade racial dos concursos de seleção para docentes. Além disso, ressaltam a/o pesquisador/a que apesar da docência universitária no Brasil ser marcada por uma absoluta maioria de professores/as brancos/as, poucos são aqueles que se questionam ou agem para transformar essa situação.

*Desse modo, percebemos que, mesmo quando encontramos exemplos de prática sistemática da exclusão de professores negros das universidades públicas brasileiras, há uma enorme dificuldade de entender tal atuação como reflexo, como prática resultante de uma cultura racista que é internalizada e reproduzida.* (FIGUEIREDO & GROSFUGUEL, 2009, p. 231)

No capítulo 8 aprofundaremos as discussões a respeito da meritocracia e sua com o racismo estrutural, a branquitude e a supremacia branca.

\*\*\*

---

<sup>57</sup>Batista, Wagner Vinhas *Palavras sobre uma Historiadora Transatlântica - estudos da trajetória intelectual de Maria Beatriz Nascimento*. 280 f. (Tese) Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos. UFBA. Salvador, 2016; PINN, Maria Lúcia de Godoy. *Beatriz Nascimento e a invisibilidade negra na historiografia brasileira: mecanismos de anulação e silenciamentos das práticas acadêmica e intelectual*. AEDOS; RATTIS, Alex. *Eu sou atlântica – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006.

<sup>58</sup> Sobre isso, ver: LIMA, Ari. *A Legitimação do Intelectual Negro no Meio Acadêmico Brasileiro: Negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?* Revista Afro-Ásia, 25-26 (2001).

Sim, somos racistas! Há uma tendência geral, dado o racismo à brasileira, em pensar que ele sempre está no *outro*, em *outro* lugar, distante da gente. Fora da universidade. Nas atitudes de grupos de direita. Por isso ele é um “crime perfeito”, segundo Kabengele Munanga. Como diria Sartre, *o inferno são os outros...* questionar e tomar atitudes para confrontar o racismo que se reproduz em nós mesmos, na formação das nossas subjetividades, nas universidades, em nossas práticas de ensino e pesquisa, em nossos currículos, nas nossas relações sociais e de trabalho cotidianas, nos espaços e organizações acadêmicas nos quais atuamos, é tarefa bem mais difícil.

Por razões óbvias, só podemos confrontar o racismo se admitirmos que ele existe. Que ele está em e entre nós. A pensadora e ativista negra Nilma Lino Gomes (Professora Emérita da UFMG, ex-reitora da UNILAB, ex-ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos) na aula Magna da UFRGS de 2019, intitulada *O Papel da Universidade na Superação do Racismo na Sociedade*, nos trouxe uma fala fundamental nesse sentido: “começamos enfrentando o racismo dentro da universidade.” (GOMES, 2019) Como pretender que a universidade participe efetivamente da superação do racismo “na sociedade” sem se preocupar, sem discutir, primeiramente, o racismo que marca a própria universidade?

As análises e diálogos teóricos construídos até aqui nos permitem aprofundar a nossa compreensão a respeito do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico e de suas diferentes implicações históricas e atuais para as universidades e para as ciências humanas. Nesse sentido, torna-se fundamental analisarmos a racialidade e as relações raciais que marcam, historicamente, os processos de constituição das universidades e do campo acadêmico no Brasil e, também, das práticas de ensino, pesquisa e produção do conhecimento acadêmico. Parece-me difícil de sustentar que as filosofias, as epistemologias, as teorias e metodologias e narrativas acadêmicas sejam racialmente neutras e universais se sujeitos e pensadores/as negros/as e indígenas historicamente se encontram excluídos ou marginalizados do campo acadêmico e dos diálogos ali estabelecidos; se os conhecimentos produzidos por pensadores e intelectuais negros/as e indígenas foram descredibilizados e inferiorizados historicamente também no campo acadêmico e nas universidades brasileiras; se o grupo racial branco permanece hegemônico, monopolizando para si os lugares mais elevados nas estruturas e hierarquias de saber e poder nas universidades e no nosso campo acadêmico; se,

atualmente, nossos currículos seguem eurocêntrico e seguimos utilizando em nossas práticas de ensino e de pesquisas referenciais composto por uma absoluta maioria – mais de 90% – de pensadores brancos, conforme veremos a partir da análise dos currículos dos cursos de graduação em história na atualidade, na parte 4 dessa tese.

Inseridas em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela colonialidade, as universidades e ciências ocidentais foram estruturadas, historicamente, através de relações raciais desiguais, violentas e injustas, as quais trazem profundas marcas para nossas práticas de ensino e de produção do conhecimento. Ao longo da absoluta maior parte da história das universidades ocidentais, brasileiras, pessoas negras e indígenas são historicamente excluídas ou completamente marginalizadas nas universidades e no campo acadêmico. A gênese e estruturação das universidades, da filosofia acadêmica, das epistemologias, das teorias e metodologias, das práticas pedagógicas e de pesquisa, das linguagens e narrativas que fundamentam a construção do conhecimento acadêmico, foram historicamente forjadas por sujeitos em sua absoluta maioria brancos, do sexo masculino, formados nas tradições eurocentradas que em grande medida dialogaram exclusivamente com o seu próprio grupo racial – branco. Que em grande medida privilegiaram o seu próprio grupo racial e descredibilizaram, excluíram ou marginalizaram ao longo desse processo o diálogo com tradições, filosofias, epistemologias, conhecimentos e obras produzidas por pensadores/as negros/as e indígenas. – inclusive aqueles que, com muito esforço, já tinham formação e importante atuação acadêmica na primeira metade do século 20.

O racismo não é uma coisa externa, localizado nas margens, como uma “camada de tinta” que pudesse ser facilmente removida. Ele integra as fundações, está na base e no centro das estruturas de poder e de saber que constituem as universidades, as ciências humanas, o nosso campo acadêmico e nossas práticas de produção do conhecimento.

Voltemos a Nilma Lino Gomes. Na referida aula magna, ela nos disse que as cotas devem ser o fim da negação do racismo na universidade; que as cotas tornam a universidade responsável em criar um ambiente antirracista, que enfrente o racismo. Que elas fizeram “cair as máscaras da branquitude”, apontando a hipocrisia do discurso de igualdade e democracia de muitos; que elas nos forçam a indagar o eurocentrismo e a branquitude dos nossos currículos, a reconhecer saberes e trabalhar com eles na horizontalidade; a enfrentar o discurso único e o epistemicídio (GOMES, 2019). As

cotas e as transformações que elas impulsionam através da maior presença de negros/as, indígenas e seus descendentes nas universidades devem ser um passo no sentido de nos responsabilizar-mos ainda mais pelo racismo que há em nossas práticas e instituições – e não um argumento para afirmar que somos menos racistas.

Nesse sentido, creio que é importante primeiro considerarmos, analisarmos e discutirmos profundamente o racismo acadêmico e epistêmico para então poder começar a compreender historicamente os processos de transformações que têm ocorrido nas últimas décadas no sentido de superá-los. Parece-me haver certa tendência, entre alguns grupos de acadêmicos bancos, de, frente às discussões a respeito do racismo na universidade, nos fixarmos em discursos no sentido de afirmar o quanto essa situação está mudando. O quanto hoje estamos melhores do que ontem. Evitando, contudo, discutir a respeito da questão na atualidade, das profundas implicações do racismo em nossas instituições, no ensino superior e campo acadêmico em história, em nossos currículos e práticas de produção do conhecimento. Nesses casos, parece-me haver certa contradição lógica: é como se fosse possível estarmos caminhando para superarmos o racismo sem nunca termos sido racistas.

Sim, somos racistas! Qualquer trabalho que queira avançar na luta antirracista na no ensino superior deve partir daí. As universidades e alguns grupos de acadêmicos brancos/as que nela atuam são, hoje, menos racistas do que o foram até há alguns anos. Mas como ensina Fanon: *ou se é racista ou não é. (...) É utópico procurar saber em que um comportamento desumano se diferencia de outro comportamento desumano.* Afirmando que se é menos racista *é do feitio de homens incapazes de pensar corretamente* (FANON, 2008, p.85).

### **Pluralidade Epistêmica e descolonização nas universidades**

*O mais importante não é aquilo que fizeram de mim.*

*O que importa é o que eu faço com aquilo que fizeram de mim.*

J.P. Sartre

As práticas, vivências e lutas construídas pelos sujeitos e coletivos negros e indígenas nas universidades brasileiras nas últimas duas décadas têm cada vez mais tensionado a reprodução do racismo acadêmico e epistêmico e da branquitude; têm

sensibilizado e impulsionado, também, um grupo de pessoas brancas no campo acadêmico a construir auto-críticas em relação ao lugar que ocupam e a fortalecer processos de letramento racial, de construção de práticas de pesquisa e de ensino que confrontam os privilégios brancos acadêmicos e epistêmicos, o eurocentrismo, a colonialidade do saber e dos currículos de ensino superior. Ao longo dessa tese, poderemos analisar esses processos, as importantes transformações históricas que eles têm trazido, as lutas que têm sido desenvolvidas nesse sentido bem como os conflitos e resistências que elas têm gerado. Vamos, agora, trazer algumas discussões iniciais nesse sentido.

José Jorge Carvalho traz importantes contribuições a respeito dessas questões. Destaca o pesquisador que foi a partir da implementação das Ações Afirmativas que começou-se a discutir o eurocentrismo, a colonialidade, o racismo e a branquidão dos currículos universitário no Brasil.

*A discussão das cotas logo suscitou o debate sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem. (...) não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em nossas instituições de ensino superior. (CARVALHO, 2018, P.80)*

Para o pensador a luta por uma educação antirracista nas universidades, pela superação da “branquidão” e do caráter eurocêntrico dos currículos de ensino superior, devem ser pensadas e praticadas a partir da valorização de pensadores/as e intelectuais negros/as e indígenas brasileiros/as; também, a partir do estabelecimento de diálogos horizontais entre saberes construídos nas tradições acadêmicas ocidentais e conhecimento, práticas e epistemologias fundamentadas nas tradições afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, Carvalho entende que *o único modo de descolonizar a leitura eurocentrada dos negros e indígenas é trazendo os mestres e mestras dessas comunidades para, junto com doutores negros e indígenas, ensinarem*. Ainda de acordo com o autor, a introdução de cotas raciais nas Universidades restritas às/aos discentes sem transformações mais profundas nos currículos, práticas de ensino e pesquisa conduziria,

*ainda que não intencionalmente, a uma desqualificação epistêmica das nações indígenas e comunidades afro-brasileiras, como se elas não tivessem saberes importantes para projetar. (...) Cotas restritas a discência podem passar a mensagem sub-repitícia de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico.(...) (CARVALHO, 2018, p. 82)*

O autor reforça que a *nossa academia é colonizada e branca*, e afirma que a luta antirracista e pela descolonização das universidades e do campo acadêmico impõe a tomada de atitudes práticas, demanda intervir na constituição do espaço universitário em todos os níveis (discente, docente, formato institucional, modo de convívio) e formatação epistêmica (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias).

Nesse sentido, Carvalho relaciona a luta por uma educação antirracista com a construção de uma universidade pluricultural e pluriépistêmica.

*Lendo a história das universidades brasileiras, constatamos que sua aparente organização não passou de uma mera contingência, e elas funcionam até hoje de fato em um estado de exceção epistêmica, e não como uma regra estável de convívio entre saberes de origens radicalmente diferentes (idem, p. 95).*

Como práticas fundamentais para a superação desse estado de “exceção epistêmica”, o autor defende a concessão de Títulos de Notório Saber (que são equivalentes ao de doutorado) a mestres e mestras das tradições afro-brasileiros e indígenas. Só no Ceará foram 58 títulos concedidos, e o movimento avança em outras universidades federais. Carvalho também destaca a necessidade de aprofundarmos as cotas raciais nos concursos para docentes nas universidades; e a importância de adoção de cotas epistêmicas, com a valorização de mestres/as e mestras das tradições afro-diaspóricas, quilombolas e indígenas na docência e nos currículos de ensino superior.<sup>59</sup> Nesse sentido, o pensador destaca o movimento Encontro de Saberes nas universidades:

---

<sup>59</sup> Podemos ousar um pouco mais e sugerir, também a longo prazo, outras modalidades de cotas epistêmicas: as bancas de seleção para concursos docentes, para a pós-graduação, as bancas de defesa de dissertações e teses, as bancas responsáveis para a seleção de artigos para revistas acadêmicas, as associações de pesquisa, as comissões responsáveis pelas avaliações institucionais da CAPES e CNPq poderiam ter como critério de avaliação dos trabalhos acadêmicos analisar se eles dialogam de forma significativa, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, com pensadores/as negros/as e indígenas na construção de seu referencial teórico, metodológico e bibliográfico das pesquisas, nos currículos dos cursos de nível superior em história – graduação e pós-graduação.



*O Encontro de Saberes desafia agora acadêmicos brancos para além das cotas na defesa de uma universidade pluriepistêmica: ou eles se posicionam pela continuidade de um modelo colonizado eurocêntrico de saber acadêmico, ou pela descolonização racial e definitiva desse modelo ao acolher todos os nossos horizontes de conhecimentos: indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas, ocidentais, das culturas populares e dos demais povos (tradicionais e modernos) do mundo. (CARVALHO, 2018, p. 91)*

O movimento de Encontro de Saberes tem se expandido em várias universidades do Brasil, inclusive aquela estudada por essa tese. Esse movimento tem sido impulsionado por docentes e acadêmicos de diversas áreas do conhecimento científico e já trouxe centenas de mestras e mestres afro-brasileiros, indígenas, quilombolas e das diferentes comunidades tradicionais existentes no Brasil, potencializando processos de ensino, aprendizagem e pesquisa, além de diversas publicações e eventos que têm contribuído para a pluralidade epistêmica, para a superação do racismo nas universidades, em nossas ciências e práticas de produção do conhecimento.

Temos, nas ciências humanas, um grupo crescente de docentes brancos/as que têm demonstrado abertura e sensibilidade para reconhecer, valorizar e dialogar cada vez mais com pensadores/as, intelectuais, filósofos/as e teóricas/as negros/as e indígenas. Como veremos na análise dos currículos e nas interlocuções de história oral com docentes brancos do departamento de História da universidade estudo de caso dessa tese, esse grupo tem contribuído para a efetivação e sustentação de importantes transformações nos currículos, nas práticas de ensino e pesquisa, no campo acadêmico e na universidade, que caminham no sentido de superar o racismo acadêmico e epistêmico e a colonialidade que nos marcam. Muitas/as docentes brancos/as interlocutores/as de história oral dessa tese destacaram que esses processos foram impulsionados pelas cotas na graduação e na pós-graduação, pela maior vivência com discentes e pesquisadores/as negros/os, e graças às contribuições por eles/elas trazidas em sala de aula, nas suas pesquisas e nas esferas participativas da universidade. Em alguns casos, docentes destacam que os processos de transformações em suas práticas de ensino e pesquisa foram aprofundados após questionamentos que estudantes negros/as lhe trouxeram em relação ao uso exclusivo de pensadores/as brancos/as nas disciplinas e à reprodução de uma perspectiva da história eurocêntrica, marcada pela colonialidade. Contudo, nossas interlocuções de história oral também nos mostrarão que há alguns grupos de acadêmicos brancos, por vezes muito bem situados nas hierarquias e estruturas de poder

e saber universitárias, que ainda manifestam atitudes mais resistentes e até mesmo reativas – questões essas, que veremos nos capítulos 9 e 10.

Vamos retomar, agora, a obra do filósofo negro Diego Reis. O pensador analisa a construção de práticas decoloniais nas universidades e no campo acadêmico, ressaltado o desafio político-epistêmico que esses movimentos enfrentam na luta para que a diversidade epistemológica seja reconhecida e valorizada, nesses espaços:

*Se o modo de produção e de difusão do conhecimento legitimado é um elemento central na manutenção das estruturas de dominação coloniais, é possível perceber, contudo, nessas práticas, saberes e fazeres, a emergência de registros, vozes, poéticas e regimes de historicidade pautados em outras matrizes culturais. Não raro, provenientes de criações coletivas das comunidades resistentes e de suas memórias transmitidas oralmente, assentadas em outros valores ético-políticos e ancestrais. As marcas inventivas das identidades diaspóricas e de povos originários reverberam nas práticas, nos sistemas simbólicos e na pluralidade dos discursos que resistem à monologia e ao monolinguismo do projeto moderno/colonial, que organiza diferenças e desigualdades entre os povos. (REIS, 2020, p.9)*

O autor também reforça que as tradições filosóficas e epistêmicas eurocêntricas se fundamentam em dualismos, com a dissociação entre corpo e razão, sujeito e objeto, natureza e cultura/sociedade, categorias explicativas normativas que são naturalizadas como se fossem universais e estáticas. A própria dissociação entre corpo e mente, emoção e razão, fundamento da filosofia e da racionalidade moderna branca eurocentrada, limita as possibilidades de construção do conhecimento, não reconhecendo ou não valorizando a potência da corporalidade, da vivência, da musicalidade, da circularidade, da coletividade, da territorialidade, das subjetividades e das emoções nos processos educativos e de construção do conhecimento. Essas reflexões nos ajudam a compreender que o racismo traz implicações também na construção das linguagens e dos modos de produção dos conhecimentos acadêmicos, fundados nas tradições escritocêntrica, na qual o texto escrito é tradicionalmente compreendido como superior, como única forma legítima para a construção e validação do saber acadêmico na área das ciências humanas.

As tradições acadêmicas ocidentais, desta forma, historicamente desvalorizaram e descredibilizaram linguagens ‘outras’ de produção e compartilhamento do

conhecimento. As tradições afro-diaspórica e indígenas, por sua vez, muitas das vezes reconhecem, valorizam, praticam, constroem e compartilham o conhecimento através de lógicas, racionalidades e linguagens plurais – fundadas na oralidade, a corporalidade, a musicalidade, a circularidade, a visualidade, na territorialidade, ancestralidade, na vivência. Nesse sentido, a valorização de pensadores/as negros/as e indígenas e os movimentos de encontro de saberes podem trazer contribuição fundamentais para pluralizar não só as filosofias, epistemologias, teorias, metodologias e narrativas acadêmicas, mas também as nossas próprias linguagens e práticas de ensino e produção do conhecimento. O texto escrito pode e deve dialogar com as demais formas de conhecimento que atravessam o corpo, a comunidade e se manifestam na coletividade.

Diego Reis destaca, em diálogo com outros filósofos decoloniais, a importância da *desobediência epistêmica*:

*Essa desobediência, amplamente praticada como estratégia de resistência nos saberes emancipatórios e estético-corpóreos das populações afrodiaspóricas e ameríndias, coloca em xeque a lógica binária, racista e sexista que conforma a geografia da razão 'ocidental-cêntrica'. Com as epistemologias decoloniais assentadas, outras subjetividades, repertórios e narrativas podem ser reconhecidos e assumidos como estratégia de afirmação ontológica, política e epistemológica 'desde' o lugar de enunciação da experiência vivida dos povos subalternizados. Acionada essa potência, visa-se subverter a ordem monocultural pelas encruzilhadas abertas, pluriversais e fronteiriças dos saberes e conhecimentos. (REIS, 2020, p.9-10)*

Essas práticas, epistemologias e pensamentos construídos na decolonialidade, em diálogo com as obras de importantes pensadores/as, intelectuais e teóricos negros/as, asiáticos/as, indígenas e seus descendentes, têm, na atualidade, potencializado e expandido os nossos horizontes acadêmicos e epistêmicos. Além disso, a partir das questões das discussões construídas ao longo do capítulo, creio que se torna fundamental reconhecermos, valorizarmos e dialogarmos com os conhecimentos e narrativas da história construídas em territórios tradicionais, fundamentados na ancestralidade, ensinados e vivenciados em práticas coletivas junto com mestres/as, através da oralidade, da territorialidade, da ancestralidade, do ritmo, da musicalidade, da corporalidade, da circularidade. E o fazê-lo sem reduzir esses conhecimentos a meros objetos, reconhecendo a potência dessas narrativas, e o valor desses/as pensadores e dessas práticas de construção do conhecimento. Dialogando na horizontalidade com

esses/as mestres/as e tradições, promovendo encontros dos saberes. Não apenas a historiografia, também os territórios indígenas, os quilombos, o tambor, o canto, os gestos e movimentos, as rodas de samba, jongo e capoeiras, os torés, os sambas-enredos e cortejos de carnavais nas avenidas, os mestres e mestras negros/as ensinam e constroem conhecimentos potentes a respeito da história brasileira.

O pensador indígena Ailton Krenak também nos traz análises e reflexões importantes, que dialogam com as questões acima e a noção de *contra-colonialidade* construída por Nego Bispo, a qual vimos anteriormente:

*Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais as estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI, ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbara e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células capazes de transmitir através do tempo suas visões coletivas. (KRENAK, 2019, p.28)*

Krenak enfatiza a potência dessas práticas, valores e conhecimentos indígenas para ampliar nossos horizontes existenciais, enriquecer as nossas subjetividades, nossas visões de mundo, nossos conhecimentos, nossas poéticas sobre a existência, nossa capacidade crítica e criativa para superar a crise que a humanidade – sobretudo alguns setores mais conservadores dos grupos brancos hegemônicos – têm enfrentado e imposto a si mesma, às coletividades negras e indígenas, à natureza, à Terra, a todos os demais seres que compartilham conosco a vida nesse planeta. *A minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo. (KRENAK, 2019, p.27)*

Pensar, sentir, vivenciar, aprender, ensinar a história dialogando também com conhecimentos e práticas construídas através das tradições negras e indígenas nos proporciona conhecer outras questões, lógicas, linguagens, filosofias, epistemologias, poéticas, práticas e narrativas sobre o tempo, a humanidade e a nossa história. A colonialidade, a branquitude e o racismo acadêmico epistêmicos vêm sendo abalado pelas forças ancestrais e movimentos políticos negros/as e indígenas brasileiros.

**O espelho da verdade**  
(Conto/Filosofia dos povos Igbos, da África do Oeste)

*No princípio do mundo havia uma única verdade.*

*A verdade não se confundia entre o mundo espiritual e o mundo material. Entre esses mundos havia um grande espelho. Tudo que se mostrava no mundo espiritual era o que se manifestava no mundo material. As verdades eram absolutas.*

*Mas todo o cuidado era pouco. O espelho ficava bem perto das mulheres e dos homens. E ficava bem perto também das crianças. Com o espelho da verdade, todo o cuidado era pouco.*

*A jovem Mahura, uma jovem retinta, preta, com suas tranças alongadas, trabalhava enquanto as crianças brincavam e se olhavam no espelho. Um dia Mahura foi pillar o inhame. Começou a pillar o inhame para fazer o seu 'ajeum' sagrado. Por um descuido e por uma distração com as outras crianças, Mahura perde o controle, e a mão de pilão tocou forte no espelho. O espelho se espatifou. No seu estouro, os pedaços foram espelhados pelo mundo inteiro em uma fração de segundos.*

*Assustada, Mahura saiu em disparada, pois era preciso contar esse desastre, esse acidente, para as mais velhas e os mais velhos. Pediu desculpas. As mais velhas e os mais velhos, quando viram Mahura apavorada, começaram a sorrir. Mahura pergunta: Yás e Bábas, vocês não estão brabas comigo? Vocês me desculpam? E eles começaram a sorrir e disseram. Você prestou um grande favor para a humanidade. Vocês, crianças, prestaram um grande favor para a humanidade. De hoje em diante, não existe mais uma verdade única. Porque o espelho, quando se quebra, ele espalha as verdades, e ele possibilita outros conhecimentos e outras verdades.*

*De hoje em diante, quem encontrar um pedacinho do espelho, em qualquer parte do mundo, estará encontrando apenas uma parte das verdades. Provavelmente, a sua própria verdade, ou não muitas verdades. Pois o espelho reproduz apenas uma imagem do lugar a partir de onde se encontra. Apenas um fragmento da verdade. Mas quando ele se espalha, ele nos apresenta várias verdades.*

*Mahura, você prestou um grande serviço à humanidade!*

Conto coletado pela historiadora negra e Dr.<sup>a</sup> Vanda Machado da Silva, narrado pela socióloga quilombola Sônia Ribeiro no curso *Introdução às filosofias africanas* (2022)

## CAPÍTULO 6

### Os Estudos Críticos da Branquitude e a Branquitude Acadêmica

*A explosão não vai acontecer hoje.  
Ainda é muito cedo...  
ou tarde demais.  
Não venho armado de verdades decisivas.  
Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.  
Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas  
coisas sejam ditas.*

Frantz Fanon (2008)

Ao longo desse capítulo, vamos aprofundar as discussões e os diálogos a respeito dos estudos críticos da branquitude, seus principais antecedentes, seus fundamentos e desenvolvimento enquanto campo de estudo acadêmico. Daremos destaque para a construção da compreensão de branquitude enquanto privilégios brancos estruturais, para as discussões a respeito da supremacia branca e para as análises que se dedicaram a pensar as implicações da branquitude no campo acadêmico. Buscaremos construir uma sistematização teórica tendo em vista compreendermos a branquitude enquanto um fenômeno estrutural, relacional ao racismo estrutural. Ao final, traremos algumas discussões a respeito da branquitude crítica, da participação das pessoas e grupos brancos nas lutas antirracistas, e da luta contra os privilégios brancos estruturais, acadêmicos e epistêmicos.

#### Os estudos críticos da branquitude

Vamos começar analisando a obra de alguns dos pensadores que se tornam fundamentais para a elaboração da noção de branquitude. O historiador, sociólogo e ativista estadunidense W.E.B. Du Bois, primeiro pensador negro a obter um título de doutor na Universidade de Harvard (1895), pode ser considerado um dos precursores dos estudos críticos da branquitude, com a publicação da obra *Black Reconstruction in America*, em 1935. A temática central do seu trabalho foi a agência e o protagonismo

negro na construção da democracia e na luta pela liberdade nos Estados Unidos após à Guerra da Secessão (décadas de 1860 a 1880). Na obra, ele desenvolveu importantes análises sobre o racismo na construção de identidades brancas nos EUA. Conclui Du Bois que a classe trabalhadora branca estadunidense daquela época reproduziu atitudes racistas com o objetivo de obter benefícios simbólicos e materiais em relação aos trabalhadores negros. Apesar dos interesses de classe em comum, trabalhadores brancos tomaram a raça como um divisor social, se distanciando dos trabalhadores negros e buscando se aproximar das classes brancas mais abastadas para obter benefícios. Embora não tenha sido essa a temática principal da obra, Du Bois demonstra que o racismo contra negros e a reprodução de privilégios raciais brancos se tornaram fundamentais para o processo de construção classe trabalhadora e das identidades brancas daquele país. Mesmo os brancos pobres e da classe trabalhadora se beneficiaram da opressão racial. (DU BOIS, 1977 [1935], *APUD* BENTO SILVA, 2022, p.30; SCHUCMAN, 2012, p. 18-19)

A década de 1950 é marcada pela publicação de novos trabalhos de intelectuais negros que se tornam cruciais para as discussões a respeito das implicações do racismo para as pessoas e grupos brancos, as quais posteriormente se tornaram basilares para o campo dos estudos críticos da branquitude. Novamente, torna-se importante destacar a obra *Peles negras, máscaras brancas*, do pensador negro martinicano Frantz Fanon, publicada em 1952, fruto de sua pesquisa de doutorado. Nela, o autor rompe com a lógica de tratar o racismo como um problema apenas dos negros e questiona o papel central de sujeitos/grupos sociais brancos na construção e na atualização do racismo e da colonialidade. O pensador nos traz que o racismo aprisiona tanto negros quanto brancos, levando ao desenvolvimento de complexos, neuroses, comportamentos patológicos e inumanos que devem ser confrontados e superados. Para Fanon, sujeitos/grupos brancos também estão aprisionados pela estrutura “econômico-psicológica”, psicossocial, do racismo e colonialismo. Estão aprisionados em sua brancura, em seu narcisismo e no seu complexo de superioridade, tanto consciente quanto inconsciente. Agem de forma neurótica, narcísica, patológica na dinâmica das relações raciais. (FANON, 2008)

Fanon nos traz que as dinâmicas estruturais e psicossociais do racismo e do colonialismo afetam profundamente a formação das nossas subjetividades, identidades, do nosso inconsciente, da nossa sensibilidade, das relações sociais cotidianas. Desta

forma, provoca também os sujeitos/grupos brancos a encarem a si próprios, se questionarem, trabalhem para se libertar do racismo e do colonialismo que estrutura a sociedade e também a sua própria subjetividade e identidade.

O pensador tunisiano Albert Memmi, na obra *O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, de 1957, também foi pioneiro na construção de análises a respeito das implicações da colonização e do racismo para os colonizadores brancos europeus. Nessa obra, Memmi dá destaque para compreender a constituição do colonizador branco, aquele que constrói a si mesmo enquanto superior e o ‘outro’ enquanto inferior, e oprime-o. Esse poder de definir a si e ao ‘outro’, por sua vez, é fruto da violência colonial. (MEMMI, 1957 APUD CARDOSO, 2014, p. 81-82)

O sociólogo negro Lourenço Cardoso, referência nos estudos críticos da branquitude acadêmica, constrói importantes reflexões teóricas a partir das referidas obras de Fanon (2008) e Memmi (1987). Cardoso ressalta que esses pensadores nos permitem compreender que o colonizador branco, no processo de construção e imposição de suas definições sobre o ‘outro’ não-branco, simultaneamente constrói a ‘si’. Desta forma, torna-se importante pensar não só a inferiorização do negro e do indígena operada nesse processo, mas também a construção histórica do complexo de superioridade do branco. A definição do humano pelo branco historicamente ocorreu através da negação da humanidade dos/das ‘Outros/as’ – o/a selvagem, incivilizado, irracional, pagão, violento, primitivo, atrasado –, em uma dicotomia na qual o homem branco construiu a si próprio enquanto modelo e padrão universal e superior de humanidade e civilização, enquanto aquele dotado de racionalidade, de ética, de beleza. “*O branco enquanto padrão é o modelo desumano*” (CARDOSO, 2014). Ao racializar o outro, racializa a si próprio; ao negar a humanidade dos/das ‘Outros/as’, se desumaniza.

Podemos refletir que o complexo de superioridade branca e o não reconhecimento da plena humanidade dos/das ‘Outros/as’ não se restringem ao passado colonial. Eles perpetuam-se, historicamente, através da construção e reprodução das estruturas sociais assentadas em hierarquias racializadas do ser/saber/poder, nos privilégios brancos, no racismo e na colonização. Perpetuam-se através da desvalorização, inferiorização e descredibilização da racionalidade, dos conhecimentos, das filosofias, das epistemologias, das práticas e dos valores construídos por grupos ‘não-brancos’; perpetuam-se, também, na exclusão e marginalização de pessoas e



pensadores/as negras/os e indígenas em nossa sociedade; na naturalização de desigualdades, injustiças e violências raciais cotidianas; na negação de direitos; na construção das sub-humanidades, onde, apesar de sermos todos humanos, ‘uns se tornam mais humanos que os outros’, como nos conta Ailton Krenak (2019).

Lourenço Cardoso destaca, contudo, que as pessoas e grupos brancos que passam a construir posturas, análises e atitudes críticas à branquitude, podem começar a aprofundar processos de transformação:

*O branco, na construção de uma nova história, encontra no Outro um papel fundamental, visto que, uma afirmação humana autêntica se faz com o reconhecimento do Outro como igual. O branco se enxerga como humano na medida em que enxerga a humanidade do negro, ou seja, o fato de reconhecer o Outro como humano leva-o a enxergar a verdadeira humanidade em si. (CARDOSO, 2014, p. 271)*

\*\*\*

O sociólogo, pensador e ativista negro brasileiro Guerreiro Ramos também traz contribuições fundamentais para a análise crítica das implicações do racismo para os sujeitos/grupos brancos e para o campo intelectual brasileiro. Na década de 1950, em *A patologia do “branco” brasileiro*, o autor pensa o racismo e as relações raciais tendo a formação do branco como foco central da análise. A obra também se tornou pioneira – inclusive internacionalmente –, ao ser a primeira publicação a se dedicar a elaboração de análises críticas a respeito da construção racial dos intelectuais brancos e suas consequências para os estudos das relações raciais no Brasil.

Nesse estudo, Guerreiro Ramos mostra que há um desajustamento do “branco” brasileiro ao seu contexto racial. Ele questiona por que em um país de maioria não branca, como o Brasil, as elites econômicas e intelectuais “brancas” têm uma tendência de não identificar a sua circunstância étnica e racial imediata, tomando-a como algo inferiorizante. O uso de “branca” entre aspas pelo autor é também um questionamento em relação ao fato de que essas elites, que buscaram construir sua própria identidade como “brancas”, serem elas próprias miscigenadas, biológica e culturalmente. Afirma Ramos que por conta do passado colonial e desse “desequilíbrio na auto-estimação”, essas minorias “brancas” buscaram camuflar as suas origens étnicas e raciais e adotar

“atitudes arianizantes”, promovendo políticas de embranquecimento – não só dos não-brancos, mas de si próprias, promovendo a “construção artificial de um ideal de branquitude”, espelhando-se em valores europeus. Isso se dá, segundo o autor, mesmo que, para o olhar europeu, o “branco” brasileiro seja uma “espécie bizarra e pitoresca”. Questões que seguem muito atuais.<sup>60</sup>

Ainda segundo Ramos, como mecanismo psicológico de “disfarce étnico”, a minoria “branca” continuamente tematizou o negro, mas nunca a si própria nos estudos raciais. Buscava, desta maneira, construir elementos que a aproximassem mais do seu ideal de branquitude, do arquétipo branco europeu. Esses comportamentos são o que o autor considera como a patologia do “branco” brasileiro.

*O “Problema do negro” é reflexo da patologia social do “branco” brasileiro, de sua dependência psicológica. Foi uma minoria de “brancos” letrados que criou esse “problema”, adotando critérios de trabalho intelectual não induzidos de suas circunstâncias naturais diretas. (RAMOS, 1982 [1955], p. 236)*

Suas reflexões nos levam a pensar no racismo enquanto um problema do branco, escapando da tradição de intelectuais brancos de objetificar o negro e não analisar a construção de sua própria identidade racial – um problema que persiste na atualidade. Como afirma o sociólogo negro Lourenço Cardoso, pesquisador da branquitude acadêmica, na obra de Ramos, *o negro catalogado como o objeto tradicional científico, se deslocou para o lugar de cientista e posicionou o branco no lugar de “objeto”/tema de pesquisa*. (CARDOSO, 2018, p.2). Ramos nos traz, também, reflexões pioneiras a respeito do eurocentrismo e das marcas do colonialismo na construção do pensamento social brasileiro, nas obras dos intelectuais brancos que na época produziam estudos consagrados a respeito da sociedade brasileira e das relações raciais no Brasil. Ramos nos possibilita analisar criticamente a construção histórica da racialidade branca no Brasil, questão, essa, que se torna fundamental aos estudos críticos da branquitude.

\*\*\*

---

<sup>60</sup>A esse respeito, vale a pena ver o filme Bacurau (MENDONÇA FILHO, 2019).

A passagem da década de 1980 para 1990 é marcada por uma terceira onda dos estudos críticos da branquitude, a partir da elaboração de novas pesquisas e da publicação de obras de intelectuais estadunidenses que levaram ao aprofundamento teórico da noção de branquitude e à consolidação desse campo de estudos.

Conforme a pensadora, psicanalista e ativista negra brasileira Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Bento Silva, Cida Bento, na obra *o Pacto da Branquitude* (2022), essa terceira onda surge em um contexto onde a maior presença de negros e negras em instituições marcadas pela supremacia branca – entre elas as acadêmicas – trouxe conflitos raciais, os quais foram atravessados pelo medo das classes médias brancas perderem seus privilégios (BENTO SILVA, 2022, p.55-67). Alguns grupos de pesquisadores/as brancos/as, formados nesse contexto, em maior contato com pensadores/as negros/as, passaram a construir trabalhos e análises críticas aos privilégios raciais, à construção das identidades brancas e à participação das pessoas brancas nas dinâmicas das relações raciais. (MCINTOSH, 1988; HELMS, 1990; TATUM, 1992; FRANKENBERG, 1995)

É importante destacar que o campo de estudos críticos da branquitude é bastante diversificado. Muitos estudos se dedicaram a diferentes análises centradas nas construções das identidades raciais brancas. A essa pesquisa interessará mais o diálogo com as perspectivas teóricas e analíticas que trabalham com a noção da branquitude enquanto privilégios raciais brancos estruturais em nossa sociedade, enquanto uma estrutura de poder construída historicamente.

Peggy McIntosh, pensadora branca estadunidense, pesquisadora feminista e da branquitude, é reconhecida como uma das pioneiras a dar centralidade ao estudo dos privilégios brancos. Em um artigo publicado em 1989, ela discute 46 privilégios materiais e simbólicos que as pessoas brancas possuem nos Estados Unidos, compreendendo que a branquitude se relaciona à construção e reprodução de vantagens e desvantagens raciais estruturais na sociedade. A autora destaca que esses privilégios, contudo, não são percebidos enquanto tais pelos grupos brancos (McINTOSH, 1989 APUD BENTO SILVA, 2002; 2022).

A socióloga branca anglo-americana Ruth Frankenberg também trouxe importantes contribuições para compreender a branquitude enquanto um fenômeno estrutural. Em sua obra *White Women, race matters: the social construction of*

*whiteness*(1995), Frankenberg define a branquitude enquanto um lugar de vantagem estrutural em nossa sociedade. A autora analisa, também, a branquitude enquanto um lugar de elaboração de diversas práticas e identidades culturais não marcadas e não denominadas, ou então compreendidas enquanto normativas em nossa sociedade; e enquanto um “ponto de vista”, a partir do qual sujeitos e grupos brancos veem a si próprios, aos outros e à sociedade. Frankenberg chama a atenção, ainda, para que a branquitude é também atravessada por uma gama de outros eixos de privilégios ou subordinações (por exemplo: de gênero, classe, sexualidade...). E destaca a aparente invisibilidade das identidades raciais brancas, uma vez que os sujeitos/grupos brancos normalmente não compreendem a si mesmos enquanto racializados. (FRANKENBERG, 1995; 2004 *APUD* SCHUCMAN 2012, p.30; LABORNE, 2014, p.42)

Além dessas autoras, há outros trabalhos da mesma época que contribuíram para analisar a branquitude enquanto privilégios brancos, muitos deles também elaborados por mulheres que construíram ao longo de sua trajetória diálogos com as perspectivas e teorias críticas feministas. Contudo, ainda não há, nessas obras, uma elaboração teórica e analítica a respeito da branquitude enquanto uma estrutura de poder e de privilégios raciais brancos, apesar de elas trazerem importantes contribuições nesse sentido.

\*\*\*

Os estudos críticos da branquitude se constituem como um campo de estudos no Brasil no final dos anos 1990, a partir dos trabalhos das pesquisadoras Edith Pizza, branca, e de Maria Aparecida Bento Silva, negra. Cida Bento defendeu, no início nos anos 2000, a primeira tese de doutorado a respeito da branquitude no Brasil, trazendo contribuições fundamentais para pensarmos a nossa sociedade. Na obra, a autora problematiza o fato de que as análises sobre a questão racial no Brasil sempre tematizaram o problema dos negros e ignoraram o papel das pessoas brancas na construção e manutenção do racismo em nossa sociedade. Bento Silva afirma que os sujeitos e grupos brancos brasileiros não pensam na construção de sua identidade racial, no lugar que ocupa na estruturação da sociedade e nas hierarquias sociais. Não questionam, não analisam e não reconhecem os seus privilégios. De acordo com a autora,

*O primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constitui um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO SILVA, 2002, p.2)*

Essa questão segue atual. Ainda hoje, são raras as obras produzidas por historiadores/as que se dedicam a analisar, a questionar ou minimamente a levar em consideração, em suas pesquisas, a questão da branquitude e dos privilégios brancos estruturais na história brasileira. Mais raras ainda são as análises e discussões a respeito dos privilégios brancos estruturais na própria universidade, no ensino superior e campo acadêmico em história, na nossa historiografia.

Maria Aparecida Bento Silva ressalta que

*há um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil (...). Muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises (...). Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio (BENTO SILVA, 2002, p. 3)*

Nesse sentido, a pensadora enfatiza a existência, na construção das identidades e dos privilégios brancos no Brasil, de um pacto narcísico: “o silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação” (BENTO SILVA, 2002, p.6). Questão, essa, que se torna fundamental para analisarmos as implicações e as dinâmicas de reprodução da branquitude também nas universidades e em nosso campo acadêmico na atualidade.

Para Bento Silva (2002, p.20), a noção de *pactos narcísicos da branquitude* é central para compreendermos a construção das identidades brancas e seus privilégios. Esses pactos, que podem ocorrer também de forma inconsciente, fazem com que pessoas/grupos brancos, em uma espécie de acordo tácito, protejam a si e a seu grupo de críticas e questionamento em relação aos seus privilégios raciais, ao lugar que ocupam

nas relações raciais e à sua participação na reprodução do racismo, das injustiças e desigualdades raciais. Há uma cumplicidade narcísica, uma pressão coletiva do grupo racial branco, em posição hegemônica de poder em nossa sociedade e suas instituições no sentido de se autopreservar. Esse pacto narcísico força grupos/sujeitos brancos a evitarem se perceber, se enxergar, como parte do problema racial.

Desta forma, Bento Silva nos mostra que o silêncio em torno dos privilégios raciais brancos não é neutro! Ele serve aos interesses dos grupos brancos e à reprodução/atualização do racismo estrutural – mesmo que às vezes isso possa ocorrer de forma não intencional e inconsciente. Enquanto grupos/pessoas social e historicamente construídas e reconhecidas enquanto brancas forem beneficiadas e se encontrarem em situação de privilégios raciais materiais e/ou simbólicos em nossa sociedade, haverá racismo.

Nesse sentido, é fundamental a compreensão desenvolvida por Maria Aparecida Bento Silva de que o racismo e a discriminação racial são impulsionados pela construção, manutenção e reprodução de privilégios de um grupo sobre o outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceitos.

*No campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito. (...) A discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito. O desejo de manter o próprio privilégio branco, combinado ou não com um sentimento de rejeição ao negro, pode gerar discriminação. (BENTO SILVA, 2002, pg. 3-4)*

O interesse na manutenção de privilégios brancos é fundamental na estruturação do racismo e da branquitude. O racismo é praticado também através da omissão de grupos e pessoas brancas, beneficiárias dos privilégios raciais, não precisando ser intencional nem partir de uma fala ou atitude explicitamente preconceituosa, discriminatória – como também nos mostrou Sílvio Almeida, no capítulo anterior. Essa compreensão contribui muito para analisarmos as dinâmicas do racismo e da branquitude também na universidade, no campo acadêmico e epistêmico, e as

dificuldades que existem em discutir e tocar nessas questões nesses espaços. A inércia serve à manutenção dos privilégios brancos – portanto, também do racismo estrutural.

O pensador tunisiano Albert Memmi novamente nos traz importante contribuição no sentido de pensarmos a indissociabilidade entre racismo e privilégio, potencializando a construção da nossa compreensão e definição de branquitude enquanto fenômeno estrutural (MEMMI, 2000 [1982]). O racismo, conforme o autor, é a recusa de reconhecer o *outro* como igual e tem por finalidade a dominação e a manutenção do privilégio para o grupo que dele se beneficia. Por estar relacionado ao privilégio, percebido e vivido como tal, há a necessidade de dominar o *outro* para defender uma vantagem, real e/ou potencial, material e/ou simbólica. O racismo, enquanto fenômeno sempre relacional, produz, de um lado, privilégios, e do outro, desigualdades e injustiças sociais. Sempre confere benefícios a alguns – no nosso caso, aos grupos e pessoas socialmente construídas e reconhecidas enquanto brancos no Brasil – e impõe aos/as “*outros/as*” – todos/as os/as não-brancos/as – uma situação de desvantagem. Onde há um grupo racial privilegiado, há racismo. Há injustiças. Há desigualdades. Há violência. Se há racismo estrutural é porque grupos brancos se encontram e se mantêm estruturalmente privilegiados, material e simbolicamente; é porque os grupos brancos perpetuam e atualizam a sua hegemonia, o monopólio dos principais lugares de poder nas estruturas, nas instituições e nas hierarquias sociais.

### **A Branquitude Estrutural**

O amadurecimento dos diálogos teóricos construídos até aqui nos permitem avançar na compreensão de que a branquitude se relaciona, diretamente, com o racismo estrutural e com uma estrutura de privilégios raciais brancos construídos historicamente; nos possibilita compreender a branquitude enquanto um fenômeno estrutural em nossa sociedade. No capítulo anterior, aprofundamos a compreensão do racismo enquanto um fenômeno relacional e estrutural (FANON, 2008, MEMMI, 2001; KILOMBA, 2008; MBEMBE, 2014; ALMEIDA, 2019). As discussões trazidas ao longo desse capítulo nos permitem avançar no entendimento da branquitude enquanto um sistema de poder e privilégios raciais brancos estruturais que seguem sendo reproduzido e reconfigurado,

garantindo a hegemonia dos grupos brancos nos principais lugares de poder nas sociedades ocidentais nos últimos cinco séculos. Enquanto fenômenos estruturais, o racismo e a branquitude se interrelacionam, simultaneamente privilegiando grupos raciais brancos e discriminando e/ou prejudicando os demais grupos raciais; naturalizando que sujeitos e grupos racializados ocupem lugares e posições diferentes na sociedade; perpetuando a hegemonia dos grupos brancos em posições superiores e mantendo, os demais grupos racializados em posições inferiores; desta forma, legitimando e naturalizando as hierarquias racializadas de ser, saber e poder que estruturam a nossa sociedade e suas instituições.

As sociedades ocidentais são marcadas, historicamente, pela continua reprodução da dominação branca e dos privilégios raciais brancos. E também pelos conflitos produzidos pela inequidade, violência e injustiças sociais e raciais inerentes a esse sistema. Dessa forma, a branquitude se relaciona a processos históricos de construção, reprodução e sofisticação de estruturas de poder – político, econômico, cultural, ideológico – que naturalizam e perpetuam a hegemonia branca na sociedade ocidental; que beneficiam/privilegiam grupos e sujeitos socialmente racializados enquanto brancos – enquanto ‘norma’; que conferem desvantagens estruturais aos demais grupos raciais, barreiras à sua inserção e ascensão social, bem como para a conquista e efetivação de seus direitos básicos. Os processos históricos de construção da branquitude enquanto estrutura de poder são sempre relacionais à constituição do racismo estrutural, e mantêm profunda interrelação com o patriarcado, a colonialidade e a constituição e a expansão global do sistema capitalista sob a hegemonia de grupos brancos ocidentais. E, enquanto estrutura social, a branquitude é também estruturante de nossa sociedade, em seus mais diversos âmbitos, de suas instituições e dos sujeitos históricos que formam e são formados por essa sociedade.

A partir do amadurecimento e da sistematização dos diálogos teóricos que fundamentam essa parte da tese, podemos compreender que o racismo estrutural e branquitude estrutural são dois lados da mesma moeda. O racismo é estrutural porque a branquitude é estrutural, e vice-versa. Ou, como define Grada Kilomba, o *racismo é a supremacia branca* (2019, p. 76).

Passaremos, portanto, a utilizar a noção de *branquitude estrutural* ao longo dessa tese. Não se trata de uma noção inovadora, apenas de uma síntese, construída a partir



dos diálogos que dão sustentação a esse trabalho. Esperamos, assim, contribuir para a consolidação de uma compreensão de branquitude que seja mais abrangente do que aquelas que se concentraram em pensá-la enquanto construção de identidades raciais brancas, como um padrão de comportamento e de práticas culturais, ou enquanto uma “posição” social de privilégios, ocupada por grupos e pessoas brancas. Todas essas dimensões se tornam fundamentais, se articulam à compreensão da branquitude estrutural, podendo ser analisadas enquanto consequências e dinâmicas de manifestação e reprodução da branquitude.

A *branquitude estrutural* é um fenômeno bastante dinâmico. Para se manter hegemônico, é um fenômeno com uma imensa capacidade de se adaptar conforme os processos de ruptura e transformações históricas que as sociedades ocidentais atravessaram; de se reconfigurar frente às contradições e inerentes a um sistema de dominação assentado na injustiça, na violência e na desigualdade; de absorver conflitos, se atualizar e sofisticar, perpetuando a hegemonia e a dominação racial branca ao longo dos séculos. Nesse sentido, caso haja um maior comprometimento de nossa parte, historiadores/as têm muito a contribuir para os estudos críticos da branquitude no Brasil, tendo em vista analisá-la a partir dos diversos processos históricos que a constituem, as suas rupturas e permanências, suas interrelações e interseccionalidades.

Como todos os fenômenos estruturais, a branquitude é construída por processos históricos marcados por conflitos, por diversas formas de resistência, por contradições, por constantes transformações, por disputas internas entre diferentes grupos brancos pela hegemonia; entre distintos projetos políticos, econômicos, ideológicos, que variam de acordo com cada contexto sócio-histórico e geográfico. Nesse sentido, o sabemos, é fundamental não recairmos em uma postura generalista, universalista, estruturalista. Devemos atentar para as especificidades da branquitude estrutural em cada contexto, para as diferentes formas como os sujeitos históricos, individualmente e em grupo, se inserem, estão implicados e – por vezes – tensionam a branquitude estrutural nos espaços sociais e nas instituições em que participam – que ao mesmo tempo os formam e são por eles formadas. Essa perspectiva guiará a nossa análise nas próximas partes dessa tese, partindo da análise dos cursos de história da universidade federal estudo de caso desse trabalho.

## **A branquitude acadêmica**

Vamos, agora, dialogar com as pesquisas que analisam a branquitude no campo acadêmico e intelectual brasileiro. A pesquisadora branca Ana Laborne (2014), em sua tese de doutorado na área da educação, contribui nesse sentido. O trabalho, orientado por Nilma Lino Gomes, teve como objetivos principais analisar a construção das identidades raciais brancas no Brasil e pensar a relação entre branquitude e produção do conhecimento acadêmico. A metodologia principal utilizada foi a realização de entrevistas, tendo em vista compreender as percepções de pesquisadores/as acadêmicos/as brancos estudiosos da temática das relações raciais. A partir de diálogos teóricos com Ruth Frankenberg, Laborne entende que o silêncio em torno da construção das identidades raciais brancas ajuda a reforçar a pretensão desses grupos de se construírem como racialmente neutros e enquanto referência universal de humanidade. E afirma que *a incapacidade de reconhecer a branquitude permite que os indivíduos brancos ignorem o modo como a raça molda sua vida e como se acumulam os privilégios raciais* (LABORNE, 2014, p.42).

A partir dos diálogos teóricos e da análise das fontes orais de sua tese, a autora constrói a reflexão de que as universidades brasileiras são, na atualidade, ao mesmo tempo racistas e antirracistas:

*Na perspectiva aqui trabalhada sobre a colonialidade do saber, é possível considerar a universidade, também, como um espaço de expressão do modo colonial de construção do saber. Nesse sentido, é possível que essa instituição produza, ao mesmo tempo, intelectuais comprometidos com as hierarquias raciais e os privilégios da branquitude e intelectuais que questionam e subvertem essa mesma situação (...). Várias pessoas, intelectuais, podem se engajar em lutas antirracistas e, às vezes, podem nem perceber que determinada prática, determinado discurso, determinado tipo de comportamento, estão impregnadas pelo racismo* (LABORNE, 2014, p.86).

Na conclusão da sua tese, Ana Laborne afirma que

*A universidade se configura em um espaço de supremacia branca silenciosamente construída como instituição neutra, "universal". Verificamos que os efeitos da branquitude permanecem fortes e implícitos nas instituições universitárias, agindo de forma silenciosa e escorregadia na imposição de*

*perspectivas coloniais na produção do conhecimento*  
(LABORNE, 2014, p.137).

A autora argumenta, também, que o reconhecimento disso é fundamental para questionarmos as instituições acadêmicas e o tipo de intelectual e de conhecimento que elas produzem. E assim fortalecermos a construção da luta contra a branquitude e a racismo na universidade e em nossa sociedade. Todos nós, acadêmicos/as brancos/as, estamos implicados na reprodução, mesmo que por vezes de forma inconsciente, da supremacia branca, do racismo e privilégios brancos estruturais no campo acadêmico e nas universidades.

O sociólogo negro Lourenço Cardoso, professor da UNILAB, tem se tornado referência fundamental para o estudo da branquitude. O pensador foi pioneiro, inclusive internacionalmente, na construção e utilização da noção de *branquitude acadêmica*, a qual se torna central a esse trabalho. Em sua tese de doutorado (2014), Lourenço Cardoso faz um estudo crítico da branquitude acadêmica a partir da análise do pesquisador branco que estuda o negro, tendo como fonte a realização de entrevistas. No trabalho, Cardoso argumenta que a branquitude confere aos brancos o privilégio de construir saberes socialmente legítimos sobre o *outro* não-branco, ao mesmo tempo em que dá ao branco a possibilidade de silenciar sobre a sua posição e a construção de sua identidade racial, se pensando enquanto racialmente neutro, “sem cor”. Segundo o autor, *não criticamos, quiçá, nem notamos a hegemonia da branquitude dissimulada como universal* (CARDOSO, 2014, p. 153). Ao se apresentarem como “sujeitos ocultos ‘fantasiados’ de universal”, pessoas/grupos socialmente construídas e percebidos enquanto brancas participam da reprodução desse complexo de superioridade. Em diálogo com os estudos críticos da branquitude, Cardoso destaca que grupos “brancos” historicamente racializaram/racializam “outros” grupos ao mesmo tempo em que invisibilizaram/invisibilizam a sua própria construção racial – imaginando a si mesmo como condição humana universal.

Cardoso questiona essa postura de onipresença e onisciência, de se colocar na posição de poder “saber de tudo”, “falar de tudo”, classificar o *Outro*, mas sem questionar a sua localização e o lugar que se ocupa na sociedade e na produção do conhecimento. Sujeitos brancos historicamente não são interpelados em relação a seu pertencimento racial. *O branco se esconde na medida em que se mostra. Aparecer é*

*uma de suas estratégias para se esconder.* (CARDOSO, 2014, p.268) Ao mesmo tempo em que pessoas e grupos brancos, hegemônicos em nossa sociedade, aparecem e se mostram o tempo todo, eles/elas se escondem, não enxergam a si mesmo enquanto brancos.

Cardoso ressalta que sujeitos brancos acadêmicos acríticos à branquitude ao mesmo tempo em que historicamente objetificam o mundo, resistem em se tornar-se objeto de um estudo crítico em relação à construção de suas identidades e de seus privilégios raciais; em relação à posição que ocupam e a sua participação na reprodução da *branquitude*. O branco é o universal, o neutro, o não marcado, a norma que define quem serão os/as ‘Outros/as’, os/as diferentes, quem serão aqueles que falam de uma posição marcada e situada. Mesmo atualmente, quando temos uma relativa maior valorização das obras de pensadores/as negros/as, indígenas, mulheres, LGBTs, elas ainda podem seguir sendo percebidas por um número expressivo de acadêmicos brancos enquanto temas específicos e particulares, e/ou enquanto “questões identitárias”, não como uma questão “universal” para a produção do conhecimento. São as narrativas desses/as ‘outros’ que devem se situar dentro da narrativa mestra da história quadripartite eurocentrada. Universal é a história protagonizada e/ou narrada pelo homem branco...<sup>61</sup>

Lourenço Cardoso nos mostra que é fundamental questionarmos e analisarmos a construção de privilégios dos pensadores/intelectuais brancos e a reprodução das crenças de superioridade intelectual branca no desenvolvimento do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, é fundamental analisarmos o perfil racial dos/das pensadores/as que seguem fundamentando a absoluta maioria das nossas disciplinas e práticas de pesquisa. A falta de questionamento, análise e crítica em relação a esse processo acaba favorecendo a reprodução e atualização do racismo e da branquitude no campo acadêmico e epistêmico.

---

<sup>61</sup> Aqui cabe uma reflexão em relação às críticas pós-modernas. Aqueles intelectuais brancos – em sua maioria – que vieram a criticar os regimes de verdade nas ciências humanas, sobretudo a partir dos anos 1990, acabaram perpetuando a reprodução do racismo e dos privilégios brancos epistêmicos. Posturas relativistas ou um mal-estar pós-moderno acabaram em certa medida se tornando a tônica das discussões. Não houve, nessa ocasião, um trabalho para conhecer, reconhecer, valorizar e dialogar com perspectivas, conhecimentos, com filosofias, com produções teóricas, com obras construídas por pensadores/as negros/as, indígenas e seus descendentes. Os críticos pós-modernos e também aqueles que a eles se contrapuseram na época seguiram construindo suas teorizações e análises em grande medida tendo como referências e dialogando apenas com o seu próprio grupo racial.

A partir das análises e discussões construídas ao longo da sua tese, Cardoso chama a atenção para outra dinâmica de manifestação e reprodução do racismo e da *branquitude acadêmica* na universidade e nas ciências humanas. Ressalta o autor que *ao não-branco que conseguir entrar neste espaço compete se adaptar a essa tradição cultural. As suas críticas contra hegemônicas necessitarão da legitimação do cânone acadêmico para serem consideradas relevantes* (CARDOSO, 2014, p. 158). Cardoso destaca, desta forma, a continuidade de práticas de ensino e pesquisa que levam à contínua imposição de referenciais teóricos e intelectuais brancos, seja nos currículos, seja nas práticas de pesquisa e nos processos seletivos que marcam as hierarquias acadêmicas e as possibilidades de nelas ascender. Afirma, também, que há obstáculos que se colocam para quem pretende conhecer outras referências diferentes da perspectiva branca – questão que também vimos ao discutir o racismo epistêmico. Nos dizia Fanon: *De todos os lados, sou assediado por dezenas e centenas de páginas que tentam-se impor-se a mim.* (FANON, 2008, p.26) Teremos a oportunidade de analisar as questões acima nos próximos capítulos, a partir das interlocuções orais construída com discentes e docentes brancos e negros dos cursos de história da universidade estudo de caso dessa tese.

Lourenço Cardoso destaca que sujeitos e grupos brancos agem de formas distintas em relação à branquitude. Nesse sentido, se torna fundamental a diferenciação construída pelo pesquisador entre *branquitude crítica* e *branquitude acrítica*. Sujeitos socialmente brancos, na medida em que desenvolvem a autorreflexão, a autoanálise, que começam a questionar a construção histórica de identidades brancas, o racismo que confere privilégios estruturais aos brancos, podem começar um processo de construção de atitudes e práticas crítica à branquitude e antirracistas.

Ao longo da tese, teremos a oportunidade de construir análises a respeito da branquitude crítica a partir das fontes escritas e das interlocuções orais com alguns discentes e docentes brancos que têm, nos últimos anos, demonstrado abertura e começado a trilhar um processo de letramento racial, de crítica à branquitude. Que têm trabalhado, com maior ou menor dedicação – conforme o caso –, em suas atitudes e práticas docentes e de pesquisas, tendo em vista reparar injustiças e promover a equidade racial. Iremos analisar, também, algumas importantes transformações

institucionais, no campo acadêmico e nos currículos dos cursos de história que vêm ocorrendo nesse sentido.

Na conclusão de sua tese, Cardoso (CARDOSO, 2014, p. 264) afirma:

*A academia tende a seguir nessa direção, absorvendo a diversidade epistemológica do mundo. No entanto, ainda é muito resistente porque considera o conhecimento não ocidental, as outras formas de saberes como vulgares, marginais, inferiores, falsos, infantis, brutos, fictícios, metafísicos. De minha parte, a crítica que faço à academia ocorre “a partir de dentro”. Trata-se de um olhar crítico de um negro ocidental ao excesso de ocidentalidade disfarçada da ciência, a sua propriedade monolítica, à hegemonia de uma branquitude científica disfarçada.*

\*\*\*

Grada Kilomba nos traz importantes contribuições para compreendermos as implicações da branquitude e da supremacia branca para o campo acadêmico:

*O centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço ‘branco’ onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas ‘negras’. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os ‘brancos’ têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos constroem como ‘outras/os’ (...). Dentro dessas salas fomos feitas/os ‘objetos’ de discursos estéticos e culturais predominantemente brancos’ (Hall, 1992), mas raras vezes fomos ‘sujeitos’. Tal posição de objetificação que comumente ocupamos indica a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade ‘negra’. Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, em nós mesmos.*

*De ambos os modos, somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. (KILOMBA, 2019, p.50-51)*

Como vimos no capítulo anterior, a construção histórica das universidades, do ensino superior e campo acadêmico da história no Brasil – e no ocidente – foi e segue sendo profundamente marcada pelo racismo e pelos privilégios brancos estruturais, acadêmicos e epistêmicos, pela completa exclusão ou marginalização de negros/as, indígenas e suas/seus descendentes. Ao longo de sua história, as universidades e as ciências humanas ocidentais, o nosso campo acadêmico e intelectual, não se constituíram e desenvolveram de forma racialmente neutras. São, elas próprias, construções fundamentadas em hierarquias racializadas do ser/saber/poder; hegemônicas por grupos brancos que seguem monopolizando os principais lugares de poder na sociedade, nas universidades, no nosso campo acadêmico.

A discussão a respeito não só do racismo, mas também da branquitude e da supremacia branca na universidade, no ensino superior e campo acadêmico em história, nos força a pensar e agir no sentido confrontar essa estrutura de privilégios brancos que constitui o nosso campo acadêmico e epistêmico. As universidades brasileiras seguem sendo marcadas pela dominação racial e pela supremacia branca. Como vimos, na universidade federal estudo de caso dessa tese, 99,19% do corpo docente é branco. A reitoria, as pró-reitorias, as chefias de institutos, de departamentos e programas de pós-graduação desta universidade são controladas quase que exclusivamente por pessoas brancas – salvo exceção que venha a confirmar a regra. E, apesar de diferenças regionais, sabemos que essa situação segue se repetindo, de diferentes formas, na absoluta maioria das universidades brasileiras. Isso também se reproduz no campo acadêmico da história. A ANPUH jamais teve pessoas negras, indígenas ou seus descendentes na sua presidência. Nas associações de historiadores, conselhos editoriais de revistas acadêmicas em nossa área, entre os/as avaliadores do CAPES e CNPq para as áreas da história, os nossos referenciais filosóficos, epistêmicos, teóricos e metodológicos, a nossa historiografia e suas obras que consideramos canônicas também seguem sendo hegemônica por intelectuais brancos, em sua maioria homens, europeus ou estadunidenses.<sup>62</sup>

A supremacia dos intelectuais brancos segue fundamentando o ensino superior em história, a sua estrutura curricular dos nossos cursos de graduação e pós-graduação, os referenciais de pesquisa da maioria dos trabalhos acadêmicos que tem sido publicado

---

<sup>62</sup> No caso das associações de historiadores/as, cabe mencionar a Rede de Historiadorxs Negrxs e os GTs de Emancipações e Pós-Abolição enquanto entidades que se contrapõem a essa realidade.

na atualidade. A crença introjetada de superioridade intelectual branca segue em grande medida sendo reproduzida em nossas práticas de ensino e pesquisa, na universidade, nas ciências humanas e em nosso campo acadêmico. Como veremos nas análises feitas na quarta parte dessa tese, mais de 90% das obras que compõem a estrutura curricular dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese são de pessoas brancas, a absoluta maioria deles homens. Ademais, conforme o projeto pedagógico do cursos e os seus planos de ensino, quatro em cada cinco disciplinas obrigatórias do curso de história utilizam somente obras de autores brancos, excluindo por completo negros/as, indígenas e asiáticos. Esse perfil racial se repete também nos referenciais utilizados nas últimas pesquisas publicadas pelo corpo docente do referido curso. Ao longo da análise das fontes orais e escritas dessa tese, evidenciaremos e analisaremos algumas importantes dinâmicas de reprodução da branquitude e do racismo no ensino superior em história. Entre elas as resistências, tácitas ou explícitas, de um grupo de acadêmicos/as brancos/as relutantes em reconhecer e em construir atitudes mais contundentes para transformar o racismo e os privilégios raciais no campo acadêmico e epistêmico, nas universidades e no ensino superior em história.

Também teremos a oportunidade de analisar os processos de conflito e as transformações que têm ocorrido na última década nesse sentido. A branquitude e o racismo acadêmico e epistêmico vêm sendo cada vez mais contestados e desafiados por pensadores e movimentos negros/as e indígenas, pelo processo de implementação de ações afirmativas nas universidades, pela participação de alguns grupos acadêmicos/as brancos/as que demonstram disponibilidade para iniciar um trabalho de letramento racial, de reconhecimento, autocrítica em relação ao racismo e a branquitude, de responsabilização e construção de novas atitudes.

### **Anti-racismo e Anti-branquitudenas universidades**

*Qualquer projeto ou articulação por democracia no país exige o firme e real compromisso de enfrentamento ao racismo. Convocamos os setores democráticos da sociedade brasileira, as instituições e pessoas que hoje demonstram comoção com as mazelas do racismo e se afirmam*



*antirracistas: sejam coerentes. Pratiquem o que discursam.*

***Porque a prática é o critério da verdade!***

*Manifesto da Coalizão Negra por Direitos (Julho, 2020)*<sup>63</sup>

Recentemente, a adesão ao antirracismo tem se difundido entre grupos de pessoas brancas progressistas, em especial entre grupos de acadêmicos brancos das ciências humanas. Esse processo pode ser relacionado às conquistas e avanços protagonizados pelos movimentos negros, o qual foi impulsionado em nível internacional pelo contexto de protestos antirracistas que ocorreram em 2020. Cabe, contudo, refletirmos a respeito do quanto o nosso autoproclamado antirracismo tem se refletido em construção mais profunda de práticas e atitudes transformadoras no sentido de superarmos as implicações e a nossa participação na reprodução do racismo e da *branquitude estrutural*. Analisar o quanto temos, cada um de nós – no plano individual e institucional – de fato nos dedicado para caminhar nesse processo de letramento racial, de tomada de consciência; o quanto temos agido contra os pactos narcísicos da branquitude, a solidariedade branca, contra os privilégios brancos – sobretudo quando isso significa tensionar racialmente a nós mesmos, as pessoas nas nossas redes de sociabilidade e afeto, as instituições e locais em que trabalhamos.

Robin Diangelo também traz algumas reflexões nesse sentido. A autora ressalta que pessoas e grupos brancos, mesmo que progressistas e abertos a reconhecer a existência do racismo sistêmico em nossa sociedade, tendem a demonstrar resistências em discutir os seus próprios privilégios raciais, o lugar que ocupam e a sua participação nesse sistema. Na obra *Belo racismo – como pessoas brancas progressistas perpetuam o racismo (2021)*, a autora nos traz grandes contribuições para compreender a participação desse grupo de pessoas brancas na reprodução do racismo em nossas instituições e em nossa sociedade:

*Porque eles veem a si mesmo em termos progressistas em relação ao racismo, eles não percebem os esforços antirracistas como direcionados a si mesmos; eles ‘já sabem a respeito disso’ e não se sentem como parte do problema. Desta forma, eles*

---

<sup>63</sup> <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/>

*podem não se envolver na construção de práticas antirracistas, mas caso o façam, eles podem ser hipócritas ao apontar o racismo em qualquer pessoa, menos em si próprio.*  
(DIANGELO, 2021,p.2)

Mesmo por parte de alguns sujeitos e grupos brancos progressistas e comprometidos com a justiça social, se reproduzem atitudes – ainda que de forma inconsciente – que funcionam para preservar ou restabelecer o conforto racial branco. Mesmo através de nossas omissões em participar e protagonizar, de forma mais contundente, análises e diálogos críticos que incidam sobre os nossos próprios privilégios, que se voltem para a construção e efetivação de práticas mais profundas nesse sentido. Não precisar saber, não precisar agir para transformar essa situação, é mais um privilégio branco. E nossos silêncios, omissões, nossa morosidade funciona de forma eficaz para preservar o *status quo*, os privilégios raciais para si e para aqueles mais próximos em nossas redes de sociabilidade. Isso pode ocorrer, em alguns casos, inclusive quando esses mesmos sujeitos e grupos se posicionam – em algumas pautas, em algumas instâncias – enquanto aliados importantes – já que bem-posicionados nas estruturas de poder – das lutas antirracistas.

Não esquecemos que o grupo branco que detém a hegemonia do poder também nas universidades é aquele que historicamente ocupa o lugar de tomar as principais decisões dentro dessas instituições. Desta forma, possui imensa participação – e, portanto, responsabilidade – não só na manutenção ou transformação das práticas institucionais, mas também na formação e na escolha de seus/suas sucessores/as – através da seleção de orientandos/as, da participação em bancas de seleção para ingresso em cursos de pós-graduação e para a docência, em bancas de defesa de teses e dissertações, da participação em conselhos editoriais e consultivos de revistas, em congressos acadêmicos, também na escolha dos representantes políticos na universidade. Nossos próprios critérios de avaliação e seleção não são racialmente neutros, tendendo a privilegiar pessoas brancas – por isso as cotas são fundamentais. Como veremos no capítulo 7, a meritocracia é componente fundamental da branquitude, do racismo e das ideologias que os naturalizam e legitimam em nossa sociedade.

Superar o racismo na universidade, nas ciências humanas, no campo acadêmico e ensino superior em história incide profundamente sobre relações de poder, sobre relações e hierarquias racializadas de poder e saber historicamente construídas ao longo

dos séculos. Não é a vinculação a um campo teórico e político crítico a branquitude que nos torna livre do racismo, por mais éticos, democráticos e responsáveis que sejamos. Para avançar na luta antirracista é fundamental que nós, pessoas brancas em posição de poder, mais do que sejamos favoráveis à “inclusão” de negros/as e indígenas nas universidades e seus currículos, também confrontemos frontalmente os nossos privilégios raciais, materiais, simbólicos, e os seus mecanismos de reprodução no campo acadêmico. Um processo cotidiano, que demanda autoanálise, autocrítica, que questionemos de forma mais profunda a nós mesmos, nossas práticas, nossos saberes, buscando perceber o racismo e branquitude opera, sem que a gente a princípio perceba, no nosso currículo, em nossas atitudes em sala de aula, nos procedimentos de pesquisa, na escrita, na formatação institucional das universidades e do campo acadêmico. Dessa forma, responsabilizarmo-nos por construir atitudes efetivas que transformem profundamente essa realidade.

Lourenço Cardoso também traz grandes contribuições para pensarmos a participação do branco na luta contra o racismo e a branquitude. No seu artigo *A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção negra e o objetivo-fim*, o sociólogo analisa que há uma tendência, entre pesquisadores da branquitude, após abordar os privilégios raciais que se têm na sociedade por ser branco, buscar caminhar o mais rápido possível para um “grande final”. A dor que o pesquisador branco sente ao confrontar a sua participação no racismo acaba sendo aliviada na parte final do seu trabalho, a partir de ensinamentos e estratégias para o branco não ser mais racista. Quase como um método, uma pedagogia que o pesquisador branco usa pra si. “*A maneira como ele se ‘salvou’ o credencia a ensinar o mapa para que os outros brancos também passem a se ‘salvarem’*”. Dessa forma, com o desconforto racial que ele enfrenta no processo de encarar seus privilégios raciais, o lugar que ocupa na sociedade e a sua participação na reprodução do racismo, ele/ela logo volta a sua zona de conforto: sou um branco antirracista. Está tudo bem de novo. Perspectiva, essa, que Cardoso conceitua como “salvacionista”. Na qual se busca uma espécie de “manual”, com os passos necessários para a superação do racismo – uma postura bastante individualista e egóica, portanto. Há, nesse sentido, um desejo de ir direto para as soluções. Para Lourenço Cardoso “*o objetivo-fim se apresenta mais como um obstáculo, aparência e não essência*” (CARDOSO, 2018). Em uma obra mais recente, Cardoso traz novas considerações nesse sentido, as quais se tornam fundamentais a essa tese:

*De minha parte, considero válido o branco antirracista, especialmente o estudioso da branquitude, viver o conflito da vantagem/privilégio racial que não concorda. Sem plano de solução a priori, sem mapas de fuga, sem o final feliz. Isto é, quando constato o horror que sou, de imediato apresento o plano para não ser. O conflito pode ser importante, não necessariamente o branco necessita caminhar apressadamente em busca da volta de sua paz. A paz que existia quando optava por ignorar completamente o conflito racial. À medida que o branco pesquisador da branquitude, assim como o negro pesquisador apresentam a crítica e logo em seguida a solução, nossa tendência é considerar que a solução apresentada é única ou a melhor possível. E deixam de viver o processo doloroso que, na minha hipótese, porém, também pode ser pedagógico, processo que pode ser a dor da humanização. (CARDOSO, 2022)*

Ser um branco que se proclama antirracista ou crítico à branquitude não nos impede de pensar e agir como se já tivéssemos alcançado a “salvação” e o racismo estivesse em um eterno outro. Desta forma, evitando-se o desconforto racial, o árduo trabalho pessoal e coletivo no sentido de aprofundar um processo necessariamente longo de letramento racial, de construção de práticas e atitudes transformadoras. Nos aliarmos as lutas antirracistas não faz desaparecer, como que em um passe de mágica, todas as implicações do racismo e da branquitude estrutural em nossa subjetividade, em nossa formação educacional, social e política; em nosso inconsciente, redes de sociabilidade, em nossa sensibilidade, afetos, cosmopercepções; em nossas linguagens, em nossa racionalidade e em nossas emoções; em nossas atitudes e práticas cotidianas... Enquanto uma pessoa branca em uma sociedade estruturalmente racista, marcada pela supremacia branca, tornar-se antirracista é, na melhor das hipóteses, um trabalho e um processo para a vida inteira. Sem linha de chegada. Quem pensa que já chegou se perdeu no meio do caminho.

Não cabe a nós nos autoproclamarmos antirracistas. Deixemos às pessoas negras, indígenas e seus descendentes com as quais nos relacionamos, as quais analisam nosso trabalho, que digam se somos ou não antirracistas em nossas práticas e atitudes efetivas. Nós, grupos e pessoas brancas, sejamos anti-branquitude. Lutemos contra os nossos privilégios, a começar pelas instituições, pelas universidades em que atuamos. Lutemos contra a nossa participação na reprodução dos privilégios, das injustiças, desigualdades e violências raciais estruturais – também no campo acadêmico e epistêmico.

## O Sábio do Espelho

Um ancião, de longas barbas brancas, carregava um lindo espelho emoldurado em estilo clássico, cheio de detalhes dourados.

Ele leva consigo esse espelho por todos os lugares onde fosse. E ele gostava muito de viajar. Com o seu barco, já havia ido por muitas terras. Não havia um vilarejo onde ele não tinha sido visto, com seus óculos fundos que deixavam seus olhos miúdos. Ostentava riquezas materiais. Diziam que ele deveria vir de um reino muito poderoso.

O sábio ancião gostava muito de contar histórias. Onde quer que passasse, ele narrava a sua história. E a contava com tanta firmeza que poucos a duvidam. Viajado que era, contava a história não só de seu povo, mas também a de todos os lugares por onde havia estado, as quais ele trazia anotadas em um grande livro. E assim, através desses escritos, vilarejos muitos distantes acabaram sabendo das histórias e das vidas um dos outros.

O ancião, contudo, tinha um hábito um tanto esquisito. Ficava horas olhando aquele espelho. Como se a imagem que nele refletisse o encantasse. As pessoas permaneciam curiosas, mas tinham medo de aborrecer o velho. Acabavam não perguntando-o. Todos notavam que ele zelava muito pelo espelho. Quando o pediam, adorava mostrá-lo. E ficava a ver as pessoas através de seu espelho. Enquanto elas se olhavam, o sábio ficava a fazer anotações. E sempre a contar histórias, com muita paciência e dedicação.

A sabedoria do ancião fascinava muitos de seus ouvintes. Suas histórias eram muito bem contadas e nos ensinam tanto! Alguns achavam a sua linguagem um tanto hermética, de difícil compreensão. E também havia aqueles que o tomavam, por vezes, por desrespeitoso: jamais sentava-se para ouvir as mais velhas e os mais velhos dos lugares onde passava. Nunca dialogava com elas e eles na escrita das suas histórias.

De tempos em tempos, o ancião regressava a sua terra natal, a qual se localizava, segundo ele, no centro do mundo. O seu rei gostava muito de ouvir suas histórias. Mandava chamar todos os jovens da sua província para ouvi-las. Sempre prestigiava o ancião e retribuía-lhe com a riqueza necessária para que seguisse com a sua tarefa. Sonhava, o rei, que algum dia o sábio pudesse contar as suas histórias para todas as crianças deste mundo!

Certa vez, o ancião regressou a um vilarejo muito distante. Uma anciã havia notado, de imediato, o estranho hábito do viajante. Educadamente pediu-lhe: ‘o senhor me permitiria levar o espelho para mostrá-lo às nossas crianças. Estou certa que elas se divertiriam muito com ele!’ O sábio, contudo, desconversou, e voltou as suas anotações. Nunca havia deixado que ninguém lhe tomasse o espelho. Temia que, caso o compartilhasse, outras pessoas viessem a controlá-lo. E ele se julgava ser a pessoa mais capaz de decifrar corretamente as imagens refletidas no espelho. Era bondoso, o ancião: sempre anotava o que o espelho mostrava em seu grande livro, com bastante zelo; e também contava a todas as pessoas as histórias contidas nele. Por isso, para o bem de toda a humanidade, sentia-se no legítimo direito de ser o dono espelho.

A sábia anciã ficou um tanto perplexa com a silenciosa atitude. Em uma grande roda, com uma fogueira ao centro, enquanto as crianças brincavam e as jovens preparavam o almoço, ela se aproximou do forasteiro e o perguntou: ‘mas afinal de contas, o que há de tão especial nesse espelho?’ Respondeu, então, o sábio: ‘Não há no mundo espelho como esse: as imagens que nele se refletem mostravam a mais pura verdade.’

Um tanto perplexa, a senhora saiu para colher inhame e ver se arranjava alguns ovos de galinha pelo caminho. Gostava de compartilhar, de receber os visitantes com uma mesa sempre farta. Pediu a Mahura, uma jovem negra, retinta, de longas tranças, que cuidasse das crianças enquanto ela não regressasse. Nesse instante, o ancião, mareado da sua longa viagem, deitou-se em uma rede e cochilou. Foi quando acordou, com um grande estouro que ecoou por todos os cantos. Um estrondo tão grande que parecia até ter abalado as estruturas que sustentam o mundo.

(conto de minha autoria)

## PARTE 3

### **DIÁLOGOS DE HISTÓRIA ORAL – Vivências e dinâmicas da branquitude e do racismo no ensino superior em história**

#### **Apresentação das fontes orais e da metodologia utilizadas na pesquisa**

Ao longo dessa parte da tese, iremos nos dedicar à construção dos diálogos com as fontes orais. Acreditamos ser esse o momento e o caminho mais rico e fundamental para aprofundarmos as possibilidades de compreensão de algumas das dinâmicas de manifestação e reprodução do racismo e da branquitude no ensino superior em história, e perceber como elas têm sido vivenciadas, sentidas e pensadas por discentes e docentes dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese. A ausência de diálogos, análises e discussões mais profundas acerca do racismo e da branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica nas universidades, no ensino superior e campo acadêmico da história, representa uma grande barreira para a nossa jornada – diária – de superação do racismo em/entre nós.

Foram construídas 22 interlocuções de história oral para essa tese, sendo 12 delas com docentes do curso de história da UFRGS e 10 com discentes. Dos/das 10 discentes, todos/as fizeram, ou ainda estão fazendo, a sua graduação em história na UFRGS nas duas últimas décadas, sendo que 8 deles/as estão cursando ou já finalizaram a pós-graduação em história na UFRGS. No total, temos 7 discentes autodeclarados/as brancos/as e 3 discentes negras. Metade deles/delas cursaram a graduação em história na UFRGS nos últimos 5 anos ou ainda estão no curso, permitindo, assim uma análise mais atual. No caso das/dos docentes, 10 deles/delas também fizeram sua formação de graduação e/ou pós-graduação em história na UFRGS entre os anos 1980 e 1990. Dos/as docentes, temos 11 autodeclarados/as brancos/as e 1 negro. Foram feitas diversas tentativas de construir interlocução de história oral com discentes indígenas, mas sem sucesso.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup>Consegui realizar dois longos diálogos com um doutorando indígena, Kaingang, mas frente aos seus compromissos de vida, trabalho e militância no movimento indígena, não foi possível realizar a

Em relação aos critérios de seleção das entrevistas, eles tiveram os seguintes pressupostos: dialogar com pessoas brancas, negras e indígenas; mulheres e homens; ter como interlocutores/as pessoas que atuam em diversas áreas de pesquisa, incluindo tanto aqueles/as que trabalham com questões relacionadas à ERER, a história afro-brasileira, africana ou indígena, quanto aqueles/as que, em sua trajetória acadêmica, não trabalharam com profundidade essas questões. Em relação aos/às docentes, buscou-se contemplar os quatro eixos em torno dos quais foi estruturado o currículo vigente do curso de história da UFRGS (ofício do historiador, história global, história latino-americana e, no caso da licenciatura, ensino de história). Em relação aos/às pós-graduandos/as, nosso foco foi contemplar discentes das diferentes linhas de pesquisa do PPGH; experiências tanto daqueles/as que foram atuantes em movimentos estudantis e negros quanto daqueles/as que não tiveram tal atuação. O roteiro de entrevista – em anexo ao final da tese – foi o mesmo para todas/os as/os discentes e o mesmo para todos/as os/as docentes, tendo sido encaminhado previamente à interlocução de história oral para que as questões propostas pudessem ser apreciadas, questionadas, enriquecidas e/ou acrescidas pelas questões que as/os interlocutores/as julgassem pertinentes.<sup>65</sup>

\*\*\*

Parto do entendimento que a metodologia da história oral é fruto de uma ação interativa do/da pesquisador/a com os/as interlocutores/as da pesquisa. A iniciativa de sua realização parte do pesquisador/a, insere-se em um determinado campo de estudos e na problemática de pesquisa por ele elaborada; ao mesmo tempo, ela sempre dependerá do desejo, da participação e das narrativas construídas pelos/as interlocutores/as entrevistado. O/a interlocutor/a, em diálogo com o/a pesquisador, transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos e construindo sentidos sobre o passado no ato da entrevista. A história oral, portanto, tem um caráter narrativo e interativo. (ALBERTI, Verena, 2012)

Mais recentemente, alguns/algumas pesquisadores/as têm desenvolvido reflexões e práticas em torno do caráter intersubjetivo, colaborativo e co-criativo da HO.

---

interlocução seguindo a tradição da história oral (que, pelo menos até o momento, pressupõem a gravação da interlocução).

<sup>65</sup> Em alguns casos, feito o contato inicial e explicação sobre o tema, problema e objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada, o/a docente se dispôs prontamente a ser interlocutor/a de história oral da tese, não tendo sido enviado o roteiro previamente.



Anna Sheftel e Stacey Zembrzycki (2013), na obra *Oral History Off the Record: towards an ethnography of practice*, elaboram discussões nesse sentido e trazem inspiração metodológica para esse tese. As autoras entendem a história oral como um processo de co-criação que tem como eixo central as relações intersubjetivas construídas entre pesquisadores/as e interlocutores/as. Afirmam que as narrativas construídas pela HO são produtos de uma circunstância específica, influenciada pelas formas como entrevistadores e entrevistados se relacionam. Argumentam que a qualidade dessa relação, a natureza da interação entrevistador/entrevistado, tem um papel determinante na história oral. Dessa forma, não podemos distinguir o conteúdo da interlocução de história oral do processo intersubjetivo e relacional entrevistadores/as/entrevistados/as que a constrói. Ignorar esse processo “ofusca” a forma como ouvimos essas histórias e transformamos elas em narrativas em nossas pesquisas. (SHEFTEL, Anna & ZEMBRZYCKI, Stacey, 2013, p. 1-19).

*Se uma entrevista é um documento que é co-criado pelo entrevistador(es) e entrevistado(s), então examinar as dinâmicas dessas relações é fundamental para compreender como a história oral funciona. (SHEFTEL & ZEMBRZYCKI, 2013, p.10-11 [livre tradução])*

Partindo do entendimento que a história oral é um processo de co-criação, as autoras propõem que devemos “virar os holofotes para nós mesmos” (*turn the spotlight to ourselves*). Essa perspectiva se sintoniza tanto com os princípios que fundamentam essa tese para pensar as dinâmicas das relações raciais, do racismo e da branquitude ensino superior em história. É uma inversão metodológica fundamental para a HO, pois nos instiga a pensarmos na nossa posição/localização como entrevistadores/as e a analisar tudo o que acontece *off the Record*, rompendo com a tradição de centrar a interpretação e análise do conteúdo das entrevistas. Dessa forma, devemos examinar as nossas atitudes, práticas de pesquisa e relações com nossos/as interlocutores/as como determinantes nos processos de construção das narrativas que elaboramos fazendo uso da metodologia de história oral, desenvolvendo práticas de auto-análise. Penso que são questões fundamentais para compreender como a história oral funciona, e que muito dialogam com os objetivos dessa tese de utilizar a metodologia como ferramenta para construção de diálogos com os/as interlocutores/as de história oral dessa tese, que nesse caso são também colegas de profissão.

A perspectiva co-criativa e a etnografia das práticas desenvolvida pelas autoras se relaciona com a perspectiva de compartilhamento da autoridade (*sharing authority*), a qual tem se desenvolvido sobretudo a partir dos anos 2000 na HO. O pesquisador canadense Steven High nos ajuda a compreender os desafios metodológicos trazidos pela perspectiva de autoridade compartilhada. O autor dialoga com Michael Frisch, um dos precursores dessa perspectiva na HO. Segundo ele: o comprometimento em compartilhar a autoridade é um começo, não um destino. É o começo de um processo necessariamente complexo, inacabado, onde não há respostas fáceis, fórmulas ou lições simples. (FRISCH 2003, pg. 112 APUD HIGH, 2009 p.13).

Partindo dessas considerações, High argumenta que *sharing authority* – que penso pode ser melhor traduzida como *compartilhando autoridades* – deve ser entendida fundamentalmente como um processo.<sup>66</sup> Um processo colaborativo, prático, de construção de diálogos com entrevistados/as ao longo das etapas da pesquisa que utilizam a metodologia da HO e mesmo depois dela ser concluída. Tal perspectiva traz o questionamento do papel do público, dos/das nossos/as interlocutores/as de história oral, em suas mais variadas formas de participação na pesquisa, nos convidando, dessa forma, para a pensarmos nossos/as interlocutores/as como parceiros comunitários na pesquisa, e não apenas como objetos de estudo. (HIGH, 2009) Nos sensibiliza a levar em conta a importância fundamental das dinâmicas das relações entre pesquisadores/as com os/as interlocutores/as de HO, os grupos, instituições e/ou comunidades analisadas e as implicações dessas relações para a pesquisa.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> No Brasil, a expressão tem sido geralmente traduzida como *autoridade compartilhada* em trabalhos que fazem uso dessa perspectiva na história oral. A tradução é mais fiel a expressão *shared authority*, a qual tem sido recentemente questionada por autoras e autores como aqueles/as com os quais dialogo nessa tese e que têm desenvolvido reflexões e utilizado alternativamente *sharing authority*, reforçando a perspectiva de processo, de colaboração. Por isso, proponho o uso da expressão *compartilhando autoridades*, que penso ser melhor tradução para *sharing authority* e as reflexões aqui desenvolvidas.

<sup>67</sup> Essas preocupações não nascem na HO. Há uma tradição de reflexões, discussões e práticas nesse sentido em algumas áreas da antropologia e da sociologia, mais voltadas para elaboração do trabalho de campo e para a construção de relações e interlocuções entre pesquisadores/as e os objetos ou sujeitos de suas pesquisas. Algumas dessas questões são também discutidas a respeito da história engajada. A perspectiva de compartilhar autoridades se relaciona ao desejo de democratizar o processo de pesquisa acadêmico. De construir processos de pesquisa colaborativos com comunidades/grupos sociais, de pensar no engajamento político/social. De valorizar a agência dos sujeitos históricos nas narrativas acadêmicas, as quais tem raízes muito mais profundas protagonizadas por ativistas, movimentos sociais e por pesquisadores/as acadêmicos de diversas áreas das ciências humanas que vêm desenvolvendo reflexões e transformações práticas nesse sentido há bastante tempo. Por se distanciarem dos problemas dessa pesquisa, não cabe a essa tese aprofundar essas questões e discussões.

Ainda conforme High, as relações colaborativas são processos de diálogo, não significam que os participantes devem falar como uma só voz – são relações que têm seus limites, envolvem sujeitos com localizações distintas, e devem preservar as diferenças, portanto. Pesquisadores engajados em projetos colaborativos podem, quando for o caso, desenvolver conclusões impopulares para a comunidade de parceiros. Também os/as interlocutores podem discordar das práticas, das narrativas acadêmicas construídas fazendo uso da HO e da dinâmica das relações construídas pelos/as pesquisadores/as nesse processo. *Compartilhando autoridades* é uma perspectiva que traz questões profundas, epistemológicas, teóricas e práticas para pensar a pesquisa acadêmica.

A busca por construir processos colaborativos vem se proliferando e ocorrendo de diferentes formas e níveis em vários projetos de pesquisa no campo da história. Pesquisas que vão muito além da história oral, e que tem se articulado com a perspectiva de história engajada, história pública, com o feminismo e a decolonialidade (HIGH, 2009; SHEFTEL & ZEMBRZYCKI, 2013; SRINGLEY; SUTHERLAND, 2018). Processos de compartilhamento de autoridade vêm ocorrendo em experiências de curadoria compartilhada e colaborativa de exposições em museus, de projetos visuais e audiovisuais, projetos construídos através de parcerias entre pesquisadores acadêmicos e universidades com comunidades e protagonistas de diversos movimentos sociais. Em muitos casos, esse engajamento se insere na luta pela conquista e efetivação de direitos políticos e sociais (negros, indígenas, feministas, LGBTQI+, de trabalhadores, de direitos humanos, de grupos vítimas da violência de estado, etc...).<sup>68</sup> No Brasil, projetos de HO nesse sentido também têm sido desenvolvidos pelo CPDOC/FGV, pelo LABHOI/UFF, e por um número crescente de pesquisadores/as acadêmicas.<sup>69</sup>

Mais recentemente, a perspectiva de engajamento, de construir processos colaborativos e de compartilhamento de autoridade no campo da história oral, tem sido enriquecida com discussões e práticas decoloniais. A intersecção das questões de raça e gênero também tem sido um terreno fértil para historiadoras orais feministas construir

---

<sup>68</sup>James Green, em *taking history to heart - the power of the past in building social movements*, entende que "Ao menos que os historiadores e engajem em lutas sociais eles estarão correndo o risco de recair em discursos obscuros que não tem eco fora da academia" APUD HIGH, Steven, *Opus cit.* P.18.

<sup>69</sup> Por exemplo: os projetos [Passados Presentes - Memória da Escravidão no Brasil](#) e [Projeto Jongos, Calangos e Folias](#), do LABHOI; o projeto História do *Movimento Negro* no Brasil, do CPDOC; é importante destacar a existência de muitos processos colaborativos que não fazem uso da HO: é o caso do projeto Territórios Negros: patrimônio afro-brasileiros e Porto Alegre.

práticas decoloniais e colaborativas, criando espaços nas narrativas acadêmicas para que os/as interlocutores/as narrem suas histórias e ofereçam suas próprias interpretações após a entrevista, reconhecendo seus saberes e epistemologias.<sup>70</sup>

As práticas decoloniais na HO também têm sido aprofundada no campo de estudos da história dos povos indígena e das comunidades negras. No Canadá, historiadores que fazem uso da HO têm buscado construir processos colaborativos com os povos indígenas, lá chamados de *Primeiras Nações*.<sup>71</sup> Nesse sentido, Lorraine Sutherland e Katrina Sringley trazem reflexões importantes para os diálogos aqui estabelecidos.<sup>72</sup> As autoras, uma delas descendente de indígenas e historiadora com formação acadêmica, relatam uma experiência desastrosa de desenvolver entrevista de HO com a sua avó Inuit no início dos anos 2000: “*Na verdade, eu não compreendia bem o suficiente as formas/tradições indígenas de explorar/conhecer o passado para que eu pudesse reconhecer suas metodologias próprias ou pensar como elas podem contribuir ou desafiar a história enquanto disciplina.*” (SRINGLEY; SUTHERLAND, 2018, p.21).

O trecho a seguir nos auxilia a compreender melhor o desenvolvimento pelas autoras da relação entre decolonialidade, tradições indígenas do Canadá e a HO:

*Anciões são “experts” em história. Nos contextos Anishinaabeg e Ininiw, anciões são guardiões(as) de saberes e possuem as habilidades práticas e conhecimentos para “carregar” histórias do passado, a historiografia de famílias, comunidades e nações. Com algumas exceções, a história enquanto disciplina e as cortes de justiça tem sido intransigentes em escutar através das fronteiras epistêmicas. (...) Nós não dedicamos muito tempo refletindo em como as epistemologias indígenas podem transformar, desafiar e dialogar com a forma com que escutamos, documentamos e compartilhamos histórias sobre o passado. Uma última preocupação é a mais crucial: Não estaríamos perpetuando hierarquias e epistemologias coloniais ao fazer questionamentos de determinadas formas?* (SRINGLEY; SUTHERLAND, 2018, pg.14-15. [livre tradução])

As tradições metodológicas da história oral e da história enquanto disciplina acadêmica, em grande medida, ignoraram/ignoram e marginalizaram/marginalizam as

---

<sup>70</sup>Nesse sentido, ver também: SRINGLEY, Katrina & ZEMBRZYCKI, Stacey. *Decentering and Decolonizing Feminist Oral Histories: Reflection on the State of the Field in the Early Twenty-First Century*. **The Oral History Review**, 2018, v.45, n.1, p1-6. Ver também: RADU, Ioana *Blurred Boundaries, Feminism and Indigenism: Cocreating an Indigenous Oral History for Decolonization*. **The Oral History Review**, v.45, 2018, Pages 29-47.

<sup>71</sup> Imagina que interessante seria chamar os indígenas dessa forma no Brasil: primeiras nações!

<sup>72</sup> SRINGLEY, Katrina; SUTHERLAND Lorraine. *Decolonizing, Indigenizing, and Learning Biskaaybiyang in the Field: Our Oral History Journey*. **Oral History Review**, 2018, v.45, n.1, p.7-28.

tradições orais, as filosofias, práticas, epistemologias e narrativas indígenas. A falta de reflexão a respeito dessas questões podem fazer com que mesmo os/as mais bem intencionados/as historiadores/as acadêmicos sigam produzindo violência epistêmica, racial e colonial na construção de interlocuções, narrativas e pesquisas que tem como fundamento a história oral. A partir da auto-crítica em relação à experiência inicial desastrosa com HO para pesquisar a história indígena, Sutherland & Sringley passaram a construir projetos colaborativos com anciões, lideranças e organizações indígenas, buscando desenvolver práticas em história oral que caminhassem na direção de “honrar o contexto cultural, intelectual e epistêmico indígena.” As autoras nos alertam para a importância de repensar os métodos estabelecidos a partir de abordagens que levem em conta a localização dos/das pesquisadores/as, e para a necessidade de mantermos constante vigilância em relação à perpetuação de hierarquias coloniais de saber e de poder e desafiar a colonialidade das nossas práticas educacionais e de pesquisa. Acredito que essas questões e reflexões trazem contribuições importantes para desenvolvimento de interlocuções de história oral com docentes e discentes indígenas e negros no ensino superior em história. No próximo capítulo aprofundaremos, a partir do trabalho de Grada Kilomba, as implicações da história oral para a construção de interlocuções com mulheres negras e para análises a respeito do racismo.

As perspectivas decoloniais e de *compartilhar autoridades* se tornam fundamentais a esse trabalho trazendo contribuições no sentido de buscar desenvolver processos colaborativos e compartilhados de construção das interlocuções de história oral, dos diálogos, análises, interpretações e narrativas históricas construídas através dessas fontes. Ao longo dos capítulos dessa parte da tese, vou tentar experimentar diferentes possibilidades narrativas, inspirados em alguns dos pressupostos da autoridade compartilhada. Entendendo a história oral como uma situação de diálogo intersubjetivo, não verticalizada em uma relação dicotômica entre pesquisador(a)/interlocutor(a), acredito que se torna muita mais rica trabalharmos com a perspectiva de construção de interlocuções e diálogos de história oral do que trabalhar com as noções de entrevistador/a-entrevistado/a. Nossos/as interlocutores/as não são redutíveis a objetos; são sujeitos, possuem, também, a capacidade sensível e intelectual de construir conhecimentos, análises e teorizações a partir de suas vivências, as quais podem enriquecer a nossa compreensão a respeito da problemática da pesquisa. Isso se torna mais evidente a essa tese por construir interlocuções com pares – colegas

professores(as) e historiadores(as) –, mas creio que pode ser estendido a todas as demais situações de história oral. Inspiro-me, aqui, no prof<sup>o</sup> José Carlos do Anjos: “nossos interlocutores em campo são produtores de teoria”.

Em muitos casos, as próprias interlocuções de história oral nos trarão grandiosas contribuições, com profundidade teórica e analítica, para a compreensão das manifestações e reproduções do racismo e da branquitude no ensino superior em história, para a compreensão das permanências e transformações nessas dinâmicas na última década. Nesse sentido, as narrativas orais não serão reduzidas a apenas objetos de pesquisa; elas serão, por vezes incorporadas à tese, à sua escrita e aos diálogos teóricos e analíticos nela elaborados, quando pertinentes. Além disso, as vivências e narrativas elaboradas pelos/as interlocutores/as de história oral também irão se tornar objeto para nossas análises e reflexões, tendo em vista a nossa problemática de pesquisa.

Muitos temas, questões e acontecimentos são tratados por vários interlocutores/as, de forma convergente, complementar ou divergente, conforme o caso. Na escrita dos capítulos que se seguem buscarei construir diálogos que possibilitem entretecer as diferentes vivências, perspectivas e análises dos/as interlocutores/as, possibilitando uma compreensão mais rica, complexa e plural dos fenômenos e processos históricos analisados – assim espero. Muitas vezes, vivências narradas por algum/a interlocutor/a encontram ressonância ou recebem ricas análises e reflexões teóricas nas narrativas de outros/as. Por vezes, uma mesma questão ou episódio é vivenciado ou analisado de forma profundamente diferente e até conflitante entre os/as interlocutores/as. Creio que a estratégia de apresentar e analisar essas situações contribui para compreender a complexidade que constitui questões tão profundas e sensíveis quanto são as das relações raciais, do racismo e da branquitude em suas dinâmicas e manifestações históricas e atuais na universidade, no ensino superior e no campo acadêmico da história.

Foram tomadas algumas decisões para a apresentação das narrativas de história oral: discentes e docentes não terão sua identidade revelada. Serão apresentados com o uso de pseudônimos, os quais foram escolhidos de forma aleatória, tendo em vista impossibilitar a identificação direta dos/das interlocutores/as. Na incorporação de trechos das entrevistas e nas análises das interlocuções de história oral nessa tese foram

suprimidas todas as menções específicas a docentes ou discentes dos cursos de história, bem como todas as menções ou demais falas que possibilitassem a identificação direta dos/das mesmos/as. Alguns episódios de conflitos raciais envolvendo discentes e docentes, os quais serão analisados na tese, tiveram maior ou menor repercussão interna nos cursos de história da UFRGS. Nesse caso, apesar de todos os cuidados, alguns/algumas leitores/as, discentes e docentes dos cursos de história da instituição, poderão, talvez, supor a identidade dos/das envolvidos/as, em decorrência da notoriedade dos casos. Não seria possível omitir esses episódios ou furtar-se das análises sem ferir os compromissos éticos que se impõem a uma tese com a presente problemática, conforme discutimos no final da introdução. Ressaltamos que o fundamental, para esse trabalho, é compreender as dinâmicas estruturais do racismo e da branquitude, em suas manifestações no ensino superior e campo acadêmico da história. Em nenhum momento se trata de individualizar ou pessoalizar falas e atitudes, já que isso contribuiria para reproduzir as próprias dinâmicas do racismo e da branquitude, entre elas a tendência, de externalização e particularização de suas manifestações e implicações; de perceber o racismo sempre no ‘outro’ e reduzi-lo a episódios.

Por fim, as análises elaboradas ao longo desses capítulos não pretendem esgotar as questões incorporadas por esta pesquisa. O objetivo principal dessa tese não é responder a um problema. É, a partir da problemática da pesquisa, construir possibilidades analíticas, sensibilizar, fomentar diálogos, questões, reflexões teóricas, esforços autocríticos e autoanalíticos, tendo em vista contribuir para processos de transformações prática; para que nos movimente no sentido de superar a reprodução/atualização da branquitude e do racismo no ensino superior em história, começando por nós mesmos e pelas instituições onde atuamos.

## CAPÍTULO SEIS

### A VIVÊNCIA DE DISCENTES NEGRAS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NA UFRGS



Pintura de Gildásio Jardim (Reprodução).



*Precisamos manter nosso coração inteligente e  
nossa razão emocionada*

Mãe Preta

*Somos a história viva do negro!*

Maria Beatriz Nascimento

Para compreender as dinâmicas da branquitude e do racismo no ensino superior em história é fundamental nos sensibilizarmos, buscarmos ouvir e compreender como as pessoas negras e indígenas vivenciam sua trajetória na graduação e pós-graduação, em uma universidade federal. Nesse sentido, a História Oral pode nos trazer importantes contribuições.

As narrativas de discentes negras, interlocutoras dessa pesquisa, serão de grande valia para nos sensibilizarmos e compreendermos como – individual e coletivamente – nos inserimos e reproduzimos, de diferentes maneiras, algumas das dinâmicas das relações raciais, do racismo e da branquitude – mesmo que por vezes de forma não intencional, inconsciente. Precisamos exercitar a autocrítica e autoanálise para entendermos um pouco melhor o lugar que ocupamos racialmente e as nossas responsabilidades; para reconhecermos as implicações do racismo e da branquitude estrutural na universidade, no campo acadêmico, em nossas práticas de ensino e pesquisa.

As possibilidades de dialogarmos e analisarmos, de compreendermos e transformarmos essas dinâmicas, tornam-se mais potentes na medida em que aprofundarmos um processo de letramento racial, atravessado por leituras, pela sensibilidade, pela escuta, pela empatia, pelo diálogo. Tornam-se mais potentes na medida em que elas são vivenciadas, que construímos uma maior disponibilidade e esforço para, em nossas práticas, valorizarmos e dialogarmos mais com a experiência, com as obras, com as teorias, os conhecimentos e narrativas históricas construídas por sujeitos e pensadoras/es negras/os e indígenas brasileiras/o. Tornam-se mais potentes na medida em que atravessem nossos corpos, nossa razão, emoções, nossas subjetividades. Em que sejam incorporadas.

Nesse primeiro capítulo da segunda parte, iremos conhecer e ouvir três mulheres negras, discentes da graduação em história. Elas são de gerações diferentes, e suas vivências percorrem as duas últimas décadas do curso de licenciatura e os últimos cinco anos da pós-graduação em história na UFRGS. Antes de conhecê-las, vamos construir alguns diálogos teóricos e metodológicos que fundamentam este capítulo.

Patricia Hill Collins (2016), socióloga estadunidense, em seu artigo *Aprendendo com a forasteira de dentro (Outsider Within)*, nos mostra que as intelectuais negras de seu país têm produzido análises e teorias criativas e inovadoras quanto às questões de raça, classe e gênero. Inspirada em bell hooks, Collins explora a relação entre intelectuais negras, que vêm das margens e passam a ocupar e produzir conhecimento também nos centros hegemônicos da sociedade, em diálogos com as margens. Ela nos demonstra, a partir de três estudos de caso, o quanto os trabalhos de algumas pensadoras negras têm enriquecido e potencializado as narrativas sociológicas, trazendo novas questões e revelando aspectos obscurecidos pelas abordagens mais ortodoxas.

Os *insiders* sociológicos tradicionais, quer sejam homens brancos ou seus discípulos/as não brancos, certamente não estão em posição de perceber as anomalias específicas que são nítidas para as mulheres afro-americanas, pois esses mesmos *insiders* sociológicos produziram essas anomalias. Por outro lado, as mulheres negras que permanecem enraizadas em suas próprias experiências enquanto mulheres negras – que dominam os paradigmas sociológicos e ao mesmo tempo mantêm uma postura crítica em relação a estes – estão em posição melhor para trazer uma perspectiva especial, não apenas para o estudo de mulheres negras, mas também para algumas das questões fundamentais que a própria sociologia enfrenta. (COLLINS, 2016, p. 122)

Creio que o mesmo pode ser dito em relação ao conhecimento histórico acadêmico, frente às transformações e ao enriquecimento que as produções de discentes e pesquisadoras/es negras/es e indígenas têm nos trazido – sobretudo nessa última década, após as cotas na graduação e pós-graduação.

Hill Collins finaliza nos alertando que esse processo ocorre gerando várias tensões, tanto para o campo sociológico quando para as pensadoras negras inseridas nesse campo, que são transformadas pela experiência de ocupar esses lugares. Fruto dessas tensões e conflitos, há uma grande possibilidade de aprendizados, de diálogos

que dinamizam a produção do conhecimento sociológico – e histórico. A autora também nos traz que mesmo quando dentro de espaços como o acadêmico, sujeitos e pensadoras negras seguem sendo forasteiras (forasteiras de dentro), enfrentando barreiras para pertencer completamente a espaços que historicamente as excluíram e que seguem marginalizando-as.

Para a escritura deste capítulo, tomo inspiração, também, no trabalho da doutora, professora universitária, artista, poeta e escritora negra portuguesa Grada Kilomba. Na obra *Memórias da plantação* (KILOMBA, 2019), ela desenvolve uma pesquisa sobre o racismo cotidiano a partir de entrevistas biográficas com mulheres negras que vivem na Alemanha. A autora constrói diálogos e percursos metodológicos fundamentados na concepção de uma pesquisa centrada em sujeitos, rejeitando o distanciamento em relação aos objetos de pesquisa como condição necessária ou favorável para a produção do conhecimento. Em sua obra, as narrativas, o pensamento, as vivências, as teorizações construídas por mulheres negras são tomadas como fundamentais para analisarmos e compreendermos as dinâmicas e manifestações do racismo em nossa sociedade. Rompe-se, assim, com a histórica exclusão e objetificação das mulheres negras no campo acadêmico.

A realidade experiência da do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e os sentimentos dos negros no que diz respeito ao racismo, assim como as cicatrizes psíquicas que o racismo nos causa, têm sido amplamente negligenciadas. (KILOMBA, 2019, p.57)

Para a autora, o racismo produz por efeito o não reconhecimento de mulheres negras enquanto sujeitos plenos, dotados de subjetividade e que possam participar plenamente das esferas políticas e sociais de nossa sociedade. O processo histórico de exclusão e marginalização que as mulheres negras enfrentam na sociedade também ocorre, e reproduz-se, nas universidades. No campo acadêmico, nas práticas e saberes nele produzidos, as mulheres negras também não tiveram, e em parte seguem não tendo, suas vozes e pensamentos, suas análises e produções teóricas, suas narrativas e sua intelectualidade devidamente reconhecidas e valorizadas. Ainda de acordo com a autora,

Obviamente, falar sobre essas posições marginais evoca dor, decepção, raiva. Elas são lembretes dos lugares onde mal podemos entrar, dos lugares onde dificilmente ‘chegamos’ ou não ‘podemos ficar’. (...) Não são histórias pessoais ou

reclamações íntimas, mas sim relatos de racismo. Tais experiências revelam a inadequação do academicismo dominante em relacionar-se não apenas com ‘sujeitos’ marginalizados, mas também com nossas experiências, discursos e teorizações. Elas espelham realidades históricas, políticas, sociais e emocionais das relações raciais em espaços acadêmicos e deveriam, portanto, ser articuladas tanto teórica quanto metodologicamente. (KILOMBA, 2019, p.72)

Kilomba ressalta que, para mulheres negras, narrar sua história, suas vivências, articulá-las teórica e metodologicamente, é uma forma de se contraporem à histórica objetificação e silenciamento, para tornarem-se sujeitos plenos e, ao mesmo tempo, enriquecerem e potencializarem a produção do conhecimento acadêmico.

Partindo dessas reflexões, a autora elabora em sua obra de uma interpretação fenomenológica, a qual toma por objetivo central analisar o fenômeno do racismo a partir de como ele se manifesta nas vivências narradas nas entrevistas. Nesse sentido, se faz importante trazer para a nossa discussão a noção de *racismo cotidiano*, conforme trabalhada nas pesquisas de Kilomba:

*O termo ‘cotidiano’ refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um ‘ataque único’ ou um ‘evento discreto’, mas sim uma ‘constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família... (KILOMBA, 2019, p.80)*

Para essa tese, é fundamental a compreensão de que as vivências narradas por mulheres negras não são apenas histórias pessoais, individuais, particulares. Nas interlocuções de história oral com discentes negras para essa tese, todas com mais de três horas de duração, foram narradas diversas formas de manifestação do racismo e episódios de conflitos raciais que elas vivenciaram na UFRGS. Elas são narrativas de realidades históricas, políticas, sociais e emocionais, marcadas pelo racismo estrutural e cotidiano, pela cotidiana reprodução e atualização da branquitude – dos privilégios brancos. São narrativas elaboradas através da experiência, da intelectualidade, das análises e diálogos teóricos tecidos por mulheres negras em interlocução com a pesquisa. São narrativas fundamentadas na vivência de quem enfrenta o racismo no cotidiano da universidade, do ensino superior em história, das nossas práticas de ensino

e pesquisa. Elas têm muito a nos ensinar, a nos sensibilizar. Merecem ser – mais do que reduzidas a objetos – incorporadas à tese.

Essas reflexões, articuladas às discussões a respeito dos lugares de fala, trazem-me à consciência o lugar que ocupo histórica e socialmente enquanto pesquisador branco e a responsabilidade de analisar o racismo tendo por fontes narrativas de mulheres negras.

## Capítulo 6.1 - BEATRIZ

### **A graduação em História na UFRGS no início dos anos 2000 – O racismo e a branquitude estrutural**

*Eu entrei na UFRGS em 1999, mas só sai em 2006. Porque eu sou trabalhadora, né, não consegui (...) eu até brinco com os guris da minha barra [que entraram no mesmo ano que ela na graduação em história], meus colegas já estavam entrando no mestrado, o Gabriel estava até entrando no doutorado, e eu tava recém me formando. Aí eu brinco com eles: 'ah, são os privilégios brancos, né, guris.' Eu não podia fazer dez cadeiras por semestre. Eu tinha que fazer uma, duas, porque eu trabalhava no comércio durante o dia. Eu levei muito mais tempo. Para mim o curso noturno era uma necessidade, e não uma possibilidade. Eu trabalhava sábado e domingo. Eu demorei muito tempo para compreender essa lógica e fiquei me culpando por muito tempo por isso. (...) E daí, tá, são professor universitários hoje. Conseguiram se formar aos vinte e poucos anos, fazem concurso, tem produção acadêmica, Lattes cheio... e isso faz parte dessa mecânica do privilégio dentro da academia. Quais são os estudos que vão receber esses incentivos? Quais são os estudantes que vão receber bolsa de iniciação científica? Que vão poder fazer mais cadeiras, se dedicar a pesquisa, vão ter apoio dos professores? Então isso explica muita coisa.<sup>73</sup>*

*GABRIEL - E na tua trajetória com pesquisadora, tu não teve esses incentivos por parte de orientadores ou de bolsas de fomento na graduação?*

*BEATRIZ - Não. O meu grande incentivo foi ser demitida da loja onde eu trabalhava. Eu tava quase no fim [do curso] - entre aspas. Eu estava praticamente desistindo do curso, porque realmente chegou aquele momento de fazer as cadeiras da FACED [Faculdade de Educação], e na minha época a maioria das cadeiras da*

---

<sup>73</sup> Interlocução de história oral ocorrida no dia 13 de abril de 2021, de forma remota (Via Google Meet), com duração de 3h41min, entre eu e uma discente negra que está atualmente no curso de doutorado em história da UFRGS, e que é licenciada em história pela UFRGS na década de 2000.

*FACED eram oferecidas durante o dia. E umas cadeiras de dois créditos. Eu não podia nem negociar os horários. Começou a ficar um pouco complexo o curso. Aí eu pensei: 'vou trancar isso'. Não estava mais conseguindo dar conta. Daí eu fui demitida da empresa. E o que é que eu fiz? Fiz uma estratégia: peguei meu seguro desemprego – que foi de seis meses, e foi bem antes de começar o semestre, na época das matrículas, e daí eu pensei: "eu tenho seis meses de seguro desemprego, eu posso colocar em dia essa faculdade, por que daí eu não vou precisar trabalhar". Eu sei que naquele semestre eu fiz 12 cadeiras. Eu morei no campus do Vale. E quando eu digo que eu morei era real. A Soninha, da biblioteca, guardava para mim uma almofadinha, eu tinha um cobertorzinho...(...) Aí foi a grande virada, foi a minha salvação. Eu já estava pensando em desistir do curso de história. Porque eu entrei na graduação em história para ser professora, e a última coisa que a graduação em história na UFRGS te ensina é a ser professora.*

\*\*\*

*BEATRIZ - Eu não tive a oportunidade, enquanto estudante de graduação, de frequentar eventos acadêmicos. Nunca na vida. Até hoje... pessoa trabalhadora, professora, não pode ficar cinco dias fora (...). Isso é outro sistema branco. Fazem eventos só para eles. O pessoal de graduação não pode ir, quem trabalha não pode ir. (...) Eu me lembro, eu participei da diretoria da ANPUH regional por um tempo (...). Aí me falaram: 'ah, mas é porque tem pouco estudante de graduação participando do evento' [e eu disse:] 'Gente, vocês tem noção do que é para um estudante de graduação, que trabalha...' E aí, assim, tu diz o óbvio ululante em uma reunião e as pessoas ficam: 'óóó'. Um estudante de graduação não pode passar três dias em Uruguaiana. 'Vocês viram quanto é a passagem para Uruguaiana?' O cara tem que ir três dias, tem que se alimentar três dias... Só os bolsistas de iniciação científica... Aí os caras vão nos eventos, só enxergam os próprios bolsistas de iniciação científica, os próprios bolsistas de pós-graduação, e acham o evento normal. Não pode ser normal.*

*GABRIEL – E depois na seleção de mestrado, doutorado, ou de concursos para docentes, valorizam o quê? Justamente esses certificados todos.*

Para apresentar a interlocutora, nada melhor que valorizar a sua própria fala. A sua narrativa, na intersecção de raça, classe e gênero, nos sensibiliza e permite compreender o quão distintas são as vivências e as oportunidades em um curso de graduação para discentes negros/as e brancos. Essas diferenças se aprofundam ainda mais entre pessoas negros/as trabalhadores/as de turno integral e discentes brancos de classe média ou média-alta, que em muitos casos têm o privilégio de não necessitar

trabalhar e poder dedicar-se exclusivamente para a sua trajetória acadêmica. E não é só uma questão de classe.<sup>74</sup>

A trajetória de Beatriz na graduação se deu antes das ações afirmativas passarem a ser discutidas e aprovadas na UFRGS, o que permite analisar um contexto relativamente distinto do atual. A vivência de nossa interlocutora nos remete e sensibiliza para o quanto a reprodução dos privilégios brancos e da desigualdade racial no campo acadêmico é atravessada por oportunidades completamente distintas que vão muito além do direito ao acesso. O resultado concreto se apresenta no fato de Beatriz estar cursando o doutorado atualmente, enquanto alguns de seus colegas brancos de classe média que frequentaram a graduação na UFRGS junto com nossa interlocutora se tornaram doutores há uma década – entre eles/elas, alguns com carreira consolidada enquanto professores/as universitários/os e pesquisadores/as. E essas implicações do racismo e branquitude estrutural no campo acadêmico seguem se manifestando e reproduzindo mesmo após a conquista de políticas de ações afirmativas voltadas para garantir o acesso e a permanências de estudantes negros/as no ensino superior.

O fato de, pelo menos até há pouco tempo, não percebermos, ou de não questionarmos e tensionarmos a racialidade que também está presente nos nossos critérios de avaliação e hierarquização contribui para a reprodução da branquitude acadêmica: justamente aqueles/aquelas estudantes que acumulam mais privilégios tendem a ser mais bem avaliados/as nas disciplinas, selecionados enquanto bolsistas de iniciação científica, selecionados os artigos para publicação, melhor avaliados/as e aprovados/as nos processos seletivos para o ingresso na pós-graduação e na docência. E esses privilégios são atravessados pelas intersecções entre raça, gênero e classe social. Em uma sociedade, historicamente tão marcada pela ideologia da “meritocracia”, os critérios de avaliação e hierarquização dentro da universidade e do campo acadêmico acabam, em grande medida, por reforçar o privilégio de pessoas brancas de classe média e alta, que têm mais chances não só de adentrar nesses espaços, como também de ascender internamente. Critérios de seleção e avaliação que não reconheçam e reflitam sobre as diferenças raciais podem contribuir para naturalizar processos de reprodução da

---

<sup>74</sup>Como vimos no capítulo 3, o fato de grande parte da população negra brasileira ocupar os extratos e classes mais desfavorecidas da sociedade é fruto do racismo estrutural. A falta de oportunidade, as injustiças, violências e as barreiras que se apresentam a pessoas negras no processo de ascensão social também são diferentes, mais profundas do que aquelas enfrentadas por pessoas brancas em igual condição de classe.

exclusão, das injustiças e desigualdades raciais. Não basta cotas raciais no ingresso. Temos que superar as permanências, entre nós, da ideologia da meritocracia, a qual historicamente contribui para legitimar e reproduzir os privilégios brancos, o racismo estrutural e as hierarquias racializadas de ser, poder e saber no campo acadêmico.

\*\*\*

### **A Pós-graduação em História na UFRGS: relatos de uma experiência traumática**

*Cotas não é esmola*

Bia Ferreira

Vamos agora ouvir a experiência de Beatriz ao retornar à UFRGS e ingressar no doutorado em história na primeira turma após a implementação das ações afirmativas no PPGH:

*BEATRIZ - Ai eu vou te dar mais um exemplo da fragilidade branca. Professor, coordenador do programa do Pós-Graduação em História (PPGH-UFRGS)<sup>75</sup>, (...) Um cara que tu vai dizer: bom ele entende esse lugar. Não, ele não entende.*

*O coordenador me chamou para uma reunião para falar sobre o processo [de concessão de bolsas pelo PPGH]. Eu fui, achando que finalmente teria uma solução. Eu já estava dando a bolsa como perdida. Mas, de qualquer forma, eu queria um posicionamento, eu queria um fim para aquilo. Eu quero que me respondam por escrito por que é que não estão me dando a bolsa (...). Aí foi uma reunião bem formal, ele me colocou em uma mesa, com os dois secretários\*, eu, e o meu filho\* estava comigo [então com 10 anos de idade]. Para eu ouvir, da boca dele... Para o coordenador\* me dizer o seguinte:*

*[Coordenador:] “Beatriz\*, a gente entende. Agente entende toda essa situação, mas tu tens que entender que o PPGH foi um dos primeiros a abrigar os estudantes cotistas, um dos primeiros a ter cotas na Pós-Graduação.”*

*[Beatriz comenta:] A “abrigar”! O que seria tipo um privilégio para mim... [e retorna a narrar a fala do coordenador:]*

---

<sup>75</sup> O nome do coordenador do PPGH, dos secretários do PPGH e do filho da interlocutora, que aparecem na interlocução, foram suprimidos por questões éticas.



[Coordenador:] **"Eu estava na tua banca. Se não fosse as cotas, teu projeto não teria sido aprovado".**

Ele disse isso na minha cara. E não ficou nem vermelho. E eu: "O quê?" E ele:

[Coordenador -] **"É, tu tens que entender que é uma política que a gente não era nem obrigado a fazer. A política de cotas não é nenhuma obrigação do PPGH, o nosso PPG faz porque..."**

Aí eu disse: "Não, não fala mais nada, por favor, porque aqui eu já perdi o respeito por ti, tu tá querendo...."

Aí nesse momento o secretário\* estava escrevendo um negócio e chegou a ficar parado. Porque o constrangimento era geral. Aquela cena de filme que para tudo e fica tudo em slow por uns segundos, era os dois secretários assim. Travou. E eu disse:

"Não, coordenador\*, olha só, eu acho melhor a gente não continuar essa conversa, porque o que tu estás querendo que eu diga para ti é que eu bata palma por uma coisa que os meus lutaram a vida inteira para ter. As cotas não são mais que a obrigação de vocês. Tu quer que eu me sinta o quê? Grata? Feliz? Contente? Por ganhar o privilégio de..." [volta a narrar fala do coordenador:]

[Coordenador:] "Não, não, não foi isso que eu quis dizer..."

[Beatriz responde:] "Eu entendi o que tu quis dizer, eu não sou mais criança, e essa reunião acabou aqui. Eu não vou mais falar contigo".

Juro pra ti, Gabriel, eu tive sintomas físicos naquele momento, de ter que estar ouvindo aquilo naquela altura da minha vida Já tinha feito dois mestrados, pesquisado, dez anos de sala de aula, um filho de quase 11. Passei por tanta coisa na minha vida para ter que ouvir, do especialista, no auge da sua torre de marfim, me dizer que era um privilégio para mim, e ainda botar em dúvida o meu projeto, aprovado pelo próprio programa! De que se não fosse as cotas... Que se não fosse as cotas... É uma concessão, uma benevolência... Sabe, um discurso paternal. Tipo: "olha só, negrinha da casa, nós vamos deixar tu comer o resto da comida, então tu fica bem feliz, porque tu podia não estar comendo nada." Então só de lembrar, eu me tremo toda por dentro. Porque foi um dos piores momentos acadêmicos da minha vida. E isso que eu já achava que já tinha passado por tudo. Eu achava que eu já tinha passado por tudo. Que eu já tinha passado por muito evento branco, que eu já estava calejada de discutir essas coisas, e eu passo por isso. Depois de velha.

Eu voltei para casa no ônibus chorando. Ainda tendo que explicar para o meu guri [seu filho, de dez anos, que presenciou tudo]. Ele me perguntando: "Mãe, o que é que aquele cara disse?" [Beatriz respondendo:] "Sim, meu filho, ele estava querendo dizer..." – E o meu filho\*, é uma criança com letramento racial. Eu disse – "A mamãe

*está chorando porque ele foi extremamente racista com a mamãe. A mamãe batalhou para estar onde está, e ele tá dizendo que é ele quem está me dando esse prêmio."*

[pausa para respirar. Rer a última passagem. Refletir. Se emocionar...]

(Na sequência da interlocução de história oral)

*GABRIEL – E ele colocou em dúvida a tua capacidade de estar naquele espaço, aí que está o racismo.*

*BEATRIZ - Exatamente! Simplesmente porque eu estava discutindo o critério de bolsa. Uma questão razoavelmente simples. Polêmica? Sim, polêmica! Discutível? Sim, discutível! E por isso que estou aqui discutindo. Mas aí é que tá: o meu corpo, eu, não tenho sequer o direito de discutir. Não interessa onde eu esteja. Não interessa toda a minha trajetória. Não interessa que eu tenha passado por todos os crivos.*

*Eu me lembro sempre daquele filme: 'Estrelas Além do Tempo'. Quando a gente chega na linha de chegada, eles mudam a linha de chegada. Mesmo que eu tenha passado por todos os critérios estabelecidos por eles mesmos: fui lá, me inscrevi, fiz o processo, fiz a entrevista, entreguei toda a papelada que pediram, passei. Mesmo assim, mesmo passando por todo 'O Processo' [ela enfatiza], ele não é válido, não para mim. Eu saí do campus dizendo "eu não quero mais isso, eu não coloco mais o pé no IFCH".*

\*\*\*

*GRADA KILOMBA – Lembro-me da inscrição do meu projeto de doutorado [na Universidade Livre de Berlim] como um momento de dor. Ele despertou-me a dor vinda tanto das margens quanto da 'impossibilidade' de entrar no centro. Minha passagem para o centro foi um longo e dúbio processo que parecia impossível triunfar. (...) Quantos obstáculos ainda faltavam? Quantas mentiras e mal-entendidos? Quem pode, de fato, entrar nesses centros? E quem tem 'permissão para produzir conhecimento?*

\*\*\*

O diálogo de história oral acima transcrito é eloquente. Traz a experiência de racismo pela qual uma doutoranda e professora negra, junto com o seu filho de dez anos (!), tiveram que passar em um Programa de Pós-graduação em História em uma Universidade Federal.

Talvez para algumas/alguns leitores se faça necessário discorrer sobre o porquê de tal episódio mereça ser tratado como uma manifestação do racismo estrutural e acadêmico.<sup>76</sup> Como discutimos na primeira parte dessa tese, uma das principais dinâmicas pela qual a branquitude estrutural se manifesta e atualiza no campo acadêmico é através de práticas e atitudes de desqualificar, deslegitimar, desacreditar, inferiorizar, desvalorizar o trabalho de pesquisa, a produção intelectual de pessoas negras e indígenas, mesmo quando elas conseguem, com esforço e dedicação redobradas, superar as barreiras que o racismo lhes impõem e conquistam um lugar dentro do campo acadêmico. Sabemos que as manifestações do racismo e da branquitude no campo acadêmico raramente se apresentam de forma explícita e direta. Por mais violentas que os seus efeitos sejam, na maior parte das vezes elas podem ocorrer de formas veladas, silenciosas, sutis (para pessoas brancas), se escondem por detrás de não-ditos e também se explicitam em diversas justificativas pretensamente acadêmicas.<sup>77</sup>

O episódio aqui analisado parece ser justamente um desses momentos, onde falas trazem à tona alguns dos pensamentos e atitudes, por vezes inconscientes, que manifestam e reproduzem o racismo e a branquitude no campo acadêmico, no ensino superior em história. Na ocasião, frente a uma discussão sobre critérios de bolsa (ou seja, sobre outro tema...), o coordenador questiona o mérito da aprovação da pesquisadora negra no processo seletivo para o doutorado – cuja banca ele mesmo integrou –, empregando como recurso argumentativo falas que exaltam o PPGH ao mesmo tempo que desqualificam, desacreditam, põem em dúvida a capacidade e o trabalho de pesquisa da doutoranda negra. Isso apesar de Beatriz ter “passado por todos crivos”; por todo “o processo” seletivo estabelecido pelo próprio PPGH; e de ter uma larga trajetória acadêmica e profissional.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Talvez o mais correto fosse analisar o processo enquanto racismo mesmo, já que com Silvio Almeida sabemos que racismo é diferente de injúria e discriminação racial. Para retomar as discussões sobre esses conceitos, retomar a leitura dos capítulos 3 e 4.

<sup>77</sup> Por exemplo: em discursos que tomam por justificativa o “rigor acadêmico”, ou que desacreditam o pensamento negro reduzindo-o à militância; nas tensões em torno das definições do que é história, na constituição dos campos teóricos e regimes historiográficos, nas disputas de poder entre quais áreas, quais intelectuais e obras merecem ser lidas e valorizadas entre nós, todas as quais são atravessadas também pela racialidade. Afinal de contas, qual o perfil racial do grupo que detém a hegemonia no campo acadêmico da história, que detém o poder de hierarquizar seus pares dentro do campo, de definir os cânones de nossa historiografia?

<sup>78</sup> Marcada por dois mestrados na área da história, sendo um acadêmico e outro profissional, tem mais de dez anos de atuação na docência e na pesquisa histórica, com artigos, livros e capítulos de livros

A interlocutora, em sua fala, nos traz chaves analíticas fundamentais para compreender e analisar o ocorrido: *um discurso paternal*, no qual as cotas são *uma concessão, uma benevolência* por parte do PPGH da UFRGS, e não uma conquista que vem de uma luta histórica do movimento negro, só muito tardiamente incorporada por alguns PPGs.

Tais atitudes e falas por parte do então coordenador do PPGH reatualizam e reforçam a branquitude e o racismo estrutural, que historicamente tanto exclui e marginaliza pessoas negras e indígenas das universidades e programas de pós-graduação brasileiros. Para o coordenador, o mérito do ingresso de Beatriz no doutorado não é dela: é do PPGH, que, benevolente, “concedeu” as cotas e “abrigou” ela e demais discentes negras/os e cotistas. Como se fosse um privilégio uma discente negra ocupar aquele lugar, na condição de doutoranda, e o mérito dela ter conquistado aquele espaço não fosse dela nem dos movimentos negros e indígenas. Ela, portando, deveria ser grata, silenciar, não questionar os critérios de concessão de bolsas.

Para essa tese, interessa muito mais a dimensão coletiva desse episódio. A dimensão coletiva se dá pela investidura do cargo de coordenador ao qual então ocupava, e o fato de ele ter ocorrido no exercício das prerrogativas e atribuições enquanto tal. A dimensão coletiva também se dá pelo fato de que, mesmo Beatriz tendo enviado ofício relatado por escrito ao PPGH tudo o que passou, não ter ocorrido maiores discussões ou debates sobre o caso nas instâncias deliberativas dos cursos de História da UFRGS.

Uma discussão mais aberta e profunda sobre o episódio poderia ter sido uma situação muito rica de aprendizado, de letramento racial e educação para as relações raciais entre discentes e docentes dos cursos de História. Mas parece que os pactos narcísicos da branquitude e os laços de solidariedade branca, que tendem a ser mobilizados em episódios de tensionamento e conflito racial envolvendo um colega branco, acabaram se manifestando também nesse caso, reforçando a branquitude.

Abordar essa dimensão coletiva, contudo, não significa generalizar a postura do então coordenador a todo o corpo docente do PPGH. Por outro lado, também não é o

---

publicados, atuação profissional como pesquisadora em vários projetos de pesquisa junto a diferentes instituições e órgãos públicos do Rio Grande do Sul e do Brasil, atuação em revistas, além de uma longa atuação na docência na Educação Básica, já tendo sido vice-diretora de escola.

caso de particularizar, como se as dinâmicas do racismo e da branquitude que tais atitudes e falas trazem à tona fossem algo exclusivo do coordenador. Como se ele não tivesse inserido em uma estrutura, um contexto histórico, uma rede de relações sociais, raciais, institucionais que possibilitam a reprodução/atualização de tais posturas. Sabemos que isso não é exclusividade nem do PPGH, nem da UFRGS, nem das universidades brasileiras – como o relato de Grada Kilomba nos faz refletir.

A interlocutora também oferece outras dimensões analíticas importantes sobre as dinâmicas das relações raciais desse episódio:

*BEATRIZ - A academia não é um lugar neutro, científico. Essa falta de tensionamento é também ligada a esse pensamento que também é embranquecido, de que o lugar que tu ocupa é neutro. Porque não existe essa neutralidade. E reconhecer isso, tensionar, dói, porque daí é admitir que a universidade, mesmo sendo pública, gratuita e de qualidade, é instrumento desse projeto colonial e sempre foi. É tu admitir que ela faz parte dessa estrutura e ela ratifica esses lugares. (...) O Gilberto Freyre tinha razão, porque essa é a base de nossa sociedade, uma sociedade colonizada e paternalista. Por isso que o Gilberto Freyre não sai de moda, porque ele ainda interpreta muito bem o Brasil. Essa branquitude que acredita que faz um bem ao dar uma concessão, a dar um favor.*

Agora vamos ouvir uma docente branca do departamento de história, interlocutora de história oral dessa tese, ao narrar as falas e atitudes de alguns docentes do curso frente ao processo de conquista das ações afirmativas no PPGH.

*ANA - Não dá, né.(...)Legal que teve uma sensibilidade do corpo docente em aprovar [as ações afirmativas na pós-graduação]. Mas não podemos tomar isso como um troféu, uma benevolência da branquitude, sabe. De novo me parece que a gente cai no mesmo problema, de se enxergar como o branco benevolente. (...) E daí quando eu falo [para colegas docentes]: "vamos baixar a nossa bola, é um processo de conquista" tem gente que fica brabo. Parece que a gente está querendo tirar o brilho da situação, mas não é disso que se trata - ninguém está aqui para receber prêmio, ou medalhinha - se trata de reconhecer que de fato há um processo histórico gigantesco de exclusão institucional e esses pequenos passos que têm acontecido eles resultam, pelo menos do meu ponto de vista, muito mais de uma organização e mobilização dos movimentos, de intelectuais, de professores comprometidos com essa questão, de o que de uma posição benevolente.*

Como podemos perceber, essa narrativa dialoga com algumas questões importantes trazidas por Beatriz. A docente branca, assim como a discente negra, salienta a associação entre atitudes e falas de parte do corpo docente em relação à implementação das cotas no Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS à branquitude, à postura do branco benevolente. E, também, ao que podemos associar, talvez, como “roubo de protagonismo”, a apropriação das conquistas dos movimentos negros por instituições, pessoas e grupos brancos em posição de poder sem o devido crédito e reconhecimento, atitudes que também são manifestações da branquitude.

No capítulo oito iremos analisar o processo de construção das ações afirmativas no PPGH e as transformações que elas têm trazido. Teremos, então, a oportunidades de ouvir outras e diferentes narrativas docentes e analisar com maior profundidade as cotas e as relações raciais no PPGH.

\*\*\*

Retomemos à sequência narrativa de Beatriz. Ela passa, então, a discorrer acerca do processo traumático gerado – ou melhor, reatualizado, reforçado – pelo referido episódio. Beatriz enfatiza o quanto a sua rede de apoio (ex-colegas e amigos do curso de graduação e pós-graduação em história, orientador, família) a convenceram a não desistir. "Desistir é o que eles esperam de nós, não deixe eles ganharem", sua mãe lhe disse.

*BEATRIZ - Eu pedi o trancamento. Eu fiz questão de, no ofício, na carta que eu enviei para a comissão de pós-graduação, relatar tudo o que aconteceu. Palavra por palavra. Em algum lugar isso vai ter que estar registrado. Porque não é possível, isso não vai acontecer de novo. Quando a gente passa por um episódio de racismo, a gente quer esquecer que aquilo aconteceu. A gente quer nos deitar na cama em posição fetal e ficar chorando até aquilo passar. Mas ao mesmo tempo, a gente tem muita noção e é ensinado desde sempre que, se agente não bota a boca no trombone, outro vai passar por isso. Outra vai passar por isso. Então na próxima seleção alguém vai ouvir de novo isso que eu ouvi? Não! Ninguém mais pode ouvir isso que eu ouvi. Então é a educação. Eu vou educar essa gente.*

(...)

*Eu perdi o tesão pela pesquisa. Porque esse é o problema de quando a gente passa por esse tipo de situação. Por dois problemas. Uma é esse trauma. A palavra é essa mesmo, não é outra, é trauma. De novo estar sendo contestado o teu lugar. De*

*novo tudo que tu fala está sendo colocado em cheque. De novo cada linha que tu escreve é lida duas vezes. Não é novo, mas machuca. É tipo cutucar uma ferida. E a segunda é de tu ter que ser autoexigente, porque daí eu me vi esse lugar da autoexigência. E isso eu comecei a ver com esses coletivos de pós-graduação e essa entrada de mais pessoas negras nas pós-graduações. Sempre que a gente se encontra a gente tem sempre uma mesma pauta: o quanto os nossos trabalhos precisam ser excelentes.*

Narrar a vivência na universidade como uma experiência associada a dores, traumas e conflitos raciais é comum às três interlocutoras negras dessa tese. A quase desistência, por diferentes motivos, do curso de graduação ou pós-graduação em história também foi relatada por outros interlocutores negros dessa tese, bem como o sentimento de uma autoexigência exacerbada como estratégia para superar os obstáculos que o racismo e a branquitude estrutural e acadêmica traz para sujeitos negros nesses espaços.

Vamos chamar para a nossa conversa um docente negro do departamento de história da UFRGS, o qual é interlocutor de história oral da presente tese. Ele também trouxe a questão da autoexigência que recai sobre acadêmicos/as negros/as:

MANOEL (docente negro) - *Isso me levou a desenvolver um perfil que eu observo muito nos intelectuais negros, intelectuais que precisam estar provando o tempo inteiro que são bons, que precisam estar provando o tempo inteiro que tem condições de estar em certo espaço, tem que, portanto, produzir a mais para estar em um espaço, que outras pessoas não são assim exigidas. Isso ficou muito evidenciado para mim na USP.*

(...)

*Agora, quando houve o seminário em torno das questões raciais que ocorreram no departamento, em 2018, uma das convidadas para esse ciclo de debates foi a Prof.<sup>a</sup> Wlamyra Albuquerque. E ela veio da UFBA, e quando eu estava levando a Wlamyra no encontro a gente estava conversando sobre isso: o quanto não é uma questão minha, ela reclamava da mesma coisa. E ela me disse: isso é geral, isso é a maneira como o racismo opera para intelectuais negros. Então é uma estratégia de sobrevivência, não é algo que hoje eu veja que seja uma estratégia individual. Ela é recorrente. Ela é recorrente. Já é um dado das relações raciais.*

Relatos como esses nos fazem compreender a autoexigência enquanto estratégia coletiva de sujeitos negros para existir/resistir ao racismo/branquitude que se manifesta também no campo acadêmico. E as narrativas nos mostram que a autoexigência é um reflexo, justamente, dessa ‘constelação de experiências’ de racismo enfrentado por

negros/as no cotidiano da sua trajetória social e acadêmica, tais como as aqui narradas por nossos/as interlocutores/as.

### **Transformações: ancestralidade e conquistas**

*BEATRIZ - Eu estou nesse processo atual. De fazer as pazes com a minha tese. Mais do que com a minha tese, com a possibilidade de continuar nesse ambiente. Porque assim, sempre foi tóxico. Mas a gente já estava com máscara. Tá, eu sei que é tóxico, boto a minha máscara, faço o que eu tenho que fazer, e tal. E tem se tornado um ambiente um pouco mais agradável nos últimos anos.*

A interlocutora conclui a entrevista narrando a sorte de ter convivido com vários/as colegas e professores/as, brancos e negros, extremamente generosos ao longo de sua trajetória acadêmica. Reforça o quanto eles/elas foram e são fundamentais para ela não ter desistido. O quão importantes são essas redes e laços de amizade e de trabalho, de afeto, para a permanência de pessoas negras no ambiente acadêmico. E ressalta as transformações que, ao longo de sua trajetória, ela tem vivenciado na universidade e no ensino superior em história.

Beatriz ingressou no final dos anos 1990 e conclui a graduação na UFRGS na metade da década de 2000, antes da aprovação das ações afirmativas, que data de 2007 para os cursos de graduação. Após essa etapa, ela seguiu trabalhando em projetos de pesquisa e como docente no ensino básico, retornando para a UFRGS para cursar o mestrado profissional em história em 2015, seguido do ingresso no doutorado acadêmico, em 2017. A interlocutora relata o quanto ficou feliz em ver, ao regressar à UFRGS, que a universidade estava começando a se transformar, a contar com mais pessoas negras, graças às lutas e a conquista das ações afirmativas.

*BEATRIZ - Eu me lembro do primeiro dia que eu voltei [para UFRGS, em 2015], para fazer a minha matrícula, para a aula inaugural. Eu senti um orgulho tão grande! Tu não tem noção! Eu até tirei uma foto e guardei: gente, quanta gente preta! Eu passei quase dez anos tendo que frequentar a universidade e eu contava nos dedos quantos pessoas negras eu via na universidade. (...) E aquilo para mim deu um orgulho tão grande. Ai a Universidade passou a ser um lugar em que eu poderia frequentar. Não em ser um lugar confortável, porque nunca vai ser. Mas um lugar que eu poderia frequentar, que meu corpo poderia estar lá. Que meu corpo finalmente encontrava um lugar. Porque era sempre a sensação de um não-lugar. E ela é provocada, ela é*



*reificada, ela é reforçada em tudo que tu faz, ela é reforçada no diálogo possível ou não com os professores. Essas barreiras são construídas. É a construção de um não-lugar. Que a gente ocupa. E a ideia mesmo é essa: é ocupar. E isso não é indolor.*

*Eu fico pensando o quanto seria, para a Beatriz Nascimento, para uma Lélia González, se elas estivessem vivas hoje e pudessem entrar num congresso, participar de um COPENE, por exemplo... Os nossos ancestrais, onde quer que eles estejam agora, eles devem estar muito felizes, satisfeitos e orgulhosos desses nossos caminhos. Que é penoso. Eu acho que um pouco do que eu vivo, do que minhas colegas da pós-graduação vivem, ainda é como eles viveram; mas o fato de nos estarmos em maior número é resultado daquela luta. Teve que vir um antes e abrir essa trincheira. E a gente teve que aprender a usar as armas da Casa Grande, teve que ler tudo o que a Casa Grande escreveu, a gente teve que escrever dentro dos moldes deles. Até que a gente conseguiu não escrever mais nesses moldes, até a gente conseguir dizer: 'não, eu não vou mais escrever desse jeito, eu vou escrever de outra forma'. Porque agora eu tenho para quem escrever. Daí eu me lembro da rede de historiadores negros. Então agora a gente chegou em um momento que se o pessoal lá de teoria não quiser nos ler, o azar é o deles. Eu não tô escrevendo mais para vocês, eu estou escrevendo para aquele acadêmico preto, que tá me lendo, e para os outros que estão conseguindo tensionar os seus lugares. Vocês, aí de cima, que acham que estão em cima e não querem ler, o prejuízo está com vocês. Sabe, a gente jogou a bola: estudem vocês, o prejuízo é de vocês, vocês é que estão limitados.*

(...)

*É uma liberdade que a gente vai construindo. Minha vó foi empregada doméstica a vida inteira, então ela fez um investimento para que meu pai fizesse um curso técnico, em qualquer coisa. Então isso era um valor. E isso é a expressão de uma liberdade: é ter essa liberdade de poder pensar. Nós estamos em uma fase que nossos ancestrais sonharam, em que agente chegou num lugar onde a gente tem a liberdade de produzir e divulgar o nosso próprio conhecimento sem depender de ninguém. E nós estamos fazendo isso em cima da dor e da delícia daqueles que vieram antes de nós. E não sem as nossas dores e nossas delícias. Porque agora nós estamos tensionando um lugar que não foi construído para nós, e que a gente entrou na base da faca, e agente continua lutando dentro. Com a vantagem de que a gente lutou tão fortemente e veio tão preparado por uma geração anterior. Porque a gente só tá aqui porque foi preparado para isso. E a gente tem a segurança de uma comunidade que nos acolhe. Porque seu eu não tiver o título de doutora, ah, eu vou perder algumas oportunidades? Vou. Mas eu tenho outras pra viver. Porque a minha comunidade já garantiu outras formas de sobreviver, inclusive de me legitimar como uma intelectual. Isso era o maior medo da academia e está acontecendo.*

Beatriz acabou desistindo do curso de doutorado em história na instituição estudo de caso dessa tese – fato que ocorreu tempos após a realização dessa interlocução de história oral.

## Capítulo 6.2 – MARIA

### A graduação em História na UFRGS na segunda metade da década de 2010

#### O choque inicial

*Quando eu ingressei no curso de licenciatura em História, eu entrei no diurno. E aí tive o primeiro choque, porque eu não esperava o que eu ia encontrar. E encontrei majoritariamente pessoas brancas de classe média alta, que não era o que eu esperava encontrar (...). Tinha eu e mais uma menina negra e só, e um menino. Nós éramos três. Essa menina não estava no dia da matrícula, então era eu e um colega só. E o resto era todo mundo branco, a maioria parecia de elite, e aí eu tive aquele primeiro choque. Eu esperava uma coisa mais parecida com a escola, várias pessoas diferentes. Mas não, eram pessoas muito iguais. E aí eu fiquei meio chocada, sem saber como eu seria movimentada com aquilo ali, como eu ia fazer, como as coisas iriam se dar. Eu tive em um primeiro momento dificuldades de fazer amizades, de conversar com as pessoas, porque eu ficava muito desconfiada, um pouco desconfortável com aquela situação. Mas depois eu fiz meus amigos que converso até hoje, fiz bons amigos, comecei a viver mais a universidade. Mas o primeiro momento foi mais de choque.*

*Aí depois vem muitas coisas junto: a história não ser o que tu esperavas que seria. (...) Tu chega lá e é outra coisa, é outro mundo, é tudo diferente. E aí começaram a surgir demandas de trabalho, de disciplinas, e nesse momento começar a surgir demandas políticas, questões raciais, de ser uma mulher, de ser uma mulher negra dentro da universidade, e isso vai meio que te moldando. E aí eu fui indo nesse processo, tentando aprender e lendo coisas. E um pouco não querendo ser o centro daquilo ali, porque tu sendo uma das únicas pessoas negras tu acaba virando. Tipo: aí, aconteceu alguma coisa, a pessoa vem e te pergunta, como se tu fosse o dono de tudo aquilo ali, como se tu soubesse aquilo ali. E assim, era a primeira vez que eu estava vivenciando aquilo. Eu entendo as pessoas, não é uma crítica a elas, porque elas também não sabiam o que estavam fazendo. Mas eu também estava vivenciado aquilo pela primeira vez, eu também estava assustada com algumas coisas. Mas depois tu vai percebendo que é um espaço que tu tem que brigar por ele, porque tudo é meio que na briga quando tu é uma pessoa negra, e tu tem que te fazer presente naquele espaço porque é o que tu tens para fazer.*

Esse relato inicial traz, de forma muito rica, as vivências e sentimentos gerados pelos primeiros contatos de uma jovem negra com o curso de graduação em história diurno de uma grande universidade federal. O quão marcante é o choque de encontrar – mesmo passados alguns anos da implementação das cotas sociais e raciais – ainda um curso com um perfil discente mais elitizado, com pouquíssima diversidade racial, muito distinto das experiências da interlocutora na escola básica. As palavras de Maria nos mostram o quanto essa vivência é desafiadora para uma mulher negra, que passa a ocupar, quase que ‘só’, um espaço que historicamente excluiu e marginalizou pessoas e intelectuais negros/as e indígenas.

Essa realidade torna a vivência de uma jovem negra em um curso de licenciatura em história diurno na UFRGS profundamente diferente das formas, das possibilidades, como suas e seus colegas, em sua absoluta maioria brancos e de classes média/média-alta, puderam atravessar essa experiência. Merecem desta que os sentimentos que acompanharam a interlocutora nesse processo, conforme ela nos narra: “choque”, “desconfiança”, “desconforto”, estar “assustada”, ter inicialmente maiores dificuldades em fazer amizades; “ter que brigar pelo teu espaço”. Tais sentimentos são muito significativos de como a branquitude e o racismo estrutural e acadêmico são experienciados por uma mulher negra que ingressa em um curso diurno na UFRGS – numa turma onde, salvo uma colega, todas as demais pessoas eram brancas.

Maria ressalta nunca ter sido ativa e militante de movimentos negros, mas afirma a importância dessas pessoas e coletivos no processo de construção da sua identidade e consciência racial e enquanto espaço de acolhimento de pessoas negras e de suas experiências. Nossa interlocutora narra, também, que o processo de construção de sua identidade e consciência racial é profundamente marcado pelo ingresso na universidade, onde ela passa a ter mais contato com as discussões raciais:

*MARIA – Desde sempre eu soube que sou uma pessoa negra e que às vezes tu precisa se afirmar, ao ouvir certas coisas. (...) Mas eu acho que eu fui entender sobre isso na faculdade, porque aí começam a surgir algumas outras coisas. Daí começa o choque de entender que eu era uma das poucas, e que se eu ocupo esse lugar e várias outras pessoas não ocuparam, o mínimo que eu tenho que fazer é alguma coisa por essas pessoas, meio que num sentido quase que de cobrança. De: tá, já que os outros não chegaram, tu tem que ser por todas essas pessoas que não conseguiram por*

*questões muito estruturais. E aí passa por entender que eu não posso fazer todas essas coisas, mas que, enquanto educadora, eu posso tentar, de todas as formas que eu puder, fazer com que outras pessoas ocupem esses espaços (...). Acho que eu começo a me entender politicamente, e que eu ser mulher negra é um ato político, é quando eu entro na universidade, antes disso não aconteceu.*

A consciência racial faz com que Maria construa um sentimento de responsabilidade em relação à comunidade negra. Suas preocupações não são apenas individuais, não se referem somente à construção de sua trajetória e carreira acadêmica. Essa perspectiva, por si, já tensiona o individualismo e competitividade que marca nossa sociedade e ambiente acadêmico. Discentes brancos/as, por não viverem a experiência concreta e cotidiana de exclusão, injustiça, violência e marginalização racial, não necessitam lutar dessa mesma forma para estar, ser reconhecidos ascender, individual e coletivamente, em espaços como o acadêmico. Isso certamente traz implicações muito diferentes para as trajetórias de sujeitos brancos, se comparado a indígenas e negros na universidade.

A necessidade de se afirmar para poder existir enquanto mulher negra em um espaço marcado pela supremacia branca, pela falta de diversidade racial, é igualmente muito significativa, e é narrada várias vezes por Maria ao longo da entrevista e também em todas as demais interlocuções de história oral com discentes negras/os.

A autoafirmação, enquanto estratégia de existência e resistência ao racismo e a branquitude, é comum a sujeitos e coletivos negros. Na região sul do Brasil, é possível que essa estratégia ganhe contornos peculiares, dado as especificidades históricas e sociais, as formas como se deram a construção das identidades regionais e o processo de invisibilização negra (e indígena) construído pelas elites locais. Também por conta disso, os movimentos negros gaúchos têm uma longa tradição de luta e conquistas – não por acaso o dia nacional da consciência negra foi criado em Porto Alegre, há 50 anos.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup>Há uma vasta produção bibliográfica sobre a história negra e os movimentos negros no Rio Grande do Sul. Para quem deseja maiores informações, consultar: <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/>; <https://www.facebook.com/gteprs/>; <https://www.copenesul2019.abpn.org.br/simposio/anais> <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/rsnegro.pdf>, entre outros.

Porto Alegre, de acordo com pesquisas do IPEA e do IBGE, é a capital mais racialmente desigual e também a mais racialmente segregada em termos territoriais entre todas as capitais brasileiras!<sup>80</sup> Essa segregação e desigualdade se manifestam de forma igualmente profunda e gritante na UFRGS, que antes das cotas possuía 97,2% do corpo discente composto por pessoas brancas, e apenas 2% dos discentes eram não-brancos/as. Isso em uma capital onde 21% da população é negra e/ou descendente de indígenas.

As vivências narradas por Maria também mostram que a necessidade de se autoafirmar enquanto mulher negra para poder existir, pertencer e participar enquanto sujeito pleno no ambiente acadêmico ocorre tanto frente aos colegas discentes como também ao corpo docente do curso de história.

*MARIA - Por parte dos colegas tinha muito aquilo, não diretamente a mim, mas chegava. Ah, no corredor, né, sabe como é essas questões. Durante muito tempo: "Ah, ela é uma menina negra que só anda nos meios brancos". "Uma menina negra que só tem as amigas brancas." "Porque ela não anda com as meninas negras?" Porque simplesmente eu não conhecia elas até determinado momento! Então não tinha muito esse contato, só tinha uma colega, que não sei o que aconteceu, talvez ela tenha passado pela mesma coisa. (...) Eu não tinha nenhum outro colega [negro], eu não tinha outra pessoa, eu ia ficar sozinha? Essa foi uma coisa que me pegou por algum tempo (...). Por parte dos colegas teve isso, e eu tive que me afirmar.*

O fato de que, mesmo após vários anos de cotas na universidade, o curso de história diurno fosse ainda marcado pela ausência, pela subrepresentatividade de pessoas negras, por si só já é um dado do racismo e da branquitude estrutural. Novamente, nossa interlocutora nos narra o quanto a experiência de ser uma das únicas alunas negras do curso marca a sua trajetória acadêmica e a construção da sua

---

<sup>80</sup> Conforme relatoria do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2017: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510\\_desenvolvimento\\_humano\\_para\\_alem\\_das\\_medias.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510_desenvolvimento_humano_para_alem_das_medias.pdf) Porto Alegre também é a capital brasileira mais segregada racialmente em termos territoriais, Conforme pesquisas elaboradas a partir dos dados do Censo do IBGE pelo geógrafo Hugo Nicolau Barbosa de Gusmão (USP) <https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/2019/05/04/o-lugar-do-negro-em-porto-alegre/> e também pesquisas desenvolvidas pela equipe de jornalista do Nexo Jornal, igualmente com base nos dados do Censo de 2010: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-pa%C3%ADs>

sociabilidade. Experiência pelas quais certamente seus colegas brancos/as não passaram, não tiveram que lidar.

Maria destaca, também, o quanto a realidade do curso diurno de história é muito diferente da do noturno:

*E aí quando eu vi a turma do noturno, tinha mais pessoas. E daí depois quando tu começa fazer disciplinas em diferentes horários tu começa a conviver com outras pessoas. E daí tu começa a ver que o diurno é muito elitista. (...)*

Nossa interlocutora passou, então, a fazer mais disciplinas no noturno, mantendo os laços de amizade com as/os colegas do diurno. O único menino negro que entrou com ela no curso, conforme ela relata, praticamente passou todas as cadeiras pro noturno: “provavelmente muito por isso também”. A diferença entre a realidade dos cursos noturno e diurno apareceram na fala de outros/as interlocutores de história oral, iremos explorá-la novamente mais tarde.

\*\*\*

### **Relações e conflitos raciais no curso de graduação em História**

MARIA - *Algumas vezes eu fiquei a flor da pele. Tipo: uma aula de Brasil, e agente tinha que discutir um texto, eu era a debatedora de um dos textos, e o texto era racista, tinha coisas péssimas. Era disciplina de Brasil (suprimido).<sup>81</sup> E tivemos meio que brigar por isso. Eu tive que dizer: "eu entendo em que época a pessoa escreveu esse texto. Eu não estou sendo anacrônica, era outra época. Mas me incomodou o que está escrito nesse texto. Eu tenho o direito de ter ficado incomodada." E ele/ela [o/a docente da disciplina] me dizer que eu não tinha o direito, que eu estava sendo anacrônica, e cadê a minha teoria da história? E daí eu tive... No caso eu, porque eu era a única pessoa negra naquele grupo. E eu tive que literalmente ficar reafirmando pra ela que eu não estava sendo anacrônica, que eu entendia que aquele texto tinha*

---

<sup>81</sup> O nome da disciplina e o gênero do/da docente foram suprimidos para evitar uma identificação direta e a pessoalização. Manteve-se a informação de que se trata de uma disciplina obrigatória de história do Brasil, pois se trata de uma informação relevante à análise.

*sido escrito em outra época, mas que eu tinha o direito de ficar incomodada com o que estava escrito naquele texto. E ela/ele não gostou nenhum pouco.*

Ao trazer questionamentos e propor diálogos sobre a racialidade, as implicações do racismo na historiografia e em nossas práticas de pesquisa, a discente negra foi criticada pelo/a docente. Maria teve que se afirmar frente à incapacidade do/a professor/a em acolher e valorizar as questões e reflexões por ela trazidas. A/o docente não só não teve sensibilidade para a escuta como fez uso de sua autoridade em sala de aula para desacreditar a discente negra, acusando-a de “estar sendo anacrônica” e questionando sobre sua “teoria da história”. Por meio dessas justificativas, a/o professor/a deslegitimou os questionamentos, análises e reflexões da discente sobre o racismo que se manifesta e reproduz também em nossas práticas e trabalhos, interditando, assim, um debate fundamental para a formação dos/das professores/as e historiadores/as. Desta forma, as falas e atitudes do/da docente não se referem somente à apresentação do texto que a discente estava encarregada de fazer na ocasião – e que contava como avaliação. Elas, mesmo que talvez de forma não intencional e inconsciente, tiveram por efeito desautorizar a discente negra a trazer para a sala de aula reflexões e análises a partir das formas que ela sente, vivencia, percebe e pensa o racismo, as quais poderiam enriquecer o debate historiográfico e a formação de professores/as e historiadores/as.

Essas atitudes da/do docente não só interditaram o debate, mas recolocaram o foco da discussão, questionando e criticando de forma pessoal a discente negra, a qual foi, desta forma, deslegitimada pelo/pela docente frente à turma. A questão deixou de ser as implicações do racismo na historiografia, e passou a ser a suposta falta de qualificação – de compreensão teórica – e o suposto anacronismo da discente. Creio eu que são as alegações da/do docente que não estão corretas: se no passado reproduzimos o racismo de forma inconsciente em nossas práticas e escritos, dado a branquitude/racismo estrutural e a nossa incapacidade de compreender e discutir sobre essas questões, não é de forma alguma anacrônico afirmar nem analisar isso na atualidade. Pelo contrário: é fundamental que a gente o faça, que construa esses diálogos e busque transformar as nossas práticas.

A experiência narrada por Maria nos remete às dinâmicas de reprodução da branquitude no campo acadêmico. Entre elas, as práticas e atitudes de alguns/algumas

docentes e discentes, de interpor, de diferentes formas, resistências em relação a discussões a respeito do racismo e da branquitude em nós, entre nós, nos nossos trabalhos, na estruturação do nosso campo, nas nossas práticas de ensino e pesquisa, na historiografia. Essas resistências em geral se manifestam de formas veladas e aparentemente sutis, através das ausências, do silêncio, da omissão e da indiferença por parte de colegas brancos em relação a essas questões e debates, mesmo quando elas são trazidas à tona – como no caso. Tais dinâmicas fazem com que as implicações, manifestações e reproduções da branquitude e do racismo em nós e em nosso campo tendam a ser desconsideradas enquanto questão fundamental em nossos trabalhos e na nossa formação, facilitando, desta forma, que elas sigam sendo por reproduzidas. Em geral, recaí, novamente, sobretudo a discentes, docentes e pesquisadores/as negras/os ter que constante recolocá-las, para nós, enquanto questões – em sala de aula, em pesquisas... – tendo ainda que arcar com as consequências e resistências de fazê-lo – conforme vimos.

Vamos chamar novamente para o nosso diálogo Grada Kilomba (2019). Em sua obra, *Memórias da plantação*, ela faz uma reflexão em torno das permanências de práticas de silenciamento de pessoas mulheres negras desde o período colonial até a atualidade, a partir da imagem da máscara de Anastácia. Como vimos na introdução deste capítulo, a autora elabora reflexões e análises em torno de como as práticas de marginalização e silenciamento de sujeitos negros são manifestações do racismo, as quais ocorrem de forma cotidiana, também nas universidades, na atualidade.

*Quem pode falar? Sobre o que podemos falar? E o que acontece quando falamos? (...)*

*O que poderia o sujeito negro dizer se ele não tivesse a sua boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito negro falar, o/a colonizador/a terá de ouvir. Seria forçado/aa entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do/a 'outro/a'. Verdades que tem sido negadas, reprimidas, mantidas em segredos. (...) Verdades como o colonialismo. Verdades como o racismo.*

*O medo branco de ouvir o que poderia ser revelado pelo sujeito negro pode ser articulado com a noção de repressão, de Sigmund Freud (...). Esse é o processo pelo qual ideias – e verdades – desagradáveis se tornam inconscientes, vão para fora da consciência devido à extrema ansiedade, culpa ou*



*vergonha que causa. Contudo, enquanto enterradas no inconsciente como segredos, permanecem latentes e capazes de ser revelada a qualquer momento. (KILOMBA, 2019, p. 41)*

Essa passagem traz profundas relações com as discussões que vimos no capítulo 4, a respeito do racismo epistêmico. Para nós, professoras/es e pesquisadoras/es bancos, é certamente bem desagradável reconhecer que somos racistas, que nossos currículos, práticas de ensino e pesquisa, e que a historiografia brasileira reproduziu profundamente – e segue reproduzindo de diferentes formas – o racismo e a branquitude estrutural, suas implicações no campo acadêmico e epistêmico. Traz muitos desconfortos encarar nossa participação e responsabilidades nesse processo, mesmo que isso possa ter ocorrido, no passado, de forma alheia a nossas vontades, intenções e consciência. É somente através do reconhecimento que poderemos ultrapassar os sentimentos de culpa e vergonha e nos movimentarmos para a reparação.

Vamos retomar Grada Kilomba:

*Uma vez confrontado com verdades desconfortáveis dessa história, o 'sujeito branco comumente argumenta 'não saber', 'não entender', 'não acreditar', 'não estar convencido'. (...) A repressão é, nesse sentido, a defesa pela qual o ego controla e exerce censura em relação ao que é instigado como uma verdade 'desagradável'. Falar torna-se, assim, virtualmente impossível, pois quando falamos nosso discurso é frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade. (...) Tal impossibilidade ilustra como o falar e o silenciar emerge como um projeto análogo. O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta. (KILOMBA, 2019, p. 42)*

Quando se trata de racismo, sempre é mais importante nos atermos aos efeitos práticos de uma atitude do que nos perdermos em justificativas e relativizações em torno de quais teriam sido as intenções dos sujeitos brancos que o reproduziram. E uma das características da branquitude é a (in)compreensão de que o racismo só pode ocorrer de forma intencional; é a dificuldade em distinguir as intenções de nossas falas e atitudes com os efeitos práticos e impactos que elas (re)produzem (DIANGELO, 2018, p.69). Para as autoras, assim como para nós, não se trata, de forma alguma, de fazer um juízo ético ou moral, de individualizar questões, de discutir as intenções ou o grau de consciência ou inconsciência que essas atitudes operam, conforme o caso. Mas sim os efeitos que elas produzem na realidade, partindo da perspectiva fenomenológica trazida

por Grada Kilomba e dos estudos críticos da branquitude elaborado por Diangelo – conforme vimos no capítulo anterior.

Posturas e atitudes de alguns/algumas docentes, como as aqui analisadas, mesmo que por vezes possam ter ocorrido de forma não intencional e não consciente, podem ter por efeito desautorizar as falas e recolocar o pensamento, a presença das mulheres negras nas margens das discussões acadêmicas, ao mesmo tempo em que reforçam as narrativas – no caso, historiográficas – das pessoas brancas enquanto norma, enquanto centrais.<sup>82</sup> Não é de se surpreender porque nossa interlocutora, Maria, relata que, após esse episódio, não participou mais dos debates que surgiram ao longo dessa disciplina. O silenciamento de uma das únicas discentes negras da turma se perpetuou.

A ansiedade de ter seu próprio trabalho questionado por conta do racismo e da branquitude que nos marca pode levar alguns/algumas intelectuais brancos/as a atitudes auto defensivas, a reforçar laços de solidariedade branca e os pactos narcísicos da branquitude, conforme refletimos no capítulo 4. É possível – provável – que essas práticas que têm por efeito reforçar o silenciamento e a marginalização, refletidas por Kilomba, se intensifiquem quando nos deparamos com ocasiões nas quais pensadoras negras questionam, de forma construtiva, o racismo/branquitude em nossas práticas e escritos, quando tensionam algumas perspectivas historiográfica canonizadas – por intelectuais brancos/as – em nosso campo. Se Maria não tivesse trazido como questão o racismo na historiografia, possivelmente não teria sido interrompida e deslegitimizada pelo/a professor/a da forma como o foi. “Sobre o que podemos falar?”, indaga Grada Kilomba.

Nesse sentido, podemos retomar o diálogo com Robin Diangelo, pensadora branca estadunidense do campo dos estudos críticos da branquitude. Conforme a autora

*Muitas pessoas brancas não estão preparadas para explorar, mesmo que de forma primária, as suas perspectivas raciais e trabalhar para transformar a sua compreensão sobre o racismo. Essa relutância mantém a hegemonia do poder com pessoas brancas, porque a habilidade de determinar quais narrativas são autorizadas e quais são suprimidas é o fundamento da dominação cultural. (DIANGELO, 2018, p.111)*

---

<sup>82</sup> Retomo, aqui, as discussões teóricas feitas na introdução do capítulo.

Neste trecho, a autora reflete a respeito da recusa de pessoas brancas em reconhecer e participar diretamente das discussões raciais, quando as envolvem. Diangelo (2018) nos mostra, ao longo de sua obra, que quando o desconforto de ser racializado é enfrentado por pessoas e grupos brancos; quando nós brancos/as somos levados/as a ter que pensar sobre as manifestações do racismo que há em nós, em nossas práticas, podem surgir atitudes defensivas e as mais variadas formas de resistência. Essas atitudes, por sua vez, têm por efeito a manutenção do equilíbrio racial branco. Interditam diálogos e processos de reconhecimento do racismo e da branquitude, negam ou relativizam as suas implicações em nossas práticas. Para uma postura crítica e construtiva em relação à branquitude e ao racismo é fundamental o reconhecimento.

*Entrar nas discussões sobre racismo e branquitude com essa compreensão é libertador porque nos permite focar em ‘como’ – ao invés de ‘se’ – o racismo se manifesta em nós. (...) Trabalhar para interromper os padrões racistas deve ser mais importante do que tentar convencer outras pessoas de que nós não os temos (DIANGELO, 2018, p.125)*

\*\*\*

Vamos ouvir, agora, a continuidade da narrativa de nossa interlocutora, Maria:

*MARIA - Depois teve, com esse/essa mesmo/a professor/a, uma discussão sobre escravos e escravizados, a turma inteira entrou na discussão, mas o resto da turma esperava que eu e mais alguns colegas negros que faziam a disciplina fizessem a discussão. Mas não foi uma coisa levantada por nós, porque nós sabíamos o que esperar do/da determinada/o professor/a. E então eles esperavam que a gente tomasse a frente, que fosse pro debate. Ai também vai dos colegas brancos entenderem que não é só a gente, se eles começaram a pautar isso então segura, não é a gente que tem que pegar e tomar a discussão. (...) E essa vez me marcou muito porque tinha sido pouco depois, a gente já estava, a turma toda, meio que naquela função do/da determinado/a professor/a, de já tinha acontecido uma coisa que tinha sido estranho, no mínimo. E aí de novo o/a professor/a: “Não, para mim tanto faz, não importa. Isso aí é coisa dos militantes.” Se eu não me engano a fala foi essa.*

Podemos refletir acerca de três questões importantes trazidas nessa narrativa. A primeira é a consequência das atitudes do/da docente, que analisamos acima. As/os

discentes negras/os da turma, “sabendo o que esperar”, passaram a demonstrar menos disponibilidade para trazer suas questões participar das discussões em aula.

O segundo ponto é o quanto o racismo e a branquitude se manifestam e reproduzem também nas atitudes dos e das discentes do curso de história. Essa última questão ganha destaque nas falas de outras interlocutoras da tese. Maria narra que, na sua experiência ao longo da graduação, na grande maioria das vezes, quando houve discussões sobre relações raciais e racismo, elas ficaram ao encargo de pessoas negras:

*MARIA - Mas tá, e se não tivesse nenhuma pessoa negra aqui? O que é que iria acontecer, o que ia ser feito? Nada? Iria passar? E às vezes cansa tu tem que ser sempre essa pessoa. Cansa tu tem que ter sempre esse papel. E aí, às vezes, acaba ficando: ah, tu não pode falar nada perto da fulana, não pode falar nada perto da Maria. E não, também não é assim! Algumas coisas é óbvio que a gente vai brigar, por causa do racismo, muitas brigas por causa do machismo. Muitas vezes teve que ser brigado pelo gênero também. (...) Acho que faltava um pouco de sensibilidade dos colegas. Faltava um pouco de sensibilidade dos professores também, de entender aquelas pautas.*

Lembremos de Guerreiro Ramos, que há mais de 60 anos nos alertava que o racismo é um problema do branco. Como intelectuais e ativistas negras/os vem há décadas nos dizendo, não podemos sempre esperar, depender, que pessoas negras chamem a nossa atenção e tomem a iniciativa de nos ensinarem algo sobre o racismo. Essa dependência é problemática, reproduz a branquitude e o racismo, mantendo pessoas brancas em uma situação cômoda, inerte, enquanto esperam das pessoas negras todos os esforços para, não bastasse enfrentar o racismo, ter também que pautar a discussão – e sofrer com as resistências interpostas por algumas pessoas brancas.

*Há tantos trabalhos excelentes disponíveis hoje em dia sobre essa questão, escrito tanto por pessoas negras quanto por pessoas brancas. Pesquise e estude. Rompa com a apatia da branquitude e demonstre que você se importa o bastante para se esforçar de forma prática. (DIANGELO, 2018, p.144)*

O terceiro ponto trazido na narrativa de Maria é o fato de o/a docente ter descredibilizado a pertinência teórica, acadêmica e historiográfica da discussão sobre a noção de escravizados, por supostamente, segundo o seu entendimento, ser essa uma

questão militante. Como já discutimos no capítulo 4, historicamente a branquitude acadêmica também reforça e reproduz seus privilégios através de falas e atitudes que descredibilizam, desvalorizam e/ou deslegitimam a obra e o pensamento de intelectuais negros/as brasileiros com essa mesma base argumentativa: não é “acadêmico”, “é militante.” Assim ocorreu com Guerreiro Ramos, Beatriz, Adias Nascimento, Lélia, tantas e tantos outros intelectuais negros/os que ocuparam o ambiente acadêmico e buscaram enriquecer as ciências humanas com perspectivas diferentes daquelas construídas pelos cânones brancos de sua época. Intelectuais que morreram sem o devido reconhecimento, sendo marginalizado dentro do campo acadêmico...

\*\*\*

Vamos, agora, ouvir uma docente branca do departamento de história da UFRGS. Sua narrativa nos faz refletir sobre as manifestações da branquitude e do racismo estrutural no cotidiano das salas de aula de nosso curso, reproduzidas também pelo corpo discente, e que trazem grandes barreiras para pessoas negras:

*ANA - Em 2018, em uma disciplina eletiva, no noturno, tive uma experiência bem interessante nesse sentido pelo seguinte: eu tinha um grupo de alunas negras que até então - isso já era a 6º, 7º aula do semestre - elas pouco falavam em aula. E aí nessa aula, especificamente, nós estávamos discutindo a questão de como interfere gênero e raça nos processos de construção dos cânones - um pouco essa questão que tu discute, por que nos temos 80% de autores homens brancos no currículo. Eu indiquei para leitura um texto da Conceição Evaristo, onde ele faz uma discussão sobre a Maria Carolina de Jesus. E a partir da discussão desse texto foi que, pela primeira vez, essas alunas falaram em aula. E uma das coisas que elas falaram foi o quanto para elas era difícil tomar a palavra, o quanto elas pensavam várias vezes antes de falar para ver se aquilo era pertinente. Trouxeram a questão de o ambiente não ser acolhedor. (...) Aí uma delas disse: "olha, enquanto eu estou pensando no que falar, a colega ali já levantou a mão e falou uma coisa super óbvia".*

*Então fazendo uma crítica do quanto esse lugar do homem, principalmente do homem branco, ele te autoriza mais a ter voz, enquanto que para as mulheres, especialmente para as mulheres negras, acaba sendo muito difícil fazer esse exercício de tomar a palavra em um espaço como a sala de aula [composta por uma grande maioria de discentes brancos]. E é importante a gente observar muito como essas relações étnico-raciais, de gênero e de classe compõem esse espaço da sala de aula, e muitas vezes nós, enquanto professoras e professores, acabamos contribuindo para reificar algumas hierarquias. Sei lá, daqui a pouco tu está falando em sala de aula e só valoriza a fala quando é um aluno homem, uma mulher branca. Ou de repente tu não dirige o olhar*

*para esse outro grupo, tu está sempre focando, sempre dá aula olhando o mesmo grupo, que por acaso é o grupo de pessoas brancas, que sempre falam, que sempre tiram as melhores notas. Então eu acho que a gente tem que estar atento, onde essas hierarquias sejam colocadas em questão, onde a gente possa falar sobre isso também em sala de aula. (...)*

*Assim como nós temos muitos estudantes interessados em escutar, em apreender, em se colocar e de fato fazer um processo de educação para as relações étnico-raciais, para as relações de gênero, também tem às vezes uma atitude de indiferença. O que eu mais consigo perceber é a indiferença. Porque é difícil, assim, alguém se colocar, em uma aula, de maneira frontal em oposição a uma discussão como essa. Essa atitude de "não é comigo". Ou, às vezes, o que eu vejo, no outro extremo, é esse excesso de auto-estima dos alunos homens brancos, que leem tudo, que acham que entenderam o texto melhor que a professora, até - o que não tem problema, né, mas quando é uma atitude reincidente e sempre vindo assim de uma mesma figura é algo que choca, que chama um pouco a atenção. **E que eu acho que funciona, também, dentro da sala de aula, para a promoção de um mecanismo de silenciamento.** (...) **Essas duas atitudes que acho que causam mais conflitos: tanto a indiferença, esse ar de "não me pertence", quanto, às vezes, também esse ar de superioridade intelectual que acaba criando um ambiente de distanciamento porque daí outros alunos e alunas serão convidados a participar de um debate nesse patamar inalcançável. Então eu acho que muitas vezes os conflitos se dão pior aí. Não é tanto o racismo escancarado, mas uma atitude de "eu não vou participar disso", ou então "Eu vou participar, mas eu vou dar as cartas, vou dar o tom da conversa, e quem quiser conversar vai ter que ser em um patamar que eu estou estabelecendo."** (grifos meus).*

Vamos retomar outro trecho da narrativa de Maria, que dialoga com o que a docente nos traz:

*MARIA - Eu me lembro muito de ter que me autoafirmar para ser percebida naquele lugar. Porque os colegas brancos, e principalmente os homens – porque no primeiro semestre a maioria dos professores eram homens – eles pareciam conversar muito melhor, se dar bem mais fácil [entre si]. Então era uma autoafirmação, era provar que estava ali. Era dizer: "Oi, eu estou aqui, eu vou continuar aqui, e tu vai ter que dar um jeito a se adaptar com isso aqui, porque o perfil de alunos dessa universidade está mudando, e tende a mudar muito mais."*

Essas narrativas remetem às reflexões de Patricia Hill Collins, ao quanto mulheres negras seguem como ‘forasteiras de dentro’ na universidade – e também nos cursos de história, como corroboram os relatos de Beatriz e Maria. É interessante ressaltar que as discentes negras se sentiram mais pertencentes e instigadas a falar em sala de aula quando a discussão trazia ao centro a leitura e debate de pensadoras negras,

algo que apenas muito raramente ocorre nas disciplinas do curso de história da UFRGS, conforme visto em capítulo anterior. Valorizar pensadores/as negras/os e indígenas no currículo, nas aulas, contribui para a participação dessas/es e para a superação das implicações que esses processos históricos de marginalização trazem para o ensino superior em história e nossa historiografia.<sup>83</sup>

Podemos retomar as discussões trazidas por Grada Kilomba: dentre as dinâmicas do racismo e da branquitude estão práticas e atitudes que reproduzem o silenciamento e a marginalização de vozes negras e indígenas. Essas dinâmicas, por mais que sejam sempre violentas, são produzidas historicamente no cotidiano da nossa sociedade e universidade, por discentes e docentes, e independem de nossa consciência e de atitudes que as provoquem intencionalmente. O silenciamento, desvalorização e a marginalização de sujeitos e pensadoras/es negros/as e indígenas são atualizados e reproduzidos, por exemplo, cada vez que uma disciplina só traz pensadores/as brancos em sua bibliografia – ou que passa a incluir apenas uma cota de um ou dois pensadoras/es negras/os. São atualizados e reproduzidos em cada pesquisa que no seu desenvolvimento toma por referencial teórico e dialoga quase que exclusivamente com pensadores/as brancos/as. Em cada aula em que as pessoas brancas monopolizaram a fala, mesmo que isso ocorra de forma despercebida para alguns/algumas docentes e discentes. Em todos esses casos, o efeito é o mesmo: vozes, o pensamento e os conhecimentos históricos produzidos por negras/os e indígenas permanecem em grande medida desvalorizadas, marginalizadas, silenciadas no processo de ensino e construção do conhecimento histórico acadêmico. “Uma vez que naturalizamos hierarquias sociais racializadas, demanda esforço perceber, questionar e transformar.” (DIANGELO, 2018, pg. 109)

O racismo não é uma anomalia ou aberração, mas sim a norma, que ocorre historicamente no cotidiano de nossas instituições, do nosso currículo, de nossas práticas de ensino e pesquisas – conforme discutimos na segunda parte dessa tese. Ele é o resultado das estruturas de privilégios brancos e racismo que marcam nossa formação e que seguem se reproduzindo/atualizando na sociedade, no campo acadêmico e nas universidades. A supremacia de pensadores/as brancos/as no campo acadêmico, em suas estruturas e hierarquias, têm, também, um efeito prático e psicológico de reforço da

---

<sup>83</sup> Como veremos no próximo capítulo, também no caso de uma estudante indígena foi relatado que ela só sentiu instigada a falar quando o texto de uma autora indígena foi trazido para discussão em aula.

branquitude. Se em grande medida nossos currículos, os planos de ensino das nossas disciplinas, as nossas pesquisas dialogam, na maioria dos casos, quase que exclusivamente com pensadores/as brancos/as – como evidenciam as fontes escritas analisadas na parte 3 dessa tese– o que isso diz, que efeito isso traz para os/as discentes negras/os e indígenas em sala de aula? Deve ser desafiador para uma/um discente negra/o ou indígena se sentir pertencente, reconhecida e valorizada vivenciando cotidianamente um curso, um currículo e práticas de ensino que excluem, marginalizam, não valorizam, descredibilizam pensadores/as negros/as e indígenas. Torna-se mais compreensível o relato recorrente das interlocutoras negras dessa tese de que elas seguem tendo que lutar para ter espaço, para se afirmar na universidade, nos cursos de história.

Temos, contudo, transformações importantes ocorrendo recentemente. A última reforma curricular do curso de história da UFRGS trouxe uma maior valorização das questões raciais, de gênero e da História da África, passando, também, a incluir um número maior – mais ainda muito pequeno – de pensadores/as negros/as em um número reduzido de disciplinas. Algumas/alguns docentes do departamento de história da UFRGS têm demonstrado disponibilidade e começado a transformar as suas práticas de ensino e pesquisa, os planos de ensino de suas disciplinas nesse sentido – como veremos nos próximos capítulos.

Analisar e compreender a existência dessas dinâmicas não significa pressupor que elas seguem sendo – tão – eficazes, que elas não se transformam historicamente. As lutas e conquistas dos movimentos negros têm potencializado, cada vez mais, a presença de sujeitos negros nesses espaços. Eles têm cada vez mais falado, produzido e sendo reconhecidos, valorizados e enriquecido também no campo acadêmico. Mas seguem vivenciando e tendo que enfrentar de diferentes formas o racismo e a branquitude que permanecem se reproduzindo e atualizando nesses espaços – como as fontes nos evidenciam.

\*\*\*

Maria nos traz, ao final de sua narrativa, o quanto os conflitos e tensões raciais que ela vivenciou ao longo da graduação em história são importantes possibilidades de aprendizagens, de educação das relações raciais, de construir transformações coletivas.



Assim como na interlocução de história oral com Beatriz, Maria valoriza o processo histórico de transformações que tem ocorrido recentemente no curso de história da UFRGS. Ela também expressa otimismo em relação ao presente e ao futuro:

*Eu, Maria, vejo um grande divisor com a mudança de currículo e com o post do professor, que gerou muita discussão, e gerou uma comissão, e um pouco também das ocupações de 2016.<sup>84</sup> (...) Várias coisas na universidade mudaram, e o mundo além disso: nós tivemos críticas ao racismo, manifestações antirracistas e tudo mais. (...) Acho que se pegasse uma pessoa que entrou em 2019 teria falas muito diferentes das minhas. Não que, meu Deus, como estamos maravilhosos (...), mas que talvez elas tenham tido uma experiência diferente da minha, por ter mais colegas, tem mais colegas negros entrando, inclusive no diurno. O currículo mudou. (...) Eu percebo uma mudança ao longo desse período. Eu tenho a esperança que está melhor, que as pessoas não tenham que passar pelo que eu passei.*

### **Capítulo 6.3 - TEREZA<sup>85</sup>**

#### **A trajetória de uma mulher negra na Escola Básica**

Tereza é uma jovem mulher negra, de 23 anos, que ingressou na segunda metade da década de 2010 na licenciatura em história da UFRGS e prossegue no curso – nos trazendo, portanto, o relato mais atual possível. Ela é de classe média baixa, e mora em um importante bairro periférico de maioria negra em Porto Alegre.

A interlocutora inicia a sua narrativa nos contando, com riqueza de detalhes, as experiências de racismo que ela teve na educação fundamental, ao ir estudar em uma escola pública de outro bairro, de maioria branca e de classe média.

*TEREZA – Na escola também tinham pouquíssimos negros. Então era complicado. Eu me lembro que, no primeiro ano que eu fui, estava sendo bem difícil*

---

<sup>84</sup> Analisaremos o episódio da postagem no capítulo 8 e a reforma curricular na parte 3 dessa tese.

<sup>85</sup> Diálogo/Entrevista de história oral realizada de forma remota (via Google Meet) entre eu e uma jovem discente negra, estudante da licenciatura em história da UFRGS, que ingressou na segunda metade da década de 2010 e segue no curso (duração de 3h e 11 minutos)

*para mim, porque a maioria eram brancos, e eu tinha que sair do bairro, porque a escola não era na comunidade. E eu lembro que daí uma menina no passeio do zoológico... aquela coisa bem clássica, de comparar pessoas negras com macacos. E ela me chamou de macaca. E ela era bem branca, bem loira. Eu me lembro que meu primeiro reflexo foi falar um palavrão pra ela. Mandeí ela tomar no... e daí a mãe da guria foi na escola no outro dia. E disse que eu tinha mandado a filha dela... Eu tinha, sei lá, 8 anos, 7 anos. E a professora me chamou, lembro dela me chamar na porta, e perguntou: "tu falou um palavrão para a Sandra Regina?" E eu disse: "Sim, porque ela me chamou de macaca". Só que a professora ficou mais chocada de ter mandado ela longe do que ela ter me chamado de macaca. E eu lembro que ficou por isso mesmo. Ela me xingou, me deu aquele mijãozinho, porque a mãe da guria estava ali na frente, e ficou por isso mesmo. E nos outros anos seguiu o mesmo.*

*Porque tem essas coisas mais explícitas de racismo: chamar de macaca, de agressão, de falar do cabelo... E eu alisava o cabelo, né. Não alisava, era relaxamento. Relaxava, para ele cair e ficar assim. Mas continuava sendo cachos. E naquela época cachos não eram tão valorizados quanto agora, então eu só andava de coque. Eu relaxava para andar do coque. Passava por todo um processo químico, completamente difícil, que quase me cegava, para andar de coque. Daí quando eu comecei a ficar mais adolescente, tem aquela fase que tu quer ficar bonita, que tu quer ir pra escola, pra ver pessoas, sabe. E eu fui de cabelo solto. [expressão de alívio] Nunca antes visto. Bah, e daí foi o caos. O caos, o caos na terra. De desde me jogarem pedacinho de borracha no cabelo. Teve uma vez que uma menina grudou um chiclete. E eu fui me levantar e o meu cabelo ficou grudado.*

*Mas também há aquelas situações de racismo que são sutis, né. Que elas estão ali nas relações, de uma forma, mas não são violências mais diretas. É isso, minhas colegas tinham 12, 13 anos, estavam saindo com o fulano, ou, sendo adorado pelo ciclano, ganhando cartinha do beltrano, e eu não. Nunca ganhei. Eu lembro que na época tinha o orkut. Depoimento do Orkut. Eu nunca ganhei um depoimento do Orkut. Nunca, nunca.*

*Eu sempre fiquei no grupo de meninos. Porque as meninas me rechaçavam assim, não tinham um acolhimento. Eram bem brancas, bem brancas assim. Daí era isso: não era escolhida para nada. São coisas bem clássicas, de como o racismo se dá no ambiente escolar: na lista das mais bonitas eu nunca estava. Nem em último! Eu nem entrava na lista. Eu lembro de ter ficado apaixonadinha, né, na época das primeiras paixões. Ele tinha todo uma acolhida. Ele não era branco, o pai dele era japonês, e agente era os que mais se diferenciavam: eu negra, ele japonês. E a gente teve uma relação, eu acolhendo ele, ele me acolhendo. Eu fiquei super apaixonada por ele e ele me rejeitou: "Não, tu está louca?" Nossa, foi péssimo. Me rejeitou na frente de todo mundo, pra sala inteira. Péssimo. Horrível. (...)*

*Eu me lembro também, eu já mais velha, me formando assim, de eu entrar na sala e de elas fazerem sinais assim [demonstra: sniff, sniff], tipo me cheirando. E daí eu fiquei toda espiada. E elas começaram a fazer perto de mim. Eu sempre sentei na*

*frente, porque eu gosto muito de estudar. E começaram a fazer isso, perto de mim. E a jogar com toda a turma: "Tu tá sentindo esse cheiro?" "Cês tão sentindo esse cheiro?" Aí quando todo mundo ficou alerta elas falaram: "Aí, é da Tereza". E começaram a rir. Mas ri, ri, riram desesperada. Daí eu saí da sala, fui no banheiro, e fiquei lá a manhã toda chorando. A professora entrou e viu que eu estava faltando. Eu tinha essa "sorte", entre aspas, de ser notada na escola porque minha mãe era professora e eu estava lá sempre. E elas sabiam que se eu não tivesse ali é porque tinham alguma coisa errada. E daí foram atrás de mim, toda a escola, me procuraram, chamaram minha mãe, e daí depois me encontraram no banheiro. Minha mãe me perguntou o que é que tinha acontecido. E eu não falei para ela. Eu fui contar para ela o que é que tinha acontecido, Gabriel, sei lá, esse ano, assim. Quase 15 anos depois é que eu fui falar o que tinha acontecido.*

*E minha mãe via que eu não tinha amigos e que eu não tinha esse entrosamento com os outros, então ela meio que me obrigava, assim, a ir na casa das filhas das outras professoras. Mas eram essas gurias que me atormentavam. Tadinha. E daí eu ficava entre a cruz e a espada: "Bah, eu não vou decepcionar a minha mãe" e vou tentar interagir porque eu sei que ela quer que eu interaja. Mas também, como é que eu vou interagir com essa gente que me atormenta. Teve essa tarde que elas iam ter conselho de classe, e ela me levou, assim, para casa da minha maior buller, sabe. A gurua me atormentava de um jeito... nossa. "Fica aí a tarde toda, se tu quiser tu poder até dormir aí". [risadas]. Foi horrível. Tadinha da minha mãe. Daí a gurua passou a tarde inteira me malhando, sendo racista a tarde toda. Daí minha mãe me pegou: "E aí, te divertiu?" E eu: "Aham!"*

Acho importante transcrever essas narrativas, talvez um pouco longas, mas que trazem com riqueza de detalhes como as vivências cotidianas do racismo são violentas e traumáticas, marcam a vida de uma mulher negra, periférica. Indicam que, ao longo de toda a sua trajetória educacional, mulheres negras enfrentam experiências completamente diferentes do que pessoas brancas, e já ingressam na universidade marcadas por essas vivências. Tais relatos nos mostram, também, os esforços de uma mãe preocupada em fazer diminuir, sem sucesso, as experiências traumáticas provocadas pelo racismo cotidiano em sua filha. Creio que colegas brancos talvez não tenham nunca ouvido narrativas como a de Tereza. Ter mais disponibilidade e sensibilidade para escutar, de fato, histórias como essa, pode nos ajudar a construir relações raciais melhores no ensino superior. Possa, talvez, contribuir para que professores, homens brancos, não voltem a chamar Tereza de militante "agressiva", de "raivosa", de "belicosa", em uma sala de aula do curso de história.

Após a experiência traumática no Ensino Fundamental, Tereza narra que ter cursado o ensino médio na sua comunidade, em uma escola com diversidade racial, marcou profundamente sua trajetória, seu processo de construção identitária e conscientização política.

*E no Ensino Médio foi quando eu me assumi bissexual, e daí eu namorei uma menina. Então foi um combo de coisas para somar em relação a minha identidade. Daí foi no ensino médio que eu comecei a parar de relaxar o cabelo, que eu fiz o processo de transição capilar. Mas muito pela consciência racial que estava se formando. Eu sabia que eu era negra. Eu sempre soube. Mas é diferente o processo de ter uma consciência racial, de entender aquilo. Então eu parei de alisar o cabelo, comecei a fazer leituras sobre mulheres, sobre mulheres negras, sobre cabelo. Eu não tinha acesso a livros, né. Não tinha tanto dinheiro para comprar livros, e não era tão disponível assim quanto está sendo agora. Então tinha muito blog, eu acessava muito blog de mulheres negras que escreviam. Então eu comecei a explorar mais essa questão racial. De entender o que é que é o racismo, onde é que eu me localizava, comecei a usar turbante. (...) o processo inteiro é muito desgastante. Te reverbera, assim, do entendimento dessa consciência racial. Eu me lembro de me olhar no espelho e de não aceitar aquela pessoa que estava no espelho. Porque não sou eu. Não sou eu! Não sou eu! E usava maquiagem para parecer mais clara. Bizarrão. De não me ver, não me reconhecer.*

*Então foi vários processos de entendimentos, no ensino médio. De entender o que é que é ser negra. Qual a minha identidade, enquanto mulher negra. Desde passar pelos estereótipos do que é uma mulher negra, e daí tu te desvincular disso e dizer: 'bah, na real não!', de criar a tua própria identidade e valorizar a cultura que a gente tem. Dos cabelos, das tranças, das vestimentas, da religião. (...)E não é uma coisa que está fechada, por exemplo.*

### **A vivência na graduação em História e o racismo cotidiano**

Passaremos, agora, a ouvir as narrativas de Tereza em relação a sua vivência enquanto discente do curso de história da UFRGS na atualidade. A leitora/leitor poderá apreciar profundas similaridades e, também, complementaridade com várias questões trazidas pelas duas discentes negras com as quais dialogamos anteriormente. Irei experimentar uma forma narrativa diferente, na qual farei o mínimo de intervenções para que possamos centrar nossa escuta nas vivências e análises de Tereza, tecendo

alguns diálogos com as demais interlocutoras e com Granda Kilomba.<sup>86</sup> Como trouxe na introdução, as/os colegas e interlocutoras/es de história oral dessa pesquisa também constroem, a partir de suas vivências e trajetória intelectual, análises e reflexões teóricas ricas e potentes a respeito do nosso problema de pesquisa, as quais serão incorporadas na narrativa da tese.

TEREZA - *Quando eu entrei, foi um misto de: 'Meu Deus! Entrei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.' Sabe, a primeira pessoa da família a entrar em uma universidade federal, gratuita, uma universidade de renome. Era uma coisa muito inatingível. E aquela coisa de ser um balde de água fria, assim. Toda aquela expectativa ser ceifada. Eu ia com muita raiva para aula. Porque eu só queria estudar. Eu só queria estudar! Eu queria entrar no ônibus, descer no campus, entrar na sala de aula, me sentar e estudar. Era isso que eu queria. Pegar o meu xerox, ter essa experiência no campus como qualquer estudante pode ter, sabe. E não dava. Não dava!*

*Desde o momento que eu entrava no ônibus. Bah, teve muitos momentos que eu era a única pessoa preta no bus, tá ligado. A única. Eu lembro que o Emicida tinha recém lançado aquela música Boa Esperança, e eu ia com o fone estourando. Chegava e ia pra sala com raiva, pensando: bah, porque é que a minha experiência de universidade não pode ser tranquila? Desde o momento de entrar na sala, sentar na sala. Os dois primeiros semestres eu fiz diurno. E era horrível, o diurno e o noturno são cursos diferentes. De verdade. É outro curso. Desde a composição dos alunos até a qualidade da aula. (...) O diurno pra mim foi péssimo. Os meus colegas não me acolheram. Não que tivessem que me acolher. Mas não tinham aquele entrosamento. Eu não fiz trote, por exemplo. Eu não fiz trote porque os meus colegas não me convidaram pro trote. Não me convidaram. Eu nem sabia. Fiquei tri empolgada com aquela foto tradicional de estar pintada. Não fiz, não me convidaram. Não estava nos grupos. E até hoje não estou nos grupos. Nunca estive.*

(...)

*Na minha barra entraram 5 pessoas negras. E era isso. A gente fechou um grupo. Até de trabalho. Era eu, mais 3 meninas e um menino. A gente fechou um grupo e era sempre a gente. A gente andava para cima e para baixo. Porque era isso, não*

---

<sup>86</sup>Essa opção narrativa pode tensionar alguns pressupostos epistêmicos, teóricos e metodológicos da nossa disciplina, como o lugar da/o pesquisador/a, a relação sujeito-objeto e posturas objetificantes que a constituem. Ainda assim, ela não deixa de construir um profundo e rigoroso trabalho de pesquisa histórica, a qual contempla desde a construção da sua problemática e interlocuções teóricas e metodológicas com o campo acadêmico até a produção escrita fundamentada na construção de diálogos transversais entre diferentes fontes, referenciais teóricos e metodológicos que permitam fazer avançar nossa compreensão em torno do problema de pesquisa, passando pela elaboração do roteiro, realização das interlocuções e constituição das fontes orais, tratamento das mesmas, organização de forma temáticas, concepção da estrutura de capítulos.

*acolhiam. A gente sofreu várias situações de racismo. De as pessoas não olharem a gente, fazerem de conta que a gente não estava ali. De não convidarem para as coisas.*

*Eu me lembro de um professor que perguntou: "Qual foi a reação dos pais de vocês quando vocês disseram que iriam fazer licenciatura? Eles ficaram muito tristes? Ficaram desolados?" Meu, a minha mãe tava muito feliz que eu tinha entrado na Universidade. E daí a maioria dos colegas falaram: 'meu pai queria que eu fosse médico' 'advogado'. A minha mãe só queria que eu fizesse uma faculdade. Esse tipo de coisas. "Aí, quais viagens vocês fizeram durante as férias? Se vocês se juntarem em grupo vocês podem ir para o Egito fazer uma expedição" [o professor indagava:] "Como assim, vocês nunca foram pra Macchu Pichhu? Vocês moram na América e não conhecem a América?" E a gente se matando pra conseguir o benefício estudantil do transporte.*

(...)

*Teve uma colega minha. Nossa, essa foi muito bizarra. Eu tri esforçada. Sempre fui uma aluna muito esforçada. E daí ela me olhou -era uma aula de Teoria da História - ela me olhou e falou assim: "Bah, tu vai ter que contratar alguém para fazer esse teu trabalho." E daí eu fiquei olhando. Olhando ela. [e disse:] "Porque é que eu vou ter que contratar alguém para fazer o meu trabalho se eu posso eu mesma fazer?" Umas coisas assim. É muito foda. Até rememorar isso, essa experiência de universidade, que deveria ser só estudar, sabe. É um direito básico nosso estudar. Mas é sempre uma dificuldade. Desde a sala... É que a Universidade, ela te rejeita. De qualquer forma. Desde que tu entra no RU. Nossa, foram inúmeras vezes que me confundiram com uma [trabalhadora] terceirizada no RU. De eu estar na fila e daí os alunos: "Tu pode me servir?" Teve uma vez que o cara me deu o prato dele. Só que no RU é a gente que leva o prato, não é a terceirizada que leva o nosso prato, não é a trabalhadora. Bizarro assim. Ou do segurança, daqueles do campus, me pedirem o cartão: "Aí, tu é estudante daqui? Cadê teu cartão?" E eu sempre perco meu cartão. Umas confusões assim.*

\*\*\*

Vamos convidar Grada Kilomba de volta ao nosso diálogo.

*GRADA KILOMBA - A primeira vez que visitei a biblioteca de psicologia da Universidade Livre de Berlim, logo na entrada, quando eu estava passando, fui chamada de repente por uma funcionária 'branca', que disse em voz alta: 'você não é daqui, é? A biblioteca é apenas para estudantes universitários!' Perplexa, parei. No meio de dezenas de pessoas brancas circulando 'dentro' daquele enorme recinto, eu fui a única parada e verificada na entrada. Como ela poderia saber se eu era 'de lá' ou 'de outro lugar'? Ao dizer: 'só para estudantes universitários', a funcionária da biblioteca estava me informando que o meu corpo não foi lido como um corpo acadêmico. (...) O papel permitiria que eu entrasse em um espaço que minha pele não*

*permitia, ou não tinha permissão de entrar. (...) Estou imobilizada porque, como mulher 'negra', sou vista como 'fora do lugar'. A capacidade que os corpos 'brancos' têm de se mover livremente naquele recinto resulta do fato de eles estarem sempre 'no lugar' – na não marcação da branquitude. A negritude, por outro lado, é significada pela marcação. Eu sou marcada como diferente – 'você não é daqui' – e como incompetente 'somente para estudantes universitários' (KILOMBA, 2019, p.61-62).*

\*\*\*

Retomemos à sequência narrativa de Tereza

*TEREZA - É uma experiência bem... É traumática, assim, se a gente for colocar. Mas de como quando a gente encontra com esses outros colegas negros se torna mais fácil de fazer esse percurso. Porque que tu não estás sozinho, assim. Acho que tanto para enfrentar as coisas quanto pra chorar. Às vezes é isso: chorar no banheiro. É muito triste, mas eu já chorei no banheiro do [Campus do] Vale, do IFCH. Sabe, o ali do IFCH, da genética? Já chorei. Saí da sala e chorar. É triste. De tanto ter sofrido de violência mais direta, mas também de estar na sala.*

### **O currículo vivenciado - conflitos e tensões raciais em sala de aula**

*TEREZA - Eu lembro da sala de aula de Brasil.<sup>87</sup> Daí o/a professor/a falou sobre a 'família escrava'. Ele/ela colocou nesses termos. 'Família escrava'. Eles não falam nem escravizada, sabe, isso que me incomoda. Eles nem se esforçam. Ele/ela falou que não existia família escravizada, que eles não eram família. Eu levantei a mão e falei: "Bah, professor/a, como assim?" –isso eu estava no noturno, já. E eu: "Como assim professor/a?" E ele: "É, não tinham laços". E daí, bah, entrei. Entrei no debate. Entrei e fui: "Como assim eles não tinham laços?" Tudo bem que na lógica capitalista eles eram apenas objetos, mas na materialidade do cotidiano eles tinham laços, tinham família, tinham composição de humanidade." **Aí ele/ela mudou de tópico** e começou a falar como os senhores de "escravos" tinham filhos, nesses termos: "tinham filhos com as mulheres escravas e assumiam elas casando com elas". E daí eu levantei a mão de novo e falei: "Bah, professor/a, isso aí pode até ter acontecido, mas na maioria dos casos, o sistêmico, era de estupro, de violência, não era isso aí, isso tá muito ligado com casa Grande & Senzala." E daí ela/ele olhou para mim e falou "Mas tu não é o pesquisador tal. O pesquisador tal que está falando, tu não tem embasamento teórico"*

É importante dizer que o episódio narrado se deu em uma disciplina distinta, e com um/uma docente diferente daquele que esteve em conflito com Maria em sala de

---

<sup>87</sup> É importante ressaltar que não se trata nem da mesma disciplina de Brasil, nem do/da mesma/o docente referido nas narrativas de Maria, que analisamos no sub-capítulo anterior

aula, e que ambos os caos ocorreram em disciplinas obrigatórias. Assim como Maria, Tereza foi deslegitimada pelo/a docente frente à turma – “mas tu não é o pesquisador tal”; “tu não tem embasamento teórico”. E mais uma vez, talvez seja o/a docente que desconheça o embasamento teórico da discente – Lélia Gonzalez, entre outras. A reincidência de que, na experiência de Maria e de Tereza, alguns dos episódios de conflitos raciais mais significativos em sala de aula terem ocorrido em disciplinas obrigatórias de história do Brasil é um dado relevante a essa pesquisa. Ela nos indica que os tensionamentos raciais podem se aguçar quando, ao tratar da história brasileira e afro-brasileira, ainda assim pensadores/as negros/as são excluídas dos currículos e vozes negras são silenciadas, descredibilizadas e marginalizadas em sala de aula.

Beatriz também nos traz questões interessantes para esse diálogo:

*BEATRIZ - Todo mundo fala da [Faculdade de] Medicina, mas uns dos institutos mais embranquecidos da universidade é o IFCH. Não há dúvida. Entre aspas, não é querer passar pano. Mas o pessoal na medicina, na biologia, na física... eles não têm nem material epistêmico para trabalhar isso. (...) Dos outros tu pode até dizer: "não fazem porque não sabem". Não, aqui não fazem porque não querem. Porque tem uma intenção. Não é possível não saber. E é um projeto de embranquecimento e invisibilização. É muito nítido. Porque eu sempre lembro do que fala o dos Anjos. Os caras fazem uma manobra epistêmica para ignorarem outros saberes. Então é uma intenção. Não dá pra fingir que não tá vendo. Ainda mais em 2020. (...)*

*Porque é isso, caras que conviveram com outros intelectuais negros brasileiros ou sul-riograndenses, por exemplo. Ai eu fico pensando: cara, tu tava surdo? O que é que te aconteceu que tu não conseguiu ouvir essas pessoas, se tu conviveu com essas pessoas, tu viu essas pessoas, tu teve nas mãos o trabalho dessas pessoas e tu ignorou?*

(...)

*Esse pacto narcísico, esse "eu te valido, tu me valida, e a gente fica aqui" torna o mundinho possível dessas pessoas tão pequeno, que ele nunca é tensionado por nada, que quando ele começar a ser tensionado a resposta é sempre violenta, sempre de tentar desqualificar o outro "não, não, tu não sabe do que tu estás falando".*

Vamos retomar à interlocução com Tereza:

*TEREZA - O que me incomoda muito das justificativas que eles nos dão. Não tem problema não saber. É isso, a gente não sabe de tudo, a gente está sempre em busca de saber as coisas. [O problema] é falar que não sabe e encerrar a discussão ali. Os nossos professores têm acesso à informação, aos meios, a livros, a PDFs, a*



*bolsistas de iniciação científica, a google, internet, tem computador. Mas não têm a vontade, mesmo, de colocar outra coisa, de colocar em outro sentido, em outra perspectiva. E ninguém está pedindo para ninguém mudar o rumo da pesquisa, sabe. Ok, fez toda uma formação acadêmica com um tema, um sentido. Ok. Ninguém tá pedindo para mudar isso. A gente está pedindo para que dentro dessa aula que se coloque outros autores.*

*A posição defensiva [por parte de alguns docentes e discentes brancos/as é]: “não vou aceitar o teu argumento” Ou não colocar a devida importância do que é. Porque a gente é estudante de graduação, e agente lê, e tem acesso a materiais que às vezes eles não têm. Nas aulas, na leitura do texto do Eric Williams, que é um texto importante (...), a gente trouxe outros elementos para a leitura do texto, e... a frase que eles mais falaram foi essa: “É a versão de vocês”. É essa posição defensiva, assim. E de como a gente têm sempre meio que estar retrucando o que está colocado. (...) Não é só porque é clássico porque é bom. E também, quem falou que é clássico?*

GABRIEL - Em nenhum momento quando vocês trouxeram isso houve uma valorização por parte dos professores ou professoras? Por exemplo: "que questão interessante..."

*TEREZA - Não. Eu não tive essa experiência. De verdade. Tirando eles dois [cita o nome de dois professores do departamento de história/UFRGS, sendo um deles negro e uma branca] eu não tive experiências de acolhida do que eu coloquei, muito pelo contrário. Da forma que eles [alguns docentes] colocavam era como se fosse de primeiro escalão o que eles produziam e o que a gente [pensadores/as negras/os] produz é de segundo escalão, é outra coisa, não entra dentro do que está produzindo na universidade.*

GRADA KILOMBA - *Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: “você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal”, “muito emocional”, “muito específica”; esses são fatos objetivos?” Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos. Ela permite que o ‘sujeito branco’ posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como norma (KILOMBA, 2019, p.50-51)*

Práticas de silenciamento, de marginalização do pensamento negro e indígena, desta forma, seguem ocorrendo mesmo quando as pessoas negras passam a ocupar lugares como o acadêmico, e quando elas passam, cada vez mais, a falar – a trazer suas perspectivas, reflexões teóricas, análises, suas narrativas, a produzir pesquisas

acadêmicas. Ainda hoje, vozes de pensadoras/es negras/os e indígenas continuam não sendo, realmente, ouvidas, reconhecidas, credibilizadas, valorizadas intelectualmente por parte de seus colegas e docentes, pelos nossos currículos. A presença de corpos, de vozes, de pensadoras/es negras/os e indígenas, forasteiros/as dentro das universidades, tensiona as suas estruturas, epistemologias e práticas de produção do conhecimento – profundamente marcadas pelo racismo e pela branquitude. Esse tensionamento funciona como gatilho de posturas reativas por parte de algumas pessoas brancas, desencadeando falas e atitudes de parte do grupo branco que detém o poder na universidade e no campo acadêmico. O efeito é justamente o de recolocar as vozes negras nas margens do campo acadêmico e reificar o discurso branco hegemônico, “que se conserva no centro, como norma”, como nos traz Kilomba. Por trás de atitudes, de justificativas pretensamente acadêmicas, está a manutenção da branquitude e dos privilégios brancos na universidade e ensino superior em história.

*TEREZA - Realmente, a gente não quer que o que a gente produza se constitua como tá agora o saber dentro da universidade. Que é inacessível, que não conversa com a realidade das pessoas, que fica encastelado, ali, e segue para a manutenção de privilégio. A gente quer que saia da universidade, que converse com as pessoas, que tenha sentido para as pessoas. Mas é como se a gente fosse esse segundo escalão. E de como ainda a universidade não está preparada para essas novas formas de pensar alguma coisa. Essas novas corporeidades. Esses novos autores. A gente tem autores antigos, intelectuais negros, tipo Lélia, Abdias. A Beatriz Nascimento, que é uma grande historiadora do Brasil. (...) a gente não lê autores que seriam muito essenciais para a gente entender. Autores indígenas, a gente não lê. Que seriam importantíssimos para a nossa formação, mas a gente não lê.*

Na sequência da interlocução com Tereza, eu faço alguns comentários no sentido de refletirmos o quanto a sua narrativa nos permite compreender algumas das dinâmicas e manifestações da branquitude e racismo epistêmico. Ela então continua a sua narrativa:

*TEREZA – É porque mexe nas estruturas de privilégios. É isso. Porque a gente não tira a relevância dos autores europeus. Eles têm. Tanto que a gente bebe e consegue fazer disso vários diálogos entre as teorias, entre os autores, onde eles circulam, o que eles querem falar. Só que eles são colocados como se fossem a única fonte de algum tipo de verdade e método. Que tem relevância. Não é: não leiam Pierre Bourdieu, Foucault. Leiam, façam o que vocês quiserem. Mas leiam Lélia, incluam a Lélia. Incluam a Beatriz Nascimento, também. Dêem o crédito, a relevância da produção intelectual que essas pessoas fazem. Não é desconsiderar toda a formação*

*acadêmica que nossos professores têm. Mas é que tem outras coisas para além do que vocês tão apresentando. (...)*

*E quando tem outras pessoas apresentando isso, trazendo, tenta escutar, sabe. Escutar o que a pessoa está falando. Acolher. Fazer esses diálogos. A teoria está aí para isso. O que enriquece a teoria é isso, fazer esses diálogos. Mas parece que as pessoas não querem mexer nessa manutenção de privilégios e de poder. O poder é uma coisa que muito barra as relações na universidade. O poder de conseguir diagnosticar quem que é digno de respeito para ser lido, quem que é digno de ser qualificado como intelectual.*

Vamos convidar de volta Maria para nossa roda de conversa. Ela traz narrativas fundamentais para compreendermos essas últimas questões. Perguntada sobre como vivenciou, no currículo do curso de história, as questões e discussões relacionadas às relações raciais, história afro-brasileira, indígena e africana, o quanto as disciplinas traziam em sua bibliografia e discussões pensadoras/es negras/os e indígenas, Maria afirma que pouquíssimas disciplinas e professoras/es valorizaram essas questões:

*MARIA - Muitas vezes entregavam o programa lá no primeiro dia de aula, e a maioria dos autores eram homens brancos, e aí tinha uma aula que constava um homem negro, uma mulher negra às vezes, e aí diziam: "Ah, olha só, nós estamos tentando mudar o currículo, eu coloquei um homem negro, tem uma mulher." E era um entre 15, 20 aulas, 50 textos que tu vais ler para aquela disciplina. Daí tá, era uma aula interessante, era só, a gente gostava daquela aula, até porque a gente não tinha outras coisas, era o momento de se aproveitar aquilo. Mas muitas vezes pareceu um debate superficial até para o texto, sabe. Muitas vezes eu li o texto, pensei muitas coisas, mas daí chegava na aula, vou ver se algum colega vai falar sobre isso, ou vai surgir pelo professor, quando eu via que não, eu falava. E daí [o/a professora]: "Ah muito boa tua contribuição, Maria, não tinha pensado nisso. Mais alguém?" Era um debate que era feito, mas muito superficialmente. A única disciplina em que o debate não foi feito superficialmente foram disciplinas eletivas que eu fiz com o professor (cita docente negro).*

(...)

*MARIA - Eu em lembro muito de [os/as docentes trazerem:] "Ah, a gente tem isso aqui, o programa é esse aqui, a gente vai trabalhar com isso aqui." E daí perguntavam: "tem alguma consideração?" A gente fazia a consideração e o professor dizia "Aham, muito bem, muito válida a tua consideração" E voltava para aquilo que ele estava falando.*

Há várias formas, mais sutis, de silenciamento. De interditar os debates e discussões trazidas por sujeitos negros em sala de aula. De marginalizar suas vivências, narrativas, análises e reflexões teóricas. Por exemplo: basta mudar de assunto, ignorá-las, desvalorizá-las. Desqualificá-las/los: “não tem domínio teórico”; “tu não é o autor tal”. Trata-las como não acadêmicas. Seguir para o próximo tópico. Basta a indiferença. A indisponibilidade. Basta ouvi-las sem escutá-las, sem, de fato, considerá-las –talvez porque não dialogam com os cânones brancos da teoria e da historiografia... Basta agir como se bastasse separar uma aula, incluir um ou dois pensadoras/es negras/os na bibliografia da disciplina.

*ROBIN DIANGELO - Para continuar reproduzindo a inequidade racial, o sistema necessita apenas que pessoas brancas sigam fazendo o que fazem, e que sejam legais, sorriam e sejam amigáveis com pessoas negras, que almoçam junto ocasionalmente. (...) Interromper o racismo exige coragem e intencionalidade. (DIANGELO, 2019, p.149)*

Tereza, por sua vez, quando perguntada se as relações raciais e/ou pensadoras/es negras/os eram trabalhados nas disciplinas do curso, nos conta que:

*TEREZA - No cotidiano da cadeira, na prática das cadeiras, no processo formativo, não teve. E das cadeiras essenciais também, que são as iniciais, não teve. Pouquíssimas cadeiras. E sei lá, tipo, Teoria da História, de 50 textos, dois são de um autor negro ou de um autor branco falando da temática negra. (...) E tem uma diferença entre tu colocar um autor, e tu colocar, valorizar e considerar um autor relevante. Tu realmente levar em conta a teoria daquele autor para compreender a realidade.*

Como veremos na próxima parte da tese, as vivências e narrativas de Maria e de Tereza, no sentido da completa marginalização de pensadoras/es negras/os e indígenas, da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana e da EREER no currículo do curso de história da UFRGS é evidenciada, também, na análise do projeto pedagógico do curso e dos planos de ensino das disciplinas.

Por mais que nossos discursos possam ser, hoje, em muitos casos favoráveis à diversidade racial na universidade, à valorização de pensadores/as negros e indígenas, algumas de nossas práticas ainda seguem, muita das vezes, produzindo o efeito contrário. Pouco vale o discurso se na absoluta maior parte das aulas, das leituras e discussões historiográficas dos currículos dos cursos de história, das nossas pesquisas,

pensadoras/es negras/os e indígenas brasileiros/as se encontram desvalorizados/as, completamente excluídos/as ou marginalizados/as nos diálogos; se ainda hoje na maior parte das aulas e pesquisas produzidas por docentes e historiadores/as brancos/as, nós dialogamos principalmente – ou exclusivamente – com pensadores/as brancos. Poderia se dizer que se trata de um processo de transformação que está em curso, que é lento. O é; mas muitos de nós ainda não estamos comprometidos, gerando morosidade. Tornando mais difícil a vida de discentes negros/as e indígenas que estão atualmente no ensino superior em história, e comprometendo a formação de todos/as nós e de uma geração de professores/as e historiadores/as, com repercussões indesejáveis para a educação básica e para a historiografia.

Apesar disso, importantes transformações têm ocorrido nos últimos anos, as quais também teremos a oportunidade de analisar. O empoderamento negro e indígena tem se contraposto à histórica exclusão e marginalização desses sujeitos; têm impulsionado importantes mudanças nas universidades, no ensino superior em história; têm, aos poucos, conseguindo superar algumas das barreiras que a branquitude e o racismo constroem para sujeitos negros e indígenas no campo acadêmico – não sem dores e muita luta. Apesar de certa resistência por parte de alguns/algumas, nos últimos anos vozes negras tem reverberado cada vez mais também entre historiadores/as brancos, nos sensibilizando para transformações curriculares, enriquecendo os debates historiográficos e potencializando as nossas possibilidades de compreensão da história. Essas conquistas nos fazem esperar.

### **Vivências na Pesquisa Histórica**

*TEREZA - A galera que estuda raça, eu já ouvi vários relatos de como foram descredibilizados. Desde tentativas de desistirem de conceitos, ou de não levarem fé, mesmo, no que estão produzindo, que não são conteúdos muito importantes, assim, sabe. (...) Eu lembro que no meu primeiro salão de iniciação científica, a minha antiga orientadora, ela queria que eu desistisse do conceito de escrevivência, porque "a banca avaliadora não iria entender como é que eu estava trabalhando, com o conceito de escrevivência." E faltavam 12 horas, assim, pro salão, e ela queria que eu desistisse. E eu tive que brigar. É isso, a gente tem que brigar pelo que a gente produz. Não brigar, brigar, mas fazer uma defesa anterior pra poder usar o conceito. Óbvio que eu tinha que embasar o conceito e apresentar do porquê que eu estou usando. Mas em outro*

nível, de não dar relevância pro que eu estava tentando produzir. Daí faltava 12 horas, eu tri nervosa, e não desisti. Eu pensei na hora: eu troco de orientadora, mas eu não vou desistir do conceito, que é o que estrutura toda a minha pesquisa. [Ela argumentou à orientadora:] 'O conceito de biografia, como colocado até agora, ele não contempla a vivência de mulheres negras. Então eu tenho que trazer outras pessoas para falar disso aqui, não esses autores que tu estas me colocando'. E daí eu apresentei no Salão de Iniciação Científica, e foi o trabalho que mais saltou aos olhos da banca, como eu conseguia trabalhar teoria da história a partir do conceito de escrevivência.

\*\*\*

Tem esse lance das divisões de bolsas. Porque tem essas bolsas administrativas, que tem essa contrapartida de trabalho, e tem as bolsas de iniciação científica. E de como é discrepante tu analisar. A galera preta fica, geralmente, com as bolsas administrativas, não fica com as de iniciação científica, sabe. Ou se faz a galera pegar as bolsas de extensão. Eu fui bolsista de iniciação científica por três anos e era isso, eu era a única pessoa preta nas minhas sessões de trabalho [nos salões de iniciação científica]. E às vezes a galera produz muito mais algo que é do professor do que algo propriamente seu. Tu trabalha na pesquisa no professor. Não trabalha na produção e desenvolvimento de algo que é teu, uma pesquisa que tu vai desenvolver. (...)

Eu tenho uma colega negra que é bolsista de iniciação científica. O resto é tudo bolsistas administrativos. (...) As bolsas de iniciação científica já têm as cartinhas marcadas de quem vai pegar. "quando vier a bolsa eu vou dar para o fulano." "Fulano, espera aí que quando chegar eu vou te dar." (...) É muito real esse lance da racialidade na escolha.

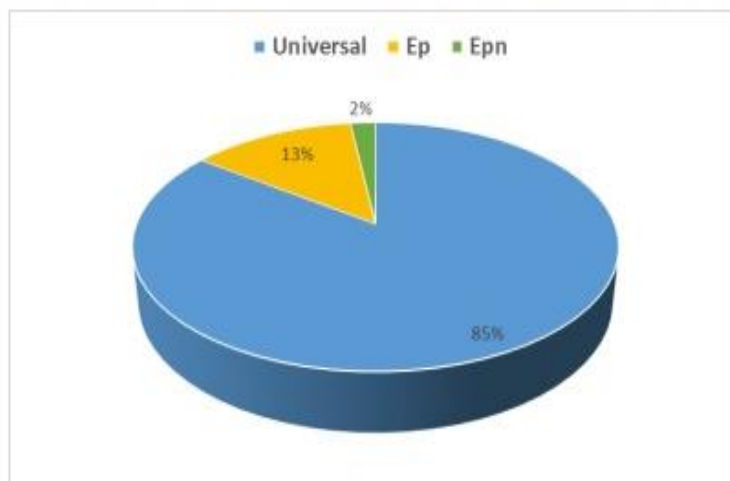
Vamos chamar para a conversa uma docente branca do curso de história da UFRGS, interlocutora de história oral dessa tese e traz sua vivência nesse sentido:

LUISA - Porque tu vai aprendendo. É uma 'praxis'. Tu seleciona um bolsista, seleciona dentro dessa ideia de meritocracia. Os colegas [professores] vão te dizendo: 'aquele ali é bom', 'aquele ali é filho de não sei quem'. Tem isso! E tu, de repente, começa a ver e [pensa:] 'não, eu não quero mais isso pra mim'. E a dizer 'gente, vamos começar a selecionar os negros, porque senão eles nunca vão estar na iniciação científica'. Ai as pessoas começam a dizer: 'espera aí, tu tá querendo dizer que eu sou racista?' [e ela responde:] ' Não, eu estou dizendo que nós, eu também até agora só selecionei brancos, só que eu quero começar a mudar' [os colegas docentes respondem:] 'Ai, mas isso é teu tema de especialização'. E daí tu vai te isolando, sabe. Tu vai te tornando... "isso é porque tu estás muito junto do movimento negro".

Vejamos agora, os dados trazidos pela pesquisadora Rita de Cássia S. S. Bueno, em 2015, sobre a ocupação de bolsas vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão na

UFRGS, conforme as modalidades de acesso da graduação (Universal, EP – Cotistas de Escola Pública, e EPN – Cotistas Autodeclarados/as negros/a).<sup>88</sup>

**Gráfico 4:** Ocupação das Bolsas – vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão



*Fonte: reprodução da pg. 95 da dissertação de mestrado de BUENO, Rita de Cássia. Opus cit.*

Esses dados nos permitem analisar o perfil racial da concessão de bolsas na universidade ao longo dos cinco primeiros anos após a implementação das Ações Afirmativas na UFRGS. Mesmo tendo, ao longo do período em questão, 15% das vagas de ingresso na graduação via vestibular reservadas a candidatos/as autodeclarados/as negros/as, e 15% das vagas reservadas a candidatos/as brancos/as que estudaram em escola pública, apenas 2% das bolsas de ensino, pesquisa e extensão da UFRGS ficavam com discentes negros/as. Por outro lado, 13% das bolsas ficavam com os cotistas autodeclarados/as brancos/as que estudaram em escola pública e 85% das bolsas ficavam com não-cotistas. Se o percentual de ingresso pelas cotas sociais e pelas cotas raciais era o mesmo na universidade naquele período (de 15% para cada), então por que é que pessoas negras faziam jus a somente 2% das bolsas enquanto cotistas brancos ficavam com 13% delas?

As narrativas trazida por Luísa (docente branca), nos ajudam a compreender as evidências trazidas por Bueno (2014). Infelizmente não encontrei dados mais recentes sobre o perfil racial dos bolsistas, nem mais específicos para o curso de história. Dados mostram que nem todas as vagas reservadas a candidatos autodeclarados/as negros/as

<sup>88</sup> BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. Políticas Públicas na Educação Superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS, 2015. P. 95

eram/são ocupadas, ainda assim é muito significativa a discrepância na destinação das bolsas. Esses dados contribuem para evidenciar as dinâmicas do racismo e da branquitude institucional e acadêmica na universidade no período em questão.

### **Reconhecendo as diferenças raciais e os privilégios brancos na Universidade**

*TEREZA - A galera preta e pobre tem outra experiência do que é fazer a universidade, porque tem muita disputa com isso: trabalho, a galera tem 2 ou 3 trampos, família pra cuidar, filhos, tem outras questões. E acho que vai dentro da questão do privilégio. Quem é que tem o privilégio de só poder estudar, de se dedicar para uma bolsa voluntária de pesquisa? Eu tenho vários colegas que são só voluntários de pesquisa, não trabalham, e tem uma vida muito estável, assim, sem precisar colocar a universidade em segundo plano. (...) É isso, é o racismo estrutural. A galera preta acessa ações afirmativas, mas trampa, é beneficiária PRAE [da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS], tem que estar lidando com muitas questões além de cursar a universidade.*

GABRIEL - E os professores, demonstram ter sensibilidade em relação a essas questões, essas diferenças sociorraciais?

*TEREZA - Não. Desde entender que a gente pega ônibus sucateado para chegar no Campus do Vale, que leva mais de uma hora porque é muito afastado (...) tem gente que vem de outra cidade, da região metropolitana. No noturno a gente chega cansada pra aula, porque trabalhou o dia inteiro. E não tem essa preocupação [por exemplo:] 'vou estender o prazo do trabalho só um pouco porque fulano estava com a mãe doente e tinha que trabalhar'. Uma carga de leitura completamente desconexa com o tempo que as pessoas podem ter para aquilo. A gente é um curso que tem que ler, mas o que é que é uma carga de leitura "ok" e o que é que leva ao adoecimento da galera? Os estudantes estão adoecidos mentalmente, sobrecarregados, saúde mental muito fragilizada pela demanda que esse curso tem.*

### **Coletivos negros estudantis - Possibilidade de (re)existência na Universidade**

*O movimento negro e o movimento estudantil foi o que me permitiu continuar na Universidade. É isso, tem muito espaço dentro da universidade produzido por esses dois movimentos que fazem com que a gente consiga continuar. Eu atuei muito no movimento estudantil, e muitas vezes são esses colegas que dão o que a gente precisa, sabe, para continuar indo nas aulas, para fazer movimentações para conseguir coisas básicas, para ter espaço de acolhimento. Agora no período da pandemia foi muito*



*importante as reuniões que o Chist fez. Os espaços que a gente produziu foi muito importante para coletivizar o que a gente estava passando. Mas também para ir lutar por várias coisas, por benefício. A luta que foi para a gente [beneficiário PRAE] conseguir R\$ 300 da universidade para poder nos alimentar. (...) Porque a universidade é muito elitista. Mas a gente tem muito uma galera preta, uma galera pobre que está acessando. Então é isso: como a gente encontra essas pessoas para poder conversar, para conseguir fazer essas redes de apoio. (...) E o movimento negro também foi fundamental nessa minha trajetória (...) para esse meu processo pessoal de amadurecimento, de entender as coisas, de ter paciência, de encontrar pessoas. Sozinha, sozinha fica insuportável. Para compartilhar coisas. Desde texto e, também, as dores.*

### **Considerações finais de Tereza**

Em diálogo que estabelecemos sobre a participação e o papel de pessoas na luta antirracista, Tereza expressa que:

*É massa, mas tem que ser no coletivo, não tem que ser essa coisa individual, egóica 'ai, eu vou me transformar e vou virar um militante antirracista branco aliado.' (...) A gente só vai resolver isso todo mundo junto. Não colocar num pedestal, "wow que pessoa maravilhosa". Mas tá, ok., tem uma pessoa que está disposta. E a gente tem muito mais gente que não está disposta. (...) e a gente precisa de aliados. (...) não é uma receita de bolo do que vamos fazer. Mas a gente tem algumas experiências de como lutar juntos. (...) **Não é sobre tu, cara! É como são as coisas em geral. É como está o todo, não sobre a tua individualidade.***

Perguntada sobre a experiência de participar da entrevista, ela conclui:

*TEREZA -Foi um assunto que me doeu durante boa parte da minha formação. Mas falando bastante eu consegui transformar um lance que me dava muita dor falar em denúncia mesmo. Em colocar: 'óh, tá acontecendo isso, e tem dados, e tem coisas que baseiam o que a gente está falando e vocês não estão nos escutando.'*

*Quando tu me mandou o email e eu pedi as informações eu fiquei pensando nesse tom: é uma pesquisa muito necessária pra fazer com que a galera veja o que a gente vem há tanto tempo colocando sobre esse curso. E é uma m., estudantes negros têm colocado isso há muito tempo e a galera não escuta. Tomara que agora, na tua pesquisa, eles escutem o que tu está falando. Com os dados que tu vai trazer, as entrevistas que tu vai fazer. Espero muito que tenha um impacto, assim, necessário, que movimente alguma coisa a tua pesquisa a partir do que tu colocas. (...) Mas eu espero muito que tu não esteja me vendo dessa maneira: de ser só um objeto de pesquisa. De ter outro entendimento do que é que essa entrevista pode contribuir para a tua pesquisa.*

## Epílogo

A vivência e narrativas de discentes negras/os, as análises e reflexões teóricas que entraram em diálogo e se produziram ao longo do processo de interlocução de história oral e escrita deste capítulo, nos possibilitam sentir e compreender algumas das dinâmicas das relações raciais, da branquitude e do racismo na universidade e no ensino superior em história, a partir do nosso estudo de caso. As narrativas, análises e reflexões teóricas de nossas interlocutoras nos permitem analisar as transformações e permanências nessas dinâmicas ao longo das últimas duas décadas.

O contexto vivenciado por Beatriz na graduação, no início da década de 2000, é significativamente diferente da experiência discente de Maria e Tereza, entre a segunda metade da década de 2010 e início da de 2020. Ao longo desses 15 anos que separam essas vivências, a questão racial, das relações raciais no campo da educação passaram a receber cada vez mais destaque em nossa sociedade, conquistando, como vimos, o caráter de política de Estado, com a Lei de Cotas, as leis 10.639 e 11.645, seguido pelas diretrizes de 2004 e 2015. Fruto de processos históricos de lutas e conquistas há, hoje, um número muito mais expressivo de discentes negros/as na universidade. Aos poucos, pensadores/as negras/os e indígenas brasileiros/as tem – finalmente – passado a ser mais valorizado no campo acadêmico, por parte de alguns docentes. Discentes negras/os e indígenas vêm conseguindo, gradualmente – e como vimos, não sem muita luta –, superar algumas barreiras do racismo e da branquitude epistêmica e acadêmica.

*BEATRIZ: Essa pequena onda que a gente vem fazendo desde a década de 1970 na universidade, ela vira um tsunami com a entrada dos alunos cotistas, porque daí a gente é número maior, não é mais algo isolado (...). Antes era um aqui, outro ali, agora são dez aqui, dez ali e 20 aqui. Porque antes dava para esconder a gente de baixo do tapete, dava para fingir que a gente não existia.*

Ao narrar a sua experiência discente na graduação, Beatriz não menciona episódios de conflitos e tensionamentos raciais entre discentes e com docentes, os quais proliferam nas narrativas de Maria e Tereza (e, também, na experiência recente de Beatriz na pós-graduação). As relações raciais e o racismo na universidade, mesmo que fossem ainda mais gritantes no contexto pré-Ações Afirmativas, aparentemente não eram, ainda, uma questão que se colocava naquele contexto. Quando, ao invés de ser

“uma pessoa negra ali, outra aqui”, são dez, vinte, se amplificam as possibilidades de pautar essas discussões, fazer tensionamentos, aprofundar transformações.

Com a conquista das Ações Afirmativas e o processo de empoderamento das pessoas negras nas universidades e sociedade brasileira, a branquitude/racismo estrutural e suas implicações no campo acadêmico e epistêmico passam a ser cada vez mais tensionadas, bem como a colonialidade e o eurocentrismo que fundamentam nossos currículos e práticas de ensino e pesquisa. Como nos mostram as interlocuções, esses processos históricos não vêm sem custo para pessoas negras, que têm que se afirmar, tomar as iniciativas, protagonizar e seguir lutando para trazer a questão das relações raciais, do racismo e da branquitude para o ensino superior em história, para nossos currículos, práticas de ensino e pesquisa.

O acesso de pessoas negras e indígenas em maior número, com maior força, em espaços nos quais elas se encontravam marginalizadas ou excluídas tem contribuído para tensionar as estruturas e hierarquias racializadas – a universidade, no campo acadêmico, nos currículos dos cursos de história, na historiografia, na pesquisa histórica e suas possibilidades teóricas, metodológicas, narrativas, epistêmicas... Essas tensões e conflitos têm enriquecido e produzido crescentes e importantes transformações no nosso campo - aprofundaremos a análise de algumas delas nos próximos capítulos.

Ao tensionar os privilégios brancos e o racismo estrutural e epistêmico na universidade, nos cursos e no campo acadêmico da história, discentes negros/as dessa primeira geração de cotistas tiveram e ainda têm que enfrentar críticas e resistências por parte do corpo docente e discente; e passar por diversas situações de conflitos raciais – algumas delas narradas pelas nossas interlocutoras, incorporadas e analisadas nesse capítulo. As discentes negras interlocutoras dessa tese nos narraram ter vivenciado, de diferentes formas, o racismo e a branquitude estrutural no cotidiano da universidade e dos cursos de história – ampliando e atualizando as experiências de dores e traumas, de violências e injustiças raciais que também marcam as suas existências e trajetórias. Além de narrar, elas também contribuíram de forma fundamental com os diálogos teóricos e com as possibilidades analíticas para enriquecer nossa compreensão das questões aqui trabalhadas.

Vamos retomar à narrativa de Beatriz: “estamos onde nossos ancestrais sempre sonharam.(...) O fato de nos estarmos em maior número é resultado daquela luta. Teve que vir um antes e abrir essa trincheira.” Os caminhos seguem penosos, avalia Beatriz. Mas hoje, um número expressivo de pesquisadoras/es negras/os produz conhecimento, com relativa liberdade e autonomia, nas universidades. “Em cima das dores e delícias” dos que vieram antes, que tornaram possível essas conquistas. E que preparam essa nova geração de pensadoras/es negras/os. E sobre as próprias dores e delícias: de ter que estar afirmando a sua existência nesses espaços; enfrentando o racismo e a branquitude estrutural, acadêmico e epistêmico; “tensionando um local que não foi construído para nós”, que foi uma luta para entrar, e, como vimos, segue sendo uma luta para pessoas negras e indígenas permanecer, serem reconhecidas, lidas, valorizadas, para prosperar e ascender no campo acadêmico.

A ancestralidade forma redes que levam nossas interlocutoras à Beatrizes Nascimento, Lélias Gonzales, Terezas de Benguela, Anastácias, Maria Aparecida Bento Silva, Maria Firmina dos Reis, Maria Carolina, tantas Marias, Beatrizes e Terezas... Suas ancestrais foram excluídas, inferiorizadas e desautorizadas a falar nos espaços instituídos de poder, marcados pela supremacia branca e racismo estrutural em nossa sociedade – entre eles, a universidade. Elas tiveram seu pensamento, suas vozes, suas obras, análises, suas reflexões teóricas e narrativas históricas descredibilizadas, desvalorizadas, marginalizadas, silenciadas na historiografia brasileira.<sup>89</sup>

Como as narrativas de história oral nos mostram, o racismo na universidade, no ensino superior em história, não é redutível a acontecimentos, atitudes ou episódio individuais e isolados. Ele se manifesta e se reproduz de forma estrutural, cotidiana e “naturalizada” nos currículos do curso de história, nas nossas práticas de ensino e de pesquisa, nas dinâmicas das relações raciais entre discentes e com docentes, dentro e fora de sala de aula. Muitas das vezes o racismo/branquitude se manifesta e reproduz de formas que, para pessoas brancas, poderiam até parecer sutis e veladas. Desimportantes.

---

<sup>89</sup>Inclusive pela geração de historiadores/as brancos/as que trouxe para o centro da produção historiográfica o protagonismo dos sujeitos históricos, mas que em grande medida, pelo menos até muito recentemente, reduziu a objetos mulheres e homens negras e indígenas. Não demonstraram, em seus trabalhos, maiores preocupações em dialogar com pensadores negros/as e indígenas brasileiros/as. E assim narraram a história reproduzindo e restringindo a pessoas brancas lugares normativos de poder – do poder de construir narrativas históricas acadêmicas, de dizer quem pode ou não construí-las, de que formas se pode ou não fazê-lo, quem está apto ou não a participar dos diálogos historiográficos, teóricos, metodológicos, epistêmicos e filosófico ao longo do processo de construção do conhecimento histórico acadêmico...

Mal-entendidos. Um exagero afirmar que se trata de racismo. Mas as vivências e experiências das pessoas negras, e o diálogo teórico com os/as diversas/os intelectuais que dão sustentação a essa tese, nos permitem compreender o quão violenta são essas práticas e os seus efeitos – mesmo que por vezes não intencionais, inconscientes. Elas estão inseridas em dinâmicas estruturais de manifestação e reprodução/atualização da branquitude e do racismo, Elas atualizam dores e traumas em pessoas negras, manifestam e reproduzem privilégios brancos estruturas e processos de exclusão, marginalização, injustiça e desigualdades racial.

Não cabe a pessoas brancas, como eu, questionar a vivência de racismo de uma pessoa negra, quando narrada. Cabe escutar, aprender, se sensibilizar, construir diálogos teóricos e historiográficos para melhor compreendê-las, transformar nossas práticas e atitudes para que elas não sigam causando e reproduzindo, mesmo que de forma não intencional, violências e injustiças raciais. Temos que reconhecer e nos responsabilizar pelas implicações do racismo e da branquitude em nós.

Por fim, é fundamental dizer, novamente, que nenhuma dessas dinâmicas é exclusividade da UFRGS e de seus cursos de história. Nesse sentido, creio que o caminho mais importante é que cada um e cada uma participe desse diálogo, desses esforços autocríticos e autoanalíticos, no sentido de compreender como o racismo e a branquitude se manifestam e se reproduzem nas suas próprias práticas e atitudes, no caso específico das instituições onde tiveram a sua formação, porventura onde trabalham, lecionam e pesquisam. O nosso objetivo é, justamente, encorajar leitoras e leitores nesse processo, assim fomentando os diálogos coletivos e ampliando nossas possibilidades de compreensão e de construção de transformações práticas.

Particularizar essas dinâmicas ao caso da UFRGS, ou a atitudes de algum/a docente se insere, como vimos, na tradição do racismo à brasileira: considerar que ele está sempre no ‘outro’. Por mais que seja até possível dizer que haja pessoas e instituições mais ou menos racistas, ou que somos hoje menos racistas do que ontem, é racismo e branquitude igual – nos ensina Fanon. Relativizar a gravidade destas questões contribui para interditar a urgência do diálogo e da construção de transformações que sejam mais profundas e estruturais em nossos currículos, práticas de ensino e pesquisas, na universidade. Todas/os somos responsáveis.

## CAPÍTULO 7

### ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS e o curso de graduação em História



Bruno Kaingang, primeiro indígena a se tornar doutor na UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020). Foto: Guilherme Santos/Jornal Sul 21 (Reprodução).<sup>90</sup>



Indígenas protestam na UFRGS em 2016, cobrando a expulsão dos discentes que agrediram Nerlei Kaingang, estudante indígena do curso de Medicina Veterinária. Foto: Roberto Liebgott/Cimi.<sup>91</sup>

<sup>90</sup><https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2020/12/ufrgs-tera-primeiro-indigena-com-titulo-de-doutor-nosso-conhecimento-pode-ser-util-a-humanidade/>

*Eu tive um aluno indígena, em 2010, o João Maria Kaingang. Isso me impactou profundamente. Ele desistiu do curso de história. E eu estava, sempre, muito assim: “Cadê o João? O que está acontecendo com o João?” Porque eu estava acostumado com isso na escola, né. Quando um aluno falta, a gente vai na casa do aluno. E especialmente um aluno indígena, era o único que eu tinha, sabia que a gente estava com essa responsabilidade de manter esses alunos indígenas com a gente, era o único do curso de história. E eu acabei pedindo muito ajuda pra Cida, acabei descobrindo onde ele morava, e um dia ele foi conversar comigo. E eu disse: “O que está acontecendo, João? Se minhas aulas estão ruim tu me diz.” Daí ele me falou várias coisas, de como ele estava se sentindo mal. Coisas que poderiam parecer simples, assim, do tipo: “Eu não entro em sala de aula porque a gente está acostumado a só entrar nos lugares quando se é convidado. Então as vezes eu fico na porta da sala de aula e o professor fecha a porta, sendo que eu estou na porta.” E ele desistiu. Estava muito, muito triste, com algumas características até de depressão. Ele disse: “Eu tenho que voltar para a minha terra. Eu vim aqui porque a minha comunidade achou que era o melhor, porque eu voltava formado e iria dar aula. Mas eu não sou feliz aqui.*

Luísa (docente branca do curso de história da UFRGS)

De acordo com o estudo de Valesca Ames, entre os 90 cursos de graduação ofertados pela UFRGS, a história é o 6º curso que mais recebe estudantes indígenas.<sup>92</sup> Há 15 anos estudantes indígenas ingressam no curso de graduação em história da UFRGS. Até o momento nenhum se formou. Todos desistiram, e temos (ainda) um estudante Guarani Mbya que segue no curso, trancado no segundo semestre há alguns anos. Apesar de a desistência de discentes indígenas ser bastante elevada em todos os cursos, a licenciatura em história tem a mais alta taxa de desistência de estudantes indígenas entre todos os cursos de graduação da UFRGS.<sup>93</sup> Temos, por exemplo, mais de uma dezena de indígenas diplomados na UFRGS nos cursos como o de medicina, odontologia, direito, pedagogia, serviço social e psicologia. Por que é que, então, o curso de história fracassa tanto na formação de estudantes indígenas?<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Fonte: <https://cimi.org.br/2016/04/38276/> Acesso em: 14/01/2022.

<sup>92</sup> AMES, Valesca Daiana Both. *Os indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 252 f. Tese (doutorado em sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS, 2019.

<sup>93</sup> A afirmativa se sustenta pelo cruzamento dos dados da tese de doutorado de AMES, Valesca Daiana Both. *Opus cit.* Pg.234, com o Relatório Anual 2019 da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) da UFRGS, pg. 94. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-CAF-2019.pdf>

<sup>94</sup> Relatório Anual 2019 da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) da UFRGS. *Opus cit.*

As vivências e narrativas construídas por discentes e docentes interlocutores/as dessa tese trazem algumas questões fundamentais para analisarmos a presença e as relações com discentes indígenas no curso de história da UFRGS. Infelizmente, não foi possível realizar uma interlocução de história oral com o único indígena matriculado no curso. Nem estabelecer contato com aqueles e aquelas que já desistiram. O único estudante indígena que consegui contatar se mostrou bastante envolvido com as demandas da sua comunidade, de seus filhos e família, da militância no movimento indígena frente a conjuntura de retrocessos, nem tendo sido possível agendar ao diálogo de história oral. Além disso, devido a pandemia, a única forma de contato foi virtual, não tendo sido possível construir o vínculo necessário para o desenvolvimento da interlocução.

A estrutura narrativa desse capítulo buscará tecer diálogo entre as diferentes análises e vivências trazidas por interlocutoras/es docentes e discentes.<sup>95</sup> Vamos tentar escrever em roda, em forma de roda de conversa e discussão, valorizando as contribuições de todas/os para pensarmos juntos, para melhor compreendermos a questão. E para, quem sabe, contribuir para a construção coletiva de práticas transformadoras. Ao final do capítulo, trarei algumas análises e uma tentativa de sistematização das contribuições trazidas pelas/os interlocutoras/es.

\*\*\*

Vamos começar o nosso diálogo com as narrativas de Sofia, docente branca do departamento de história que demonstrou preocupação em abordar a questão dos discentes indígenas em suas narrativas:

*GABRIEL - Pensado de forma geral, nos cursos de graduação em história da UFRGS, como é que tu sentes que foi vivenciado esse processo das ações afirmativas serem implementadas e os seus primeiros impactos. Isso foi algo que foi discutido?*

---

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/jessica-kaingang-e-a-primeira-indigena-formada-em-odontologia-na-ufrgs>

<http://www.ufrgs.br/direito/noticias-ler.php?seo=Marcos-Vesolosquzi-27-anos-indigena-da-Etnia-Kaingang-defendeu-seu-TCC-com-o-tema-%E2%80%9CEh-jag-no-mre-va-sasan-ky-eg-ty-eg-kafy-ty-ha-kej-mu:-A-efetivacao-do-direito-a-atencao-diferenciada-na-saude-dos-povos-indigenas-no-espaco-urbano%E2%80%9D->

<sup>95</sup>Das 22 interlocuções de história oral realizadas para essa pesquisa, apenas 7 abordaram a questão dos estudantes indígenas na graduação, embora essa fosse uma questão do roteiro de todas as entrevistas. Transcreverei abaixo todos os trechos nos quais foi mencionada as questões relativas aos discentes indígenas na graduação. Desta forma, teremos um panorama completo de como os interlocutores/as da tese se relacionaram com o tema.



*SOFIA - (...) O principal estranhamento foi, me parece, com os estudantes indígenas. Nós não conseguimos formar nenhum estudante indígena no curso de história. Porque há uma incapacidade nossa de entendimento do que aquela pessoa representa, em uma sala de aula, dentro de uma universidade pública. Então os alunos abandonam o nosso curso. Nós temos o nosso colega, que é Mbya Guarani, que está de refém do curso de história, porque tu só pode trocar uma vez de curso. E ele vem de outra formação. Entrou no nosso curso e empacou em [cita nome de disciplina dos primeiros semestres]. E conversando com ele, ele me disse assim: 'isso não diz respeito a mim'. Mas é uma disciplina obrigatória, ele tem que aprovar para se formar. Então nós temos questões muito complicadas, muito sérias, e que estão relacionadas aos alunos indígenas. Nós temos duas alunas indígenas, uma Kaingang e uma Mbya, que trocaram, saíram da história e foram para pedagogia, as duas.*

*As pessoas não têm sensibilidade nenhuma, a grande maioria dos colegas não tem sensibilidade porque não foi educado para isso, não tem vivência para isso, para entender esse 'outro' que está entrando na Universidade. Consegue entender o aluno negro, consegue entender o aluno periférico urbano, mas não consegue conceber um indígena como um igual. Essa alteridade é tão profunda na forma de perceber o 'outro', com raízes tão profundas na sua formação escolar, que é como se tivesse um 'marciano' sentado em sala de aula. (...) Porque não adianta simplesmente tu trabalhar a questão do racismo e tu não entender o que é a vivência da racialização.*

*De vez em quando some o aluno indígena e [um colega docente diz] "Aí, esse aluno não tem compromisso com a Universidade". E tu vê esse aluno está lá em Brasília, lutando pra não tomarem a terra dele, tá fazendo bloqueio na estrada pra não matarem os parentes.*

*(...)*

*Então eu entendo a postura desse aluno de não se ver representado. Entendo a postura do nosso aluno Mbya, de não se ver representado, de não ter espaço nenhum de identificação, não tem empatia dos professores, não vê nenhuma possibilidade de mudança da realidade através da pesquisa história, da docência. E isso é grave. Isso é complicado.*

(...)

*Cada aluno indígena que sai é um professor indígena a menos que se forma. É um intelectual indígena a menos, que, potencialmente, poderia estar fazendo uma pós-graduação.*

\*\*\*

Vamos, agora, voltar a ouvir Maria, que foi discente negra na graduação e atualmente cursa a pós-graduação em história na UFRGS, e cujas reflexões contribuíram para o cap. 6 desta tese:

*MARIA - Agora que a gente entrou nesse assunto eu lembrei que eu fui monitora da Rita, que foi uma estudante indígena. A história não está preparada. A história de fato não está preparada para receber um aluno indígena. Ela tinha algumas dificuldades até mesmo de socializar com os outros colegas. Tanto é que nos primeiros dias de curso ela teve que ouvir coisas de um professor, que é ali da Comgrad [Comissão de Graduação do curso de História da UFRGS], (suprimido) de que ela nem parecia indígena porque ela não estava com o cabelo desarrumado. Ou alguma coisa assim. Coisas do tipo ela teve que passar.*

*Os professores exigiam obviamente uma forma de ensino que ela não estava muito acostumada. Ela relatava algumas dificuldades quanto a isso. Com alguns professores era tranquilo, eu até conversei com um deles e ele "não, tudo bem, a gente pode conversar de achar uma forma de ela se achar mais à vontade." Mas os outros nem davam bola. Teve um docente que ela fazia disciplina, eu mandei o e-mail e ele nunca me respondeu. Tanto é que ela saiu da história. Ela desistiu e pediu transferência para a fisioterapia.*

*E Aí gente conversou pelo Instagram esses tempos, eu perguntei como ela estava, e tudo mais, perguntei se ela tinha se adaptado melhor na fisioterapia e ela disse que sim, que ela tinha se encontrado. Olha como é falho o nosso currículo, quando ela entrou na história ela me dizia que tinha muita vontade de dar aula... e o nosso curso zero preparado, talvez na fisioterapia ela tenha encontrado um pouco mais de preparo (...) ela me dizia que para ela não parecia fazer sentido ficar ali, só ouvindo, e só em cima de um texto, mas que pro professor a aula era aquilo.*

*Eu acho que tinha professor que nem sabia que ela era da turma. Tem professor que me disse: "Alice, vou procurar se tem alguma Alice na minha chamada". E depois ele veio me dizer "Ah, ela faltou duas aulas seguidas". Como se isso justificasse...*

*GABRIEL – Me parece que falta sensibilidade, então, de parte de alguns professores, em querer saber quem são os estudantes negros, negras e indígenas; qual a sua realidade; valorizar a diferença, as contribuições e enriquecimentos que eles podem trazer. Promover transformações curriculares...*

Ana, docente branca do departamento de história, traz importantes reflexões e análises sobre essa questão:

*ANA - Isso aí é um horror. A nossa incapacidade, enquanto Universidade, enquanto curso de História, em pensar em como trabalhar melhor essa inserção de estudantes indígenas. Porque realmente, a gente vê que eles acabam evadindo muito.*

*A última estudante indígena que eu tive, foi antes da pandemia. A aluna foi super bem, mas é isso, ela passou o semestre inteiro e ela não falava. Não se ouvia a voz dela na aula. Aí teve uma aula, que agente leu o texto da Azelene Kaingang, que daí falava sobre as mulheres indígenas e história das mulheres, nessa aula ela falou pra contar um pouco como eram as relações na aldeia que ela mora, aí contou da questão da sexualidade, (...) foi, assim, a única aula em que ela participou, e foi super bem, porque ela falou bastante e trouxe um depoimento super rico.*

*Mas de modo geral, acho que a gente não consegue, dentro do curso, fazer algum tipo de proposta, também, sabe. Bom, vamos quem sabe pensar juntos com esses alunos, essas alunas? Como é que a gente pode planejar diferente as aulas? Daqui a pouco até pensar outros tipos de avaliação. Porque eu acho que tem também uma dificuldade com a cultura escrita que acaba criando uma barreira. Enfim, tem coisas que a gente precisa trabalhar muito ainda.*

Vamos agora ouvir Roberta, também docente branca do departamento em história

*ROBERTA - A impressão que eu tenho é que a gente meio que lavou as mãos. Tu coloca as pessoas para dentro da universidade como se isso só resolvesse o problema.*

*No caso de um aluno índio, indígena, teve um que eu acompanhei bem, porque eu estava na Comgrad, e ali foi muito complicado, porque ele tinha uma monitora só para ele, que era uma monitora excelente, que era orientada da (suprimido). Ele [o estudante indígena] tinha essa cota de Xerox, que não era uma maravilha, mas que cobria todos os textos obrigatórios e mais um pouco. E mesmo assim ele ia tão mal, tão mal... Ele conseguiu rodar com o [cita o nome de um colega], que não reprovava quase ninguém. Ele reprovou comigo três vezes, e cada vez eu conversava com ele.*

*Uma vez eu conversei com ele e disse: 'mas escuta, tua monitora não está de ajudando, porque olha, ela é uma excelente aluna, eu me lembro, foi minha aluna, conheço. Se tiver algum problema a gente troca a monitora.' E eu me lembro até hoje, porque eu fiquei chocada, sabe.*

*Ele disse: "o problema, profe, é que ela é uma mulher". (...) E daí: 'vamos acolher os índios'. Mas os índios também, não sei se são todos, mas alguns deles tem essa tradição machista. (...) E pra ele faltava também não era só questão de leitura. É claro que ele deveria ter outras vivências em que ele era bom. Mas para essa disciplina ele não conseguia entender alguns conceitos muito básicos. (...)*

*Para tu teres uma ideia, eu tenho essa prova escaneada. Porque eu fiquei pensando que talvez um dia eu ainda me incomode com isso, vão dizer que eu é que sou a elitista, e não sei mais o quê. Até porque eu já fui chamada disso, de elitista, eurocêntrica. Teve uma prova dele que eu fiquei assim chocada [risos]. Eu tinha uma pasta que eu chamava: "As piores provas que eu já vi na vida", e a dele é uma delas. E a dele eu me lembro, até, de tão absurda.*

Vamos ouvir, novamente, Ana, docente branca. Ela poderá nos ajudar com suas análises a respeito da altíssima desistência de discentes indígenas do curso de história:

*ANA - É, isso é uma coisa que, não adianta, a gente pode tentar dar várias voltas, mas tem muito a ver com o currículo, com a metodologia que nós utilizamos em aula, as metodologias de avaliação, que acabam não conseguindo se estabelecer diálogos com outros saberes. Eu acho que é essa a questão. Por mais que você mexa no currículo, coloque uma disciplina de relações étnico-raciais - que eu acho que foi um ganho, uma questão fundamental -, mas se a gente não conseguir ter um diálogo*

*mais intercultural que perpassse todo o nosso currículo, que perpassse a nossa metodologia de trabalho, aí nós vamos continuar promovendo esse tipo de exclusão.*

Felipe, docente branco do departamento de história, também traz narrativas que contribuem para a compreensão do problema:

FELIPE (docente branco) – *Eu falei até com um colega professor da pós-graduação, que disse: “ah, porque o cara [estudante indígena], na aula, fala pouco, ou não fala. O desempenho não é o mesmo.” Mas ele não tem a mesma base. Ele não partiu do mesmo parâmetro. Então as pessoas cobram uma coisa que é despropositada em minha avaliação. (...) Tu vai ver as notas, a gente tinha os boletins dos caras. Pô, tomavam bomba, porque a prática de leitura deles é bem menor. Eles não estão acostumados a ter leitura [de textos escritos] assim dessa maneira. Então as pessoas não estão preparadas. Nas humanas, o acolhimento foi muito deficitário para não dizer inexistente, em relação, por exemplo a como foi a área da saúde. Então, as pessoas não estão muito ligadas nisso.*

(...)

*O abandono dos indígenas na graduação é um tema para reflexão, no que é que a gente está falhando. Nós, que nos achamos tão iluminados assim, está faltando energia para dar conta, mas que quanto tem um grupo a coisa anda diferente, um ajuda, outro passa um texto, ajuda a formatar um texto, dá uma mão pro cara. Quando tem gente disposta, o cenário é totalmente mais favorável.*

As narrativas trazidas por Carlos, discente branco da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado) em história ao longo da década de 2010, e por Bianca, docente branca do departamento em história, também enriquecem as possibilidades de refletirmos e analisarmos a presença indígena nos cursos de história da UFRGS, tendo em vista a relação com demais discentes:

CARLOS - *Eu lembro que quando eu entrei... Tá, isso vai ser muito horrível de eu falar, mas foi o que eu sentia na época. Tinha um colega indígena na turma toda. E eu achava, assim, o máximo. Mas essa coisa, meio, do exótico, sabe. Horrível. "Pô, que incrível, a gente tem um colega indígena." Mas eu acho que no segundo mês ele largou.*

*BIANCA - Eu fique pensando em como aquela aluna indígena iria sofrer ao entrar no curso. Como o nosso curso não é preparado, nós não somos preparados. (...) Sinto que numa ocasião, onde vi ela em sala de aula, eu senti ela excluída do restante da turma".*

Essas narrativas todas nos demonstram que a presença de discentes indígenas e a forma como discentes e docentes se relacionaram com ela no curso de história da UFRGS varia muito, conforme o caso. Desde posturas que demonstram mais sensibilidade e preocupação com a questão, engajamento em tentar construir um maior acolhimento e valorização dos/das discentes indígenas, até a posturas preconceituosas, reprodução de estereótipos racistas e exotizantes; atitudes e falas racistas contra indígenas; indiferença/desinteresse e por parte do corpo docente e discente – que por vezes chegam a ignorar a presença indígena na turma –; falta de sensibilidade e acolhimento dos indígenas; posturas e práticas que fazem com que discentes indígenas fiquem, ou se sintam, excluídos do restante da turma; incapacidade de compreender as diferenças e valorizar as contribuições e enriquecimentos que os indígenas trazem para a construção do conhecimento histórico. Como veremos na análise do currículo, a história indígena e pensadores/as indígenas seguem absolutamente marginalizados das disciplinas obrigatórias do curso de história. Todas essas situações se inserem no contexto e nas dinâmicas das relações raciais, das manifestações e reproduções da branquitude e do racismo contra indígenas na sociedade, na universidade e nos nossos cursos de história.

Por outro lado, as experiências e práticas narradas por algumas discentes e docentes em interlocução com essa tese apontam para um engajamento, embora ainda muito individualizado, em transformar a realidade excludente do nosso curso e currículos de história para com os indígenas. As análises, reflexões e práticas construídas a partir das vivências dessas interlocutoras nos apontam para caminhos que podem muito contribuir para a superação do racismo contra indígenas no ensino superior em história. Entre elas, destacamos: a preocupação em perceber, valorizar, acompanhar e acolher a presença dos indígenas no curso/na disciplina; transformações curriculares no sentido de valorizar a história, a experiência e a intelectualidade indígena brasileira; valorização da diferença na construção dos critérios avaliativos das disciplinas; compreensão em relação as diferentes trajetórias e demandas trazidas pela realidade indígena; preocupação em dialogar com discentes indígenas nas disciplinas e

colaborar para que eles possam se sentir mais identificados, para que possa fazer sentido para eles estarem no curso de história; valorização de pensadoras/es indígenas no currículo do curso, nas discussões em sala de aula.

Precisamos urgentemente discutir coletivamente a questão indígena no curso de história da UFRGS e transformar nossas práticas. Pensar em termos de projeto, e não apenas individualmente, como segue ocorrendo. Talvez uma comissão para discutir essa situação, a construção de um ciclo de formação para discentes e docentes, voltado pra discussão da questão indígena, para a construção de relações raciais positivas cm as/os sujeitos e povos indígenas no curso de história. Todos e todas as discentes e docentes são responsáveis pela construção de um ambiente que se torne menos expulsivo para discentes indígenas, que se preocupe em não reproduzir o racismo estrutural contra indígenas. Temos as Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena, documento de 2015, escrito pela intelectual, pensadora, ativista indígena e doutora em educação Rita Potiguara que traz profundas contribuições nesse sentido, e que deveria ser implementado na Educação Básica e Superior mas que segue, em grande medida, sendo ignorado por nós.

## CAPÍTULO OITO

### AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

#### Implementação, resistências e transformações nos cursos de história da UFRGS



Imagem: Acima, discentes, docentes e servidores/as negras da UFRGS se reúnem tradicionalmente para tirar foto no dia 20 de novembro em frente à reitoria (2019). Foto: Rochelle Zandavalli/Sul21 (Reprodução); Abaixo: ocupação da Reitoria da UFRGS em 2016 por discentes e coletivos dos movimentos negros, em luta contra retrocessos na política de Ações Afirmativas na universidade. Foto: Maia Rubin/Sul21 (Reprodução).<sup>96</sup>

<sup>96</sup><https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/11/ufrgs-negra-centenas-de-alunos-se-reunem-para-foto-que-marca-o-dia-da-consciencia-negra/https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2016/09/votacao-sobre-mudancas-nas-cotas-da-ufrgs-e-adiada-apos-ocupacao-da-reitoria/>



Nosso objetivo, nesse capítulo, é analisar e refletir a respeito de como a política de cotas para o ingresso nos cursos de graduação da UFRGS (a partir de 2007) e no Programa de Pós-graduação em História (a partir de 2017) têm sido vivenciada pelas/os docentes e discentes do curso de história, a partir das narrativas de história oral construídas para essa tese. Acreditamos que o processo de implementação das ações afirmativas e suas repercussões é peça fundamental para compreendermos as dinâmicas das relações raciais e as transformações que têm ocorrido nesse sentido na universidade, no ensino superior em história, nos últimos 15 anos.

As aprendizagens e também as tensões e conflitos proporcionadas pela maior presença discente negra e indígena na universidade têm trazido importantes oportunidades para a universidade e seus cursos encararem o racismo e a branquitude em suas estruturas e currículos. Nilma Lino Gomes, na Aula Magna intitulada *O papel da universidade na superação do racismo na sociedade*, proferida na UFRGS no ano de 2019, nos ensina que as cotas tornam a universidade responsável em criar um ambiente antirracista. Que as cotas forçam a universidade a se redefinir por dentro, a se democratizar, a reconhecer saberes e a rever currículos, questionando o eurocentrismo e a branquitude dos mesmos.<sup>97</sup> Nos capítulos anteriores, vimos o quanto esse processo demanda contínua luta e mobilização por parte de sujeitos e coletivos negros e indígenas. E que a trajetória destes discentes na universidade têm sido marcada, também, por uma vivência cotidiana do racismo, por episódios que atualizam e reproduzem dores, traumas, injustiças e violências raciais.

Entre as questões que se farão importantes em nossas análises ao longo deste capítulo estão: como docentes e discentes do curso de história participaram, se posicionaram e discutiram o processo de implementação das cotas; quais os impactos, as repercussões e as transformações que esse processo trouxe para os cursos de graduação e pós-graduação em história da UFRGS, para as práticas docentes, discente e de pesquisa; como nossos/as interlocutores/as atualmente sentem, refletem e analisam esse processo; de que formas essas questões estão inseridas e se relacionam com as dinâmicas das relações raciais, da branquitude e do racismo.

---

<sup>97</sup> Aula Magna proferida por Nilma Lino Gomes na UFRGS, intitulada *O papel da universidade na superação do racismo na sociedade*. Salão de Atos da UFRGS, 25/03/2019, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=WJ\\_kIVITRzs](https://www.youtube.com/watch?v=WJ_kIVITRzs)

## CAPÍTULO 8.1

### A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA O INGRESSO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRGS

#### E suas repercussões no curso de História



Imagem: Manifestação Pró-Cotas em frente à Casa do Estudante da UFRGS, em 2007.<sup>98</sup>



Imagem: Manifestação do Movimento Contra as Cotas, na Reitoria da UFRGS. Na foto, reitor recebe manifesto dos discentes.<sup>99</sup>

<sup>98</sup>Fonte: <https://juntos.org.br/2012/07/5-anos-de-cotas-na-ufrgs-e-preciso-manter-e-ampliar/>

Não caberá, aqui, entrarmos nos pormenores de como se deu o processo de discussão e aprovação das cotas na universidade. Uma contextualização histórica e discussão bibliográfica sobre a luta dos movimentos negros e indígenas e a conquista das ações afirmativa foi feita no capítulo 1 dessa tese. O programa de ações afirmativas na UFRGS, seus impactos e especificidades já foram analisados, com muita qualidade, por diversos trabalhos acadêmicos.<sup>100</sup>

A conquista das cotas sócio-raciais na UFRGS ocorreu no ano de 2007, após diversas sessões, algumas delas tumultuadas, do Conselho Universitário; após ocupação da reitoria pelos estudantes, manifestações estudantis e intensas mobilizações dos movimentos negros atuantes no Rio Grande do Sul – alguns deles já naquele período com inserção na UFRGS. As articulações e construção de alianças políticas entre ativistas negros, servidores, discentes e docente negros e brancos possibilitaram, em uma conjuntura favorável, construir e aprovar a política de Ações Afirmativas na UFRGS. Contudo, os setores resistentes dentro da universidade impuseram algumas barreiras ao programa.<sup>101</sup>

Inicialmente, a reserva de vagas prevista pela Decisão 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS, era de 30%, sendo que destas, 15% eram destinadas a estudantes autodeclaradas/os negras/os e 15% para oriundos de escola pública; além de 10 vagas destinadas a estudantes indígenas, ingressando via processo seletivo especial, nos cursos de interesse para a sua comunidade. A resolução previa, também, que o

---

<sup>99</sup>Fonte: <http://movimentoestudiantilliberdade.blogspot.com/p/movimento-contras-cotas-na-ufrgs.html>

<sup>100</sup>Entre eles, cito: FONTOURA, Maria Conceição Lopes. *Invasão/Ocupação da UFRGS: diálogo com docentes dos cursos de licenciatura sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais*. 281 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2017. SANTOS, Priscila Goulart dos. *Ecoa o Grito da Resistência que Derrubou Barreiras e Tomou o que é nosso: dez anos de ações afirmativas na UFRGS*. 186 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, UFRGS, 2019. AMES, Valesca Daiana Both. *Opus Cit.*, 2019. Ver também o acervo do projeto *Ingresso e Permanência de Estudantes Cotistas na UFRGS* (RODEGHERO, Carla Simone), no Repositório de Entrevistas de História Oral/UFRGS: [https://www.ufrgs.br/repho/resultados/?\\_sfm\\_nome\\_do\\_projeto=Ingresso%20e%20Perman%C3%Aancia%20de%20Estudantes%20Cotistas%20na%20UFRGS](https://www.ufrgs.br/repho/resultados/?_sfm_nome_do_projeto=Ingresso%20e%20Perman%C3%Aancia%20de%20Estudantes%20Cotistas%20na%20UFRGS)

<sup>101</sup>Entre elas, a limitação do número de classificados no processo de vestibular segundo critérios universais, o que dificultava o ingresso de cotistas nos cursos mais concorridos. A Decisão 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS, que estabelece as cotas na instituição, impunha uma limitação de classificação para 4 vezes o número de vagas oferecidas em cada curso. Por exemplo: em um curso que oferecia 100 vagas, somente 400 candidatas poderiam ser classificadas para a etapa da Redação, ficando os demais excluídos do processo, incluindo candidatas cotistas que não estivessem entre os classificados. Por conta disso, a maioria dos cursos de maior concorrência da Universidade não teve suas vagas de cotas raciais completamente preenchidas ao longo dos 5 primeiros anos do Programa. Fonte: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma\\_Dec\\_CONSUN\\_publicavel\\_2007\\_134\\_1780.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/145263/norma_Dec_CONSUN_publicavel_2007_134_1780.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Programa de Cotas seria avaliado anualmente, e poderia ser prorrogado. Em 2012, em razão da Lei 12.711/2012, que instituiu as cotas todas as universidades e instituições federais de ensino, e por causa da Decisão 268/2012 do Conselho Universitário da UFRGS, o sistema de cotas foi ampliado para a reserva de 50% das vagas, sendo 25% para candidatas autodeclaradas/os negros/as. Metade das vagas reservadas aos cotistas passaram a ser destinadas a candidatas/os com renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salários mínimos; além disso, algumas das barreiras que existiam anteriormente deixaram de vigorar.<sup>102</sup> Essa resolução instituiu, também, a Coordenadoria de Ações Afirmativas, para o monitoramento do programa – os relatórios e atividades produzidas por este órgão tem sido importante para legitimar e justificar a permanência do programa frente aos setores mais resistentes e conservadores da Universidade. A partir de 2017, a reserva de vagas passou a incluir pessoas com deficiências. A partir desse ano foi instituída, também, a Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-racial da UFRGS, que passou a apurar os casos de fraude no sistema de cotas. Em 2018 foi regulamentado na universidade o processo de heteroidentificação racial.

A oferta das vagas não implica necessariamente que elas serão preenchidas. Um número considerável de cursos de graduação da UFRGS, sobretudo diurnos – entre eles, os cursos de História – não têm alcançado o preenchimento de 25% das vagas para estudantes autodeclarados/as negros/as. Essa realidade, por si só, já é indicativa do racismo e da branquitude estrutural, e de suas implicações para a universidade e seus cursos. É indicativa, também, de que não basta aprovar as cotas: é necessário a construção de outras políticas de ações afirmativas voltadas para torná-las ainda mais efetivas, garantindo a permanência dos estudantes cotistas; fomentando o ingresso e ampliando o preenchimento das vagas reservadas, por exemplo, através de uma maior divulgação do programa para professoras/es e estudantes de escolas públicas e periféricas; construindo maiores iniciativas para superar o racismo e a branquitude institucional, acadêmica e epistêmica, que ainda marcam as universidades públicas, o currículos de seus cursos, práticas de ensino e pesquisa.

---

<sup>102</sup>Essa resolução instituiu, também, a Coordenadoria de Ações Afirmativas, para o monitoramento do programa – os relatórios e atividades produzidas por este órgão tem sido importante para legitimar e justificar a permanência do programa frente aos setores mais resistentes e conservadores da Universidade.



Acima, ocupação da Reitoria da UFRGS em 2016 por discentes e coletivos do Movimento Negro, em luta contra retrocessos na política de Ações Afirmativas na universidade; abaixo, reitoria da UFRGS novamente ocupada por discentes e coletivos negros, em 2018, questionando mudanças no processo de heteroidentificação na Universidade. Fotos: Guilherme Santos/Sul21 (Reprodução)<sup>103</sup>

<sup>103</sup> Fonte: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2018/03/movimento-negro-da-ufrgs-ocupa-reitoria-contra-destruicao-de-politica-de-cotas/>

Ao longo da última década e meia, houve diversas mobilizações estudantis, de coletivos negros, em conjunto com alguns docentes e servidores negros e brancos aliados, para garantir a manutenção, o aprimoramento e a efetivação da política de cotas na UFRGS. Houve tensões e conflitos, por exemplo aquelas envolvendo as centenas de fraudes que ocorreram no sistema de cotas, e que levaram os movimentos negros a pressionarem a universidade por medidas que inibissem e punissem tais práticas. As tensões também se intensificaram em momentos de reavaliação e prorrogação do sistema de reserva de vagas, que inicialmente ocorria a cada 5 anos. Nesses momentos, os setores contrários podem colocar em risco a política de ações afirmativas e suas conquistas. A decisão de 2012 determina que os percentuais do sistema de cotas têm duração de 10 anos, podendo, portanto, ser revisados agora em 2022. A luta continua. Feita essa breve contextualização, vamos, agora, analisar as repercussões das Ações Afirmativas nos cursos de graduação em história da UFRGS. As interlocuções de história oral vão nos permitir compreender um pouco como os/as discentes e docentes se posicionaram, vivenciaram e se relacionaram com esse processo, quais as transformações que ocorreram, como elas são sentidas, pensadas e analisadas pelos/as estudantes e professores/as do curso.

\*\*\*

Vamos começar ouvindo os docentes brancos do departamento de história da UFRGS que estavam no curso no momento das discussões e aprovação do programa de Ações afirmativas na graduação. Separamos esse sub-capítulo em duas partes: a primeira trará narrativas e análises que abordam as resistências ao processo de implementação das cotas; a segunda irá explorar as transformações que esse processo tem trazido para o curso, seu currículo e suas práticas de ensino e pesquisa.

## Impactos e Resistências

JÚLIO (docente branco) – *Na verdade, os debates das cotas, ele se precipita em 2007. Tanto é que se tu fores buscar, talvez seja um dado interessante, tu tens 'N' professores e professoras que tu conheces muito bem, ou de nome, que eram contra as cotas. Que tinham aquela visão bastante... bom, enfim, que existe até hoje de certa forma: 'não adianta nada cotas, tem que fazer o ensino fundamental e médio funcionar...*

(...)

*Isso nunca foi uma questão antes de 2005. Nunca foi uma questão por que é que negros não estão dentro da universidade. Nunca.(...) Um debate instaurado, não havia. Se te disseram isso antes, é mentira. Não havia um debate instaurado, nem da questão racial, nem indígena, antes das discussões sobre as cotas. Não existia.*

\*\*\*

JORGE (docente branco) – *Eu venho de uma família de origem europeia, uma parte expressiva dos meus parentes eram e são profundamente racistas até hoje. Mas como os espaços que eu convivi foram relativamente homogêneos eu não percebi, nós não estranhávamos a falta de alunos negros e negras em sala de aula, nós não víamos isso com um problema.*

\*\*\*

GABRIEL - *Qual o impacto das ações afirmativas nas práticas docentes, nesse primeiro momento?*

LUCIANA (docente branca) – *Não me lembro muito, Gabriel. Me lembro de conversas vagas de que o nosso curso já não era um curso de elite, né. Que o nosso curso já não era das pessoas que iam para o exterior com os pais ao longo da infância, de pessoas que sabiam falar francês ou inglês, e que, portanto, nós precisaríamos repensar as nossas práticas. (...) Mas fica uma lembrança de que ficava esse dilema: 'bom, então até que ponto nós vamos baixar o nível das nossas discussões, das nossas cobranças.'*

\*\*\*

ROBERTA (docente branca) – *Se elas vão entrar com alguma dificuldade inicial, tu não pode só rebaixar o nível, tu tem que ajudar.*

\*\*\*

CÁSSIO (docente branco) – *Nas minhas aulas, tanto as presenciais quanto as agora à distância, eu não posso te dizer que eu mudei alguma coisa. Depois da implementação das cotas eu não mudei. Eu sempre me coloco à disposição deles me dizerem. Mas não teve mudança. Não vejo diferença em uma sala de aula antes das cotas para uma sala de aula depois das cotas que tenha implicado em maior esforço da minha parte.*

(...)

*Tem uma dificuldade, também, porque eu não me via como uma pessoa branca dando aula. E a partir dessas experiências eu comecei a pensar nisso. (...) Eu não me via assim, foi a partir da implementação das cotas que eu comecei a me pensar nesses termos, e eventualmente como o meu comportamento, o que eu falo, pode ter impactos não desejados. Não por dizer alguma coisa chocante, mas por usar palavras difíceis, por exemplo.*

(...)

*Por incrível que pareça, apesar do meu desconhecimento inicial, da minha ignorância, da minha falta de compreensão, eu vejo com ótimos olhos a nova fase da universidade.*

(...)

*Mas tem muita ignorância. Muita ignorância da nossa parte desse mundo que não conhecemos. É um mundo que eu não conheço, um mundo de pessoas que vivem de uma forma que eu ignoro. Então é normal que haja problemas.*

(...)

GABRIEL – *Como é que tu sentes que foi a reação dos colegas em relação aos movimentos de trazer maiores discussões sobre as relações raciais para o nosso curso?*



CÁSSIO – *Não teve. Gabriel, nós não discutimos entre nós o que acontece em sala de aula. Eu não sei o que os colegas fazem, a não ser que eles sejam muito próximos. Existe até uma resistência muito grande. Ou indiferença.*

\*\*\*

GABRIEL – *Pensado de forma geral, nos cursos de graduação em história da UFRGS, como é que tu sentes que foi vivenciado esse processo, das ações afirmativas serem implementadas e os seus primeiros impactos. Isso foi algo discutido?*

SOFIA – (docente branca) – *Eu acho que o impacto foi muito individualizado. Têm aqueles que comemoram o processo de transformação, porque esperavam há muito tempo por isso, e que readequam as suas práticas, fomentam novas práticas, criam disciplinas, criam espaços de discussão e reflexão que engajam os alunos cotistas. E tem aqueles que resistem. E resistem da forma mais violenta possível.*

\*\*\*

GABRIEL – *Como é que tu sentes que o nosso curso como um todo discutiu o ingresso dos estudantes afro-brasileiros e indígenas em maior número?*

FELIPE (docente branco) – *Cara, eu acho que as pessoas são simpáticas a ideia. E acaba aí. No geral é isso. (...) As pessoas gostam muito da causa, mas o trabalho pela causa não é na mesma proporção, esse é o problema. Tu vê, essa resistência. A gente não consegue segurar os alunos. Porque o que tu cobra dos caras, daqui a pouco o aluno toma quatro conceitos 'D' e diz: "não vou fazer mais", não se sentem acolhidos. (...) Então eu acho que as pessoas, que no geral a gente, o corpo docente, não está preparado. E também - vou ser mais malvado - acho que não tem boa vontade. Tem simpatia. Porque tem aquele papinho de: 'Ah, vamos ser legal um com outro'. Mas na hora de ler o trabalho, de sentar com o cara e dizer: 'vem aqui vamos fazer de novo, reescrever isso junto,' como eu tenho que fazer com alguns alunos (...) é um investimento grande que o cara, a gente tem que fazer.*

\*\*\*

É importante alertar que não se trata, aqui, de questionar as posturas de alguns/algumas docentes em relação às discussões sobre a implementação das cotas raciais na segunda metade na década de 2000. Seria anacrônico esperar que docentes e discentes tivessem, há 15 anos, a compreensão e as atitudes que podemos ter hoje a respeito dessa questão. Por outro lado, podemos perceber nas narrativas dos e das docentes – sobretudo nas de Sofia e Felipe – que há permanências, por parte de alguns/algumas docentes, entre as posturas adotadas em 2007 e as atuais – trazendo, como vimos, consequências, resistências. Para essa tese, o mais importante é buscarmos analisar as repercussões, históricas e atuais, que esses posicionamentos e atitudes tiveram e têm para as dinâmicas das relações raciais nos cursos de história – no nosso caso. O quanto as resistências, veladas ou explícitas, em relação às cotas raciais está associada a algumas dinâmicas de reprodução do racismo e da branquitude no campo acadêmico nesses contextos históricos, conforme analisaremos nesse sub-capítulo.

Vamos agora ouvir o que os/as discentes brancos que estavam na graduação e vivenciaram o processo inicial de implementação das cotas sócio-raciais na universidade têm a nos dizer.

Quando perguntados/as sobre as mudanças nos cursos após as cotas, eles/elas narram que:

RENATO (discente branco) <sup>104</sup> - *Não houve mudança posterior. (...) Eu lembro que o impacto imediato logo após as Ações Afirmativas não foi o debate racial. Mas o debate sobre a qualidade do ensino na universidade. E foi, uma espécie de grande medo, de grande temor, com a qualidade dos alunos. Foi a primeira questão que foi colocada. E os professores, de todos os matizes políticos, me parece que tinham o mesmo receio do declínio da qualidade. E um debate sobre o ensino de história. Professores que nunca tinham trazido isso tendo colocado essas questões. E acho que com um viés bastante paternalista, bastante meritório, se os alunos que ingressaram via cotas conseguiriam acompanhar as aulas que eles davam.*

---

<sup>104</sup> Licenciado e Bacharel em História pela UFRGS na década de 2000, Mestre e Doutor em História pela UFRGS na década de 2010; representante discente nas instâncias deliberativas dos cursos de história da UFRGS ao longo de sua trajetória.

*Não era um debate do tipo: “nós precisamos atualizar as nossas aulas, precisamos trazer essas demandas novas.” Era um debate um pouco: “Ah, esses alunos vêm sem tanta formação, vem sem bagagem, o que é que eu faço?” Era nesses termos. E era bem ruim ouvir isso.*

(...)

*Logo após a aprovação das ações afirmativas teve uma mudança muito visível, mas eu acho que no meu olhar. É que, de repente, tanto colegas, ou outros alunos negros – ou até de andar na rua e perceber que –, de repente, pessoas negras se tornaram visíveis, sabe. E eu lembro que isso era muito importante: de repente estava ali. Algo que nunca havia sido notado de repente estava ali. E foi imediato o efeito.*

Outros/as discentes brancos/as também afirmaram, em interlocução de História Oral com essa tese, que as discussões e implementação das cotas foram fundamentais para que as diferenças raciais e a presença das pessoas negras se tornassem visíveis para eles/elas, e ressaltam a importância que isso teve no processo deles/delas se reconhecerem enquanto brancas e passarem a construir um entendimento crítico sobre a racialidade e, a partir disso, começarem a repensar as suas práticas.

Vejamos, agora, as vivências de uma discente que ingressou na licenciatura em história na UFRGS em 2007, no auge das discussões sobre a política de cotas na graduação:

JOANA (discente branca)<sup>105</sup> – *Eu lembro que teve algum professor, que eu não me lembro quem foi, mas que em uma disciplina em que isso volta e meia [o tema das ações afirmativas] aparecia, por algum colega trazer o debate. E eu lembro que se fez uma enquete com os colegas para ver quantos seria a favor das cotas, e tinha as questões de cotas raciais e cotas para alunos oriundos de escola pública. Eu lembro que a quase totalidade da minha turma foi a favor das cotas para alunos oriundos de escola pública. Mas quando chegou a discussão de cotas raciais, a grande maioria era contra. Nós éramos uma turma formada majoritariamente por alunos brancos. E, na sequência, o professor perguntou, e a quase totalidade da minha turma era oriunda de*

---

<sup>105</sup> Graduada em Licenciatura em História na segunda metade da década de 2010, mestra e doutoranda em História pela UFRGS ao longo da década de 2010 e início da década de 2020.

*escola privada. Eu acho até, talvez, com o passar do tempo, e com o avanço de algumas questões, que grande parte pode ter mudado de opinião, nós éramos uma turma de primeiro semestre. Mas eu lembro desse dado. E né, num curso que se considera que é mais progressista, inclinado a pensar certas questões, mas boa parte era contra a política de cotas raciais naquele momento.(...)*

*Talvez, pela minha própria condição de ser uma estudante branca, talvez as coisas que mais tenham me chocado não tenha sido, em um primeiro momento, me dar conta de que não tinha colegas negros. Talvez tenha sido me dar conta que: nossa, meus colegas têm outra realidade de vida, são filhos de juiz, de desembargadores, tudo mais. Mas depois, com o passar do tempo, e com o avanço das discussões das políticas de cotas, eu comecei a me dar conta 'bom, mas eu estou numa turma basicamente só de brancos, e meus colegas veteranos também'.*

\*\*\*

As narrativas docentes e discentes que trouxemos acima nos dizem muito. Elas permitem uma compreensão diversificada sobre como o processo de implementação das ações afirmativas ocorreu nos cursos de graduação em história da UFRGS, como ele foi vivenciado e analisado por docentes e discentes, que repercussões e discussões ele trouxe – ou não – aos cursos nesses primeiros momentos. Em muitos aspectos, as narrativas não necessitam de explicação, já trazem importantes análises, sua incorporação aos diálogos dessa tese enriquece a nossa compreensão.

Entre algumas coisas que se faz importante destacar, está o fato de que um grande número de discentes e docentes brancos, no contexto de 2007, não compreendia, ainda, a pertinência e a relevância de cotas raciais. Como podemos perceber, alguns docentes e discentes que manifestaram não compreender o porquê das cotas raciais, e mesmo que demonstraram resistência a elas nesse momento inicial, agora nos narram assumir posturas e posicionamentos relativamente diferentes quanto à questão. Isso, por si só, já é um grande demonstrativo da importância que a implementação das cotas teve para as transformações que têm ocorrido, nesse sentido, na universidade; que elas contribuem para o processo de reconhecimento coletivo do quanto a racialidade, as diferenças raciais, o racismo e os privilégios brancos marcam profundamente a sociedade, as universidades e seus cursos. Mas há, também, aqueles/as que resistem.

É importante destacar, também, os indícios de que, quando das discussões sobre as cotas, a questão racial se tornou mais sensível e gerou mais antagonismos e resistências do que o critério de classe, das cotas sociais. Essa situação possivelmente não seja exclusividade do caso aqui analisado, mas algo comum às discussões e conflitos em torno das cotas raciais em outras universidades e na sociedade brasileira.

Há outra questão fundamental que essas narrativas nos trazem. Elas nos indicam que a aprovação do sistema de cotas não foi seguida, nesse primeiro momento, por maiores discussões coletivas e preocupações a respeito das questões e relações raciais por parte nos cursos de história da UFRGS; que elas não foram seguidas por discussões e transformações nos currículos dos cursos, práticas de ensino e pesquisa. Essa hipótese será corroborada pelas análises do currículo dos cursos de história da UFRGS na parte 4 e pelas análises que faremos no próximo capítulo a respeito das discussões sobre racismo no curso de história que ocorreram em 2018.

Muitos interlocutores/as narram que as principais discussões que vivenciaram no curso de história após a aprovação das cotas foram em torno de preocupações de que os estudantes cotistas iriam “baixar a qualidade” e o “nível” do ensino na universidade. Essa compreensão já manifesta e reproduz preconceitos de raça e classe, e se insere também nas dinâmicas da branquitude e do racismo. Interlocutores/as salientam, também, que as maiores preocupações de alguns/algumas docentes eram querer “ajudar” cotistas por conta dos maiores problemas que eles trariam da sua formação básica, reproduzindo, assim, atitudes paternalistas e benevolentes, as quais discutimos no capítulo 6. Se problematiza a qualificação dos cotistas, sem, nesse primeiro momento fazer uma maior auto-crítica, auto-análise e problematizar as dinâmicas das relações raciais, as profundas consequências trazidas pela a histórica exclusão e marginalização de sujeitos e pensadores/as negros/as e indígenas para a universidade, para os nossos currículos, para as nossas práticas de ensino e pesquisa, para nossas teorias e historiografia, para a nossa formação. Nesse sentido, o problema de formação – não é apenas dos discentes cotistas – é também da universidade, é por ela (re)produzido.

Vamos, agora, aprofundar algumas das reflexões acima a partir de diálogo com um docente branco, interlocutor da pesquisa. Suas narrativas nos trazem, com riqueza, questões importantes para analisarmos as discussões no departamento de história sobre as Ações Afirmativas na graduação da UFRGS na segunda metade da década de 2000.

*JORGE (docente branco) - Não me lembro de ter ninguém, assim, com uma postura claramente contrária. Embora o que é que eu me lembro - curiosamente eram aquelas pessoas que não gostavam de dar aula à noite – é que tinha essa visão, esse ‘modus operandi’ meio oligárquico que eu já mencionei - que levantavam questões quanto "Ah, mas e a qualidade desses alunos? A gente tem que ter muito claro que não podemos baixar o nosso nível. Como que esses alunos..." [dramatizando a fala de colegas docentes]. E por trás de uma preocupação meritória, me parece, de que não basta o ingresso – “como esses alunos que agora estavam entrando pelas ações afirmativas se manteriam? Como seriam acompanhados”? – existia também um velado preconceito. Não era um preconceito racial, mas um preconceito mais de classe, eu acho. "Pô, mas a gente vai ter filhos de gente pobre, que não foram para França, que não sabem ler em inglês, em espanhol". Me lembro de coisas desse tipo. Não me lembro de ninguém abertamente contrário.*

Podemos perceber que, na análise que o docente constrói sobre o episódio que ele próprio vivenciou, a explicação para o “velado preconceito” por parte de um grupo de colegas no referido contexto se dá através da noção de classe. O preconceito de classe também existe e marca profundamente a estruturação das universidades públicas, do campo acadêmico e ensino superior em história – curiosamente, mesmo em cursos, e por parte de alguns/algumas docentes, com importante tradição marxista. Certamente essa questão trazida pelo interlocutor nos aponta para caminho teórico e analítico riquíssimos, e pesquisas e discussões nesse sentido merecem ser feitas. Contudo, creio que a questão de classe não dá conta para compreender o que as narrativas nos trazem. Somente a questão de classe, ou somente a questão racial, não são suficientes para uma análise histórica do processo de implementação das ações afirmativas na universidade e sua repercussão nos cursos de história. A interseccionalidade raça, gênero e classe em sua manifestação nas dinâmicas e nas tensões em torno da constituição do campo acadêmico, do ensino superior em história, me parece um caminho mais rico e abrangente para compreender os preconceitos velados que existem entre nós, historiadores/as, e que se manifestam nas discussões e na forma como se deu e está se dando a repercussão das ações afirmativas nos cursos de história.

Outro aspecto importante é a narrativa de que “ninguém teve uma postura claramente contrária”, e que o preconceito se manifestou de forma velada. Esses

elementos nos apontam, novamente para uma das dinâmicas de como a branquitude e o racismo podem se manifestar, em muitos casos, entre nós, em nós mesmos.

Vamos ouvir a continuidade da narrativa de nosso interlocutor:

*JORGE (docente branco) - Mais de classe do que de raça, me parece, embora as turmas começassem, de fato, a ficar mais 'coloridas', menos homogêneas. Isso também foi perceptível com o passar do tempo. Mas essa visão... Que no fundo é a velha e boa tradição meritocrática, a universidade deve ser o lugar dos melhores, dos bons, daqueles que merecem. Então se a gente está fazendo ações afirmativas e colocando pessoas intelectualmente menos preparadas, nós, com isso, vamos prejudicar toda a universidade. Um pouco era essa a linha de pensamento. O ideal era o aluno branco, de classe média, que não trabalhava, ou que trabalhava só meio turno, que tinha condições de ler aquela batalhada de texto que os professores indicavam, e que de preferência tivesse dedicação exclusiva, que tivesse dinheiro para comprar os livros, estivesse atento às discussões historiográficas europeias ou norte-americanas. Isso eu tenho muito claro, o nosso ambiente sempre foi muito colonizado. Se tu não citasse um autor estrangeiro (no sentido de europeu, ocidental, ninguém pensava em usar os africanos). (...) Mas voltando a tua pergunta: sim, acho que teve uma resistência velada em um primeiro momento. Havia aquela percepção: a história tem que ser para poucos, a gente quer formar alunos críticos.*

A própria narrativa já nos traz elementos importantes para a sua análise. Se, conforme narrado, na universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação em história, “o ideal era o aluno branco”, será que podemos menosprezar que o “velado preconceito”, mencionado pelo interlocutor, não tenha também um componente racial? Branco é raça. Também temos que levar em conta que, mesmo o preconceito de classe, tem intersecção com a racialidade. Outro aspecto que podemos ressaltar é que a racialidade, o eurocentrismo, a branquitude e o racismo (acadêmico e epistêmico) estão necessariamente envolvidos no aspecto colonizado do nosso curso – como discutimos ao longo da parte 2 dessa tese.

A sua narrativa também nos remete a outra dinâmica pela qual o racismo e a branquitude se expressa entre nós. O quanto a tradição intelectual acadêmica tendeu a inferiorizar as capacidades e produções intelectuais de grupos subalternizados,

historicamente marginalizados e excluídos das universidades, do campo acadêmico. Considerar cotistas como “pessoas intelectualmente menos preparadas”, por si só, já evidencia certa arrogância e os preconceitos de raça e classe que se reproduzem também entre nós.<sup>106</sup>

São dinâmicas da branquitude e do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico, e da colonialidade, que fazem com que, no campo acadêmico da história, na constituição histórica dos nossos regimes disciplinares, a gente leia e considere tantos homens brancos franceses e ingleses como grandes intelectuais; e, historicamente, tenhamos desconsiderado as narrativas históricas, a riqueza filosófica, teórica e analítica, a potência do pensamento negro e indígena brasileiro – mesmo daqueles/as que atuam também no campo acadêmico.

Voltamos a ouvir o nosso interlocutor. Sua narrativa se volta, dessa vez, a um episódio mais recente, já em meados na década de 2010, quase uma década após a implementação das cotas sócio-raciais nos cursos de graduação da UFRGS. Ela nos traz algumas das consequências, dos efeitos práticos das atitudes e posturas acima analisadas:

JORGE (docente branco) – *Eu mencionei um conjunto de alunas negras que eu tive. E uma dessas alunas era brilhante, muito interessada. (...) Aí eu me lembro que fui conversar com a professora de [cita a disciplina], e casualmente **ela veio me falar dessa mesma aluna e suas amigas. Falou horrores. Não foi racista na sua fala. Mas quis dizer: “essa gente não deveria estar aqui.”** E ela: “como é que essa aluna está indo contigo?” - me perguntou. E eu digo: “Olha, ela tá indo bem aqui, tirou um ‘B’, tirou um ‘A’ no trabalho final, acho que vou dar ‘A’ para ela. E ela respondeu: “Ela tá péssima. Escreve de forma horrível.” Enfim **como se os alunos cotistas por serem ‘inferiores’, eles escrevem mal, não conseguem desenvolver o raciocínio.** E eu disse:*

---

<sup>106</sup> É preciso tensionar o quanto o significado construído em torno da noção de intelectual no campo acadêmico não é, também, profundamente marcada pela branquitude. Se nos atermos ao sentido estrito do termo, conforme Dicionário Houaiss, da língua portuguesa (2001), *intelectualidade* significa “qualidade, caráter ou natureza do que é intelectual 2 – faculdade de compreender; inteligência, intelecto. Por sua vez, *intelectual* tem por significado: “1 - relativo ao intelecto 2 – relativo ao exercício do intelecto. E *intelecto* significa “1 - faculdade de compreender, inteligência, entendimento, mente 2 – faculdade ou atividade pensante inerente à condição humana, capaz de conferir sentido, limites, ordem e medida ao universo e aos seus múltiplos seres; inteligência, entendimento.” O significado estrito do que é *intelecto*, *intelectualidade* e *intelectual* de forma alguma permite descredibilizar, desconsiderar ou inferiorizar a intelectualidade daqueles que racialmente foram construídos como *outros* pela branquitude.



*"Olha, fulana, eu acho que nós não estamos falando da mesma pessoa". Eu até fui conferir depois, e era a mesma pessoa.*

Percebe-se, novamente, a dificuldade em supor e afirmar que o racismo se manifesta e reproduz também em um curso de história e seus docentes, em nossas práticas. A referida professora, branca, em uma conversa a respeito de – não uma, mas de um conjunto de alunas negras do curso de história –, “falou horrores. Quis dizer: ‘essa gente não deveria estar aqui.’”, construiu falas “como se os alunos cotistas por serem 'inferiores', eles escrevem mal, não conseguem desenvolver o raciocínio”. Então, fica explícito que essas atitudes e falas manifestaram e reproduziram o racismo e a branquitude. E a conversa não foi sobre uma aluna em específico, o que por si só já seria extremamente problemático. Foi a respeito de um conjunto de alunas negras – as quais eram colegas de turma, naquele semestre, das disciplinas ministradas pelos professores.

Que as discentes negras foram mal avaliadas pela referida docente já sabemos. Essa é uma das consequências das manifestações da “meritocracia”, do racismo e da branquitude no campo da educação – muito recorrente também na Educação Básica, como as análises pertinentes ao tema o tem demonstrado. Fica, para nós, como questão: se, conforme seu colega docente, a professora “falou horrores” sobre esse conjunto de alunas negras, quis dizer que elas não deveriam estar ali, que elas não conseguem desenvolver o raciocínio, que elas são inferiores, como será que a referida docente se relacionava com elas em sala de aula? Como será que as relações raciais eram praticadas na disciplina e demais atividades docentes da professora? Como será que o conjunto dos e das docentes que julgaram que estudantes cotistas baixariam o nível e a qualidade do curso de história se relacionaram com esses estudantes, conduziram as relações raciais em suas práticas de ensino?

Não é o nosso objetivo buscar uma resposta individual, mas sim refletir sobre as dinâmicas mais coletivas e estruturais que através dela se nos apresentam. A questão/provocação merece ser colocada para refletirmos sobre as possíveis repercussões, em nossas práticas discentes/docentes e de pesquisa, do posicionamento e da compreensão que construímos a respeito das Ações Afirmativas, da racialidade, das relações e diferenças raciais, do racismo e da branquitude. Questões que, talvez, nos ajudem a refletir e compreender melhor a dimensão dos desafios que discentes negras

enfrentaram no curso; porque todas elas tiveram que se afirmar e enfrentaram conflitos raciais em sala de aula, como narrado por nossas interlocutoras no capítulo 5.

### **Meritocracia e Branquitude**

Tendo em vista as questões analisadas acima, é fundamental retomarmos e aprofundarmos as discussões sobre a meritocracia. Na obra *Racismo Estrutural*, Silvio Almeida nos traz reflexões teóricas a respeito dessa questão. O autor argumenta que “no Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia”, e que a soma do racismo e da meritocracia faz com que a desigualdade e injustiça racial sejam comumente entendidas como falta de mérito dos indivíduos (2019, pg. 81-82). Almeida também tece reflexões sobre o lugar ocupado pelo ensino público, pelas universidades, na reprodução da meritocracia em nossa sociedade:

*A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cisnormatividade. (ALMEIDA, 2019, p.81)*

Podemos aproximar as discussões trazidas por Almeida com aquelas centradas nos estudos críticos da branquitude, que temos desenvolvido ao longo da tese. A meritocracia é marcada pela incapacidade de se levar em conta as estruturas de privilégios que beneficiam grupos e pessoas brancos/as, garantindo a eles/elas mais oportunidades e chances do que a outros grupos historicamente racializados – como negros e indígenas. Entre esses privilégios, estão o de acessar e permanecer na universidade, o de conseguir ascender no ensino superior, no campo acadêmico da história, questões que já apareceram na interlocuções analisadas no cap. 6. Discursos e práticas fundamentadas na meritocracia mantêm sempre fora de questão e ‘invisível’ o grupo branco que detém a hegemonia e o poder capaz de classificar o outro; de determinar quais são os méritos e de que forma eles serão mensurados; de criar e aplicar

os critérios avaliativos capazes de determinar quem tem mais ou menos mérito na sociedade, na universidade, no campo acadêmico da história. Esses processos não são racialmente neutros, nem os seus efeitos: historicamente, na maior parte das vezes pessoas brancas são avaliadas, pelos próprios grupos brancos hegemônicos, como sendo as mais capazes; as mais qualificadas, as que merecem ser selecionadas em processos seletivos; as que devem receber as melhores notas; as que merecem ter suas obras publicadas, lidas, discutidas e cobradas nas disciplinas e provas; as que supostamente detém “mais mérito” para conquistar e ocupar lugares ascendentes nas hierarquias de poder e saber na sociedade e em suas instituições – entre elas as universitárias.

As práticas e discursos que se fundamentam na meritocracia, portanto, contribuem para a reprodução da branquitude e dos privilégios brancos, para legitimar o lugar pretensamente neutro, universal e superior do grupo branco e a sua supremacia nas instituições, nas estruturas e hierarquias de poder, tanto político, econômico, social, quanto intelectual – também nas universidades, no campo acadêmico da história.<sup>107</sup> Desta forma, a meritocracia contribui para processos de reprodução de desigualdades, injustiças e violências raciais, para naturalizar a histórica exclusão e marginalização de pessoas e pensadores/as negras e indígenas também nas universidades – na pós-graduação, na docência e nos currículos do ensino superior em história.

Em artigo recente, escrito por Lia Schucman e Willamys Melo (2022), intitulado *Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira*, também encontramos importantes contribuições para refletirmos sobre a relação entre meritocracia e branquitude. A autora e o autor argumentam que “tanto a ideia de mérito como o mito da democracia racial difundidos no tecido social brasileiro sustentam as relações de poder que possibilitam a existência da supremacia branca nas particularidades brasileiras sem que esta seja reconhecida como tal” (2022, p.14). Ao longo do artigo, Schucman e Melo analisam os mecanismos ideológicos que permitem assegurar aos brancos a ocupação das posições mais altas na hierarquia social. A meritocracia e o mito da democracia racial são elementos importantes nesse sentido,

---

<sup>107</sup> Entre mérito e relações políticas e pessoais, sabemos qual conta mais para ascender nos mais elevados postos de poder no campo acadêmico. E essas relações de poder e pessoais também são atravessadas pela branquitude e racismo estrutural, que se tornam elementos fundamentais para compreendermos por que nunca tivemos uma pessoa negra na diretoria da ANPUH – em seus mais de 60 anos... –, por que temos tão poucas pessoas negras na editoria das principais revistas acadêmicas, na docência em ensino superior nas maiores universidades, na diretoria de institutos, de departamentos e programas de pós-graduação em história, como pareceristas da CAPES, na autoria de livros didáticos selecionados pelo PNLD...

que historicamente contribuem para reproduzir e legitimar a supremacia branca, a hegemonia e o monopólio dos principais lugares de poder na sociedade e suas instituições para as pessoas/grupos brancos/as através da ideia de mérito, sem que isso seja encarado como um privilégio racial; sem que, em geral, pessoas brancas se sintam responsáveis por práticas que contribuem para reprodução dessas injustiças e desigualdades raciais, que beneficiam e privilegiam estruturalmente grupos e pessoas brancas (SCHUCMAN & MELO, 2022, pg. 15-19). Privilégios, injustiças e desigualdades raciais que se reproduzem, também, no campo acadêmico e epistêmico.

Tanto Almeida quanto Schucman & Melo ressaltam a atualidade do discurso da meritocracia e da ideologia da democracia racial, o quanto elas seguem se reproduzindo em nossas instituições e práticas – mesmo quando de forma inconsciente e não intencional –, contribuindo para a reprodução da branquitude e do racismo estruturais. Essas dinâmicas têm sido tensionadas e transformadas, sobretudo mais recentemente. As cotas confrontam, em seu cerne, a meritocracia nos processos seletivos de ingresso no ensino superior, mas não podemos subestimar a sua permanência e reprodução em todos os demais processos avaliativos, seletivos e classificatório que marcam e estruturam a universidade, o ensino superior e o campo acadêmico em história. As interlocuções de história oral analisadas neste capítulo e nos dois capítulos anteriores nos trouxeram importantes indícios nesse sentido. Apesar de muitos de nós trazermos, atualmente, discursos críticos em relação à meritocracia, as nossas práticas ainda são, em certa medida, marcadas por ela – o que pode ocorrer, por vezes, de forma inconsciente. Penso que seria fundamental construirmos e aprofundarmos maiores diálogos e discussões coletivas a respeito da branquitude e o racismo e suas implicações nos princípios, métodos, formas e processos de avaliação, seleção e classificação praticados no ensino superior e campo acadêmico em história.

### **Transformações**

Até o momento trouxemos e analisamos narrativas que demonstram as resistências e alguns conflitos que se apresentaram no processo de implementação das ações afirmativas na graduação da UFRGS, mais especificamente nos cursos de história, e sobretudo por parte de alguns e algumas docentes.

Vamos passar, agora, à análise de como esse mesmo processo de implementação das ações afirmativas tem sido responsável por trazer grandes e importantes transformações na universidade, nos cursos e campo acadêmico da história. Alguns docentes e discentes nos narram vivências e reflexões muito ricas nesse sentido.<sup>108</sup> Elas nos mostram que as ações afirmativas vêm, aos poucos, sensibilizando parte do corpo docente, produzindo um letramento racial e maior abertura e disponibilidade para começar ou aprofundar a construção de transformações curriculares, nas práticas de ensino e pesquisa, nas dinâmicas das relações raciais.

BIANCA (docente branca) – *Quando a gente diz que as cotas foram aprovadas em 2007, e depois elas começaram a serem implementadas em 2008 – tu estavas lá, tu deves lembrar –, isso não significa que no ano seguinte nós teríamos 25% de vagas de estudantes negros e indígenas. (...) Então foi demorando um pouco mais para que a gente pudesse ter essa nova configuração, especialmente nas turmas do noturno, turmas mais coloridas, turmas onde não tem só pessoas brancas, e reforçando já um perfil que já existia antes de pessoas, que trabalhavam e de pessoas um pouquinho mais maduras, pessoas mais adultas. (...)*

*O que eu tenho lembrança é de situações em que estudantes negros, estudantes negras, levantaram questões que contribuíram para que eu fosse repensando as minhas práticas, que eu fosse reorganizando os programas das disciplinas, ou que eu fosse tomando certos cuidados que talvez não eram necessários quando praticamente não havia estudantes negros em sala de aula. E um momento onde eu me aproximei mais dessa realidade da presença dos cotistas, dos estudantes negros e indígenas, foi a partir de 2016 e 2017.*

*Eu ministrei a disciplina em uma turma muito engajada. (...) Tudo transcorreu muito bem (...) Mas lá no final, na avaliação, uma aluna negra disse "porque é que a gente só fica falando das classes médias do sudeste brasileiro? onde é que estavam as pessoas que moravam nas favelas, as empregadas domésticas, onde estavam as pessoas negras?" Então foi uma chamada que fez com que em outros oferecimento dessa disciplina eu começasse a pensar em maneiras de também trazer 'outras' histórias.*

---

<sup>108</sup>Na parte 3 dessa tese vamos analisar algumas outras transformações importantestrizadas, nesse sentido, pela reforma curricular de 2018 dos cursos de graduação em história da UFRGS, as quais também estão, em parte, relacionada as repercussões e transformações trazidas pelas cotas. Como veremos, a mudança curricular só veio ocorreu uma década após a implementação do programa de ações afirmativas.

\*\*\*

SOFIA (docente branca) – *Me parece, na minha disciplina, que essa demanda vem dos alunos. 'Por que é que eu estou estudando isso aqui?' Dos alunos do curso a partir das ações afirmativas. Muitos e muitas, incontáveis vezes, essa demanda partiu principalmente através dos alunos negros.*

\*\*\*

ANA (docente branca) – *Eu lembro que lá em 2014 eu dei essa disciplina de história das mulheres, que era eletiva (...) quando terminou eu fiz uma avaliação, e daí [um grupo de alunas trouxe]: "Não professora, a gente gostou muito da disciplina, as discussões estavam bem legais. Mas professora, cá para nós, esse teu plano está muito eurocêntrico, não é?" E eu: "Bah, pior é que é verdade" [risos]. E eu digo "E agora?". Aí eu fiquei uns dois anos sem dar essa disciplina e fui estudar. Fui ler outras coisas, fui buscar outras referências. Quando eu ofereci de novo acho que eu consegui dar meio que uma equilibrada nisso. Então acho que nossos alunos também dão esses retornos, e a gente tem que estar aberto para ouvir. E de fato acolher as críticas. Particularmente as críticas que eu escuto geralmente são construtivas.*

\*\*\*

CARMEM (docente branca) – *Mas ao mesmo tempo, quando eu cai nesse processo, quando eu passei a viver no mundo real, o quanto eu tinha uma perspectiva também muito – ainda que fosse inconsciente – desse silenciamento a respeito da raça e das relações étnico-raciais, eu ainda pensava que sobre raça e racismo quem tem autoridade para dizer são as pessoas negras, eu como uma pessoa branca só tinha que escutar. Então era uma coisa que era muito pautada pelo 'outro', o 'outro' que tem que me ensinar, eu tenho que aprender com o 'outro'. E acho que isso foi se transformando, coloco como um ponto de inflexão o meu próprio ingresso, na UFRGS [enquanto docente] (...) quando eu voltei enquanto professora eu encontrei uma UFRGS muito mais diversa do que a que eu tive enquanto aluna. Eu tive, durante toda a graduação e pós-graduação, colegas predominantemente brancos, eu tive um único colega negro que se formou comigo. Era uma coisa que me impactou muito quando eu retornei enquanto professora. (...) Foi um choque visual, assim.*

(...)

*As próprias orientações que eu tive de alunas e alunos negros foram indispensáveis para que eu me percebesse também como uma pessoa responsável pela educação para as relações étnico-raciais.*

\*\*\*

PAOLA (docente branca) - *Eu tiro da minha experiência. A presença dos estudantes negros como meus alunos modifica completamente essa prática e essa percepção que a gente tem dessa questão. Porque ela não é só intelectual. A gente sempre diz que em história a gente é sujeito e objeto ao mesmo tempo, e são essas experiências que eles trazem para a sala de aula que são transformadoras, que fazem a gente pensar aspectos dessa história do racismo que meramente em nossos gabinetes, ou em questões muito apartadas do passado, a gente não se dá conta. Então eu acho que a transformação, estrutural inclusive, ela se dá através dessas demandas que são políticas, mas que fazem parte também da incorporação dessas experiências como pautas políticas no interior da universidade. E eu acho que isso vai impactar tanto os docentes e discentes, e que a transformação vai vir por aí. Na minha geração, essa estrutura se manteve um pouco mais branca, ou se modificou mais lentamente, porque nós tínhamos uma estrutura um pouco mais rígida na forma de incorporar e dialogar com essas experiências sociais. Então eu acho que sim, nós temos uma estrutura que foi excludente, nós temos essa questão bem racializada na constituição do pensamento da história brasileira. Mas eu não sou tão pessimista. Eu acho que nós temos modificações importantes nesse sentido, e que elas se dão... pode ser lento, mas ela são densas, elas vem com muita força, eu acho que elas vão se consolidar com muita propriedade, elas não são superficiais.*

As narrativas docentes aqui incorporadas nos mostram que esse processo não ocorreu de forma concomitante ou imediatamente após a aprovação das cotas. Ele foi relativamente lento, só veio com o tempo, através da vivência, na medida em que, a cada ano que se passava, mais discentes negros/as e indígenas foram ingressando no curso, alterando a composição racial do corpo discente, trazendo suas experiências, seus conhecimentos, suas reflexões teóricas, análises e questões; na medida em que, ao longo da década de 2010, o pensamento negro e indígena foi ganhando, aos poucos,

reconhecimento e maior valorização entre um grupo de docentes. No caso aqui analisado, esse processo é potencializado, também, pela implementação das cotas raciais na pós-graduação em história a partir de 2017.

As interlocuções de história oral acima transcrita nos mostram que um grupo importante de docentes e discentes brancos/as reconhecem o protagonismo de discentes negras e negros em pautar essas questões em sala de aula, em trazê-las à consciência dos colegas, assim contribuindo para o processo de educação das relações raciais e para transformações no curso de história. Alguns docentes, que tem demonstrado maior abertura e sensibilidade para com esses/as discentes e questões, impulsionados por essas situações, se mobilizaram para buscar maior conhecimento sobre as questões e as relações raciais, a história afro-brasileira, africana e indígena, e a partir disso têm se responsabilizado em construir transformações nos currículos, nas suas práticas enquanto docentes/pesquisadores/as. Contudo, conforme as interlocuções – e também as fontes escritas que analisaremos na próxima parte –, muitas vezes essas posturas e atitudes se encontram mais no plano individual, apenas raramente sendo coletivamente discutidas, pensadas e trabalhadas pelo departamento e programa de pós-graduação em história.<sup>109</sup>

## **CAPÍTULO 8.2**

### **AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFRGS**

O Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da UFRGS está completando 35 anos em 2022. Ao longo de sua história, formou mais de 500 mestres/as e doutores/as, sendo atualmente reconhecido com conceito 6 na avaliação da CAPES. A partir de 2017, o PPGH passou a contar com programa de Ações Afirmativas, com a reserva de 30% das vagas e das bolsas de fomento para o ingresso

---

<sup>109</sup> Veremos no capítulo seguinte, as discussões que tiveram nesse sentido foram motivadas pelo mobilização dos discentes frente ao episódio de uma postagem de um docente que reproduziu o racismo. Falaremos um pouco mais sobre a ausência dessas discussões quando da análise da reforma curricular de 2018 e dos currículos atuais e dos cursos de história da UFRGS.



de discentes negros/as, indígenas, pessoas trans e pessoas com deficiência.<sup>110</sup> Ao incluir essas 4 categorias, o programa de cotas do PPGH-UFRGS se tornou um dos mais completos do Brasil.

As ações afirmativas têm enriquecido e transformado o PPGH nos últimos 5 anos. A minha própria experiência, e aquelas trazidas nas interlocuções de história oral com outros discentes brancos/as do PPGH-UFRGS, ressaltam o quanto a presença mais equitativa de colegas negras/os e indígenas após as cotas foi marcante para a sua formação. A produção intelectual desses colegas negros/as e indígenas, as suas problemáticas de pesquisa, as questões teóricas e metodológicas, as discussões historiográficas por eles/as trazidas, têm dinamizado e potencializado as discussões em sala de aula e, em alguns casos, os diálogos constitutivos da pesquisa de discentes. Alguns/algumas docentes em interlocução com essa tese também afirmam o quanto a experiência de ter, pela primeira vez ou em maior número, orientandas/os negros/os têm trazido muitos aprendizados e colocado novas ou renovadas questões à produção do conhecimento histórico e à prática docente. Além de novas questões, muitos/as discentes negros/as têm trazido em seus trabalhos e para sala de aula também as obras clássicas de intelectuais negros/as, por vezes muito antigas, mas que ficaram excluídas ou marginalizadas nos debates acadêmicos e na historiografia devido a branquitude e ao racismo epistêmico.

As fontes orais trazem grande contribuição para compreender como ocorreu o processo de implementação das ações afirmativas na pós-graduação em história na UFRGS, bem como as suas repercussões, as formas como esse processo tem sido vivenciado e as transformações e conflitos que tem trazido.

Vamos começar analisando brevemente o processo de construção do programa de ações afirmativas no PPGH, a partir das narrativas de nossos interlocutores.

---

<sup>110</sup>Dois terços das vagas reservadas são destinadas para discentes negros/as; uma vaga é reservada para cada uma das demais categorias (indígenas, trans e PDC). Conforme editais de seleção do PPGH de 2017 a 2022 (Ver: <https://www.ufrgs.br/ppghist>).

## A Elaboração e as Discussões das Cotas no PPGH-UFRGS

Renato é um ex-discente, autodeclarado branco, que cursou a graduação e toda a pós-graduação em história na UFRGS, entre a segunda metade da década de 2000 e o final da década e 2010. Enquanto discente do PPGH, ele participou ativamente das mobilizações e das reuniões que marcaram o processo de construção e implementação das Ações Afirmativas no referido programa, trazendo importantes contribuições à nossa análise. Nosso interlocutor assim inicia sua fala:

*RENATO (discente branco) - Sempre é bom lembrar, não só para ser correto politicamente, mas historicamente, o protagonismo não foi nosso. O debate das cotas na Pós-graduação é um debate vindo de antes, a gente só canalizou um pouco disso a partir de uma demanda que já estava surgindo por alguns colegas, e a gente canalizou para dar uma forma institucional.*

Renato relata que foi no final de 2015 que começaram a ser discutidas as cotas no PPGH, mas somente em 2016 que a comissão passou a se reunir. Ao narrar esse processo, nosso interlocutor dá grande destaque às mobilizações que vieram dos GTs de pós-abolição e emancipação da Associação Nacional de História (ANPUH), que no encontro de 2015 da ANPUH nacional se articularam e pautaram as discussões sobre a implementação de Ações Afirmativas nos cursos de Pós-graduação em História.<sup>111</sup>

É importante ressaltar que, em maio de 2016, nós tivemos a publicação da Portaria Normativa Nº 13 do MEC, a qual forçava das Instituições Federais de Ensino a apresentar propostas de programas de ações afirmativas para a inclusão de negros/as, indígenas e PCDs nos seus Programas de Pós-Graduação.<sup>112</sup> A referida Portaria contribuiu para impulsionar as discussões que na ocasião já estavam em curso no PPGH-UFRGS, e para que as mesmas fossem aprovadas pela maior parte do corpo docente do programa. Como vimos no capítulo 1, e trazido por nosso interlocutor, as discussões e aprovação das políticas de ações afirmativas, entre elas as cotas raciais nos cursos de

---

<sup>111</sup>O referido GT reúne um número expressivo de pesquisadores/as negros/as, alguns deles com militância mais ativa nos movimentos negros, e reúne quantia considerável de pesquisadores/as brancos/as que têm se aliado a algumas pautas progressistas desses movimentos no campo do ensino de história.

<sup>112</sup> A Portaria 13 de 2016 do MEC pode ser consultada em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473)

graduação e pós-graduação, só se tornaram possíveis devido às décadas de luta dos movimentos negros e seus aliados, em uma conjuntura política então favorável.<sup>113</sup>

Vamos agora ouvir um pouco Renato sobre como se deu as discussões sobre as Ações Afirmativas no PPGH da UFRGS:

*RENATO (discente branco) - Foi um debate muito longo entender o que é que é o propósito e qual a natureza das ações afirmativas na pós-graduação. Porque qual é que é a ideia: elas são diferentes das ações afirmativas na graduação, que mesmo com recorte racial são sociais. E qual é o objetivo das Ações Afirmativas na pós? Esse foi um debate bastante tenso, e foi muito interessante até a gente chegar nesse consenso. O objetivo de ações afirmativas na pós-graduação é obviamente formar mestres, doutores e professores universitários que não sejam apenas pessoas brancas, principalmente homens brancos, que reproduzem o 'status quo'. Então é introduzir diversidade. Mas a questão não é só essa. A questão é legitimar campos epistêmicos, legitimar questões epistêmicas. (...) É legitimar, por uma questão política, respaldada por uma comunidade, que certos conhecimentos, eles têm que ter voz. E que para eles terem voz e legitimidade tem que ter essas pessoas lá. (...) Obviamente que essas pessoas podem pesquisar o que elas quiserem. Mas esses campos de estudos não têm representatividade, e para dar representatividade para eles é preciso ter pessoas que tragam isso dentro dos cursos.*

Os trabalhos da comissão que elaborou o projeto do programa de Ações Afirmativas no PPGH-UFRGS, conforme relatos dos nossos interlocutores/as, chegaram a um consenso em relação aos principais pontos do programa de ações afirmativas. Contudo, conforme Renato, as discussões e a aprovação do programa de ações afirmativas nas instâncias deliberativas do departamento e PPG em história da UFRGS não foram tão tranquilas assim. Vamos, agora, ouvir Renato a respeito das resistências trazidas por parte do corpo docente:

*GABRIEL - E as resistências, qual era a base argumentativa?*

---

<sup>113</sup> Em 2020, no apagar das luzes da gestão de Abrahan Weintraub no MEC, a Portaria 13/2016 chegou a ser extinta, mas os efeitos da medida foi questionado no STF, e houve nova portaria do MEC anulando a extinção da Portaria 13/2016.

*RENATO - As resistências eram principalmente pela questão do mérito, porque ações afirmativas no pós era um questionamento à ideia de mérito acadêmico. Tinha também uma questão da distribuição de bolsas. Acabou ficando 30% de bolsas para ações afirmativas, a nossa ideia era ter mais, era 50%, mas isso não passou, a gente teve que reduzir. E aí uma postura inicial, mas que a gente conseguiu vencer, era a ideia de que não seria necessário: "Já temos ações afirmativas na graduação, é natural que elas vão passar no pós, não precisa." Um pouco por incompreensão. Algo que já comentei anteriormente, num curso como a história **ninguém é abertamente contra as ações afirmativas**. Porque são obviamente uma pauta progressista. **A questão é como as pessoas manifestam resistência.***

*A questão complicou na segunda reunião. A gente ampliou o debate, e da representação discente foi apresentados para os alunos negros. Teve uma carta de uma aluna sobre o que a gente tinha apresentado e teve outros representantes discentes. E aí, sim, a proposta perigou ser recusada. Porque houve uma resistência muito grande dos discentes negros em relação ao ponto de corte (...) Isso foi muito mal recebido pelos professores: "Pô, a gente já está abrindo, já está colocando isso em questão e eles não estão reconhecendo o que a gente já fez?", sabe. Foi uma reunião muito tensa. Daí quem conseguiu costurar um acordo foi o professor (cita docente negro), que assumiu uma postura diplomática.(...)*

***Não é que os alunos negros foram contra a proposta. Eles apenas trouxeram os argumentos corretos que inviabilizavam a postura do tipo "não, já tá bom, vamos nos dar tapinhas nas costas e a questão está resolvida." Eles trouxeram: "Não, mas o que é que vai mudar? Vai ter disciplinas depois? Vai ter uma questão de orientação?" (...)** "Vai todo mundo ficar com o (cita docente negro), porque ele é o único professor negro? E cadê o trabalho dos outros professores? Eles também vão acolher esses alunos?" **Então eram questões bastante sérias e pertinentes.** (...) foi uma reunião muito tensa. Mas felizmente foi aprovada.*

Através das narrativas de Renato, novamente nos deparamos com a questão da meritocracia; e do fato de que em nosso meio raramente alguém é abertamente contrário' as cotas, mas as resistências e os velados preconceitos se expressam de diversas formas. Há de se destacar, também, que as questões trazidas por discentes negros, mesmo que em alguns casos polêmicas, eram e seguem sendo das mais pertinentes. Elas se voltaram para ampliar o debate sobre as cotas, as questões e relações

raciais no programa de pós-graduação, as orientações, o currículo, mas enfrentaram resistências de parte do corpo docente, conforme nosso interlocutor.

A análise do nosso interlocutor, Renato, enriquece muito a nossa compreensão: poucos são abertamente contrários, a questão é como as pessoas manifestam resistências – questão a qual analisaremos no capítulo seguinte. Dificilmente alguém se posiciona de forma abertamente contrária às discussões raciais no ensino superior em história, mas, durante muito tempo, o silêncio e a indiferença preponderou quando essas questões são trazidas.

Alguns docentes também trazem relatos a respeito das discussões sobre as cotas nas plenárias do Departamento de História – UFRGS. Eles ressaltam que a aprovação não foi unânime, teve um número significativo de votos contrários; destacam que os/as docentes contrários às cotas raciais foram duramente criticados/as em plenária pelos docentes favoráveis às ações afirmativas, que formaram maioria e aprovaram as cotas.

\*\*\*

Vamos, agora, ouvir novamente Maria, discente negra que atualmente está no mestrado em história na UFRGS:

*MARIA (discente negra) – Eu entendo que eles [os colegas e professores] estão aprendendo também, assim como a gente está aprendendo. Tá todo mundo aprendendo. Mas a gente pode tentar, todo mundo junto. Para que no futuro a gente não tenha que passar por isso. Para que os alunos não precisem no futuro passar por esse tipo de coisa. Não precisem ouvir algumas coisas que já ouviram na universidade. Tipo "Aí, agora que tem sistema de cotas vai cair as notas dos alunos, vai cair as médias, não vai ser mais um curso de excelência". Coisa eu ouvi em uma plenária de departamento de história, essa frase. Foi dita em uma plenária de departamento em relação às cotas na pós-graduação!*

Estamos, mais uma vez, diante de atitudes racialmente problemáticas de docentes, nesse caso em uma reunião de departamento de história. Podemos perceber que, passada uma década da aprovação do sistema de cotas nos cursos de graduação da UFRGS, e alguns/algumas docentes mantiveram a mesma postura quando a discussão foi trazida para o PPGH. Já analisamos as formas como essas atitudes se inserem nas

dinâmicas da branquitude e do racimo estrutural e acadêmico. Mas nesse episódio, a situação se agrava.

Falas e atitudes que afirmam que o acesso através da política de reserva de vagas para pessoas negras, indígenas, trans e PCD em um curso de pós-graduação em história irão fazer “cair as médias”, “cair as notas”, “não vai mais ser um curso de excelência” além de reproduzir a branquitude, tem como efeito provocar uma violência racial. A postura e a fala do docente, por si só já é racialmente problemática, traz consequências ainda mais graves por ter sido proferida em frente a discentes negras, entre eles/as alguns/algumas que viriam em breve ingressar no próprio PPGH através das cotas – como Maria.

Não é o caso de pressupor que todos/as devem ser a favor das cotas na Pós-graduação. O problema é tomar atitudes e fazer falas no sentido de inferiorizar e por em dúvida a qualificação, a capacidade de pessoas negras, indígenas e trans que ingressarem pelo sistema de cotas na pós-graduação em história. Há um racismo e transfobia velada em afirmar que o ingresso de mais pessoas negras, indígenas, trans e PCD – que era o que estava sendo discutido na ocasião – rebaixa a qualidade e o nível de “excelência” do programa de pós-graduação, das pesquisas por ele/nele produzidas. Vimos que uma das formas pela qual o racismo e branquitude se reproduzem é inferiorizar as pessoas negras e indígenas, a sua inteligência, a qualidade do seu trabalho, a sua capacidade intelectual, e capacidade delas de estar em certos lugares, ocupar certos espaços – até então quase que exclusivamente brancos. E, como vimos, isso ocorre também de forma velada e através de justificativas que a princípio podem fazer parecer que se trata apenas de uma questão meritocrática. E perceba que o/a próprio/a docente, branco/a, que fez essa fala na plenária de departamento, ele/a próprio/a que será responsável por avaliar o trabalho de cotistas negras/os e indígenas nas bancas de seleção e disciplinas da pós-graduação. Será que ela/e irá avaliá-los bem?

O que permite a/o docente afirmar que o trabalho de um discente branco tem mais qualidade do que de um discente negro/a ou indígena cotista? Com Grada Kilomba, no capítulo 6, vimos que o racismo se manifesta também através de falas e atitudes de pessoas brancas que projetam nas pessoas negras aspectos negativos: *O sujeito ‘negro’ torna-se, então, aquilo com que o sujeito ‘branco’ não quer ser*

*relacionado (...) O sujeito 'negro' torna-se a tela de projeção daquilo que o sujeito 'branco' teme reconhecer-se em si mesmo. (KILOMBA, 2019, p.37).*

Tentemos nos colocar no lugar de Maria, que concorreu através cotas, foi aprovada e selecionada para o mestrado em história na UFRGS, e teve que ouvir e presenciar tais atitudes preconceituosas por parte de seu/sua professor/a. Já ter que entrar na pós-graduação tendo o seu lugar, o seu mérito e a sua capacidade intelectual sendo posta em dúvida. Imagine como seria para Maria encontrar esse/a docente em uma banca de seleção para o ingresso na pós-graduação? Em uma disciplina obrigatória? No futuro em uma banca de concurso para docente?

Novamente, podemos perceber o quanto a vivência de pessoas negras em um curso de graduação e pós-graduação em história em uma universidade federal de excelência é, desde o início, profundamente diferente das experiências das pessoas brancas.

Felizmente, as falas e atitudes narradas por Renato e Maria foram minoritárias entre docentes do departamento de história da UFRGS. Apesar das resistências, o sistema de ações afirmativas foi aprovado pela maioria dos/das docentes.

### **A Implementação das Ações Afirmativas no Programa de Pós-Graduação e História – UFRGS**

Vamos, agora, ouvir as narrativas dos/das demais docentes interlocutores/as dessa tese a respeito da implementação das cotas PPGH-UFRGS:

FELIPE (docente branco) – *Pelo que chegou aos meus ouvidos, houve gente dizendo que "não, que não podia, que o pós-graduação é um lugar de excelência, de meritocracia." (...) Eu vejo assim, que temos colegas que aceitam pegar orientações de alunos que entraram por ações afirmativas, mas é bem verdade que é muito mais cômodo tu orientar teus ex-bolsistas, que já sabem como tu pensa, já seguem o projeto, toda a discussão pronta, que partem daquele debate que vai da iniciação científica para a pós-graduação.*

\*\*\*

JORGE (docente branco) - *Eu acho que o nosso processo de ações afirmativas... Ele tem muita coisa para aperfeiçoar ainda na pós. Mas ele tem o grande mérito, desde o início ele pensou não apenas na questão étnico-racial, mas também da questão sexual, alunos trans, enfim. Mas eu acho que ainda não estávamos preparados para ações afirmativas.*

\*\*\*

ANA (docente branca) - *Uma coisa que me incomoda muito, Gabriel, agora indo para a Pós-graduação, é que nem todos os nossos colegas se envolvem com a construção das ações afirmativas. E aqui eu me refiro inclusive ao próprio trabalho de orientar, sabe. Tem uma reprodução de: "eu vou pegar para orientar aqueles alunos que passam com notas destacadas, que são brancos, que vem de uma trajetória acadêmica bastante regular". E daí daqui a pouco não se comprometer com o trabalho de estudantes que entram via ações afirmativas. Ai vão ter várias respostas para isso: "Ah, mas meus temas de pesquisa não contemplam". Eu já orientei trabalhos que não tinham a ver com os meus temas de pesquisa diretamente. Então acho que vai muito de nós enxergarmos qual é o nosso papel enquanto professores de uma instituição pública que não estamos ali só para orientar e pesquisar o que me interessa, no meu ponto de vista. Nós também estamos ali para atender demandas, que vem da sociedade, dos movimentos, das lutas políticas. Então eu acho que tem muitas questões que a gente ainda precisa de fato melhorar coletivamente. E eu me coloco dentro desse grupo que tem que melhorar - não estou tirando minha responsabilidade disso - para que efetivamente não seja só um discurso: nós tenhamos prática de fato comprometida com todo esse processo.*

\*\*\*

JÚLIO (docente branco) - *Na pós-graduação, sobretudo depois da gestão do [cita o nome do coordenador], que implementou, que foi uma das primeiras pós-graduações a propor a efetividade de um sistema de cotas, eu acho que as coisas tem sido absorvidas de uma forma mais - na nossa área, pelo menos - mais interativa, eu diria. Eu não posso falar pelos outros, mas nas disciplinas há uma preocupação em*



*estabelecer um debate, que antes não havia, com uma bibliografia mais relacionada a todo esse debate.*

MANOEL (docente negro) - *Minha sensação é que há um grupo de professores, hoje, brancos ou não, que entendem a branquitude como uma estrutura de poder. E como estrutura de poder que está articulada a outros elementos, de gênero, a outros elementos sociais. E esse grupo, eu sinto que ele sustenta de uma maneira muito interessante o programa de ações afirmativas.*

O argumento de que o corpo docente não estava preparado reincide nas narrativas de alguns docentes, assim como o da falta de comprometimento com as ações afirmativas por parte dos colegas. A falta de preparo do corpo docente, inicialmente ela é compreensível, mas a sua persistência e continuidade na atualidade se torna indicativa de dinâmicas das relações raciais, de como elas são praticadas e discutidas. Sabemos quem são os/as discentes mais diretamente afetados/as com a falta de preparo do corpo docente para valorizar – para, minimamente, orientar – discentes negros/as e indígenas.

Talvez uma forma de contribuir para superação desse problema seria um número maior de iniciativas, comprometimento, discussões e atividades coletivas que se voltassem para proporcionar uma maior formação e preparo para os docentes e discentes do curso em relação às ações afirmativas; às práticas e transformações necessárias para torná-las mais efetivas; à construção de relações raciais positivas nas práticas docentes, discentes e de pesquisa histórica.

Por outro lado, as narrativas nos trazem indícios de que há um grupo de docentes que dá sustentação política e academicamente ao programa de ações afirmativas na graduação e pós-graduação em história na UFRGS. Que têm demonstrado disponibilidade, engajamento nas orientações e pesquisas, na construção de transformações curriculares e de diálogos com discentes e pensadores negros/os. O que indica que, apesar das resistências de alguns/algumas, há um processo de significativas transformações em curso.

## **Conflitos e Tensionamentos Raciais e Epistêmicos no PPGH**

JORGE (docente branco) – *Eu vou te citar outro episódio. Eu estava na banca de seleção do mestrado. Eu não me lembro o nome do rapaz. Era um aluno negro talentosíssimo, que veio lá de (suprimido). E ele tinha um projeto fantástico, trabalhava com impressa negra, um negócio sensacional. Aí o/a meu/minha colega de banca, não por acaso depois também se envolveu em uma polêmica com os alunos. Aquela coisa, o cara fala do seu projeto e a banca faz umas perguntas. E ele [a/o colega docente na banca]: "Ah, tu devia ter lido fulano e beltrano." E citou 2 ou 3 autores europeus, norte-americanos, que discutiam questão de raça. Ao que ele [o candidato] diz: "professor/a, com todo respeito, eu até conheço essa bibliografia, mas eu não coloquei no meu projeto de forma proposital, porque eu acho que nós temos que trabalhar com autores negros, que rompam com essa perspectiva." Eu me lembro que o (suprimido) [o/a professor/a] ficou 'branco', assim. Porque ele obviamente viu aquilo como uma afronta.*

\*\*\*

MARIA (discente negra) - *Eu fiz a seleção ali em (suprimido), e daí no momento da seleção eu já passei a perceber que algumas coisas iam ser diferentes. (...) E isso acho que ficou muito claro durante a seleção do mestrado. Isso tanto para o mestrado quanto para o doutorado. Os alunos negros, os alunos cotistas, tiveram as piores notas na entrevista. Todos os alunos que concorriam por cotas tiveram notas mais baixas dos que não eram cotistas na entrevista. No doutorado ficou mais claro ainda. Essa colega já tinha feito mestrado, tinha tido uma nota muito boa, ela fala muito bem, ela é representante discente, tem uma pesquisa muito bem estruturada, ela sabe muito sobre o que ela está falando, só que ela teve uma nota bem baixa na entrevista, enquanto nas outras partes ela teve uma nota boa. E na minha entrevista, não foi uma entrevista ruim (...) mas parecia que havia um desinteresse, não da banca toda, de uma parte da banca. (...) E depois conversando com outros colegas, não aconteceu isso na entrevista com colegas brancos, ou com a minha colega branca de classe média que passou em primeiro lugar... e não que ela não tivesse preparada, não querendo desvalorizar o conhecimento dessas pessoas, o que elas estão produzindo (...) não tirando o mérito deles. Mas foi estranho, assim. (...) E alguns eram colegas negros da UFRGS, mas*

*outros eram de fora, e tiveram experiências parecidas, meio que cortar a pessoa de falar, e a nota ser uma nota mais baixa. Aconteceu.*

\*\*\*

*JÚLIO (docente branco) – Eu acho que a gente tem que perder um pouco essa ingenuidade em achar que tudo que é feito pelos excluídos são coisas boas. Não, não são. Justamente por serem excluídos até há bem pouco tempo atrás, eles têm um problema de formação.*

\*\*\*

*BEATRIZ (discente negra) – Eu, para fazer uma pesquisa sobre (suprimido) [tema relacionado ao protagonismo histórico de pessoas negras], eu tive que ler tudo que existia, desde o Foucault até aquilo que não me servia, depois acrescentar mais a bibliografia que eles acreditavam que não era acadêmica, por que eu tinha que ter um arcabouço teórico maior que o cara que tava na minha banca para conseguir sustentar a dissertação.” (...) Daí vem aquele outro - que a nossa geração é afrontosa - e nos diz: "ah, mas é porque tu não leu Heidegger" [e ela responde:] "Li!"; "Ah, mas é porque tu não leu.." "Li! Mas eu também li o Cheik Anta Diop, também li o Mbembe, o Fanon..."*

Podemos perceber algumas atitudes que expressam resistência de alguns/algumas docentes em relação às ações afirmativas e que foram mencionadas por nossos/as interlocutores/as: não orientar pesquisadores que ingressam via ações afirmativas; questionar os trabalhos de candidatos negros/as, manifestando resistência quanto ao diálogo teóricos e valorização de intelectuais negros/as; indícios de que cotistas são mais mal-avaliados em entrevistas em processos seletivos e em disciplinas ministradas por alguns/algumas docentes.

É importante dizer que ambas as interlocutoras negras dessa tese relatam terem enfrentado episódios traumáticos de racismo nos cursos de pós-graduação em história da UFRGS. No momento da finalização da tese, tomei conhecimento que uma delas havia desistido do curso e outra afirmou estar enfrentando grandes dificuldades em dar continuidade.

\*\*\*

FELIPE (docente branco) – *Agora, esses trabalhos sobre questões ético-raciais não são exatamente trabalhos de pesquisa histórica, são de estudos culturais. Não é exatamente uma pesquisa histórica, nos termos da metodologia.*

BEATRIZ (discente negra) – *Eu ainda enfrento isso. Todas as críticas por fazer uma pesquisa sobre educação, sobre ensino de história, lá na torre de marfim onde se discutem ‘as grandes questões da história’. E o ensino de história não é uma grande questão. Muito menos o ensino de história e cultura afro-brasileira. Não é uma grande questão. Isso é uma coisa pro PROF [Mestrado Profissional em Ensino de História], isso é uma coisa lá para a FACED [Faculdade de Educação] que são lugares vistos, de cima da torre, como um lugar... Ah, o que eu já ouvi de comentário sobre isso: “Ah, é coisa do pessoal lá da FACED, que faz umas entrevistas...” Se invalida método, porque o método válido é o meu. Se invalida teoria, porque as discussões teóricas válidas são as minhas. Então tudo que tensiona é inválido.*

(...)

*Agora, tu me dizendo que tu passou pela seleção com um trabalho diferente já explica muita coisa, porque institucionalmente a gente não tem apoio nenhum para trabalhar essas temáticas. Eu tenho meu projeto desde... eu fico pensando por que é que não me rodaram se é pra ficar me incomodando durante toda a trajetória. Porque é que não me reprovaram já no projeto.*

\*\*\*

MARIA (discente negra) – *[no mestrado] das disciplinas obrigatórias que eu cursei da minha linha de pesquisa, era majoritariamente autores homens brancos. Tiveram alguns autores asiáticos, e tipo: “nossa, olha que legal”. Uns dois três. E só. Mas ainda assim foi uma coisa interessante.*

(...)

*E assim, como tu decide qual é a tua linha, então tu fica mais próximo do que tu quer pesquisar. (...)Eu percebo muito uma continuidade, sabe. Parece que é só uma continuação [da graduação], que nós só temos um produto final diferente, o resto segue tudo a mesma coisa. Se tu quer tu tens essas aulas, se tu não quer tu não vai ter e está tudo bem. Tá tudo bem, só que não tá! É muito parecido. Tal professor vai dar tal disciplina. E como tu já conhece o professor tu sabe o que ele vai colocar. Dependendo do professor tu vai ter uma, duas, três aulas com algum autor negro, algum autor*

*indígena. E outras tu não vai ter nada. E ainda vão ter a desculpa: “não, isso aqui é pós-graduação, é para tu ver o teu tema específico, tu estás fazendo essa disciplina porque tu quer – porque não é obrigatória – e isso é o que eu estudo, o que teus colegas estudam, então é isso”.*

JOANA (discente branca) – *Uma situação que me marcou, agora no doutorado. Por que eu entrei no mestrado ainda não tinha reserva de vagas, em 2012. E quando eu entrei no doutorado já tinha reserva de vagas, isso foi uma diferença que eu senti, entre o mestrado e o doutorado. E eu lembro que uma cadeira, que na época eu estava cursando, e uma colega estava falando do trabalho dela – uma colega branca, que tinha um recorte de gênero na pesquisa dela –, e lá pelas tantas ela estava falando: 'ah, não sei em que momento do século XX, as mulheres saíram de suas casas e ingressaram no mercado de trabalho...' Isso foi meio 'enpassant', assim, ela seguiu o raciocínio dela e eu lembro que no final da fala dela uma colega negra fez uma intervenção assim 'olha, eu acho que esse teu comentário pode fazer muito sentido para ti e para outra mulheres brancas. Mas essa não é a realidade das mulheres negras desde a colônia e o império' (...). E eu lembro que aquilo me marcou bastante, porque, nossa, se aquela colega não estivesse ali a gente teria naturalizado aquele comentário da colega branca, como tantas vezes a gente fez. (...) E eu fico pensando o quanto, talvez, tantas outras questões a gente tenha naturalizado, e que se tivesse algum outro colega com outra perspectiva para fazer uma intervenção isso teria enriquecido o debate. Esses desconfortos acho que são muito produtivos.*

Nos cursos de mestrado e doutorado da UFRGS só há uma disciplina obrigatória, as demais são eletivas e sua oferta, sua temática e seu plano de ensino dependem do interesse individual do/da docente em ministrá-la. Há docentes que atuam e desenvolvem trabalhos de pesquisa em variadas áreas de atuação, o que proporciona ao discente uma ampla liberdade em construir seu percurso formativo com muita qualidade. Contudo, a história afro-brasileira, indígenas, a educação para as relações raciais, o racismo, a branquitude e o gênero ainda são, por muitos/as de historiadores/as, entendidas como temáticas/áreas de pesquisa, e não como problemas fundamentais para qualquer professor/a e pesquisador/a em história no Brasil. Desta forma, um discente do PPGH poderá cursar somente disciplinas que tratam especificamente dessas questões – que foi o meu caso, e existem disciplinas muito boas nesse sentido, na maior parte das

vezes ministradas por docentes negros/as; ou o discente poderá cursar disciplinas que não tragam absolutamente nenhuma pensador/a negro/a e indígena ou leitura e discussão em torno dessas questões, ministradas por docentes brancos.

Para finalizar, retomemos o diálogo com Wlamyra Albuquerque. As ações afirmativas, as cotas para estudantes negros e indígenas, qualificam os programas de pós-graduação (ALBUQUERQUE, 2018). Elas são uma oportunidade para que os PPGs, e sua absoluta maioria de discentes e docentes brancos/as, possam vivenciar, aprender e dialogar com a experiência intelectualidade negra e indígena brasileira. São fundamentais para construir um ambiente que, de fato, valorize a diferença e promova a diversidade racial.

As cotas no programa de pós-graduação em história da UFRGS – e de outras universidades – têm potencializado transformações bem significativas nos últimos anos. Discentes negras/os têm trazido grandes contribuições a partir das suas vivências, trajetória intelectual, problemas de pesquisa, diálogos teóricos, reflexões e análises. Temos, na UFRGS, um aumento no número de docentes negros/as, que têm encontrado mais espaço e possibilidades de diálogo no campo acadêmico para desenvolver, serem reconhecidos e valorizados pela sua obra intelectual, suas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Há um grupo de docentes brancos que têm se dedicado a orientar discentes negros/as, indígenas e trans e têm, nos últimos anos, passado a desenvolver, com maior ou menor profundidade, essas discussões nas disciplinas que ministram e em suas pesquisas. Mas há, também, resistência por parte de alguns/algumas docentes e discentes; há episódios mais ou menos explícitos ou velados de racismo que discentes negras/os ainda enfrentam na pós-graduação; além de atitudes e práticas de ensino e pesquisa que reproduzem e atualizam, mesmo quando de forma não intencional/consciente, o racismo e branquitude estrutural, acadêmica e/ou epistêmica, as quais permanecem sendo uma barreira para discentes negras/os e indígenas.

## **CAPÍTULO NOVE**

### **DIALOGANDO A RESPEITO DA BRANQUITUDE E DO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR EM HISTÓRIA**

O objetivo desse e do próximo capítulo será, a partir da História Oral e do estudo de caso dessa tese, construir diálogos coletivos que contribuam para a análise e compreensão de algumas das implicações que a branquitude e o racismo trazem para a nossa formação, para as nossas práticas e atitudes enquanto historiadores/as e professores/as, para as dinâmicas das relações raciais no ensino superior e campo acadêmico da história. O propósito que nos guia é colaborar para o avanço dessas discussões e para a construção de práticas efetivas que nos impulsionem no processo de superação das manifestações e reproduções do racismo e da branquitude acadêmica e epistêmica no ensino superior em história.

Ao longo desses capítulos, buscaremos trazer as diferentes formas como cada interlocutor/a, docentes e discentes brancos/as dos cursos de história, percebe, vivencia, se posiciona, pensa e se relaciona com essas questões. Analisaremos as narrativas construídas pelos/as interlocutores/as a respeito do processo de reconhecimento da branquitude e do racismo, em suas implicações individuais e coletivas, para a universidade, para o ensino superior em história. Iremos, também, analisar o processo de discussões, nos cursos de história da instituição analisada, a respeito dessas questões, as transformações que essas discussões têm impulsionado nos últimos anos, e também os desafios e as resistências que elas têm enfrentado.

Antes de iniciar as análises, é importante trazer algumas considerações sobre as interlocuções de história oral. O roteiro (em anexo a esta tese) foi estruturado da seguinte forma: um primeiro grupo de questões que buscavam perceber as formas como as/os docentes e discentes vivenciaram as dinâmicas das relações raciais na sua infância, na escola básica e na formação no ensino superior. Em um segundo grupo de questões, as/os interlocutores/as eram instigados a refletir e narrar como vivenciaram e vivenciam o processo de reconhecimento da sua identidade racial; e como eles/elas percebem,

sentem, vivenciam e analisam as implicações da branquitude e do racismo estruturais, acadêmico/a e epistêmico/a no ensino superior em história, nos currículos e nas práticas docentes e de pesquisa – questões nas quais busquei me tornar mais participativo nos diálogos. De modo geral, as interlocuções seguiram em forma de diálogo, permitindo que os/as interlocutores/as discorressem livremente a partir das questões propostas. Em alguns casos e ocasiões, foi necessário fazer maiores intervenções e buscar retomar as questões propostas, sobretudo quando percebia que as respostas não se relacionavam diretamente com algumas das questões da pesquisa – em especial àquelas mais sensíveis, nas quais implicava o/a interlocutor/a a pensar a si mesmo/a racialmente, a refletir e analisar sobre suas/nossas práticas em termos de relações raciais e as implicações da branquitude e do racismo para os cursos de história.

## **CAPÍTULO 9.1**

### **OS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DA BRANQUITUDE PELO CORPO DOCENTE E DISCENTE DOS CURSOS DE HISTÓRIA**

#### **As interlocuções com docentes brancos**

Vamos passar a ouvir as narrativas construídas pelos/as nossos/as interlocutores/as docentes brancos/as a respeito do processo de reconhecimento da branquitude, do racismo e de suas implicações para o ensino superior e campo acadêmico em história.

CARMEM (docente branca) – *Eu parto dessa premissa: a gente está sempre aprendendo. Então é um desafio que foi colocado, e de alguma maneira a gente tinha que aprender, que lidar com isso. (...) Não foi necessariamente fácil. Mas esse não ser fácil não é necessariamente uma coisa ruim. Eu acredito que faça parte dessa tensão racial que a gente tem. Não me parece algo ruim, mas algo que precisa ser gerenciado. A gente precisa se dar conta disso.*



(...)

*Pra mim, pior que sentir ferida a minha imagem profissional, é ofender alguém. E eu acho que em uma ocasião pelo menos eu ofendi uma orientanda negra. Foi um ato absolutamente involuntário, mas eu sei que fui ofensiva, fui super preconceituosa. Preconceito não só racial, mas de classe. Foi quando ela me comentou que ela queria fazer um trabalho de história oral com moradores da [cita comunidade periférica de Porto Alegre]. E aí, a minha experiência como pesquisadora branca, era do local como um ponto de tráfico. Então quando ela falou que queria isso eu falei: "Ah, mas tu vais lá? Tu tens que ter autorização do pessoal, acho que não é uma coisa muito simples..." E ela me olhando assim... e disse: "Bah, professora, mas meu tio mora lá, sabe". Nossa, e eu fiquei muito mal com aquilo. Eu fiquei muito mal, eu fiquei extremamente mal com o que eu falei. Eu pedi muitas desculpas pra ela naquele momento. Falei que minha fala tinha sido preconceituosa, racista. Essa coisa, enfim, periferia de Porto Alegre, a experiência que eu tinha, que eu ouvia falar, era associada a uma visão generalizada, assim: medo, tráfico de drogas. Bem preconceituosa.*

EU – *Bem aqueles estereótipos de classe média branca?*

CARMEM – *Estereótipos, exatamente. E eu pedi desculpas. E pra ela foi Ok., assim. Porque é nesses episódios que a gente se enxerga enquanto sujeitos privilegiados e enquanto reprodutores de racismo, de preconceitos.*

(...)

*Em nenhum momento passou pela minha cabeça que pessoas negras, elas passavam diferentemente [cita sua área e temática de pesquisa], seja porque a dimensão do racismo implicava outros tipos específicos de violência e particularidades àquela população. E quando eu me dei conta disso eu pensei: eu preciso fazer de novo tudo isso, eu preciso correr contra o tempo e me apropriar de leituras, me apropriar de outras formas de entender essas especificidades e, em tempo, sair desse buraco que eu tinha me enfiado, que era uma perspectiva extremamente generalizante da vivência da pessoa branca como universal. Todas aquelas críticas em relação à branquitude eu vi escancaradas em relação às minhas produções acadêmicas até aquele momento.*

(...)

*E aí perceber que, realmente, a gente tem esse sujeito universal branco dentro da história, o homem branco, cis, todos esses marcadores de exclusão. E depois disso*

*passou a ser quase que obrigatório, para mim, pensar qualquer questão sobre meu tema de pesquisa procurando sempre essa desgeneralização, a [cita a sua temática de pesquisa] não é uma experiência universal para todos os sujeitos*

**\*\***

*EU – O quanto tu acha que a branquitude e o racismo estrutural se manifestam no ensino superior em história, e como se manifestam? E apesar dos recentes avanços, como a gente pode pensar a atualidade deles nos nossos cursos de graduação e pós-graduação em história?*

*BIANCA (docente branca) – Eu acho que – resumizando o que a gente conversou até agora – que essas questões elas se manifestam muitas vezes na falta de manifestação. Ou seja: fazer de conta que isso não existe. Não só fazer de conta, mas não se dar conta que isso existe. Então é muito diferente a possibilidade que nós temos de se dar conta dessas questões hoje do que há dez anos atrás. Eu acho que é mais grave quando, hoje, frente a todas essas vozes e provocações, a gente não se dá conta que estamos num lugar privilegiado e que estamos reforçando privilégios. Então vamos nos antenar, porque o mundo está mudando. E nossa posição não é fácil (...) para quem tá 20 ou 30 anos de carreira e, de repente, se dar conta que existe todo um outro universo, que tu não percebeu que existia. Então não é uma situação tranquila, é bem desestabilizadora. (...) não quero dizer que esse sofrimento que a gente passa seja maior ou menor, mas talvez seja diferente do sofrimento daquelas pessoas que entram na universidade e não se sentem representadas.*

*O que eu queria dizer nessa amarração é que esse mal-estar, esse desconforto e esse sofrimento que nós, pessoas brancas, estamos passando dentro da universidade agora é um sofrimento necessário para que disso a gente resulte em alguma coisa melhor. Penso que nem todas as pessoas que estão nessa mesma situação que eu avaliam dessa maneira. Têm algumas pessoas que ficam mais numa posição reativa, têm outras que começam a se abrir e eu acho que essa abertura – às vezes um acontecimento traumático – permite enxergar coisas que não se enxergava antes. Creio que estamos um pouco melhor do que já estivemos, mas ainda temos muitas coisas para nos dar conta.*

\*\*

ANA (docente branca) – *Tem um trecho de um livro da Audre Lorde que diz assim: “os opressores sempre esperam do oprimido a compreensão que eles mesmo não têm em relação aos oprimidos.” Uma atitude de: ‘não, mas vejam bem, gente, eu sou assim porque...’ quase aquela música da Gabriela: ‘eu nasci assim, machista, racista, tô tentando me emendar e vocês vêm me cancelar...’*

*O que eu vejo, de alguns episódios que a gente têm vivido, tanto no curso de história quanto na Universidade como um todo, é que, em especial na questão referente ao racismo, nós, pessoas brancas, temos muita dificuldade de assumir. Assumir o nosso lugar de sujeitos que sim, somos privilegiados pela branquitude. Sim, estamos o tempo inteiro ajudando a reproduzir essa estrutura racista. E é como se a gente tentasse buscar um olhar de compreensão, em relação a tudo isso, da parte daqueles que são os sujeitos mais subalternizados por essa estrutura. (...) O que eu tenho tentado é não ficar nesse lugar de pedir uma complacência. (...) Acho que a gente tem que assumir que, mesmo que não querendo, nós estamos trabalhando para reproduzir determinadas lógicas excludentes. Isso acho que seria o ponto inicial de qualquer conversa nas discussões em relação ao racismo e a branquitude dentro da Universidade. O que a gente pode fazer? Tem muita coisa que a gente pode fazer. Que começa por não aceitar determinadas situações que às vezes a gente acaba se calando.*

\*\*

LUÍSA (docente branca) – *Não somos culpados pelos erros e crimes do passado, mas temos um compromisso com o presente. Então isso sempre me pautou, sabe. Eu tenho essa responsabilidade como pessoa branca. E aí, claro, como pessoa branca num ambiente acadêmico eu ouço coisas que não seriam ditas se tivesse um docente negro. Eu noto muito isso. Se o professor [cita colega docente negro] está junto, tem um discurso. Se ele não tá, as pessoas... sai mais, sabe. E aí eu tenho dito: "Não fala isso."*

*E agora é um isolamento, porque entre pessoas brancas elas se sentem mais à vontade de dizer: "olha, tu estás exagerando." "Tu estás de mimi." "Tu estás te sentido sabendo mais do que nós..." [e ela responde:] "Não, eu só estou te dizendo: 'não usa*

*essa palavra', 'não desqualifica um aluno negro'. Eu tenho dito isso. E tu vai também entrando num isolamento, sabe. Tu vai entrando nessa coisa de que: se eu tenho responsabilidade eu não tenho só que escrever, eu tenho que fazer alguma coisa (...)*

*Eu te digo, como docente branca, é um espaço difícil. Muito mais difícil para os estudantes. Mas é um espaço difícil mesmo, porque, se eu for te contar assim... tu faz parte desse espaço, se tu vai contar alguma coisa, as pessoas vão te... Eu descobri, inclusive, nos últimos anos, que existem formas de as pessoas te prejudicarem funcionalmente. Enfim, é um espaço em que um depende do doutro, um protege o outro, um espaço onde a maioria é branca. (...)*

*Claro que agora a gente está em um outro momento. Hoje todo mundo vai te dizer que é antirracista, e escreve sobre isso, e vai te dizer que foi assim desde o início.*

As narrativas das quatro interlocutoras docentes brancas com as quais iniciamos esse capítulo nos trazem, a partir de suas vivências e análises críticas, elementos fundamentais para compreendermos algumas dinâmicas da branquitude e do racismo, de como elas se manifestam e trazem implicações para o ensino superior e campo acadêmico em história. Mostram-nos, também, o quanto, ao demonstrar abertura e disponibilidade, ao se iniciar um processo autocrítico e autoanalítico em relação à branquitude e ao racismo, é possível avançar no processo de construção de atitudes transformadoras enquanto docente e pesquisadora, as quais permitem enriquecer o ensino superior e a pesquisa em história.

\*\*\*

*CÁSSIO (docente branco) – Eu posso te dizer que a minha vida sempre foi em meios brancos, em meio de pessoas brancas. E na universidade também.*

*(...)*

*Pode ser um pouco perturbador. Porque eu me lembro quando eu vi pela primeira palestra sobre branquitude, eu disse: Hã! Mas que barbaridade! [faz expressão de espanto] Assim como quando aquela minha colega me chamou de branco pela primeira vez na vida. "Nossa, eu nunca..." Eu me lembro que daquela vez eu me senti, assim, um pouco mal, porque, claro, a gente não tem essa consciência. (...) Eu me senti*

*perturbado quando eu vi uma live no ano passado sobre branquitude. Eu nunca tinha ouvido isso.*

(...)

*Eu tenho que reconhecer a minha ignorância. Somente agora que eu fui conhecer filósofos negros. (...) A história é muito conservadora, para tu fazer uma mudança em história é muito difícil.*

(...)

*Tem uma dificuldade, também, porque eu não me via como uma pessoa branca dando aula. E a partir dessas experiências eu comecei a pensar nisso. (...) Eu não me via assim. Foi a partir da implementação das cotas que eu comecei a me pensar nesses termos, e eventualmente como o meu comportamento, o que eu falo, pode ter impactos não desejados. **Não por dizer alguma coisa chocante, mas por usar palavras difíceis, por exemplo.***

\*\*\*

JORGE (docente branco) – *Sempre foi algo naturalizado, e da minha parte conhecido: eu sempre usufruí dos privilégios da branquitude. Não vou ser hipócrita. Isso me abriu muitas portas. Muitas portas. O fato de ter uma boa aparência, de falar corretamente, de parecer ser uma pessoa legal, tudo isso ajuda muito.*

É importante destacar, na narrativa, as características associadas à branquitude: “ter uma boa aparência”, “falar corretamente”, “parecer ser uma pessoa legal”. Também é possível perceber a necessidade do interlocutor em afirmar que a branquitude e os privilégios brancos são questões que ‘sempre’ foram de seu conhecimento – embora seja uma discussão teórica e questão política que só recentemente começou a ser reconhecida e a fazer parte dos diálogos entre historiadores/as.

Vejamos, agora, outra narrativa de nosso interlocutor:

JORGE (docente branco) – *Não sei por que cargas d'agua surgiu essa conversa. Foi com o [cita colega docente], e ele fez uma brincadeira. Ele falou assim: "Colega, tu tens que te dar conta de uma coisa" – claro, em termos de piada, por isso estou te alertando - "tu é homem branco hétero, tu tá virando minoria agora. Tu tem que cuidar*

*porque agora tu tá virando minoria." E eu ri. É claro que muito longe estou de ser minoria no sentido estrito do termo. E só muito depois eu percebi a estrutura psicológica que esse chiste trazia. Não tínhamos negros, não tínhamos gays, a diversidade não era a tônica. (...) As mulheres não estudavam temas de feminismo. Hoje os temas que aparecem com mais força são ligados a essas questões identitárias e justamente estão aparecendo porque não eram estudados. E não eram estudados justamente por motivos... obviamente de preconceito, e de se achar que não eram temas acadêmicos propriamente ditos. Estudar história de travestis, de homossexuais, de militantes negros, não era algo considerado academicamente como algo científico, ou que se devesse valorizar.*

Esse chiste, trazido pelo docente, traz questões importantes para refletirmos a respeito da branquitude e suas implicações para o campo acadêmico. Ele nos remete às transformações pelas quais têm passado a universidade e o conhecimento histórico acadêmico nessa última década, com as ações afirmativas e a multiplicação de historiadores negros/as e indígenas em formação, mestres/as, doutores/as e na docência em ensino superior. Com o surgimento ou fortalecimento de novos – ou nem tão novos – temas, questões, discussões teóricas, áreas e problemáticas de pesquisa – as quais, diferentemente do interlocutor, penso que não podem ser reduzidas a questões identitárias.

Tal processo tem levado a uma salutar expansão e enriquecimento das possibilidades teóricas, metodológicas e narrativas, ao mesmo tempo em que têm tensionado a produção do conhecimento histórico acadêmico, por incidir diretamente sobre os privilégios que pessoas brancas possuem nas estruturas e hierarquias de poder e saber no campo acadêmico e na produção do conhecimento histórico acadêmico. Algo que pode ser experienciado, por alguns e algumas discentes e docentes brancos, como um processo também desconfortável, desestabilizador, até mesmo traumático, conforme trazido nas interlocuções.

Temos que passar a reconhecer que homem branco também é identidade, e não é universalidade. Por que é que brancos falando da história da Europa é tratado como temas de história global, universal e a história negra, indígena, das mulheres, de grupos e pessoas LGBTQI+, são tratados como questões identitárias? Se história afro-

brasileira, indígena, das relações de gênero e sexualidade são temas identitários, a história do homem branco europeu e de seus descendentes que colonizaram o mundo, e que seguem monopolizando os lugares de poder em nossa sociedade, também deveria ser pensada enquanto uma questão identitária, e não universal. Uma das dinâmicas da branquitude e do racismo, como vimos, é tomar o homem branco enquanto sujeito neutro e universal da história. Aquilo que não é protagonizado pelo homem branco é o *outro* da história. A história da Europa e do homem branco é universal, outras histórias são particularidades, são questões identitárias. Penso que não devemos mais reproduzir essas dinâmicas do racismo e a branquitude no campo acadêmico da história.

Ao final de nosso diálogo, Jorge também traz importantes questões para pensarmos a complexidade dos processos de reconhecimento da branquitude e de transformações nas dinâmicas das relações raciais no ensino superior e campo acadêmico em história:

JORGE (docente branco) – *Acho que a gente está passando por um processo de transformação onde esses novos temas, a crítica sobre as relações étnico-raciais, a crítica da branquitude, a crítica da maneira como a gente conduz as coisas, a própria seleção dos conteúdos, estão sendo feitas, e eu acho isso muito positivo. Eu me sinto, um pouco, um 'dinossauro', assim. Venho de um mundo onde isso não existia, e agora me sinto não de forma muito confortável – devo reconhecer isso. Mas tento acompanhar e, dentro do possível, toda a minha prática tem sido a de trabalhar com uma educação antirracista. (...) Eu ainda falo em escravos e escravas, daqui a pouco alguém me corrige: 'não, professor, é escravizados e escravizadas', e eu digo "eu sei, eu entendo que a abordagem correta é partir daqui..." Então eu sinto que de alguma forma eu envelheci, e preciso me atualizar.(...) toda história é uma história do tempo presente.*

Vamos trazer para nossa roda de conversa uma docente e um docente, também brancos, do departamento de história, que constroem narrativas que enriquecem o nosso diálogo sobre as questões trazidas acima:

SOFIA (docente branca) – *Então muitas coisas mudaram nesse tempo, me sinto feliz e representada, gratificada com essas mudanças. Mas acredito que quem perdeu o seu espaço e o seu poder que reinava, lá, no começo dos 1990, não deve se sentir muito confortável em discutir seu papel enquanto professor, o seu papel enquanto homem, seu*

*papel enquanto branco na formação dos professores, na formação dos alunos. São relações de poder que estão claras e dadas, e que são muito difíceis de serem mudadas. Na verdade, eu fico muito feliz em estar nessa posição, e muito triste de ver jovens colegas homens brancos que ocupam exatamente – ou talvez pior – a postura de seus velhos professores homens e brancos, nas práticas dentro da universidade. (...)*

JÚLIO (docente branco) – *Eu acho fundamental, acho importantíssimo. Essa nova geração está nos trazendo questões que nós nunca tínhamos pensado. E nós nunca tínhamos pensado porque nós éramos mal preparados, porque nós líamos só em uma determinada direção, porque nós tínhamos medo, tínhamos preconceito, por uma série de coisas (...)* Tudo isso é muito bem-vindo. *Acho que muitos de nós temos aprendido muito. Outros menos, né. Bom, enfim, chega lá pra um professor de 30, 40 anos de perspectiva e diz: "muda." E ele diz: "Eu não vou mudar, eu vou viver isso aqui, vou fazer isso aqui". São as vantagens da estabilidade no emprego.*

SOFIA (Docente branca) – *O fato de a gente ter toda a liberdade do mundo enquanto professor dentro de uma universidade pública é a nossa danação. É onde a gente se perde. Porque não se sente instigado, não se sente provocado. Se acomoda, né. Todo mundo sai perdendo com isso.*

### **As interlocuções com discentes brancos**

Passaremos, agora, a ouvir as narrativas construídas pelos/as discentes brancos/as em interlocução de história oral com essa tese, e que fizeram/estão fazendo a sua graduação ou pós-graduação em história na instituição analisada por essa tese entre a segunda metade da década de 2010 e o presente momento. O que eles têm a nos dizer a respeito da forma como vivenciam, sentem e analisam a branquitude e o racismo no ensino superior em história?

FRANCISCA (discente branca)<sup>114</sup> – *Eu acho que qualquer aluno, qualquer pessoa branca, em um primeiro contato com a noção de branquitude, tende a estranhar. “Poxa, eu tenho um lugar na discussão sobre o racismo?” É claro, as*

---

<sup>114</sup> Graduada em bacharelado em História na UFRGS entre o final da década de 2010 e início da de 2020.



*peessoas brancas são responsáveis pelo racismo. (...) Mas tu estranha na hora em que isso é colocado conceitualmente na tua frente. “Logo eu, que estou sempre refletindo sobre essas coisas, que tento me livrar o máximo possível de atitudes ruins que possam machucar o outro.” (...) Eu acho que é um conceito que vai demorar para ser aceito.*

*Eu me lembro que na disciplina da (suprimido) a gente teve uma atividade sobre branquitude. Era em grupos, e a daí a gente tinha que escolher uma das pessoas para ir lá na frente e contar sobre sua história de vida. E aí um menino foi escolhido. (...) Era um aluno negro. E ele que foi a pessoa do meu grupo que foi lá na frente para contar a sua história. Aí eu lembro que no meu grupo estava eu, mais duas pessoas brancas, e mais esse aluno. E a gente foi questionado pelos mestrandos [negros e negras, que estavam fazendo estágio docência, ministrando a aula da disciplina]: por que é que, em uma aula sobre branquitude, a gente tinha escolhido justamente o menino negro para se expor? E eu fiquei de boca aberta, porque eu não tinha nem me dado conta. Realmente. Talvez seja uma tendência da pessoa branca deixar sempre o negro se expor. Deixar sempre o negro mostrar suas vulnerabilidades. Enquanto os três alunos brancos – eu incluída – ficamos ali, quietos, assistindo. (...). Isso me marcou bastante, porque daí eu comecei a pensar sobre a branquitude.*

*Porque tu compreender branquitude é, basicamente, compreender que tu tem lugar de fala dentro do racismo, e que o teu lugar de fala é a branquitude, tu é um potencial responsável por uma atitude racista. E isso é uma autocrítica muito forte. Tu perceber que isso não é uma agressão contra ti, mas sim um primeiro passo para abolir qualquer tipo de comportamento preconceituoso que tu possa ter. Eu não sou otimista quanto à rapidez da sociedade em aceitar esse conceito, eu acho que vai ter muita luta ainda para aceitar esse conceito no cotidiano das pessoas.*

\*\*\*

*GABRIEL – Queria te ouvir em relação ao processo de reconhecimento da tua identidade racial, enquanto branca. Como foi esse processo pra ti, como ele começou, como ele se desenvolveu e se aprofundou?*

JOANA (discente branca)<sup>115</sup> – [silêncio de 10 segundos].

*Difícil pensar. [suspiro] Penso que... [nova pausa] Dentro daquela ideia de pensar a outra ponta da relação... Se pensar enquanto norma. Na verdade, parece que, em geral, a gente pensa naquilo que sai do padrão. E me pensar como pessoa dentro dessa norma parece que não é um exercício...*

\*\*\*

GABRIEL – *Como foi esse processo de se reconhecer enquanto branco para ti?*

CARLOS (discente branco)<sup>116</sup> – *Tu sabe que eu já fiz terapia hoje, né. [Risos] Agora a gente vai ter que voltar. É que é isso, a gente é o padrão, não é o diferente. A gente é a régua. Debates até acadêmicos, os brancos não têm raça, é os outros que têm. Eu estudei quase sempre em colégios de classe média, que a maioria era branca. O que me levou a perceber algumas coisas era quando eu jogava futebol. Que quando eu jogava era onde mais tinha pessoas negras, do que qualquer espaço, qualquer ambiente que eu frequentava.*

(...)

*Na minha pesquisa, mais especificamente, é bem curioso. Porque quando eu estava quase terminando de escrever a primeira versão [da tese] eu descobri que uma das mulheres [objetos centrais da sua pesquisa] era negra. Só que no século XX ela não era, mas no século XXI ela virou. Daí eu tive que fazer toda uma discussão sobre racialização (...) Eu sei que é uma parte do trabalho que deixa bem mais a desejar do que outras partes, mas que eu tentei dar cabo disso. Não é algo que dá para fugir mais. (...) Eu não poderia mais não falar disso. E não poderia deixar como apêndice.*

\*\*\*

Vamos, agora, ouvir Renato, discente que cursou sua trajetória acadêmica na instituição estudo de caso dessa tese hoje é doutor e professor universitário em história.

---

<sup>115</sup> Licenciada em História pela UFRGS no final da década de 2000, mestra e doutoranda em História pela UFRGS na década de 2010 e início da de 2020.

<sup>116</sup> Licenciado em História pela UFRGS no início da década de 2010, mestre e doutor em História pela UFRGS entre o final da década de 2010 e início da de 2020.

RENATO (discente branco) <sup>117</sup> – *Eu tenho muita curiosidade, mas tenho muita dificuldade com os autores negros. Esses dias eu comprei o Fanon, o ‘Peles negras, Máscaras Brancas’, e tenho uma dificuldade enorme para ler, começo e paro.*

A nossa dificuldade em ler, compreender e dialogar com pensadores/as negros/as e indígenas pode estar relacionada à desvalorização, marginalização e exclusão desses/as pensadores/as nos nossos currículos dos cursos de história e em nossas práticas de pesquisa; às implicações da branquitude, do racismo e da colonialidade na formação de ensino superior em histórica – questões que analisaremos na próxima parte da tese.

HELENA (discente branca) <sup>118</sup> – *A gente fala de racismo, que entende a estrutura colonial do racismo no Brasil, que é algo que perpassa os séculos, dentro das instituições. Mas justamente no nosso lugar de branco a gente não mexe. Isso é um debate que a gente precisa fazer. A gente precisa das cotas, formar pessoas negras, mas o nosso privilégio é algo que nunca está em debate. É realmente algo que mexe muito com as estruturas, e requer uma transformação.*

*Hoje parece inimaginável o quanto toda essa luta por equidade racial, ao mesmo tempo que floresceu, sumiu, né! (...) A nossa geração não pode deixar o debate racial morrer, sabe. A gente precisa levar isso adiante. E, como historiadores, sabemos bem que as coisas não são uma constante evolução. Não vai continuar evoluindo se a gente não colocar isso.*

\*\*\*

TAINÁ (discente branca) <sup>119</sup> – *O quanto a gente é racista, mesmo. Por exemplo, quando eu, ao longo de minha trajetória, tendo tido toda essa oportunidade de ter esse conhecimento aprofundado de história africana e afro-brasileira, e mesmo assim eu objetificar isso, de fora, sem me colocar no meu papel de branca privilegiada nesse processo, o quanto isso não é racista.*

---

<sup>117</sup> Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor em História pela UFRGS, formado nas duas últimas décadas.

<sup>118</sup> Graduada em Licenciatura em História pela UFRGS na década de 2000, mestra e doutoranda em História pela UFRGS entre as décadas de 2010 e início de 2020.

<sup>119</sup> Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História na UFRGS ao longo da segunda metade da década de 2000, doutora em História pela UFRGS no final da década de 2010.

*A única coisa que me vem em mente é ser antirracista e coadjuvante na luta do movimento negro. E entender que ao fazer isso a gente vai perder privilégio. Temos que mexer nos nossos privilégios. (...)*

GABRIEL – *Tu sentes que colegas nossos – doutorandos, mestrandos, colegas nossos que se formaram e estão dando aula –, que nós estamos fazendo essa discussão de forma mais cotidiana em nossas práticas?*

TAINÁ – *Acho que não. Eu também não consigo fazer, porque a gente é atropelado pela vida. E aí eu lembro de falar do feminismo e esqueço... Eu privilegio falar do que me fere. E eu esqueço porque não me incomoda, não me fere.*

### **Notas sobre as relações de gênero no ensino superior em história**

Algumas interlocutoras dessa tese tomaram a iniciativa de trazer, em suas narrativas, discussões fundamentais a respeito das relações e preconceito de gênero, das interseccionalidades entre gênero e raça na universidade, no ensino superior em história e no campo acadêmico.

ANA (docente branca) – *[em meio a diálogo sobre as relações e interseccionalidades de gênero e raça, trazido por iniciativa da própria docente, ela nos narra:] Dificilmente vai se dar de forma escancarado: 'ah, eu não quero fazer esse trabalho com essa colega porque ela é negra.' Mas ele vai existindo a partir do momento em que tu vê o esforço de construir um ambiente hostil para determinados grupos dentro da sala de aula. Eu vou te contar um último caso que foi uma vez que eu estava trabalhando com um texto da Spivak em aula – isso foi na graduação – e daí um desses alunos com esse perfil, que foi um problema naquele semestre, pegou a palavra e monopolizou para fazer uma série de vinculações entre a Spivak e o Deleuze, e o Foucault, e Derrida... e ele ia e voltava. Bom, aí depois que ele terminou de falar, uma aluna pediu a palavra e começou a fazer uma explanação sobre o tema e, mal tinha começado a falar, esse colega, que tinha falado para mais de metro, a interrompeu. A interrompeu, assim, de dizer que ela não tinha entendido muito bem o texto, e tal. E aí a aluna olhou para ele e disse: "escuta, pode a subalterna falar?" Fazendo um diálogo, assim, direto com o texto da Spivak. E foi fantástico, porque o aluno ficou sem reação.*

*(...) E aí ele viu que, da sua arrogância, ele não estava dando a oportunidade para a colega falar, e ela estava fazendo uma articulação teórica do texto com a situação que a gente estava vivendo ali em sala de aula. Essa situação eu já passei em vários momentos.*

*\*\*\**

*SOFIA (docente branca) – Porque além da branquitude há a questão do masculinismo reinante nas práticas acadêmicas. E nas práticas de pesquisas, então, nem se fala. (...) E tem outra questão também que é o paternalismo. Então a perspectiva é: "Mas eu falo de índio na minha disciplina." "Mas eu tenho um espaço pra discutir o papel da africanidade na cultura brasileira." Então tem essa perspectiva paternalista, que é o outro lado da branquitude, né.*

*EU – É uma branquitude masculina né, é o homem branco enquanto lugar de poder...*

*SOFIA – Exato. E de fala. E que daí tu reproduz isso o tempo inteiro. Por exemplo, enquanto mulher branca, estando na academia, eu sou levada a assumir posturas que são masculinistas, porque o que é feminino é considerado pejorativo em termos de relação no ambiente de trabalho. Esse eu acho que um ponto interessante e estruturante.*

*É muito recente esse processo de mudança (...) Era algo inimaginável no final dos anos 1980, uma mulher, que estudou em colégio público, ser professora da UFRGS, nunca. E é interessante isso, porque eu tenho colegas de departamento que foram meus colegas de graduação, e que eu sinto que não me veem como igual até hoje. Homens brancos, de famílias burguesas, de escola... então a gente tem isso muito forte na universidade ainda.*

*\*\**

*HELENA (discente branca) – Claro, eu sou mulher, tive filhos e fiz isso [mestrado e doutorado em história na UFRGS]. Estou num lugar que não é comum do ponto de vista do acesso para essas pessoas. E eu sofri muito preconceito ali. No mestrado, as pessoas me olhavam com um cara terrível quando eu engravidei. Com*

*uma certa pena, sabe. Tipo assim: "Aí, coitada, era um potencial tão grande... e agora, grávida..." E eu senti inclusive do corpo docente, de constituir alguns desafetos por conta disso. Porque não era esperado de uma mulher que tivesse alguma pretensão em seguir na carreira acadêmica ser mãe. Nem de um, o que dirá de dois, né. (...) Eu ouvi, inclusive, de uma professora, ela se virou para mim e falou: "e agora, o que é que tu vais fazer? E agora?" Aí eu: "Bom, eu vou fazer a dissertação, né"*

\*\*

FRANCISCA (discente branca) – *Uma questão que eu já notei é que têm poucos alunos meninos nas disciplinas de feminismo e relações de gênero, isso eu percebi.*

(...)

*Eu já me deparei com comentário machista de professor em aula. (...) Aqui, na história, eu já ouvi professor trazer uma fala que se uma menina viesse apresentar trabalho de shorts na aula isso iria desconcertar os meninos. Umas coisas, assim. Pra que falar isso? E tu vê que a pessoa que está falando está achando isso muito engraçado. Que aquilo deve fazer parte do dia a dia dela. Tanto que faz em sala de aula. E tu fica pensando: o que é que passa na cabeça dessa pessoa? Incomoda muito.*

\*\*

É importante destacar que nenhum dos interlocutores homens trouxe episódios ou reflexões relacionadas às questões de gênero em suas narrativas. Em parte, porque o próprio roteiro de história oral ignorava essas questões, as quais só foram trazidas por iniciativas dessas interlocutoras, possibilitando importantes contribuições para essa tese. E também para eu começar a pensar mais a respeito do lugar que ocupo enquanto homem na produção do conhecimento histórico, nas atitudes masculinistas que eu posso estar reproduzindo nas minhas práticas de ensino e pesquisa, na escrita dessa tese. Para eu começar a refletir a respeito das dinâmicas do machismo estrutural, que trazem profundas implicações para a minha formação e também para as minhas práticas. Creio que são questões que nós, historiadores e professores homens, em geral pouco atentamos, e que se faz necessário nos conscientizarmos e reconhecermos nossas responsabilidades e participações nas dinâmicas das relações de gênero; assumirmos o quanto elas nos privilegiam e beneficiam, e que também por conta disso nos acomodamos, não aprofundamos a construção de discussões, análises, autocríticas e

transformações práticas que contribuam para superar a reprodução das desigualdades e injustiças de gênero no campo acadêmico e epistêmico em história. Voltaremos a essas questões nos capítulos 10 e 11, na análise do perfil de gênero das bibliografias que estruturam os currículos dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese.

## **CAPÍTULO 9.2**

### **O PROCESSO DE DISCUSSÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS, RACISMO, BRANQUITUDE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE HISTÓRIA**

*Palavra não volta atrás*  
Sabedoria de Preto Velho

*O homem é dono do que cala, e escravo do que fala.*

Sigmund Freud

Vamos analisar, ao longo desse subcapítulo, a emergência e desenvolvimento das discussões sobre as implicações do racismo e da branquitude para os cursos de história na instituição estudo de caso dessa tese. Não é objetivo deste capítulo refletir a respeito da tematização dessas questões, do surgimento delas enquanto objetos de pesquisa de historiadores/as ou enquanto tópicos curriculares. Nosso foco será analisar o processo de discussão coletiva, na referida instituição, a respeito das implicações, manifestações e reproduções do racismo e da branquitude no ensino superior em história e refletir a respeito das transformações e das resistências que esse processo tem fomentado nos últimos anos.

As fontes orais trouxeram indícios de que, no caso da instituição aqui analisada, o ano de 2018 foi fundamental para esse processo de discussões. Como teremos a oportunidade de observar ao longo do capítulo, a maioria dos/das interlocutores/as de história oral dessa tese relatam que foi nesse ano em que, pela primeira vez, estas questões foram tratadas com profundidade nas plenárias de departamento de história e se tornaram centrais nas discussões e atividades acadêmicas do curso. Esse processo foi impulsionado pelo episódio de uma postagem em redes sociais, feita por um docente branco do departamento de história, que reproduziu estereótipos racistas, causando grande indignação e fortalecendo as mobilizações das/dos discentes negras/os e do Centro dos Estudantes de História (CHIST) em torno dessas pautas. Nesta ocasião, parte significativa do corpo docente e a chefia do departamento de história também tomaram atitudes frente ao ocorrido, propondo e/ou se posicionando favoráveis à criação de uma comissão especial para discutir a questão e tomar providências coletivas. A comissão construiu um ciclo formativo para docentes e discentes, com palestras a respeito da branquitude, do racismo e das relações raciais, para as quais foram trazidas algumas/alguns dos mais importantes pesquisadores/as dessas questões no Brasil. Esses eventos ocorreram imediatamente posterior ao momento onde se estava discutindo a reforma curricular dos cursos de graduação em história da instituição – a qual será analisada na próxima parte da tese.

Neste capítulo, iniciarei com algumas reflexões teóricas. Em seguida, analisarei a referida postagem e o processo de mobilização impulsionado a partir do episódio. Buscarei compreender o processo de discussões, nos cursos de história da referida instituição, a respeito das implicações, manifestações e reproduções da branquitude e do racismo entre nós mesmos e em nosso campo. Trarei as análises, narrativas e percepções a respeito desse processo construídas em interlocução de história oral por docentes e discentes do referido curso; analisarei as diferentes formas com que eles/elas se relacionaram/relacionam com esse processo; os impactos, as repercussões e as transformações que esse processo tem impulsionado nos cursos, nas práticas e atitudes docentes e discentes; as resistências que essas discussões e transformações têm trazido entre alguns/algumas docentes e discentes brancos/as; as diferentes dinâmicas do racismo e da branquitude que se manifestam e reproduzem nas atitudes de parte do corpo docente e discente nesse processo.



## **As discussões sobre racismo e branquitude nos cursos de história**

*Quem transformou o Brasil numa África foram os golpistas.*

A frase acima foi escrita por um docente branco do departamento de história em meio a uma postagem em seu próprio perfil (público) no Facebook, no dia 24 de maio de 2018, na ocasião da greve dos caminhoneiros.<sup>120</sup> O episódio causou indignação e levou a mobilização das e dos discentes negras/os e do Centro Acadêmico dos Estudantes de História (CHIST), os quais cobraram uma postura do departamento de história em relação ao ocorrido. Vejamos o documento elaborado pelo CHIST na ocasião da postagem:

*À chefia do Departamento de História e à Direção do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS*

*As e Os discentes do curso de graduação e pós-graduação em História desta universidade vêm por meio deste exigir um posicionamento do departamento de História da UFRGS sobre a infeliz declaração do professor nas suas redes sociais onde, comentando sobre a atual situação do país, em relação às paralisações de caminhoneiros, este professor faz uma comparação de cunho discriminatório, reducionista e racista. (...)*

*Isso precisa parar.*

*Nós, historiadores e futuros professores, que somos peças fundamentais na descolonização do pensamento, não podemos nos permitir atos como esse, que para além dos preconceitos, denota ignorância e desconhecimento. (...)*

*EXIGIMOS RETRATAÇÃO*<sup>121</sup>

Os/as leitores/as que tiveram a oportunidade de acompanhar os capítulos anteriores dessa tese possivelmente conseguirão perceber que não se trata de um episódio isolado; mas sim de mais uma ocasião na qual discentes ou docentes do curso, mesmo que de forma não intencional, fizeram falas, desenvolveram práticas e atitudes racialmente problemáticas, que geraram conflitos e, em alguns casos, tiveram por efeito

---

<sup>120</sup> A citação da fonte foi suprimida por questões éticas, tendo em vista garantir que os envolvidos no episódio não possam ser identificados pela comunidade externa a UFRGS.

<sup>121</sup> Citação da fonte suprimida por questões éticas.

reproduzir violências e traumas raciais em discentes negras/os ou indígenas. Desta forma, é possível que o episódio tenha sido uma espécie de ‘gota d’água’, que contribuiu para a intensificação das mobilizações em torno das pautas raciais nos cursos de história da referida instituição e para que os/as discentes negros/as e o CHIST tomassem uma postura mais incisiva na ocasião. Não se trata, portanto, de uma questão que possa ser pessoalizada na figura de um docente ou particularizada em um episódio.

Em sua resposta ao manifesto do CHIST, o referido docente reafirmou o teor da sua postagem anterior, gerando ainda mais indignação entre as/os estudantes:

*Em respeito a todos e a todas interessados na construção de uma sociedade justa e inclusiva, é meu dever cívico replicar. Causa-me espécie, em muitos aspectos, o movimento encetado pela direção do Chist, contrária a uma postagem que fiz no facebook por ocasião da paralização do país semana passada. (...) **Rogo às pessoas que se indignaram que me digam o que há em minha postagem de “discriminatório, reducionista e racista”.** Mais do que respeitar, eu me alinho diligentemente aos movimentos afirmativos das imensas comunidades afrodescendentes, indígenas, LGBT’s e outras, vítimas de toda sorte de opressão e violência. De um ponto de vista histórico (mais do que teórico), contudo, entendo que todo o argumento do vosso documento, muito marcada pelas posições de frações importantes do movimento negro, assenta numa perspectiva purista, idealizada, romantizada até, de uma África originária, virginal, imaculada (...).<sup>122</sup>*

Na continuidade da sua resposta, o docente buscou corroborar seu argumento trazendo uma lista com 17 nomes de ditadores que atuaram no continente africano durante o século 20. Podemos perceber que o professor, ao replicar, manteve e reafirmou as suas falas e atitudes. Apesar de se colocar como uma pessoa que se alinha diligentemente com as comunidades afrodescendentes e minorias políticas, o docente não demonstrou, na ocasião, capacidade auto-crítica e analítica o suficiente para reconhecer como racilmente problemática a sua afirmação: “quem transformou o Brasil numa África foram os golpistas”. Afirmação a qual reproduz estereótipos racistas, generalizantes, pejorativos, inferiorizantes, depreciativos em relação ao continente africano, às diversas sociedades africanas. Ademais, o docente responsabilizou os/as

---

<sup>122</sup> Citação da fonte suprimida por questões éticas.

discentes por um suposto equívoco analítico, afirmando que, no seu entendimento seriam os estudantes é que estariam, no documento que elaboraram, defendendo uma perspectiva “purista, idealizada e romantizada” de África. O professor só veio a reconsiderar, parcialmente, as suas colocações após um e-mail do então único professor negro do departamento de história aos colegas.

Vamos, agora, chamar para nossa conversa discentes que vivenciaram tal episódio enquanto estudantes de graduação. Francisca, discente autodeclarada branca, assim relata a situação:

FRANCISCA (discente branca) – *Eu tinha aula com esse professor na época em que essa fala aconteceu. Houve um debate na aula, e essa iniciativa partiu dos alunos. Os alunos chegaram mais cedo na aula e colaram alguns cartazes – na mesa dele, inclusive. Aí ele chegou, viu aquilo e ficou desconcertado. Disse: “Aí, vocês vão querer falar sobre isso?” E os alunos: “Sim.” Detalhes: essa iniciativa partiu dos alunos negros. Os alunos negros que cobraram a fala dele. Talvez a turma estivesse esperando que ele fosse se retratar. Mas ele meio que confirmou. E o posicionamento dele em geral é bastante problemático, sabe. Nossa. Um dos argumentos que ele trouxe foi que ele não é racista, pois tinha uma orientanda negra. Nossa, tipo aquele argumento: ‘não sou racista, tenho um amigo negro.’ E eu me lembro que foi cobrado o posicionamento dos alunos brancos. Os alunos negros pegaram e falaram: “Tá, e vocês, não têm nada a dizer? É só a gente aqui que está dando a cara a tapa? Vocês não tem nada para falar?”(...) Eu me lembro que nessa aula, o professor até acusou a aluna negra de estar sendo agressiva: “Ah, por que tu está sendo agressiva comigo?” Mas ela não estava sendo agressiva. Foi chocante aquilo!*

Vejamos, agora, a fala de Tereza, discente negra da graduação, que também era representante discente e integrava o Chist.

TEREZA (discente negra) – *Eu tinha aula com ele no outro dia. E de como que na aula ele se colocou enquanto vítima do que tinha acontecido. A nossa posição enquanto estudante foi de diálogo. O que é que dá para a gente fazer a partir de agora. E ele patifou, chamou a gente de agressivo. Que não tinha porque a gente estar fazendo aquilo, fazer tanto ‘Auê’ acerca de uma questão que nem tinha tanta importância assim. Foi muito violento. Acho que foi o episódio mais violento de racismo que eu*

*passei dentro da universidade. De ele olhar na minha cara e dizer que eu era violenta. (...) Ele não repensou, inclusive continua com os mesmos discursos e os mesmos comportamentos.*

No próximo capítulo teceremos algumas reflexões e análises a respeito dessa e de outras atitudes de diferentes docentes brancos que se colocaram enquanto vítimas e culpabilizaram pessoas negras por situações de conflitos raciais.

Maria, interlocutora negra que conhecemos no capítulo 5, também narra suas vivências:

*MARIA (discente negra) – Eu li aquilo e fiquei chocada, achei que era brincadeira. Achei que mexeram no post dele. E quando eu vi "Não pode ser!" Tu fica um pouco chocada. E num primeiro momento de choque tu não entende direito o que está acontecendo. Ele é um professor universitário. Ele fala em alto e bom tom que é uma pessoa de esquerda, uma pessoa que está tentando mudar e está trabalhando para isso. Todas essas questões que a gente vê muito no discurso e daí na hora ela foi lá e fez esse post. (...) Eu lembro de colegas brancos muito chocados, mas esperando que os colegas negros fossem tirar satisfação. E daí nós: "não, como é que a gente vai fazer isso". E daí começou a organização dos alunos com a diretoria do departamento de história e surgiu a ideia da comissão.*

Essas narrativas permitem compreender um pouco melhor o caso, e perceber as tensões que ocorreram entre discentes brancos e discentes negros em torno – novamente – da ausência de posicionamento e atitudes por parte dos primeiros em relação a essas questões.

\*\*\*

Tivemos a oportunidade de analisar outros episódios de conflitos raciais entre docentes brancos e discentes negras/os e indígenas do curso de história nos capítulos anteriores. Neste e no próximo capítulo analisaremos mais episódios onde diferentes docentes brancos/as tiveram falas ou outras atitudes racialmente problemáticas e que, em alguns casos, também reproduziram estereótipos racistas e violências raciais. Não é

possível reduzir nem particularizar essas atitudes e episódios em uma determinada pessoa ou instituição.

Do ponto de vista dessa tese, o importante é buscarmos compreender como todos esses episódios que estão sendo aqui analisados se inserem e se relacionam com dinâmicas da branquitude e do racismo estruturais em suas manifestações no ensino superior e no campo acadêmico em história. A pessoalização ou individualização de qualquer episódio na figura de um/uma pessoa ou de uma instituição demonstra falta de compreensão a respeito do racismo e acaba reproduzindo a tendência de projetá-lo sempre em um 'outro'. Tal postura pode contribuir para manter algumas pessoas/grupos brancos, algumas instituições de ensino superior e universidades, em uma situação racialmente confortável; pode contribuir para que elas/nós permaneçamos relativamente omissos em nos responsabilizarmos pelo desenvolvimento de análises e diálogos coletivos que nos levem a reconhecer e compreender as diferentes implicações que o racismo e a branquitude trazem para si/nós próprios.

A tendência de pensar o racismo como um evento, enquanto uma questão moral, de reduzi-lo a atitudes intencionais de discriminação, violência ou injúria racial, dificulta a nossa capacidade de compreendê-lo e analisá-lo enquanto um fenômeno estrutural e estruturante em nossa sociedade. Pessoalizar, externalizar ou particularizar práticas e atitudes que reproduzem o racismo são posturas que se inserem nas dinâmicas da branquitude, que servem à manutenção da branquitude e se tornam muito prejudiciais para o avanço das discussões. Tais dinâmicas podem contribuir para que alguns de nós, professores/as e historiadores/as brancos/as, instituições de ensino superior, permaneçamos relativamente morosos no processo de promover transformações mais profundas que se fazem necessárias para superarmos as manifestações e reprodução do racismo e da branquitude em nossas próprias atitudes e práticas de ensino e pesquisa, nos nossos currículo, nas instituições educacionais e de pesquisa em que participamos, no ensino superior e campo acadêmico em história.

\*\*\*

Vamos, agora, chamar para nossa roda de conversa nossas/os interlocutoras/es docentes, ouvir as suas vivências e análises em relação ao processo de discussões a respeito das relações raciais e das implicações do racismo e da branquitude nos cursos

de história da instituição; a respeito das repercussões e das transformações que este processo tem trazido para os cursos.

MANUEL (docente negro) – *Antes já tinha ocorrido uma plenária onde a questão do racismo veio à tona. (...) Esse episódio de racismo, na época, envolveu a estudante de graduação (suprimido). Então nós levamos à plenária, eu me lembro, e falamos: "gente, precisamos falar sobre o racismo." "O racismo está entre nós". Mas ali [as respostas foram]: "Não, vamos ver..." Se desconversou.*

*Algum tempo depois, teve esse episódio, que pela dimensão que ele tomou, forçou a voltar a ter o debate. Essa comissão, de fato, ela foi, talvez, o momento em que o departamento se deu... Não é que se deu conta, mas que percebeu que não era mais possível escapar desse debate.*

SOFIA (docente branca) – *E teve, claro, o caso do professor que fez um comentário racista no facebook e que teve uma repercussão muito grande entre os alunos do movimento negro. Isso foi positivo, foi a primeira vez que nós tivemos uma cobrança de fato do posicionamento do departamento pra discutir publicamente a questão do racismo e das relações étnico-raciais com a comunidade toda. Uma discussão aberta para a comunidade. A chefe de departamento, na época, conduziu muito bem a questão. Porque não era só um caso de apurar culpas e buscar punições, mesmo porque aconteceu nas redes sociais particulares do professor, não foi em contexto de sala de aula, não foi dentro da repartição. Mas que tinha reflexos importantíssimos para nossas práticas dentro da repartição.*

*Então eu acho que determinadas "piadinhas" começaram a não ser mais tolerada nas reuniões de departamento depois disso. Por exemplo: os comentários extremamente machistas e racistas de um professor (suprimido). O fato de ele ler [cita nome de revista] dentro da sala da chefia de departamento. Agente entrava e estava ele lá... isso é extremamente misógino, machista e asqueroso. Beira ao assédio. Os comentários que ele faz em relação aos indígenas, que ele fez várias vezes em reuniões de departamento, são extremamente racistas. (...) Então, é claro, tu não vai fazer piadas com negros, mas vai fazer com indígenas. Com índio pode. Então qual era o grau de racismo tolerado nas plenárias de departamento, na reforma curricular? Não está registrado na ata, mas aconteceu.*

LUÍSA (docente branca) – *E como eu te disse, quando são todos brancos, eu já ouvi coisa sobre o/a professor/a [cita docente negro/a do departamento de história da instituição estudo de caso dessa tese] que desqualificavam de um jeito pessoal ele. (suprimido) [cita os termos ofensivos]. Daí tu vai vendo, tu entra, e por ser branca, daí os colegas ficam a vontade de fazer piadinhas. Eu tô te falando, assim, bem sinceramente. Porque é um ambiente onde, também, os brancos se sentem à vontade, porque acham que todo mundo vê daquele jeito, ou que é só uma brincadeira.*

ANA (docente branca) – *Aí, em 2018, teve esse episódio lamentável, mas que por um lado foi bom, porque proporcionou todo esse momento. Acho que foi um momento de parada, mesmo, de: vamos pensar mais nas coisas que a gente está fazendo, que a gente está dizendo. E até quando alguns professores mais antigos, que costumavam fazer piadinhas e coisas. Que volta e meia eu era uma das que chamava no corredor e falava: "Oolha, professor. Não dá mais. Tem coisas que, né, há 20, 30 anos atrás, eram permitidas ou toleradas, mas que hoje não vamos mais tolerar." E o pessoal achava que nós estávamos pegando no pé. E me parece que foi educativo para o nosso corpo docente no sentido de: "Olha, vamos pensar um pouco mais nas coisas que a gente fala, nas coisas que a gente posta." Porque, felizmente, o mundo está mudando, né, e tem alguns tipos de, entre aspas, "brincadeiras racistas", "brincadeiras sexistas", "brincadeiras Lgbtfóbicas", que podiam até ganhar algum tipo de audiência alguns anos atrás, mas que provavelmente tu vais ter que responder por isso se tu fizeres hoje. Então foi pedagógico, para todos e todas.*

Ao que as fontes orais indicam, o protagonismo e a luta política dos e das estudantes negras/os e do Chist, em conjunto com a postura tomada por parte do corpo docente e pela chefia do departamento frente ao referido episódio, foram fundamentais para impulsionar o processo de discussões sobre racismo, branquitude e relações raciais nos cursos de história da referida instituição. E também para promover algumas transformações importantes para o curso, nas posturas e atitudes de discentes e docentes brancos. Entre elas, trazendo contribuições para coibir que determinadas “piadas” seguissem sendo reproduzidas por alguns colegas, inclusive em reuniões.

As fontes indicam, também, que uma das formas por meio das quais o racismo – também o machismo, o sexismo, a LGBTfobia – se manifestam e reproduzem no ensino superior, na universidade, são através de “piadinhas”. O fato de três docentes brancas –

Ana, Sofia e Luísa – relataram, em interlocução de história oral com essa tese, terem presenciado atitudes e episódio do tipo envolvendo diferentes colegas docentes brancos dos cursos de história parece um indício relevante nesse sentido. Piadas com conotação racial, que manifestam estereótipos racistas, atitudes que se valem do humor e que tenham por efeito ofensas ou injúrias raciais, podem ser compreendidas enquanto expressões do *racismo recreativo*, o qual possui um papel relevante na construção e reprodução do racismo em nossa sociedade, conforme analisado pelo Prof.º Dr.º Adilson Moreira ao longo da sua obra dedicada a essa questão (2019).

\*\*\*

Vamos prosseguir com a análise da atuação do departamento de história, do CHIST, dos docentes e discentes na construção do processo de discussões das relações raciais nos cursos de história da instituição aqui analisada após o episódio da postagem.

TEREZA (discente negra) – *E daí a gente foi para o departamento, e foi muito importante o papel do departamento, de alguns professores na verdade, de fazer todo aquele ciclo de debates. De trazer para o curso um pouco do que é que seria um currículo que inclui as relações étnico-raciais. Foi obrigatório, todas as aulas da quarta-feira daquela semana debater o parecer [das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais]. Era obrigatório os alunos das turmas e os professores irem nas atividades, tanto nas de branquitude, as que a gente fez com a Petronilha. Era obrigatório ir! Então a importância que teve. Mas com a limitação de que eram coisas extra-classe, não cotidianas da disciplina. (...)*

Na ocasião, a chefia do departamento de história dialogou com as/os estudantes e docentes do curso, e juntos se voltaram para a construção de uma solução que tratasse o tema de forma coletiva e estrutural, impulsionando um amplo processo de discussão no curso. Foi criada, pelo departamento de história, uma comissão temporária, contando com representação discente, e que, como vimos, organizou um ciclo formativo de palestras com o objetivo de trabalhar a questão do racismo, da branquitude e da educação para as relações étnico-raciais no curso história. Tereza participou das plenárias e da comissão enquanto representante discente, e narra as suas vivências:



TEREZA (discente negra) – *Os professores tiveram resistência em aceitar que haveria esse tipo de debate. Porque foi discutida em plenária de departamento. A gente, enquanto Chist (Centro dos Estudantes da História), foi para as plenárias e bateu o pé mesmo, de que teria que serem ciclo de debate para todo mundo, estudantes e professores. E teve uma resistência, desde para formar a equipe – alguns diziam que não tinha que ter equipe, e tal – e de dar o aporte. Porque a gente trouxe pesquisadores de outras cidades, então envolveu dinheiro, envolveu verba. "Mas porque vai dar verba do departamento para esse tipo de debate de estudantes raivosos?" Foi toda uma organização. E as disputas mesmo dentro da equipe que construiu o ciclo. Dos professores não quererem colocar branquitude nem racismo: "é muito forte a palavra racismo". Eu me lembro dessa reunião que a gente teve, e a professora falou: "Não, mas não vamos colocar racismo no título da atividade por que é muito forte." E daí eu falei: "Sim, porque o racismo é forte. E racismo foi o que aconteceu e o que acontece. Porque é essa a palavra que tem que ser usada". E daí ela me olhou com uma cara... Então as disputas assim, os debates. Do que é branquitude. De não se ler enquanto branco, sabe, de racializar só o outro. De não se racializar também.*

Apesar das resistências e conflitos, a comissão conseguiu efetivar a sua proposta. Vamos ouvir, novamente, os/as docentes em relação a este processo:

MANUEL (docente negro) – *Essa comissão, talvez um ponto importante, foi que as atividades fossem consideradas atividades letivas. Que deveria ser separado uma aula para discutir as Diretrizes Curriculares (para a EREER) (...) Só que eu me lembro que os alunos relataram que em alguns casos houve debate mesmo, em outros casos os estudantes brancos saíram e diziam: "olha, eu não estou me sentindo confortável para discutir isso." Então houve muitos tensionamentos, que dependeram da maneira como professores e professoras encararam isso. Mas a aula foi reservada para isso. Isso foi diferente. Assim como também a aula inaugural dada pela professora Petronilha. Teve a aula de manhã e a aula à noite para todos os alunos do curso. E para os professores [reforça]. Eu me lembro que foi uma situação importante, eu olhar e ver os meus colegas como alunos junto com os alunos. Isso foi importante. Não que tenha mudado o curso. Mas simbolicamente foi importante.*

*Os alunos reivindicavam que uma das palestras fosse sobre branquitude. E eu me lembro que houve reações da parte dos colegas nossos, docentes: "Branquitude,*

*mas porque discutir isso?" Porque nós vamos tratar de relações raciais. Acho importante discutir branquitude. Parece que a primeira justificativa é: "mas nós já criticamos o eurocentrismo".*

*(...)*

*Alguns foram e assistiram. Mas nenhum veio dizer: "Pô, que legal." ou dizer o contrário: "Pô, vocês estão criando chifre na cabeça de cavalo". Ninguém fez. A estratégia sempre é a mesma: é a inércia. A inércia.*

Segundo Diangelo (2018), uma das dinâmicas branquitude se expressa na aversão, por parte de pessoas e grupos brancos, em discutir o racismo entre nós mesmos de forma que estejamos também implicados. De forma a questionar e analisar a respeito da nossa própria participação – individual e coletiva – na reprodução de racismo e da branquitude estrutural. Afirma a autora que “a aversão se manifesta mais comumente entre pessoas ‘bem-intencionadas’, que veem a si mesmas como pessoas educadas e progressistas.” Conforme Diangelo (2018, pg. 41-43), essa aversão pode existir de maneira inconsciente, trazendo conflitos de consciência, justamente porque entra em contradição com as próprias crenças e com a autoimagem de ser uma pessoa comprometida com a igualdade e a justiça social e racial. Podemos refletir o quanto a aversão em discutir as implicações e manifestações do racismo e da branquitude em nossas próprias práticas e atitude, enquanto professores/as e historiadores/as, se expressou, no caso aqui analisado, na postura de parte do corpo discente branco e em parte do corpo docente dos cursos de história através de diferentes formas de resistências: evasão, omissão, silêncio, inércia, propor que não se fale nem se traga no título das atividades a questão do racismo e da branquitude...

A tendência de algumas pessoas brancas de se manterem indiferentes e em silêncio frente às discussões raciais que impliquem elas próprias também é analisada, pela autora, como uma dinâmica da branquitude. Diangelo conceitua tais atitudes como “silêncio branco”. A autora ressalta que é comum, entre pessoas e grupos brancos/os que assumem posturas progressistas quanto a questões sociais e raciais, atitudes de permanecer em silêncio e de não participar das discussões que tratam das implicações do racismo em si próprias, ao mesmo tempo em que demonstram disposição em dialogar sobre o racismo que afetam outros grupos brancos, sobretudo mais

conservadores. Certamente é muito mais cômodo analisar e discutir o racismo que se manifesta e reproduz em grupos de direita do que em nós mesmos. Diangelo alerta que “o silêncio a partir de uma posição de poder é uma jogada de poder”. E ressalta: “o silêncio, como forma de nos preservar, não convence ninguém de que nós não somos racistas; na realidade, ele tem o efeito contrário.” (2021, p.103-107)

Vamos, agora, retomar as narrativas de nossas interlocutoras docentes do curso de história da UFRGS para aprofundar essas reflexões:

BIANCA (docente branca) – *Houve adesões maiores e menores, houve colegas que disseram que parecia um colégio, “porque é que todo mundo tinha que fazer a mesma coisa?” “Cada um que fizesse o que lhe interessasse”. E aconteceu, também, que turmas dispensadas para fazer parte dessas discussões, uma parte dos estudantes também não tinham interesse e se evadiram. Então não dá para dizer que tenha havido uma receptividade completa em relação ao tema.*

*Por outro lado, várias pessoas participaram das palestras que aconteceram, e todas elas foram extremamente educativas. Então eu conheci a existência da discussão sobre branquitude em uma palestra proferida pelo professor Lourenço Cardoso. Eu não conhecia isso e eu percebi que existe toda uma discussão que eu não conhecia e que sem dúvida me toca e toca aos meus colegas. Então posso dizer que houve alguma resistência, mas à medida em que isso foi acontecendo, o departamento ficou um pouquinho mais sensível a essas questões.*

ANA (docente branca) – *São situações que estão mexendo com o curso. Acho que a gente já vê, assim, uma disposição um pouco maior do corpo docente em se comprometer com algumas coisas do que há alguns anos atrás. Nos anos que eu estou na UFRGS eu já consigo perceber. Mas eu acho que não é suficiente. Nós precisamos abrir mais.*

CARMEM (docente branca) – *Foi um marco no departamento. Eu me lembro que nas discussões dessa comissão falamos da importância que foi dada para que, depois de 2018, as iniciativas e debates não arrefecessem. Que a gente não ficasse concentrado naquele seminário, em função de uma fala racista de um professor, mas*

*que fosse uma prática continua em nosso departamento. E acho que isso não rolou. A gente não teve mais.*

*(...)*

*Eu vejo as ausências. A gente não levou adiante o plano de seguir com as discussões sobre relações étnico-raciais. Das pessoas mais próximos que eu convivo, eu vejo – aí, eu não gosto desse termo – há uma ‘desconstrução’ de algumas práticas, uma maior flexibilidade. (...) Mas eu não vejo como uma pauta prioritária no momento. Não me parece uma preocupação prioritária.*

Sobre os resultados e impactos desse processo de discussões e suas repercussões para os cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese, Maria, discente negra, assim narra suas vivências, percepções e sentimentos:

MARIA (discente branca) - *Eu acho que muitas coisas ficaram no discurso. No discurso da sala de aula de alguns professores dizendo "não, isso é absurdo". E tu não ver atitude nenhuma. Tu não ver uma mudança no currículo, tu não ver uma mudança do professor na forma de tratar os alunos, tu não ver o mínimo de tentar pelo menos... Para alguns, parece que nada aconteceu. Pra outros eu percebi que fizeram uma autocrítica. (...) E depois alguns colegas relatando que o programa da disciplina mudou e que algumas discussões eram feitas. Porque dos outros a gente não viu, não viu nenhuma mudança, não viu se manifestar sobre nada. (...) "Ah, não é comigo, então tá tudo bem, vou continuar dando a minha aula" e era isso.*

As falas de nossas interlocutoras e interlocutores nos trazem questões bastante relevantes para pensarmos nas dinâmicas das relações raciais, do racismo e da branquitude nos cursos de história. Permitem-nos compreender que o processo de mobilização e discussão a respeito dessas questões têm trazido importantes repercussões e transformações para os cursos, para as práticas e atitudes docentes e discentes, para os currículos. O ciclo de palestras e eventos construídos pelo departamento de história em conjunto com o CHIST e as/os discentes teve um resultado pedagógico, se tornando uma importante oportunidade para aprender, refletir e discutir sobre o racismo, a branquitude e a ERER nos cursos de história da referida instituição. Ao que as fontes orais indicam, apesar das resistências e atitudes reativas de alguns, parte expressiva do corpo docente e discente dos cursos de história da instituição participou do ciclo de palestras e discussões construído pela comissão. E mesmo aqueles/as mais resistentes

foram também afetados e compelidos a pensar e refletir sobre a questão, sobre as suas próprias atitudes e posturas.

Contudo, as fontes orais também trazem indícios de que essas discussões e atividades só ocorram em resposta ao referido episódio; de que não se manteve uma comissão permanente para tratar essas questões, nem práticas recorrentes de discuti-las nas instâncias deliberativas do departamento e programa de pós-graduação em história, nas práticas docentes e de pesquisa. E nos trazem indícios, também, das resistências e dos desafios que essas discussões enfrentaram e ainda enfrenta entre nós.

CARMEM (docente branca) – *Então eu só temo muito que a gente seja muito reativo, que a gente espere acontecer outra M. para a gente propor alguma coisa nesse sentido. E ser reativo não é bacana. A gente não pauta as coisas, não tensiona as coisas.*

\*\*\*

Vejamos, agora, as considerações de um docente, autodeclarado branco, do departamento de história, a respeito das repercussões do episódio aqui analisado e do processo de discussões sobre racismo e branquitude nos cursos de história.

FELIPE (docente branco) – *Eu acho que houve um hiperdimensionamento. Eu acho que deve ter outros antecedentes essa questão, outras manifestações docentes. Por que o que se fez foi um grande alarde. Por que ele disse que o Brasil vai virar numa África. Claro, pode ter sido uma manifestação infeliz, mas ela não estava, exatamente, atacando, dizendo que os africanos são incapazes, ou não sei o quê. Eu acho que os caras estavam querendo um fato político. Acho que normalmente é isso. Eu recordo que eu fui numa daquelas aulas, depois, em uma ocasião assistir, trouxeram gente de fora para falar. Achei umas colocações muito... Não dos alunos, mas dos palestrantes. Muito fraquinhas. Muito fraquinhas. **Mas dai vem aquelas coisas: "não, mas é importante eles poderem falar" [fala em tom irônico]. Então tudo é importante de os caras falar, sabe. Então hoje os caras querem palco. Querem o palco. Querem um espaço para falar. Querem uma arena de discussão, sabe.***

(...) *Então, assim, voltando a tua pergunta, pra não ficar derivando pra outros campos. Eu acho que ali os caras estavam querendo uma possibilidade de mostrar as*

suas demandas que não estavam tendo seu devido espaço e tomar como bode expiatório, essa é a minha avaliação. Eu fui numa dessas aulas, assisti, achei as colocações fracas mesmo. (...) **Então é o que eu tô te dizendo: é essa coisa do lugar de fala. Acho que a coisa foi pra um extremo. “Agora é nós.” “‘É nós’, mano!” [dramatiza a fala, em tom estereotipado].** Então um pouco é isso. Inverteram a balança. Enquanto a idéia não é essa, não é inverter. É equalizar. E não é o que está acontecendo.

Pegaram aquilo como um cavalo de batalha, me pareceu. Agora, a gente não vai fazer a revolução cultural. Não vai. Eu acho que é extremada até o encaminhamento que eles queriam que alguém fizesse alguma coisa. (...) Eu vou te dizer, achei meio desmedido. Deram espaço pro pessoal, fizeram várias atividades. Mas eu não sei qual foi o resultado, o impacto, qual a fortuna crítica de tudo isso que foi feito. Não sei se foi só para atender aquela vontade, aquela adrenalina, aquela ‘tiriça’, vamos dizer assim – que estava ali: “agora, nós vamos mudar, vamos fazer, estamos falando.” [teatraliza a fala, novamente em tom estereotipado]. **Daí vão lá, tiram fotos, fazem um monte... postam tudo. Tá, tiveram o seu momento, fizeram lá o seu ‘showzinho’. Tiveram o seu ‘numerito’.** Porque o mais importante é batalhar para que mais programas tenham ações afirmativas (...) E aumentar o ingresso de professores negros, aí tu vais ter efeito. Não é crucificando um professor branco que fez uma declaração infeliz que tu vai consertar o problema, cara. Não é por aí. Eu acho que é muita energia para pouco resultado. Opinião minha, estamos conversando. Acho que foi desmedido. Hipervalorizaram aquela fala. Quando na prática tu tem outras situações que são tão ou mais horríveis

Eles não reclamam que os funcionários que fazem a faxina, que ficam no corredor, são negros, né. O cara que faz a segurança é um ‘negão’ [sic], lá, o colorado, que eu fico batendo papo com ele, que eu não tenho problema nenhum em conversar. As funcionárias da limpeza são tudo... Se não é negra é ‘mulata’ [sic], que é negra também. Nessa questão do classismo, de quem limpa a tua sujeira, se é negro, eles não se revoltam. Então é isso. Aí tudo bem. E continuam jogando lixo fora do lixo. **Um bando de [suprimido]. Um bando de [suprimido], cara.** Quer dizer: querem mudar o mundo, mas não mudam suas próprias práticas.

É importante dizer, primeiramente, que essa foi a única interlocução de história oral em que a completa desidentificação foi condição estabelecida pelo docente para que a mesma pudesse ser utilizada na tese.<sup>123</sup> Esse fato, por si só, já diz muito. Mostra-nos que, por vezes, algumas dinâmicas mais profundas da branquitude e do racismo só são apresentadas de forma mais explícitas entre brancos, e quando é esperado ou assegurado o anonimato.<sup>124</sup> Nos mostra, também, que o professor possivelmente tenha consciência do quanto suas atitudes são, no mínimo, polêmicas, a ponto de ele não querer que em uma tese de doutorado o seu nome esteja associado ao que ele próprio disse e pensa – justo em nosso campo, que valoriza tanto a autoria.<sup>125</sup>

A narrativa do interlocutor relativizou a manifestação do racismo na postagem e a relevância das discussões a respeito da questão racial no ensino superior em história que ocorreram após o episódio. Os tensionamentos dos privilégios brancos e as discussões a respeito das implicações do racismo na universidade, no ensino superior em história, em nossas próprias práticas e atitudes, podem estar levando alguns/algumas docentes e pesquisadores/as brancos/as a demonstrarem maiores resistências e ressentimentos. Em alguns casos, a assumirem posturas reativas.

Ao longo de toda a narrativa do docente, e no tom irônico que ele emprega em certas passagens, podemos perceber a sua resistência em relação às discussões sobre racismo e branquitude no ensino superior em história; em relação a setores dos movimentos negros e às/aos discentes e ativistas negras/os dos cursos de história da instituição em que trabalha. Nesse sentido, é racialmente problemática a atitude do professor de ironizar, em tom estereotipado e teatralizado, falas de discentes negros/as.

---

<sup>123</sup> Apesar do tom coloquial empregado pelo docente, é importante novamente ressaltar que nesse, como em todos os demais casos, o professor sabia que se tratava de uma interlocução de história oral com a finalidade específica de ser utilizada na presente tese. O docente recebeu o roteiro com antecedência; fizemos uma pré-entrevista de 2 horas onde foi exposto detalhadamente a temática, os problemas, as fontes, os conceitos, os objetivos de pesquisa, na qual todas as dúvidas foram sanadas. Além disso, como de praxe na História Oral, foi pedido, no início da interlocução, a sua autorização para gravá-la com o fim específico de utilizá-la nessa tese de doutorado e, ao final, foi perguntado novamente para o docente se ele estava de acordo com o uso da interlocução de história que havíamos acabado de realizar nessa tese de doutorado - já sabendo, portanto, de seu inteiro teor – tendo recebido o consentimento e a concordância expressa do docente em ambas as situações.

<sup>124</sup> Eis o trecho final da interlocução de História Oral com FELIPE: *Eu te autorizo, tu podes usar a fala. A desidentificação não é porque eu tenho algum receio, ou vergonha. Se tu vai usar dessa maneira, mantendo o anonimato, que é como se faz em outras áreas, que mantém o sigilo dos informantes, não tem nenhum problema. Não há problema nenhum. Eu não falei nenhum absurdo. (...) Se sinta autorizado a utilizar. Só não vai colocar as iniciais de meu nome, fazer uma pegadinha.* GABRIEL – não se preocupe, não vai ter pegadinha. FELIPE – *Fica a vontade aí de utilizar.*

<sup>125</sup> Para fins de evitar a pessoalização da questão, cabe ser dito que este interlocutor não é o mesmo que fez a postagem analisada no início do capítulo.

Além disso, em sua narrativa o interlocutor inferioriza o trabalho intelectual de importantes historiadores/as e pensadores/as negros/os brasileiros/as: sem demonstrar nenhum esforço crítico e analítico, o docente reduz a “muito fraquinhas” as colocações dos/das professores/as e pesquisadores/as negros/os que foram a referida universidade no ciclo de palestras que analisamos neste capítulo – entre elas/eles, Petronilha Gonçalves, Wlamyra Albuquerque, Lourenço Cardoso.

Podemos perceber, também, ao longo da narrativa do docente branco, uma postura ofensiva em relação aos discentes negros/as que se mobilizaram para pautar essas discussões nos cursos de história da própria universidade pública em que ele trabalha. A narrativa do professor expressa violência e ressentimento em relação ao lugar que pensadores e intelectuais negros/as têm, finalmente, conquistado no campo acadêmico. Posturas podem ser percebidas, por exemplo, nos trechos: “Então hoje os caras querem palco. Querem o palco. Querem um espaço para falar”; “é essa coisa do lugar de fala. Acho que a coisa foi pra um extremo. (...) inverteram a balança”; “são um bando de [suprimido]”. O ressentimento branco se manifesta, também, no trecho final transcrito de sua fala e em outras passagens da interlocução de história oral com esse docente, nas quais ele defende o mito do racismo inverso e se refere de forma ofensiva a pensadores/as e ativistas negros/as, como veremos no próximo capítulo.

Como vimos, os pactos narcísicos da branquitude, o silêncio e a solidariedade branca são dinâmicas que podem, muitas vezes, se manifestar frente a situação como está analisada, contribuindo, assim, para a manutenção e reprodução da branquitude e do racismo entre nós. Cabe reforçar que não se trata de individualizar e particularizar o episódio – nem tratá-lo de forma generalizante –, mas sim atentar para as diferentes implicações e dinâmicas do racismo e da branquitude estruturais que contribuem para que tais atitudes, que não deveriam mais ser toleradas, sigam se reproduzindo entre de nós – nos tornando, desta forma, todos e todas responsáveis para superá-las nas instituições em que participamos. Nesse sentido, creio que o mais importante seria, novamente, um trabalho coletivo – como, por exemplo, o fortalecimento das discussões e de um trabalho formativo para discutir o racismo e a branquitude entre professores/as e historiadores/as; a criação de uma comissão permanente para tratar dessas questões e tomar as atitudes pertinentes conforme o caso.

\*\*\*



As contribuições trazidas por interlocutoras/es docentes brancas/os com as quais dialogamos nesse capítulo se tornaram fundamentais para analisar, evidenciar, tensionar e refletir a respeito de algumas dinâmicas de manifestação e reprodução da branquitude e do racismo na universidade, no ensino superior e campo acadêmico em história. Apesar das resistências e atitudes reativas por parte de alguns/algumas docentes e discentes brancos em relação as discussões a respeito do racismo e da branquitude no ensino superior em história, é importante destacar as transformações que têm ocorrido, nesse sentido, na instituição que essa tese toma como estudo de caso.

A atuação de discentes e de ativistas negros/as na universidade analisada nessa tese, em conjunto com a participação de parte do corpo docente e discentes branco/as dos seus cursos de história, têm trazido, nos últimos anos, contribuições fundamentais para pautar e impulsionar esse processo. Como podemos perceber ao longo desse capítulo, parte significativa dos docentes e discentes dos cursos de história da instituição analisada têm construído maior abertura e disponibilidade para dialogar a respeito dessas questões; têm começado ou aprofundado um processo de transformações em suas atitudes, práticas docentes e de pesquisa, tendo em vista uma educação antirracista; têm contribuído para sustentar politicamente tais pautas no curso de história. A construção de uma comissão, de palestras e ciclos formativos sobre racismo e branquitude para o corpo docente e discente, apesar de ter se restringido, ao que as fontes indicam, ao episódio aqui analisado, foram marcos importantes nesse sentido. Essas e esses discentes, docentes e ativistas têm contribuído, também, para promover e impulsionar algumas transformações importantes nos currículos, sobretudo a partir da reforma curricular de 2018, como teremos a oportunidade de observar nos capítulos subsequentes.

## CAPÍTULO DEZ

### OS DESAFIOS DE RECONHECER E DIALOGAR A RESPEITO DA BRANQUITUDE E DO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR EM HISTÓRIA

*Um antirracismo autêntico raramente é confortável.  
O desconforto é desejável, é necessário e  
importante. O antídoto para a culpa é a ação.*

Robin Diangelo

O objetivo desse capítulo é construir diálogos e análises a respeito da branquitude e suas implicações para o ensino superior em história a partir das interlocuções de história oral com docentes autodeclarados/as brancos/as que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação em história da universidade que é estudo de caso dessa tese. Ao longo do capítulo, buscaremos construir algumas análises a respeito dos desafios e resistências que se manifestam no processo de reconhecimento da racialidade e de construção de diálogos a respeito da participação e das responsabilidades das pessoas brancas nas dinâmicas das relações raciais. Buscaremos aprofundar, também, algumas reflexões a respeito das dinâmicas da branquitude e do racismo estruturais, suas implicações e repercussões em nossas práticas e atitudes, para o campo acadêmico e o ensino superior em história.

#### **Os desafios de reconhecer os impactos da branquitude e do racismo na nossa formação**

Vamos começar com as narrativas desenvolvidas por docentes brancos nos momentos iniciais das nossas interlocuções de história oral, onde eu trazia para a reflexão questões a respeito da família e das vivências escolares durante a infância e adolescência, tendo em vista analisar as dinâmicas das relações raciais nesse contexto e seu impacto para a nossa formação educacional. Nos casos de alguns/algumas

interlocutores/as, é possível perceber certa tendência em construir narrativas que se dedicaram em demonstrar que ele/ela sempre conviveu com pessoas negras na infância e juventude de forma não discriminatória; em ressaltar que teve amigos/as negros/as e que os tratava do mesmo modo que tratavam as pessoas brancas; em afirmar que o racismo não se manifestava no contexto da sua infância; que as diferenças existiam, mas não eram raciais, e sim de classe.

JÚLIO (docente branco) – *Eu tinha muitos amigos negros, porque o professor de educação física era um professor negro. Eu não tenho certeza desse dado, mas creio que era o único professor negro da escola – era uma escola pública. E o filho dele era meu colega. E eu jogava futebol. Eu sei que pode parecer uma piada isso, mas a verdade é essa: como eu gostava de jogar futebol, eu era do time dele, então eu criei uma afinidade com essa parte da escola. Na verdade, eu convivi em dois mundos: um da classe média alta, que fazia coisas muito curiosas; e com esse público literalmente muito mais pobre. E eu, como era o médio do pedaço, convivia muito tranquilamente com isso. É muito interessante lembrar, isso, Gabriel. Pra mim a questão não se colocava dessa forma. Porque jogar bola era coisa... no meu time, os negros eram os melhores, sempre. Mas eu não era tão ruim assim. E como eles gostavam muito de mim, eu cresci... como é que eu vou dizer... eu cresci em um ambiente onde isso não era uma questão. Nunca deixei de levar um amigo em casa ou deixar de sair com um amigo porque ele era preto. Nunca. Minha irmã também, a melhor amiga dela era uma moça negra.*

FELIPE (docente branco) – *Essa coisa de conviver com gente diferente sempre fez parte da minha formação. (...) Não fui criado dentro de uma bolha. Andava na rua, com os meus vizinhos, brincava. Tinha negros na rua. Tinha gente do interior. Um pouco de tudo.*

Vejam, agora, os relatos de uma docente autodeclarada branca. Nos momentos iniciais do nosso diálogo de história oral, a interlocutora construiu uma narrativa sobre a sua infância e juventude que não considerava a existência das diferenças raciais e do racismo na escola e na cidade onde ela morava. Eu, então, retomo a pergunta, ressaltando que não se tratava de uma questão a respeito da consciência racial que tínhamos naquela época, mas sim de refletir, a partir da atualidade, a respeito das dinâmicas das relações raciais naquele contexto e do impacto que isso têm. Obtive a seguinte resposta:

PAOLA (docente branca) – *Gabriel, é difícil de pensar ‘a posteriori’. Mas isso era muito misturado. Por exemplo: tinha duas famílias de amigos próximos que eram amigos de frequentar as mesmas escolas, os mesmos lugares, de morar em lugares*

*iguais aos meus, porque os apartamentos eram iguais. Então essa coisa da racialidade subalternizada não se colocava nessas relações. Mas tinham outras. Por exemplo: um dos meus melhores amigos quando eu estava na escola era o filho do porteiro, que era negro. Então tinha uma diferença, mas não pelo fato dele ser negro, mas sim pelo fato de ser filho do porteiro.*

Novamente, a questão de classe se sobrepõe à questão racial, se tornando argumento para desconsiderar ou relativizar a existência e as implicações das diferenças raciais no contexto narrado. Outra interlocutora também traz a questão de classe e a amizade com uma pessoa negra para responder à questão sobre a dinâmica das relações raciais na educação básica:

ROBERTA (docente branca) – *Em termos de infância. Bom, meus pais tinham amigos negros, mas eu não tinha muito contato com eles. Na escola, no ensino fundamental, eu fiz em uma escola pública, e aí eu tinha duas colegas negras. E aí era engraçado, porque as duas eram de situações socioeconômicas bem diferentes. Uma era filha de faxineira, era mais querida e minha amiga. A outra era filha de profissionais liberais, tinha mais grana que eu, e ela era do grupo das malvadas.*

Certamente alguns/algumas pessoas brancas tiveram mais proximidade e se relacionaram mais com pessoas negras ao longo de sua infância e juventude do que outros/as. Mas é significativo o fato de que, quando indagados/as respeito das dinâmicas das relações raciais no contexto familiar, na infância e na educação básica, esses/essas interlocutores/as exaltarem apenas as amizades negras da infância e não construam nenhuma narrativa no sentido de reconhecer, analisar e refletir criticamente a respeito das diferenças raciais, do racismo e dos privilégios brancos, suas manifestações e implicações para a sua formação e para as dinâmicas das relações raciais. Uma docente chegou, inclusive, a construir narrativas que relativizavam a existência das diferenças raciais. Acredito que tais atitudes e narrativas estão relacionadas aos desafios que (nós), pessoas brancas, enfrentam(os) no processo de analisar, compreender e dialogar a respeito das implicações que as dinâmicas das relações raciais, do racismo e a branquitude estruturais trazem para a nossa formação.

As relações raciais não se dão somente entre pessoas brancas, negras e/ou indígenas. Também são relações raciais quando pessoas brancas se relacionam, em grande medida, entre si. É fundamental, na construção de dinâmicas das relações raciais marcadas pelo racismo e pela branquitude estruturais, ter tido uma formação educacional em espaços nos quais a absoluta maioria das pessoas eram brancas, como

todos os/as interlocutores/as brancos/as dessa tese trouxeram – independente de sua origem de classe! Espaços e instituições educacionais marcadas pela supremacia branca, pela marginalização, subalternização ou exclusão racial de negros/as, indígenas e seus descendentes, são profundamente racializadas e reprodutoras do racismo e da branquitude estruturais. As ausências e a subrepresentatividade, os processos de invisibilização e os lugares diferenciados ocupados por pessoas brancas, negras, indígenas e seus descendentes nos espaços de poder, nas instituições onde estudamos e trabalhamos, nos lugares onde moramos e sociabilizamos, exercem grande influência para naturalizar e legitimar hierarquias sociais racializadas, privilégios e desigualdades raciais. Trazem, desta forma, profundas implicações raciais e psicossociais para a constituição de nossa subjetividade, da nossa identidade, para a nossa formação educacional, para a construção da nossa sensibilidade, da nossa racionalidade, de nossas redes de sociabilidades e afetos, para as nossas instituições.

A tendência de, frente a discussões raciais, pessoas brancas afirmarem a amizade com pessoas negras, buscarem demonstrar agir de forma não discriminatória e praticar um igual tratamento com pessoas negras e brancas pode ser compreendida como uma dinâmica da branquitude. Tal tendência, em muitos casos, podem servir como recursos argumentativos para pessoas brancos/as pensarem a si próprias e se colocarem como pessoas não racistas, não marcadas pelo racismo e pela branquitude em nossa sociedade (DIANGELO, 2018, p.115-122). Também no caso das narrativas aqui analisadas, exaltar ter tido amizades negras na infância parece não contribuir para nossos/as interlocutores/as construir uma percepção e consciência crítica em relação às diferenças raciais. A branquitude pode se manifestar, desta forma, nas dificuldades em – nós, pessoas brancas – reconhecermos os impactos que as relações e os privilégios raciais trazem para a nossa formação e para as nossas vidas – para a nossa sociedade e instituições onde atuamos.

*Quando eu parto da premissa que, ‘é claro’ que a minha socialização ocorreu em uma cultura profundamente marcada pelo racismo, na qual eu nasci, eu não mais preciso ficar dependendo energia em negar esse fato. (DIANGELO, 2018, p. 129)*

## ***Branquitude à brasileira, mestiçagem e os desafios de reconhecer-se enquanto brancos***

As narrativas de história oral construídas por esses/as mesmos/as docentes brancos/as, quando indagados/as a respeito do processo de construção e reconhecimento da sua identidade racial e da branquitude, também nos trazem indícios e permitem refletir a respeito de outra possível dinâmica de manifestação e reprodução da branquitude no Brasil: a resistência em reconhecer o seu pertencimento racial e a relativização da identidade racial branca através do discurso da mestiçagem, que ocorre mesmo quando a pessoa se autodeclara branca. Tal dinâmica pode trazer dificuldades ainda maiores para o reconhecimento dos privilégios brancos, das implicações da branquitude e do racismo estruturais em nós mesmos, nos grupos e instituições em que atuamos, em nossas práticas e atitudes no ensino superior e campo acadêmico da história.

FELIPE (*docente branco*) – *E vou te dizer mais. Sempre houve um tema polêmico em minha família. Eu nunca tive problema de dizer isso. Que havia a questão que diziam que meu avô era negro. Meu avô materno. (...) Meu avô, a pele assim não era negróide, mas alguns caracteres poderiam identificar uma mestiçagem. Isso sempre foi um tema meio complicado. (...) Mas vou te dizer, é claro, nunca me ocorreu aproveitar das ações afirmativas. Nunca coloquei isso como questão. Mas meu avô era um 'mulato' claro [sic].*

(...)

*Por isso eu te digo outra coisa: eu tenho muita tranquilidade com esse tema do racismo porque a minha família ou estava na senzala ou veio de imigração depois. Ninguém teve escravo.(...) Essa tensão eu sempre vivi. Mas eu tenho uma cara branca, um sobrenome europeu, as pessoas me acham o macho branco no comando. Essa é a ideia que existe. E eu não vou brigar com isso. O problema é deles. O problema é dos outros que querem me ver assim.(...) Então eu estou te dando essa sinopse pra tu ver onde eu me situo. Senão tu vai dizer: 'eu falei com o fulano, um cara branco', e já vai me catalogar.*

É importante ressaltar que o interlocutor se autodeclarou branco no início do nosso diálogo e tem um fenótipo que facilmente o identifica enquanto pessoa branca em qualquer lugar do Brasil. Em sua narrativa, é perceptível que Felipe tenha um ressentimento por ser, conforme sua própria percepção, tratado como 'o macho branco no comando'. Embora se declare branco, o interlocutor não quer ser 'catalogado'

enquanto branco, e emprega como argumento o fato de que não teve parentes escravocratas e que um de seus avôs, o qual relata ser distante em sua criação, era pardo. Talvez a mestiçagem, que – como vimos no capítulo 3 – marca histórica e atualmente a construção e percepção das identidades e das relações raciais no Brasil, contribua para a constituição da crença do nosso interlocutor de que ele estaria menos implicado e responsável na branquitude e no racismo estrutural.

Vamos retomar a narrativa do nosso interlocutor:

*EU - Em relação à branquitude - não mais ao racismo - como é que tu sentes essa questão?*

*FELIPE (docente branco) – Olha, Gabriel, não adianta o cara ser branco se for baixinho, também, que tu vai passar por discriminação. E se tu for branco, baixinho e feio, tu também vai passar por uma discriminação. Então essa ideia da branquitude é o branco alfa. É o macho branco no comando do Caetano, lá. Mas tem que ser bonito, também. Não muito baixo. Também se for meio careca não vai ajudar. Tem tudo isso. Tem branco pobre, cara. Enquanto a exclusão social só estava sobre os afro-descendentes, sei lá, os próprios indígenas, **estava muito bem**. Só que isso, desde acho que a década de 1950, 1960, deixou de ser a tônica. **Passou a ter brancos excluídos, de olhos claros, também, entendeu**. Não é só o fato de tu ser branco que te garante um lugar. Tem uns que tem privilégio, outros não têm. Eu tenho certeza que sou um privilegiado, não tenho a menor dúvida quanto a isso. Só que **o meu privilégio, ele não foi construído na exclusão do outro, essa é a diferença. Nada do que eu tenho foi dado de mão beijada**. Eu tive que ir atrás, não é por que eu nasci branco que estava garantido.*

(...)

*Eu tenho um compromisso com essa sociedade, mas eu sei que não é a minha trajetória que construiu isso enquanto tal [o racismo]. Isso é coisa que eu tive que resolver na minha cabeça muito bem. 'Ah, porque tu é branco tu vai carregar a culpa do mundo'. Não. Não vou! Não vou porque, estou dizendo: ninguém teve escravizado na minha família, vieram pro Brasil no século XX.*

Ao ser questionado sobre os privilégios brancos, o docente prefere dissertar sobre as discriminações que os homens brancos podem sofrer caso sejam de baixa estatura, feios, calvos ou pobres. Ao ser questionado sobre os privilégios das pessoas brancas, o interlocutor passa a tratar da pessoa branca enquanto vítima da discriminação. Na interpretação do nosso interlocutor, nem todo branco é privilegiado, e ressalta: “passou a ter homens brancos de olhos claros excluídos”. Na sua narrativa, o

privilégio e a discriminação estão associados à classe social e à aparência, e não à questão racial. Apesar de se reconhecer enquanto privilegiado, o docente acredita que o seu privilégio “não teria sido construído na exclusão do outro”, e que nada do que ele têm foi “dado de mão beijada”. Novamente, a questão de classe e o discurso meritocrático se tornam obstáculos para o reconhecimento dos privilégios brancos, da branquitude e do racismo estrutural. Apesar dessa postura, o docente se afirmou como alguém progressista em termos sociais e raciais, enquanto um defensor das Ações Afirmativas.

Vamos, agora, ouvir outras duas interlocutoras de história oral dessa tese, também docentes autodeclaradas brancas do departamento de história.

ROBERTA (docente branca) – *Identificação racial e autodeclaração: **Branca, mas bem misturada.** Meu cabelo crespo mostra a raiz ibérica e moura do meu pai.*<sup>126</sup> *Eu tinha uma mãe bem clarinha, de cabelo liso, e meu pai era bem mouro, tinha aquele nariz árabe, cabelo crespo mesmo. Meus irmão brincam, **tiram sarro, assim, porque nenhum de nós três herdou o cabelo bom da mãe** [riso]. **Então essa coisa do cabelo ruim do pai.** Bom, então eu sou branca, mas misturada. Enfim, alemã, italiana. Segunda minha mãe, a minha vó tinha um pouco de índio e negro. Porque tu sabes que na Europa passou de tudo, né.*

PAOLA (docente branca) – *Aí eu entro [cita nome de país do hemisfério norte] com aquele cabelo gigante e com um fenótipo dificilmente classificável. (...) Então eu passava por francesa, passava por italiana, quando eu pegava taxi eu saía por indiana. **Naquele país, eu descobri que eu tinha várias cores, que eu podia ser várias coisas, se tudo fosse baseado no meu fenótipo.** (...)*<sup>127</sup>

*Aí tinha um café dentro da Universidade. E eu fui lá, tomar meu café, com meus cabelos enormes e tal. E veio um professor, jovem também, e eu tô tomando meu café e ele olha pra mim e diz: 'da onde vêm os teus cabelos?'*

*Ai eu ri, assim, e falei 'poxa vida, são os meus cabelos que definem um pouco a minha origem'. E ele era um cara muito bonito, ele era um negro muito impactante. Uma pessoa que se fazia notar, digamos assim. (...) Aí eu olho para aquele homem lindo, ali, perguntando sobre meus cabelos, e aí eu disse: 'olha, meus cabelos vem do Brasil'.*

---

<sup>126</sup> É importante dizer que não me parece que seja condizente a afirmação de que o cabelo da docente seja crespo – tomo, como base para a análise, diferentes tabelas de curvaturas dos cabelos. Creio que este caso esteja relacionado às disputas em torno da definição do que é cabelo crespo.

<sup>127</sup> Localização geográfica e trechos suprimidos para evitar a possibilidade de identificação da interlocutora.



*E aí ele – que evidentemente era uma pessoa muito bem-informada – ele senta na minha mesa pra tomar o café e diz: 'mas eu preciso saber de uma coisa: afinal, com esses cabelos, você é branca ou você é negra?' Aí eu pensei assim: 'Bom, é uma pergunta que no Brasil jamais me colocariam.' Mas eu estava ali na mesa, com aquele negro lindo e maravilhoso, ali foi o meu momento oportuno em que, por um flerte, eu fui negra por alguns instantes. Eu olhei para ele e disse: 'olha, com esses cabelos eu só posso ser negra'. [risos] (...) Diante da pergunta, e da brincadeira, e daquele homem lindo e maravilhoso, eu disse: 'olha, eu sou negra, desde criancinha' [risos].*

*Então para te mostrar o como a consciência da cor, das classificações, no Brasil a gente não tem, a gente só tem isso quando a gente tem uma perspectiva de alteridade. Nesse país, eu fui convidada, por essa brincadeira, a pensar: afinal, eu sou o quê, onde eu me coloco? Então tu vê, a branquitude, que para ti pode ser uma questão, para mim só foi frente a essa circunstância que foi absolutamente inusitada. Era só eu sair de casa que ninguém sabia se eu era branca, se eu era amarela, se eu era vermelha, se eu era preta, o que é que eu era. Então esses regimes classificatórios são culturais. Ali, evidentemente, eu brinquei de ser negra. Foi meu momento lindo, meu momento negro excepcional [risos], mas essa não era uma questão pertinente em outras circunstâncias. Então eu estou te contando essa anedota para te mostrar como essa noção, essa autoidentidade, ela pode ser muito mais inconsciente em uma pessoa que não sofre nenhum tipo de discriminação, do que outras. Certamente um negro, quando você pergunta, ele vai ter essa autoidentidade muito mais latente, ou um indígena, ou um japonês, do que para mim, que poderia ser qualquer coisa.*

As narrativas acima trazem aspectos importantes para refletirmos sobre o processo de construção das identidades brancas no Brasil.<sup>128</sup> Trazem-nos indícios de que a falta de diálogo, de compreensão e análise crítica mais aprofundada sobre a branquitude, o racismo, as relações raciais, pode levar pessoas brancas a naturalizar e a reproduzirem – por vezes sem o perceberem – falas e atitudes que reproduzem o racismo. Como, por exemplo, afirmar que o próprio pai tem cabelo “ruim”, o que é remetido ao fenótipo de origem ibérica com traços mouros. Que a mãe, “bem clarinha e de cabelo liso”, tem cabelo “bom”.

No caso de Paola, é bastante problemática em termos de relações raciais a professora, também autodeclarada branca no início de nossa interlocução de história oral, afirmar que “em um momento oportuno, fui negra por alguns instantes”, “brinquei

---

<sup>128</sup> Novamente, é importante destacar que o nosso foco é analisar as dinâmicas da branquitude e do racismo estruturais. É irrelevante a essa tese os aspectos individuais relacionados a essas narrativas. Como vimos, a tendência de particularizar, pessoalizar e/ou externalizar o problema racial em outras pessoas brancas não contribui para o nosso processo de discussão, de análise, de reconhecimento e responsabilização frente às diferentes implicações do racismo e da branquitude estruturais em nós mesmos e no ensino superior em história.

de ser negra, foi meu momento lindo, meu momento negro excepcional”, e falar, rindo: “Olha, sou negra desde criancinha”. Acredito ser extremamente desrespeitoso para a população negra, que vivencia de forma cotidiana o racismo, as atitudes de docentes brancas – dos cursos de história de uma universidade pública – afirmarem que cabelo crespo é ‘ruim’ e liso é ‘bom’; que quando oportuno, brinca de ser negra para obter alguma vantagem, mesmo que em um flerte, que de forma recreativa – e narrar, atualmente, o episódio em tom humorado. Entre brancos, essas falas podem ser tão naturalizadas que podem, em alguns casos, passar despercebida, não chocar – ou gerar risadas. Mas acredito que frente a pessoas negras essas falas e atitudes teriam boas chances de causar indignação, dor, revolta, de ter por efeito a reprodução de traumas e violências raciais – mesmo que de forma não intencional.

Essas narrativas indicam que falas e atitudes que reproduzem a branquitude e o racismo marcam a nossa formação e estão naturalizadas no cotidiano de nós, pessoas e grupos brancos, historiadoras/es e professores/as, nos tornando suscetíveis a reproduzi-las com certa frequência – mesmo em interlocução de história oral com uma tese que sabidamente tinha o objetivo de analisar o racismo e a branquitude entre nós. Vimos, nos capítulos 5 e 6, os impactos que atitudes como essas, ao serem reproduzidas na universidade, em sala de aula, tiveram para discentes negras/os e indígenas dos cursos de história. E veremos no próximo capítulo que não se trata apenas de falas e atitudes problemáticas: a branquitude e o racismo trazem profundas implicações e impactos para nossas práticas docentes e de pesquisa, para os currículos que construímos e praticamos, para o campo acadêmico e ensino superior em história.

Paola nos traz a anedota tendo em vista corroborar com análises e concepções teóricas no sentido de que “os regimes classificatórios são construções culturais”, como ela reforça em sua fala. Nesse aspecto, estamos de pleno acordo: conforme já refletimos no capítulo 4, as classificações raciais e de cor são construídas cultural e socialmente, variando conforme o contexto geográfico e histórico. Não podemos recair em essencialismos ahistóricos nem em concepções biologizantes quanto à raça ou às identidades. Mas isso não significa que as classificações raciais e de cor sejam, assim, tão fluidas e flexíveis a ponto de uma docente autodeclarada branca poder afirmar que ela tem “várias cores”. Parece-me que é de um relativismo exacerbado a professora pressupor e afirmar que ela “poderia ser qualquer coisa” em termos de classificação ou identificação de cor e raça, que ela pode ser, ao mesmo tempo, classificada enquanto “branca, amarela, vermelha ou preta”. Neste caso, sua anedota, a meu ver, demonstra

(in)compreensão em torno do racismo, das relações raciais, da branquitude, da construção das identidades de cor/raça; e acaba nos contando mais a respeito das dinâmicas da branquitude e do racismo à brasileira do que a respeito dos regimes classificatórios.

Evidentemente que o significado do que é ser branco, assim como qualquer outra identidade, é algo que estará sempre em disputa e transformação. Mas entre os diversos sentidos em disputa, extrapola uma atitude eticamente responsável e fundamentada do ponto de vista teórico se passar por pessoa negra para obter algum tipo de vantagem. A atitude de “brincar de ser negra” só pode ser tomada por alguém que sabe que não o é – o que torna ainda mais contraditória a relativização dos regimes de classificações raciais reproduzida pela docente.

A anedota de Paola, em conjunto com as narrativas de Roberta e de Felipe, nos trazem alguns indícios das implicações da miscigenação na construção da *branquitude à brasileira*, e dos usos dos discursos da miscigenação para a relativização das identidades raciais brancas, a qual pode se constituir enquanto dinâmica de manifestação e reprodução da branquitude estrutural e acadêmica. As narrativas desses/as docentes nos trazem, dessa forma, preocupações em relação a qual formação será proporcionada aos discentes do curso de história a respeito do racismo e da branquitude; e também em relação às posturas e às formas como alguns professoras/es de ensino superior se colocam em termos de relações raciais em suas práticas docentes e de pesquisa.

É sem dúvida um debate polêmico. As identidades brancas, como todas as identidades, são plurais. O fato de nosso país ser profundamente marcado, historicamente, pela miscigenação étnica e racial certamente pode trazer maiores desafios para o processo de construção, de percepção e reconhecimento das identidades raciais. Em alguns casos, pode ser mais difícil ou demorado o processo de reconhecimento da identidade racial para pessoas brancas que possuem um parente distante negro ou indígena, ou que possuem olhos castanhos e cabelos mais ondulados ou volumosos, do que para outras pessoas brancas, loiras e de olhos azuis. E como as narrativas dessas/es interlocutoras/es parecem indicar, a branquitude pode, em certos casos, trazer alguns desafios também para pessoas e grupos brancos/as que não possuem alguns dos traços fenotípicos representantes do ideal estético de brancura – cabelo loiro e liso, estatura alta, olhos claros.

Pessoas brancas de um fenótipo mais claro, sobretudo quando pertencem a classes médias e altas, podem ser ainda mais privilegiadas do que outras pessoas socialmente reconhecidas enquanto brancas no Brasil com outro perfil de classe e/ou que tenham menos traços fenotípicos historicamente constituídos como demarcadores sociais das identidades brancas. Contudo, ambas são brancas e beneficiadas pelos privilégios brancos, são marcadas pela branquitude e pelo racismo estruturais e suas implicações no Brasil.<sup>129</sup> Da mesma forma, tanto pessoa negras de tez mais clara quanto pessoa negras mais retintas enfrentam o racismo, embora as formas e intensidades possam variar, também conforme o contexto histórico e geográfico – não cabe, nessa tese, aprofundar as discussões sobre colorismo.

É importante destacarmos que a construção das identidades brancas não é marcada apenas pelo fenótipo, mas também pela construção de hierarquias sociais atravessadas pela racialidade e por privilégios raciais e intersseccionais para pessoas que são identificadas, socialmente, enquanto brancas. Não se trata de homogeneizar grupos e identidades raciais brancas, nem de levar em conta apenas traços fenotípicos na construção de privilégios brancos estruturais. As diferenças e hierarquizações internas na construção da branquitude brasileira já foram analisadas por importantes pesquisadoras/es dos estudos críticos na branquitude no Brasil, sobretudo tendo em vista a intersecção com a questão de classe.

Lia Verner Schucman, em sua tese de doutorado a respeito da construção da branquitude paulistana (2012), analisa as hierarquizações internas na estruturação das identidades brancas, na qual ela percebe, entre seus/suas entrevistados/as, a construção de uma diferenciação entre o “branco” e o “branquíssimo”. Para a pesquisadora, suas fontes demonstram que as diferenciações internas seriam marcadas pela intersecção de classe, sendo “branquíssimos” aqueles que, além de brancos, eram das classes sociais mais abastadas, e os brancos seriam aqueles de classes sociais inferiores (SCHUCMAN, 2012, p.94-101).

Ainda conforme a autora:

*A branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial.*

---

<sup>129</sup> Nesse sentido, creio não ser apropriado um debate em torno de um ‘colorismo às avessas’, centrado nas pessoas brancas. Alguns estudos críticos da branquitude no Brasil já se debruçaram sobre diferentes.

*Este lugar é, na maioria das vezes, ocupado por sujeitos considerados brancos. No entanto, a auto-inclusão na categoria branco é uma questão controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico.* (SCHUCMAN, 2012, p.102)

Ana Laborne, em sua tese de doutorado na área da educação intitulada *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil* (2014), também traz contribuições nesse sentido. A autora analisa a complexidade da construção das identidades raciais no Brasil, atravessada pela ideologia do branqueamento, pela mestiçagem, por uma visão suavizada das relações e conflitos raciais construída na sociedade brasileira, pautada pelo discurso da “democracia racial”. Laborne reforça o entendimento de que não devemos tomar a identidades raciais brancas enquanto homogêneas. Não devemos essencializar identidades, nenhuma delas: brancas, negras, indígenas...

Nesse sentido, as identidades raciais brancas são construções sociais e históricas, que variam conforme cada contexto, tempo e região, e que também possuem diferenças e disputas internas em torno dos elementos (dinâmicos, fluidos, também híbridos) de construção identitária. Há também uma grande diversidade étnica e hierarquias internas na construção das identidades, atravessadas interseccionalmente por questões de gênero, classe e sexualidade. Uma pessoa reconhecida socialmente como branca no Brasil, e que por isso detém privilégios e vantagens estruturais, em muitos casos não o será na Alemanha, nos Estados Unidos. Poderá, inclusive, sofrer nesses países alguma forma de discriminação ou racismo – enquanto “latinos” ou negros – por conta das dinâmicas de como se construíram e constroem as identidades raciais nesses países. Isso também pode ocorrer dentro do Brasil, entre diferentes regiões. Contudo, o que importa é como os indivíduos e grupos constroem a suas identidades e são percebidos e localizados racialmente no contexto no qual eles se inserem. Sujeitos socialmente percebidos enquanto brancos em um determinado contexto sócio-histórico e regional se encontram, de diferentes formas, em situação de privilégio e vantagens estruturais nesse contexto.

É importante aprofundarmos, também, as reflexões a respeito das possíveis repercussões, históricas e atuais, da mestiçagem nas dinâmicas da *branquitude à brasileira* e analisarmos algumas possíveis implicações que o discurso da mestiçagem

traz para a construção das identidades brancas e das relações raciais no Brasil atual.<sup>130</sup> Liv Sovik, doutora em comunicação e pesquisadora da branquitude brasileira, em sua obra “Aqui ninguém é branco”, traz importantes reflexões nesse sentido:

*Que negros existem no Brasil, ninguém duvida, mas quanto aos brancos, não se pode afirmar com a mesma segurança. A invisibilização do branco brasileiro no discurso público, assim como a valorização da mestiçagem, são a forma tradicional de representar as relações raciais (SOVIK, 2009, p.15)*

Para a autora, o discurso da mestiçagem ainda é empregado, no Brasil, para negar ou relativizar a existência da “raça” e das diferenças raciais, para esconder a presença e a existência de pessoas brancas. A defesa da mestiçagem busca construir uma aproximação entre grupos raciais e setores sociais desiguais, sem incidir sobre as hierarquias raciais que seguem estruturando a nossa sociedade. Ainda segundo a autora,

*O discurso da mestiçagem permite que os que falam desde a perspectiva branca possam brincar de ser populares. (...) Quando se diz que “aqui ninguém é branco”, a referência contrastante é externa e se lança contra o racismo eurocêntrico. Por outro lado, quando se afirma a mestiçagem como universal, no Brasil, e não se fala da história que determinou as identidades raciais, corre-se o risco de reavivar os argumentos biológicos sobre ‘raça’ (é na genética que todos somos mestiços, não na prática social) (SOVIK, 2009, p.50)*

O discurso da mestiçagem, desta forma, pode ter por efeito prático a relativização das diferenças e dos privilégios raciais que grupos e/ou pessoas brancas possuem no Brasil. Ele torna possível, também, que algumas pessoas e grupos brancos no Brasil possam manejar de forma fluída o seu pertencimento racial de acordo com o que se torna mais vantajoso em determinada situação, podendo “brincar de ser populares”, construir narrativas enquanto mestiço frente a um estudo crítico da branquitude, se afirmando enquanto negro/a quando oportuno, ao mesmo tempo em que talvez desejem ser classificadas enquanto brancas em uma entrevista de emprego, pelo segurança do supermercado ou em meio a uma abordagem policial.

---

<sup>130</sup> No capítulo 3, construímos diálogos com Kabengele Munanga (2006) a respeito da ideologia da mestiçagem, da democracia racial e das implicações históricas da mestiçagem na constituição do racismo, das relações e identidades raciais no Brasil.

Uma possível dinâmica de reprodução da branquitude no Brasil e de invisibilização das pessoas e grupos brancos se manifesta nas atitudes daqueles/as que, mesmo se autodeclarado brancos/as quando questionados, fazem uso do discurso da mestiçagem para relativizar as identidades brancas, os regimes de classificação racial ou o seu pertencimento racial. A invisibilização do branco brasileiro por detrás do discurso da mestiçagem pode trazer como pressuposto a crença de que somente seriam socialmente classificáveis enquanto brancos aqueles e aquelas mais próximos do ideal de brancura, como se supostamente esses sim fossem aqueles verdadeiramente brancos, aqueles que deveriam ser catalogados enquanto brancos por um estudo crítico da branquitude. Todos nós, brancos/as, também somos frutos de diferentes processos de miscigenação, mesmo que por vezes mais remotas.<sup>131</sup> Não existe branco “puro”. Sabemos que qualquer ideal de pureza branca é perigoso, tem repercussões históricas catastróficas.

Creio que as narrativas dos/das interlocutores/as aqui analisadas nos trazem alguns indícios de que uma possível dinâmica da *branquitude à brasileira* seja a tendência de algumas pessoas autodeclaradas brancas, socialmente reconhecidas e privilegiadas enquanto brancas no Brasil, evocarem algum traço fenotípico e/ou a existência de um parente distante para relativizar a sua identidade e privilégios raciais enquanto brancos e/ou as implicações do racismo e da branquitude estrutural em si próprias. Mesmo que isso, por vezes, possa ocorrer de forma não intencional – lembramos que não se trata de intenções, mas sim de seus efeitos nas dinâmicas das relações raciais.

De diferentes formas, os/as interlocutores/as, quando questionados/as sobre sua identidade racial e sobre a branquitude, construíram narrativas que parecem ter seguido a lógica: ‘sou branco, mas...’ Sou branco, mas não quero ser catalogado enquanto branco, não sou o ‘macho alfa no comando’. Sou branco, mas meu avô era ‘mulato claro’. Sou branca, mas bem misturada. Sou branca, mas poderia ser identificada como

---

<sup>131</sup> Um estudo interessante, nesse sentido, publicado pelos sociólogos Aaron Panofsky e Joan Donovan, analisam as discussões geradas em sites de grupos supremacistas brancos estadunidenses a respeito dos resultados de Testes de Ancestralidade Genética (TAG) demonstrando que importantes lideranças destes movimentos, apesar de terem um fenótipo marcadamente branco, possuem um percentual significativo de material genético de origem africana, indígena, judaica e/ou asiática. PANOFKY, Aaron; DONOVAN, Joan. *Genetic ancestry testing among white nationalists: From identity repair to citizen science*. *Social Studies of Science*, 2019, v.49(5), p.653-681. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0306312719861434>

qualquer coisa em termos de cor ou raça (branca, negra, amarela, vermelha)... Em um dos casos analisados, a relativização dos regimes de classificação racial parece justificar as atitudes de apropriar-se das identidades negras a fim de obter algum tipo de vantagem em uma situação específica. Nesse sentido, cabe ressaltar que tem ganhado destaque, nos últimos anos, as práticas de pessoas brancas se autodeclararem negros/as, cometendo fraudes em concursos públicos que tenham ações afirmativas.

Creio que as reflexões teóricas de Liv Sovik e as narrativas aqui analisadas nos trazem indícios de que o discurso da miscigenação segue tendo um papel importante na construção da *branquitude à brasileira*. Para que algumas pessoas brancas no Brasil se sintam menos implicadas e responsáveis pelo racismo e branquitude estruturais, por se sentirem talvez menos privilegiadas, quiçá “menos brancas” do que outras. Afinal de contas, quem é o branco no país da miscigenação? Haverá sempre alguém “mais” branco do que eu, com mais poder e privilégios do que eu – esse, sim, é que mereceria ser ‘catalogado’ enquanto o branco, como o ‘macho alfa no comando’.

As narrativas aqui analisadas nos permitem acessar, também, algumas das diferenças entre se autodeclarar enquanto pessoa branca e em se reconhecer enquanto branco/a. O discurso da miscigenação, quando empregado por pessoas brancas, pode manifestar resistência para o processo de letramento, de reconhecimento e de responsabilização racial enquanto brancos, podendo, desta forma, contribuir para dificultar a superação das implicações do racismo e da branquitude estruturais em nossas práticas, narrativas e atitudes, individuais e coletivas – também no ensino superior em história. Acredito que não é por acaso que os/as docentes que construíram as narrativas em questão foram os/as mesmas cujas atitudes desencadearam alguns conflitos raciais entre docentes brancos/as e discentes negros/os e indígenas que marcaram os cursos de história na referida instituição, os quais foram analisados nos capítulos anteriores.

\*\*\*



## **Os desafios de dialogar a respeito das implicações do racismo e da branquitude em nossas práticas e atitudes**

CARMEM (docente branca) – *Eu acho que tu vai ter um problema na tua pesquisa em falar com docentes, porque existe uma vaidade muito grande no ensino superior. Esse espaço de poder que a gente ocupa no ensino superior tem muita vaidade. Na forma como se configurou, nós somos extremamente competitivos, nós disputamos entre colegas por bolsas, financiamento, inúmeras coisas. Tem um funcionamento que é muito perverso. (...) Somando a construção dessa ‘persona’, essa vaidade, essas relações de poder, eu acho que coaduna muito com isso que tu tá falando, no sentido de ter um medo de sermos desconstruídos, de sermos ‘atacados’ por ter feito uma fala racista. E isso gera um pânico, um pavor, porque essa pessoa tem que ser uma pessoa perfeita, sempre super hiper engajado, saber de todas as terminologias. Então tem uma coisa que atinge diretamente a vaidade das pessoas. E aí é muito curioso, né, se questionar por que é que a gente tem medo disso? Por que é que tu tens medo de ser interpretado como uma pessoa racista se a gente vive num sistema onde a gente só se beneficia disso? Então um pouco é escancarar tudo isso. Foi algo que, para mim, foi um receio muito grande. (...)*

Vamos, agora, aos momentos finais da interlocução de história oral com Paola:

GABRIEL – *Sobre essa anedota [transcrita e analisada acima] eu tenho uma sugestão. Eu sugiro fortemente que a senhora busque evitar contar essa anedota em sala de aula, sobretudo em uma sala de aula que tenha mulheres negras. O próprio fato de brincar com a autoclassificação racial, sobretudo por algo tão sensível quanto é a questão do cabelo, onde muitas mulheres negras que eu conheço relatam um processo muito sofrido, dolorido de vida, de assumir o seu cabelo crespo... [entrevistada interrompe]*

PAOLA – *Mas porque você acha que para mim é menos dolorosa?*

Sem querer desconsiderar a dor da interlocutora em relação ao seu cabelo, podemos perceber que ela, ao receber uma sugestão de que evitasse de reproduzir sua narrativa, pois ela poderia ter por efeito reproduzir dores e traumas raciais, se mostrou, na ocasião, incapaz de reconhecer e dialogar sobre as implicações raciais de sua atitude.

Interrompeu-me, mudando o foco, passando a falar das suas dores, se colocando enquanto vítima – e não com alguém que produziu uma fala racialmente problemática, por “brincar de ser negra”. O questionamento da interlocutora traz implícita a afirmação de que a sua experiência – de mulher autodeclarada branca – em relação ao seu cabelo é tão dolorosa quanto as experiências de mulheres negras. Que se tratariam de dores e traumas equivalentes – *por que você acha que para mim é menos dolorosa?* Nesse sentido, podemos perceber uma das consequências do racismo e da branquitude estruturais: a incapacidade que nós – pessoas brancas – muitas vezes demonstramos em reconhecer e dialogar a respeito das diferenças raciais e a respeito das implicações do racismo e da branquitude em nossas próprias práticas, atitudes e discursos.

Robin Diangelo novamente pode nos ajudar a compreender de que forma essa atitude se insere enquanto dinâmica da branquitude. Em suas pesquisas, a autora analisa diferentes tipos de atitudes defensivas tomadas por pessoas brancas frente a qualquer sugestão de que a gente reproduz o racismo em nossas práticas. A autora ressalta que: “se você é branco e alguma vez já se desafiou a olhar para o seu próprio racismo – talvez por ter contado uma piada problemática ou ter feito uma fala que carregou preconceitos os quais alguém lhe chamou a atenção – é comum assumir uma postura defensiva.” (DIANGELO, 2018, p.75).

Já em sua obra *Belo Racismo – como pessoas brancas progressistas perpetuam o racismo*, Diangelo dedica um capítulo, intitulado *E o meu trauma?*, para analisar as atitudes de pessoas brancas progressistas que, ao se depararem com o desconforto de pensar e dialogar sobre a sua participação na reprodução do racismo, assumem posturas reativas, passam a se colocar no lugar de vítimas, trazendo para o centro das discussões as suas próprias dores e traumas – as quais, por vezes, podem ser mobilizados por conta de sofrerem opressão de gênero, classe ou sexualidade (DIANGELO, 2021, p.130-139). Para Diangelo, este é mais um mecanismo de defesa da branquitude, pois busca a simpatia do interlocutor e tem por efeito bloquear a possibilidade de crescimento pessoal e de um diálogo mais profundo em relação às implicações do racismo em nós mesmos.

\*\*\*

PAOLA (docente branca) - *Aí você quer que eu diga: 'não, eu, como eu trabalho com (suprimido), como eu sou uma pessoa branca, e como eu tenho uma posição de*

*privilégio, eu tenha que fazer uma autocrítica da minha posição, e tenha que modificar isso, isso e aquilo e aquilo outro?*

GABRIEL – *A senhora não acha?*

PAOLA – *Provavelmente eu faça isso na minha, na minha... [pausa] Na minha questão profissional. Mas eu acho que isso é o que menos interessa.*

\*\*\*

Antes de aceitar o convite para participar como interlocutora da tese, Paola solicitou uma pré-entrevista, a qual se estendeu por mais de duas horas e onde foram trazidos questionamentos e críticas em relação a esta pesquisa. Em alguns casos, as críticas me pareceram pouco construtivas, incidindo sobre o mérito do problema de pesquisa e das questões trabalhadas na tese. Em nosso diálogo, expus que eu faço a análise dos currículos dos cursos de história da referida instituição a partir dos planos de ensino das disciplinas.<sup>132</sup> Na ocasião, a interlocutora chegou a apontar uma suposta falsidade nas fontes que utilizo, questão que ela retomou posteriormente em interlocução de história oral:

PAOLA – *Eu te expliquei, inclusive, o meu caso, onde as tuas fontes não são tão explicativas, porque elas são fragmentadas e falsas em algum aspecto.*

GABRIEL – *Mas se a senhora foi quem escreveu o Plano de Ensino, como é que a senhora pode me dizer que ele é falso? E toda fonte é um fragmento...*

Como é possível perceber no trecho acima, os diálogos de história oral construídos para essa tese também foram marcados, nessa situação, por tensões e conflitos os quais se inserem, ao meu ver, nas dinâmicas da branquitude, nas resistências e atitudes reativas que se manifestam quando se analisa o racismo e a branquitude de forma que nós mesmos estejamos implicados/as. Enquanto historiadores/as, sabemos o quão graves são acusações de que as fontes utilizadas em um trabalho acadêmico, em uma tese de doutorado, sejam falsas. Ao longo de toda minha trajetória, desconheço

---

<sup>132</sup> Os Planos de Ensino são documentos oficiais elaborados semestralmente pelos/as próprios/as docentes das disciplinas e que ficam registrados no sistema da Universidade.

colegas que sofreram acusações desse tipo. Creio que um plano de ensino, escrito pela própria docente, só pode ser em algum aspecto falso caso ela mesmo tenha colocado informações falsas em um documento oficial da universidade. A docente, talvez percebendo o problema de pesquisa e o meu posicionamento teórico, e que o plano de ensino de suas disciplinas também possibilitaria a análise de práticas de reprodução da branquitude e do racismo estruturais, acadêmico e epistêmico, acabou pondo em dúvida a veracidade das informações contidas em documento oficial de sua própria autoria.

Houve, também, o caso de um/uma interlocutor branca/o que recusou o convite de participar desta pesquisa, mas solicitou, com urgência, uma videochamada para me conhecer e saber mais detalhes sobre a tese. Na ocasião, ela/ele trouxe várias perguntas a respeito do meu problema de pesquisa, referenciais teóricos, critérios de seleção dos/das interlocutores/as e sobre quais assuntos e episódios seriam tratados na tese. Entre as justificativas para a sua recusa, ela/ele trouxe que não teria condições físicas e emocionais de conceber o meu trabalho em sua vida.<sup>133</sup> Tais atitudes também manifestam as dinâmicas da branquitude e indicam os desafios que se impõem a uma tese que busca realizar uma auto-análise da branquitude na própria instituição em que me forma e na qual o trabalho está sendo elaborado. Também indicam a dificuldades de algumas pessoas brancas de lideram com os temas da branquitude e do racismo.

\*\*\*

É importante retomarmos e aprofundarmos as discussões a respeito dos *pactos narcísicos da branquitude*, elaborado por Maria Aparecida Bento Silva (2002), e da *solidariedade branca*, conforme trazido por Robin Diangelo (2019), para compreender alguma das dinâmicas fundamentais de manutenção e reprodução da branquitude e do racismo em nossa sociedade, no ensino superior e campo acadêmico em história. Cida Bento ressalta que “há um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil (...) muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises” (2002, p.2-3). Conforme a autora, “o silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das

---

<sup>133</sup> Citação conforme anotações no caderno de pesquisa.

desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação” (2002,p. 6). As diversas formas de resistência em relação à discussão sobre racismo e branquitude e suas implicações para o ensino superior história nos remetem a essas dinâmicas de manutenção dos pactos narcísicos da branquitude.

As discussões sobre *solidariedade branca*, trazida por Robin Diangelo, também nos auxiliam na análise dessas dinâmicas e episódios. Conforme a autora:

*Solidariedade branca é um acordo tácito entre pessoas brancas que protegem os privilégios brancos e contribui para que pessoas brancas não se sintam desconfortáveis racialmente, por não serem confrontadas quando elas fazem ou falam algo problemático.(...) A solidariedade branca requer tanto o silêncio sobre qualquer coisa que exponha os privilégios da posição ocupada por pessoas brancas quanto um acordo tácito em permanecer unidos racialmente para a proteção da supremacia branca. (...) As consequências reais de se romper com laços de solidariedade branca exerceM um papel fundamental para a manutenção da supremacia branca. Nós, de fato, incorremos em risco de ser censurado ou sofrer outras penalidades de nossos colegas brancos. (...) Por outro lado, quando eu mantive o silêncio a respeito do racismo, eu fui recompensada com capital social ao ser vista como engraçada, cooperativa, alguém que joga em equipe. (...) Pessoas negras certamente experienciam a solidariedade branca como uma forma de racismo, na qual nós falhamos em nos responsabilizar coletivamente em desafiar o racismo quando o presenciamos, ou em colaborar com pessoas negras na luta por justiça racial. (DIANGELO, 2018, pg.57-58)*

Não há como avançar nas análises, diálogos e discussões a respeito do racismo e da branquitude, suas implicações e manifestações no campo acadêmico e ensino superior, sem incidir e tensionar estruturas de poder e privilégios que beneficiam a nós, pessoas brancas – algo que causa desconforto. Nosso silêncio e omissão, entre outras formas de resistências, fortalecem os pactos narcísicos da branquitude e os laços de solidariedade branca.

## **Branquitude acadêmica e lugares de fala**

*Todo mundo tem lugar de fala.* (RIBEIRO, 2017)

Vamos, agora, construir, a partir das interlocuções de história oral, uma roda de conversa, entre docentes brancos do departamento de história da universidade analisada por essa tese, a respeito das discussões sobre lugar de fala, e como elas se inserem nas dinâmicas das relações raciais, do racismo e da branquitude no campo acadêmico e ensino superior em história

SOFIA (docente branca) – *O que a gente está vendo é uma disputa por espaço (...). A gente vê isso acontecer entre os intelectuais negros e os intelectuais brancos que trabalham com história negra, ou que trabalham com o racismo. E não é bonito de ver essa disputa pelo lugar de fala. Não é bonito de ver a forma com que as pessoas se posicionam. Eu não sei como tu estás tendo a interlocução com os colegas do departamento, mas isso é um nervo exposto da relação. Nós temos os primeiros professores negros entrando no departamento, e em relações de poder que já estão postas, e eu não sei como está sendo a recepção, (...), então tem essas disputas de espaço dentro do departamento por campos de estudo.*

FELIPE (docente branco) – *Acho que se instaurou aquelas coisas dos lugares de fala, quem pode falar sobre um assunto. Então tu não pode falar porque tu é branco. Uma vez um estudante me disse, quando teve as ocupações na UFRGS, e eu perguntei: 'bah, tu não vai nas discussões?' E ele disse: 'não, eu sou branco, heterossexual eu não posso falar. Eu sou homem, não sou trans, nada, então não posso falar, tenho que ficar quieto, o que eu falar vai ser uma rateada'. Então eu acho que se instaurou esse termo lugar de fala sem se perceber que foram construindo interlocuções com os não-representantes dessas comunidades. Então agora os caras estão numa linha assim: agora é a nossa vez, é os nossos, e o resto que se submetam. Então estamos numa inversão completa, quando a ideia não é essa. (...) **Me parece que o movimento negro, assim, agora todo mundo virou 'negão' [sic], todo mundo vai falar, é só eles que podem falar.** Não vou querer me meter nessa discussão o tempo inteiro, não é isso. Mas e se eles tiverem errados em uma avaliação? Ah, não tem problema? Eu acho esse encaminhamento empobrecedor, pra te dar a real. E acho que é isso que está acontecendo. Como eu te contei a história do estudante.*

JÚLIO (docente branco) – *Isso é lamentável para a ciência. É como tu dizer pra um físico que ele não pode falar sobre física nuclear. Oi? Por quê?*

A narrativa de outra docente nos ajuda a refletir sobre as relações de poder que estão em jogo quando estamos discutindo lugares de fala e o lugar ocupado por pensadores/as e pesquisadores/as brancos, negros/as e indígenas no campo acadêmico.

*ANA (docente branca) - Aí tem toda a discussão, que tem chegado muito as minhas salas de aula: "Aí, eu não me sinto muito confortável para falar sobre esses assuntos, por que eu sou branco, eu sou branco, e eu acho que não tenho lugar de fala". Ou: "Aí, eu não posso falar sobre machismo porque eu sou um homem, hetero, cis". Isso é uma coisa que eu sempre discuto com eles, para não deturpar o lugar de fala. Porque lugar de fala não significa interdição. Significa conseguir delinear a partir de que experiência; entender qual é o meu lugar enquanto sujeito; em que relações de poder eu estou inserido ou inserida; quais são os marcadores sociais que me constituem; que diálogos intelectuais eu estou fazendo para chegar a essa conclusão, a essa afirmação. Então é fundamental que, a partir daí, todos nós nos comprometamos em fazer discussões que são importantes. Não significa que, porque tu não tem uma experiência, por exemplo, de sofrer racismo, que tu não possa discutir relações étnico raciais. Porque se tu não tens a experiência de sofrer o racismo, bom, então tu estás em um outro lado, que é o de alguma forma tu ser um sujeito privilegiado pela condição da branquitude. Então é partir daí que a gente pode começar uma discussão sobre o tema. É um pouco esse o debate que eu tenho tentado trazer para as turmas, para que as pessoas se comprometam em fazer essas discussões. Não é uma coisa fácil. Eu acho que isso nos exige, também, um processo contínuo de reeducação, de procurar também exercer uma escuta. Mas é necessário, senão a gente não constrói pontes, (...) e nós não vamos dialogar. E eu acho que daí a gente avança pouco na construção do conhecimento, e também na construção de relações melhores dentro do curso de história, pensando aqui também na formação desses futuros profissionais. Eu fico imaginando, esses que hoje dizem que não podem falar porque não tem lugar de fala, em uma sala de aula, em uma escola pública, onde vão surgir debates vinculados a questões de gênero, a questões étnico-raciais, e ele vai fazer o que enquanto professor?*

Vamos, agora, analisar a narrativa de outro docente, tendo em vista perceber as relações entre as discussões sobre lugares de fala com algumas dinâmicas da branquitude

*JÚLIO – Ao mesmo tempo, houve a incorporação de uma bibliografia de pensadores negros, negros e indígenas, que eu acho importante. Agora, o que eu acho, por exemplo, é que nós temos que ler isso como nós liamos qualquer coisa. Porque **têm muita coisa ruim, tem muita coisa muito ruim**. Como tu tens em qualquer tipo de historiografia. (...) **Eu acho que a gente tem que perder um pouco essa ingenuidade em achar que tudo que é feito pelos excluídos são coisas boas. Não, não são. Justamente por serem excluídos até bem pouco tempo atrás eles tem um problema de formação.** (...) Agora se tu dizes isso, tu vai ser acusado de alguma coisa, tu vai ser*

*cancelado nas redes sociais. (...) Então eu acho que a bibliografia, esses pensadores, eles têm que ser lidos da mesma forma que a universidade sempre fez, e que a ciência faz. Que é de uma forma crítica. A condescendência social é uma coisa, a ciência é outra. Nós temos que ser rigorosos. Nós temos que dar oportunidades para todo mundo. Todo mundo tem que ter as mesmas oportunidades, mas a partir daí... [não conclui]*

Essa última narrativa nos permite acessar algumas das contradições da branquitude acadêmica, mesmo quando assume posturas progressistas em termos sociais e raciais. A fala inicia valorizando a incorporação de uma bibliografia de pensadores negros e indígenas e termina reproduzindo generalizações e estereótipos, afirmando que os ‘excluídos’ produzem “muita coisa muito ruim”, as quais o docente afirma que nós estaríamos, ingenuamente, tomando como se fossem boas.

O sociólogo Lourenço Cardoso, em sua tese de doutorado, nos ajuda a compreender a dinâmica da branquitude de conferir ao grupo branco o privilégio de construir saberes socialmente legítimos, ao mesmo tempo em que dá ao branco a possibilidade de silenciar sobre a sua posição e sua racialidade, se apresentando como neutro, “invisível”, “sem cor”. Segundo o autor, *não criticamos, quiçá, nem notamos a hegemonia da branquitude dissimulada como universal* (CARDOSO, 2014, p. 153) e reproduzimos – também no campo acadêmico e nas ciências humanas – a ideia do branco enquanto “sujeitos ocultos ‘fantasiados’ de universal”. Podemos trazer essas reflexões de Cardoso para a análise da narrativa de nosso interlocutor.

O sujeito oculto é quem seria o “nós” e o “a gente” na narrativa de Júlio, que no caso é o grupo que tem o lugar de poder – e de fala – de determinar o que são produções acadêmicas boas e quais são as “muito, muito ruins”. A fala nos remete, novamente, à branquitude estrutural e à meritocracia, deixando de lado a composição racial do grupo acadêmico que detém o monopólio do poder de avaliar e de determinar o que é bom e o que é ruim em termos de produção intelectual. E o argumento de que “não são coisas boas” historicamente serviram – e, em parte, ainda servem – para desvalorizar, marginalizar e/ou excluir alguns pensadores/as negros/as e indígenas e suas obras no campo acadêmico.<sup>134</sup>

---

<sup>134</sup> Conforme vimos no capítulo 4, alguns/algumas importantes pensadores/as negros/as brasileiros/as – como Guerreiro Ramos, Maria Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales e até mesmo Abdias do Nascimento –



Enquanto negros/as e indígenas não estiverem presentes ou devidamente representados nas posições mais elevadas de poder no campo acadêmico,<sup>135</sup> seguirá sendo, em certa medida, um privilégio branco poder determinar quais são as produções acadêmicas boas e quais são ruins e sabemos da importância dessas classificações para as possibilidades de existência e ascensão no campo acadêmico. Caberá, na absoluta maioria das vezes, a um grupo majoritariamente de pessoas brancas a tarefa de classificar e hierarquizar seus pares perante ao campo. E determinar a qualidade da produção das pessoas negras e indígenas – também em processos de seleção de docentes, de pós-graduandos, de bolsistas de iniciação científica, de artigos a serem publicados em revistas, de convidados para participar de eventos acadêmicos...

Na narrativa de Júlio, o problema de formação dos excluídos serve de justificativa para a afirmação de que eles produzem muitas coisas muito ruins. As pessoas e grupos brancos que ocupam lugares de poder no campo acadêmico permanecem numa posição racialmente confortável, ‘invisíveis’. Fica fora de questão, em sua narrativa, a racialidade do grupo que detém a hegemonia de poder no campo acadêmico, as responsabilidades e também a participação de intelectuais e acadêmicos brancos em processos históricos de exclusão e marginalização de pensadores/as negros/as e indígenas em nossos currículos, práticas de ensino e pesquisa, no campo acadêmico em história – processos, esses, que trazem graves problemas para a formação dos/das historiadores/as, como veremos nos capítulos seguintes.

O nosso interlocutor parece reificar a ciência, como um ente neutro e universal: *Eles [os/as pensadores/as negros e indígenas] têm que ser lidos da mesma forma que a universidade sempre fez, e que a ciência faz. Que é de uma forma crítica. A condescendência social é uma coisa, a ciência é outra. Nós temos que ser rigorosos. É a “ciência”, a “universidade” – e não aqueles que detém o poder no campo científico e acadêmico, em sua absoluta maioria brancos/as no Brasil – que leem todos esses autores, inclusive os ‘excluídos’, de forma crítica e rigorosa. Se a composição do corpo docente da instituição estudo de caso dessa tese, ao invés de ser 99,19% brancos, fosse 99,19% negros e indígenas e seus descendentes, será que as mesmas obras seriam*

---

só vieram a ter a sua produção intelectual devidamente reconhecida no campo acadêmico muito recentemente, anos ou décadas após esses pensadores/as terem se encantado.

<sup>135</sup>Por exemplo: na docência em universidades, na presidência de associações de historiadores/as, na editoria das principais revistas, enquanto chefes de departamento ou de instituto, enquanto coordenadores/as de PPGS, reitores/as e pró-reitores/as...

consideradas boas ou “muito, muito ruins”?<sup>136</sup> Creio que temos que ser críticos e rigorosos também ao analisar o racismo e a branquitude reproduzidos na ciência, no ensino superior em história, nas nossas produções e discussões historiográficas. Será que as universidades brasileiras e o nosso campo acadêmico historicamente não foram e em parte seguem sendo socialmente condescendentes com os grupos brancos e seus privilégios?

É importante analisarmos, também, a parte final da narrativa de Júlio: *Nós temos que dar oportunidades para todo mundo. Todo mundo tem que ter as mesmas oportunidades, mas a partir daí...* A crença reproduzida nesse discurso parece estar relacionada com as atitudes paternalistas e benevolentes, associadas à branquitude, as quais discutimos no capítulo oito ao analisar as posturas de alguns docentes brancos frente ao processo de conquista das Ações Afirmativas no PPG em História da referida instituição. Independente da vontade dos cientistas, diferentes grupos raciais têm oportunidades bastante diferentes em nossa sociedade, seria utópico pensar que bastaria a universidade “dar oportunidade a todos” para superar processos históricos de exclusão e de reprodução de privilégios raciais. Tais crenças e atitudes podem ter por efeito a manutenção da branquitude acadêmica, justo porque a forma como a universidade sempre fez foi/é também responsável pela reprodução da marginalização e desvalorização de pensadores/as negros/as, indígenas, também asiáticos, e de suas obras no campo acadêmico. Ao invés de acreditar que estamos “dando oportunidades a todos”, penso que devemos é reconhecer e trabalhar para reparar a exclusão racial que nós também contribuimos para reproduzir; reconhecer o valor de pensadores/as negros/as, indígenas – de mulheres, de transexuais – em nossa sociedade e para a produção do conhecimento; reconhecer o quão limitado é um saber construído em grande medida por pessoas brancas que dialogam sobretudo entre si...

Uma coisa é ser a favor da inclusão racial nas universidades, outra é tensionar os privilégios brancos, os lugares de poder monopolizados por pessoas brancas, a racialidade que estruturam as nossas hierarquias de saber e poder no campo acadêmico – com profundas implicações para as nossas práticas de ensino, pesquisa e extensão, para nossos currículos, para o ensino superior em história. Muitos/as de nós, historiadores/as brancos/as, temos, em nossos discursos, nos mostrado atualmente

---

<sup>136</sup> Fonte: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/12/Dados-Preliminares-Informativo-sobre-docentes-na-UFRGS-.pdf>

favoráveis à “incorporação” de uma bibliografia de pensadores negros/as e indígenas, mas nem todos/as temos demonstrado a mesma disposição em questionar e tensionar, em nossas práticas, o lugar ocupado por nós, brancos, no campo acadêmico, na produção historiográfica, na construção das filosofias, das epistemologias, teorias e metodologias que fundamentam o conhecimento histórico acadêmico.

Os estudos críticos da branquitude acadêmica tensionam a crença de que instituições marcadas pela supremacia branca, e que a ciência produzida nesse contexto e por essas pessoas, possam ser racialmente neutras e universais.<sup>137</sup> Creio que é justamente por incidir diretamente sobre os privilégios brancos no campo acadêmico, sobre os lugares de poder e de autoridade hegemonzados por grupos e pessoas brancas, que as discussões sobre lugares de fala geram tantas críticas e resistências por parte de alguns/algumas docentes e pesquisadores/as brancos/as.

Vejamos, agora, um trecho final da interlocução com Júlio:

JÚLIO (Docente branco) – *O que essas novas epistemologias vão gerar de conhecimento consolidado eu não sei. Conhecimento consolidado eu falo de um Marx, um Heidegger um Tocqueville. Tu pode não gostar, mas tu tens que ler.*

Podemos perceber, novamente, uma possível dinâmica de manifestação do complexo de superioridade intelectual branca. Apesar de se mostrar favorável e acreditar na importância da incorporação de pensadores/as negros/as e indígenas, o docente demonstra ter dúvida se um dia as “novas” epistemologias vão ser capazes de consolidar um conhecimento no mesmo patamar daquele alcançado pela obra de três intelectuais homens brancos europeus. Desta forma, reforça-se hierarquias racializadas no campo intelectual, reproduzindo a crença de que pensadores brancos ocupam um lugar superior, o qual o docente não sabe dizer se um dia será alcançado por essas ‘outras’ epistemologias que tem tanto potencializado e enriquecido as nossas universidades, o ensino superior e campo acadêmico em história. São as próprias dinâmicas do racismo e da branquitude acadêmica e epistêmica seguem impondo desafios a consolidação dessas epistemologias.

---

<sup>137</sup> O que não significa recair em um mal-estar pós-moderno. Desejamos e trabalhamos para que a universidade cumpra o objetivo que carrega em seu nome e seja realmente universal. Mas a universalidade não é de onde partimos; é o que buscamos, um processo, um devir. Para caminharmos rumo a uma ciência humana e a um conhecimento histórico que sejam, de fato, universais, é fundamental equidade racial, de gênero, classe, sexualidade...

## **Branquitude e os desafios de reconhecer a participação de pessoas brancas nas dinâmicas das relações raciais no ensino superior em história**

Vamos, agora, ouvir outro interlocutor de história oral desta tese. Ela nos remete às dificuldades que se manifestam no processo de reconhecimento da branquitude e às implicações que isso pode trazer para a nossa prática docente no ensino superior.

JORGE (docente branco) – *Aí vem a questão também de como lidar com esses alunos [negros e negras]. Eu sempre fui muito, muito atencioso. Enfim, fazer aqueles trabalhinhos em duplas em sala de aula. Eu me lembro claramente de como as alunas negras se sentiam intimidadas comigo. Primeiro porque elas sentavam no fundo da sala, de forma segregada em relação aos demais colegas. E eu me lembro de uma certa, assim... não vou dizer que me refutassem, mas eu sentia uma certa desconfiança, como se de alguma maneira, só pelo fato de eu ser um homem branco, aquilo ali já era algo muito difícil para elas lidarem, lidarem com alguém intelectualmente supostamente muito superior, ou coisa do tipo. E eu sempre tentei tratar todas e todos da mesma forma. Mas também percebi que ao longo desse semestre, talvez pelo meu bom relacionamento com essa aluna [negra], as outras colegas começaram a se soltar mais, mas raramente participavam da aula. Acho que os alunos cotistas, talvez por não conseguirem ler, por não ter tempo, se intimidam mais. Claro, isso em um primeiro momento, as experiências dos primeiros anos. Depois há um empoderamento, com o tempo, dos alunos cotistas.*

É importante destacar que esse interlocutor trouxe, ao longo de nosso diálogo, três vivências nas quais ele presenciou atitudes racialmente problemáticas de seus colegas para com discentes negros/as – algumas das quais analisamos nesta tese. Contudo, na narrativa acima, quando se tratou de refletir sobre as relações raciais e as implicações do racismo e da branquitude não no ‘outro’, mas em suas próprias atitudes enquanto docente, ele demonstrou maiores dificuldades, tendendo a responsabilizar as pessoas negras pelos desafios que se apresentam nas dinâmicas das relações raciais estabelecidas em sala de aula.

Em sua narrativa, o docente fez questão de afirmar que sempre foi muito atencioso com discentes negras/os, utilizando como exemplo o fato de ele fazer

trabalhos em dupla e o de tratar todos e todas da mesma forma. O interlocutor acredita que as alunas negras se sentiriam intimidadas com ele, e, por conta disso, se sentavam no fundo da sala, “de forma ‘segregada’ em relação aos demais colegas” brancos. Apesar de os discentes brancos se sentarem na frente, também de forma racialmente homogênea, na narrativa do docente são as discentes negras as únicas responsáveis pela disposição racialmente segregada da sala de aula.<sup>138</sup>

Na compreensão do interlocutor, a segregação racial em sala de aula não é relacionada ao racismo estrutural ou à branquitude, mas sim atribuída primeiramente ao fato de elas se sentirem intimidadas com ele próprio, docente branco. *Eu me lembro de como as alunas negras se sentiam intimidadas comigo. Primeiro porque elas sentavam no fundo da sala, de forma segregada em relação aos demais colegas.* Na sequência, o docente segue narrando que eram as discentes negras que tinham dificuldade de lidar com ele, ao mesmo tempo em que afirma que sempre foi atencioso para com elas e que sempre tentou tratar todas e todos da mesma forma. Como vimos, Robin Diangelo nos traz reflexões no sentido de que pessoas brancas progressistas têm, muitas vezes, dificuldades em reconhecer as implicações do racismo e da branquitude em suas próprias práticas e atitudes por acreditarem que, uma vez que tratam bem pessoas negras, que as tratam da mesma forma que as pessoas brancas, elas não seriam também responsáveis pela reprodução do racismo. A autora ressalta que, muitas vezes, o racismo independe das nossas intenções e da nossa consciência para se manifestar em nossas práticas e atitudes – por outro lado, para interromper a sua reprodução é que se faz necessária intenção e empenho de nossa parte. (DIANGELO, 2018, p.129)

O fato de as discentes negras, em pequeno número, sentarem-se em conjunto no fundo de uma sala, estando a absoluta maioria dos seus colegas, brancos, a sua frente, de forma separada, nos diz muito dos sentimentos, da marginalização, do silenciamento, do lugar historicamente ocupado por mulheres negras brasileiras em uma universidade, em um curso de história, em nossa historiografia. Diz-nos muito, também, sobre a força

---

<sup>138</sup> O termo “segregado”, empregado pelo interlocutor, também merece destaque. Ele remete à histórica segregação racial a qual pessoas e comunidades negras e indígenas enfrentaram e ainda enfrentam – seja por força da lei, como o ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, seja por força de políticas e mecanismos estatais e institucionais que produziram e seguem reproduzindo a segregação e exclusão racial em nossa sociedade. Por ser um termo cuja origem é racista – o *segregation* – e diretamente relacionado à construção e reprodução do racismo estrutural, de profundas violências raciais históricas, creio ser inadequado atribuir a segregação racial em salas de aula do curso de história às atitudes de discentes negras.

do encontro de pessoas negras, dos coletivos negros, para poder existir e resistir ao racismo em lugares historicamente marcados pela supremacia branca, pela exclusão e marginalização racial – como também o são as universidades públicas brasileiras. É uma imagem eloquente: um pequeno grupo de mulheres negras sentadas juntas, ao fundo de uma sala de aula de um curso de história; um grande grupo de pessoas brancas à frente.<sup>139</sup> Ela permite refletirmos a respeito de algumas das formas como o racismo e a branquitude se apresentam até mesmo na estruturação do espaço, na composição da sala de aula de um curso de história. As interlocuções de história oral para essa tese nos trazem indícios de que não era só nessa disciplina que isso ocorria, e que essa composição era muito comum no curso de história diurno da instituição estudo de caso dessa tese ao longo de toda a década de 2010.

Outra questão que cabe analisarmos na narrativa do interlocutor é o fato dele trazer que a hipotética intimidação que essas discentes negras sentiriam em relação a ele próprio ocorreria pela sua presunção de que elas achariam que ele era “intelectualmente supostamente muito superior”: *só pelo fato de eu ser um homem branco, aquilo ali já era muito difícil para elas lidarem. Lidarem com alguém intelectualmente supostamente muito superior, ou coisa do tipo.* O que faz de um homem branco alguém supostamente intelectualmente muito superior? Uma das formas como o racismo e a branquitude se manifestam e se reproduzem é através da construção de crenças de superioridade – intelectual, política, estética, etc. – de pessoas brancas em relação a pessoas negras e indígenas. A crença de superioridade intelectual branca se torna uma das dinâmicas de manifestação e reprodução da branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica, conforme vimos na segunda parte dessa tese. Chama a atenção que na narrativa do interlocutor não é a pessoa branca que se sente superior; são as próprias discentes negras que ele acredita que supõem que ele, “só pelo fato de ser um homem branco”, seja intelectualmente “muito superior” a elas.<sup>140</sup> Podemos perceber, também, que o interlocutor ressalta que é muito difícil para **discentes negras** lidarem com ele – e não

---

<sup>139</sup> Há uma obra clássica dos estudos críticos da branquitude nos Estados Unidos que trouxe algumas reflexões sobre essa questão: TATUM, Beverly. *Why Are All The Black kids Sitting Together at The Cafeteria*. Hachette Book Group: New York, 1997.

<sup>140</sup> Já que a superioridade é sempre relacional, seguindo a lógica narrativa do docente seríamos levado a pensar que as discentes negras deveriam supor que elas próprias seriam intelectualmente muito inferiores a ele.

contrário. Será que são apenas as pessoas negras – ou outras pessoas brancas que não nós mesmas – que tem dificuldades de lidar com as relações raciais?<sup>141</sup>

No final dessa sequência narrativa, o interlocutor nos traz que discentes negras/os raramente participavam em aula naquele contexto histórico – nos cursos de graduação em história da instituição estudo de caso dessa tese em meados da década de 2010.<sup>142</sup> Conforme a sua compreensão, isso ocorreria, novamente, por que discentes negros/as se sentiriam “intimidados/as” por não conseguirem ler os textos para aula.<sup>143</sup> Mais uma vez, é projetado nas pessoas negras o problema, as dificuldades de elas participarem das aulas do curso de história naquele momento, e não são considerados o racismo e a branquitude, a participação e as responsabilidades das pessoas brancas nesse processo. Certamente que ter menos tempo para leitura pode ser um fator a ser considerado, mas, como vimos no capítulo 6 e 7, há também outras questões, muito mais profundas, associadas ao racismo e branquitude estrutural e suas manifestações no campo acadêmico, que são responsáveis por construir ‘intimidações’ e barreiras à participação de discentes negras/os e indígenas em sala de aula de um curso de história. A própria narrativa do docente nos traz indícios nesse sentido, afirmando, ao final, que a participação de discentes negros/as têm aumentado nos últimos anos por conta do empoderamento – não é, portanto, por falta de leituras que eles/elas anteriormente não participavam tanto...

Ao construir narrativas sobre as relações raciais em sala de aula do curso de história, o docente projeta, reiteradamente, os problemas, desafios e dificuldades nas pessoas negras, e não se dedica a construir autoanálises e autocríticas que levem a perceber, a reconhecer e a se responsabilizar pela nossa própria participação, enquanto

---

<sup>141</sup> Talvez contribua com essas reflexões pensar no caso de o docente pronunciar a mesma fala que ele teve comigo, um branco, para as discentes negras as quais ele se refere: *só pelo fato de eu ser um homem branco, isso já se torna muito difícil para vocês lidarem, lidarem com alguém intelectualmente supostamente muito superior*. O que permite que uma fala, uma análise, que, se trazida para uma pessoa negra, com maior facilidade percebamos enquanto algo racialmente problemático, mas que dito entre brancos se torna algo naturalizado e autorizado de ser dito?

<sup>142</sup> Retomo aqui a narrativa do docente: ***Acho que os alunos cotistas, talvez por não conseguirem ler, por não ter tempo, se intimidam mais***. Claro, isso em um primeiro momento, as experiências dos primeiros anos. Depois há um empoderamento, com o tempo, dos alunos cotistas.

<sup>143</sup> Perceba que, novamente, a questão trazida na narrativa do docente é o de as pessoas negras se sentirem “intimidadas” em uma disciplina ministrada por um docente branco, em uma turma de maioria branca, em uma universidade cujo 99% do corpo docente é branco. Creio que não devemos projetar nas pessoas negras as responsabilidades pelas intimidações que elas possam sentir em relação a nós, pessoas brancas em posição de poder nesses espaços, mas sim compreendê-las – compreender a nós mesmos, enquanto brancos, também marcado pela racialidade e pelo racismo, compreender os privilégios raciais que nos beneficiam e os lugar que ocupamos/monopolizamos nas hierarquias de poder em nossa sociedade.

pessoas brancas, nas dinâmicas das relações raciais em sala de aula; pelas implicações do racismo e da branquitude estruturais em nossas práticas e atitudes enquanto discentes, docentes e historiadores/as brancos/as. Desta forma, esta narrativa do interlocutor nos permite refletir, novamente, a respeito da tendência de pensar o racismo e as relações raciais enquanto problema do negro, de projeção das responsabilidades e das tensões raciais nas pessoas e grupos que sofrem o racismo, atitude essa que, como vimos, pode ser compreendida enquanto uma dinâmica de reprodução da branquitude (RAMOS, 1954; KILOMBA, 2019; DIANGELO, 2018).

As narrativas aqui analisadas nos trazem indícios de algumas das dificuldades que nós, brancos, temos no processo de reconhecer e dialogar a respeito da nossa participação nas dinâmicas das relações raciais; a respeito do racismo, da branquitude e suas implicações para nossas práticas e atitudes. Mostra-nos o quão difícil é o processo de transformar nossos discursos críticos em práticas efetivas enquanto docentes e pesquisadores/as.

Ana Laborne, em sua tese de doutorado intitulada *Branquitude em foco – análise sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*, nos traz contribuição importante para refletirmos a respeito dessa questão e das nossas próprias contradições, enquanto acadêmicos/as brancos/as que buscamos ser engajados e progressistas em termos sociais e raciais. Laborne nos traz que *somos antirracistas e racistas ao mesmo tempo*, e conclui a sua análise com a seguinte reflexão: *Várias pessoas, intelectuais, podem se engajar em lutas antirracistas e, às vezes, podem nem perceber que determinada prática, determinado discurso, determinado tipo de comportamento, estão impregnadas pelo racismo* (LABRONE, 2014, p.86). O fato de alguns de nós estarmos, nos últimos anos, mais ou menos engajados/as no processo de começar uma caminhada na construção de práticas e atitudes antirracistas não faz com que a gente deixe de estar profundamente implicados/as pelo racismo, pela branquitude, suas manifestações e reproduções em nossas práticas e atitudes.

\*\*\*



## **Branquitude e a projeção do racismo enquanto um problema do negro**

*GABRIEL - Como é que a senhora lida com o processo de se reconhecer enquanto branca, como isso ocorre para a senhora?*

*ROBERTA (docente branca) – Essa discussão de a gente se dar conta que a gente tem uma situação, mesmo enquanto branco de classe média-baixa, que mesmo assim a gente está em uma situação de privilégio, foi uma coisa difícil. Porque eu me lembro que tem toda uma questão: ah, se tu tem uma condição de ensino de boa qualidade... Eu era meio adepta da meritocracia. Como eu estudei em escola pública, eu achava que se a pessoa tem um mínimo de condição, ela consegue.*

*Mas eu acho, assim, inclusive eu já falei com o professor [cita nome de docente negro do departamento de história], e ele não deu muito bola. **Mas eu acho que seria interessante de pesquisar, porque eu acho que não é só isso.** Eu fico pensando no caso dos judeus. (...) Eu acho que **não é só uma questão de meritocracia.** Eu acho, assim, que uma das questões que envolve os negros é o da auto-imagem. **Porque os judeus também foram durante séculos massacrados, xingados de tudo quanto é coisa,** mas eles tinham sempre uma coisa, como se fosse uma espécie de armadura. 'Nós somos o povo eleito'. Então eu acho que pelo menos uma parte dessas críticas batia neles e caía, eles não incorporavam aquilo. Enquanto que... aí eu vou voltar aquela coisa da autoimagem da infância. Se tu é uma criança que tem uma autoimagem ruim, se tu é tímida, se tu não tem essa 'carapuça', essa armadura, essas coisas, elas vão te machucar, e aí tu vai construir a tua imagem com aquilo. (...) Uma coisa que eu tenho muito, que com certeza não é uma coisa nem só minha, nem só de brancos ou negros, que é a síndrome do impostor. **A síndrome do impostor** é assim: pessoas que tem um ego muito inflado, ou mais ignorantes, elas nunca se acham um impostor. Ela sempre acha que está no lugar que ela merece, e ela está lá porque ela é a melhor de todas. Outras pessoas, que não tenham, talvez, o ego inflado, ou que tenham passado por uma experiência de bullying, a gente sempre acha: "Será que eu tenho direito de estar nesse lugar?" Porque a gente vê as próprias falhas. (...) **E eu acho que, no caso dos negros, tentando fazer esse esforço de empatia, de me colocar no lugar deles, eu acho que tem muito a ver com essa questão, de se sentirem meio impostor, e de que essas críticas batem tão duro que eles formam essa autoimagem sabe. E aí a pessoa vai meio que carregar isso pro resto da vida, sabe. Eu não sei se isso te ajuda com alguma coisa...***

A narrativa da docente nos permite analisar e refletir, novamente, a respeito da projeção do problema racial nas pessoas negras e dos desafios de pensarmos e dialogarmos a respeito da branquitude e da participação das pessoas brancas nas dinâmicas das relações raciais.

A parte inicial da narrativa da interlocutora nos aponta para o desenvolvimento de uma postura meritocrática, a qual foi reforçada por conta de sua origem familiar de

classe média-baixa e pelo fato de ter estudado em escola pública durante o ensino fundamental. Em alguns casos, pessoas brancas com esse perfil de classe podem ser levadas a supor que seus/suas colegas negros/as, também de classe baixa e colegas em escolas públicas, teriam tido as mesmas oportunidades que elas. Isso pode dificultar o reconhecimento dos privilégios brancos, das implicações e barreiras impostas pelo racismo estrutural a pessoas não-brancas, fortalecendo crenças de que o mérito seria fator preponderante no processo de ascensão social, e que negros e brancos com um mesmo perfil de classe teriam as mesmas condições e oportunidades. Conforme vimos no capítulo oito, com Silvio Almeida (2019), Cida Bento (2022) e Lia Shucman & Melo (2022), tais percepções manifestam e contribuem para a reprodução da ideologia da democracia racial e a meritocracia e, desta forma, da branquitude e do racismo estrutural.

É importante destacar que a questão proposta para a interlocutora era a respeito do processo dela se reconhecer enquanto branca, e não sobre o racismo. Contudo, a narrativa da interlocutora se volta, em sua maior parte, para dissertar a respeito dos problemas relacionados aos negros e à síndrome do impostor. Ao ser questionada sobre a branquitude, sobre o lugar das pessoas brancas nas relações raciais e a sua própria relação com a construção da identidade branca, a interlocutora se dedica a teorizar sobre a forma como as pessoas negras lidam com o racismo, sobre os problemas que, em sua análise, as pessoas negras têm ao enfrentá-lo. Esse fato, por si só, já é indicativo de dinâmicas da branquitude: a tendência de pessoas brancas considerarem o racismo com um problema dos negros – como já nos apontava Guerreiro Ramos (1954 e 1955); a dificuldade de construir diálogos, reflexões, críticas e análises centradas no lugar que as pessoas brancas ocupam nas relações raciais e as implicações do racismo e da branquitude em si e nos grupos brancos.<sup>144</sup>

Na narrativa da interlocutora, se torna central a análise das formas como diferentes grupos racializados – negros e judeus – lidam com o racismo. Segundo a docente, “não é só uma questão de meritocracia”, pois diferentemente do que ocorreria

---

<sup>144</sup> Como vimos no capítulo 4 e 5, Guerreiro Ramos, traz reflexões a respeito da tradição, entre intelectuais brancos/as brasileiros/as, de objetificar o negro e não analisar a construção de sua própria identidade racial. Como mecanismo psicológico de “disfarce étnico”, a minoria “branca” continuamente tematizou o negro (quase nunca a si própria) nos estudos raciais. Esses comportamentos se relacionam com o que o autor considera como a patologia do “branco” brasileiro: *O “Problema do negro” é reflexo da patologia social do “branco” brasileiro, de sua dependência psicológica. Foi uma minoria de “brancos” letrados que criou esse “problema”,* (1982, p. 236).

com os judeus, para as pessoas negras “as críticas batem tão duro” que eles formam uma autoimagem negativa, fazendo com que elas supostamente se sintam ‘meio que impostores’. Ressalta a interlocutora que os judeus, “apesar de massacrados e xingados durante séculos”, por se sentirem “o povo eleito”, supostamente conseguiram construir uma ‘armadura’, uma ‘carapuça’, que tornou possível para eles construir uma autoimagem positiva – algo que, para a docente, pessoas negras não teriam conseguido fazer.<sup>145</sup> A narrativa da interlocutora, dessa forma, faz supor que pessoas negras demonstram maiores dificuldades, foram/são menos capazes em enfrentar o racismo e suas consequências sociais e psicológicas do que o povo judeu, questão que ela busca compreender a partir da ‘síndrome do impostor’. Em sua fala, a docente parece desconsiderar a agência, individual e coletiva, histórica e atual, dos sujeitos negros e suas lutas pelas conquistas de direitos e superação do racismo.

Tomar a síndrome do impostor enquanto fenômeno capaz de contribuir para a compreensão da questão racial e das relações raciais em nossa sociedade, nas universidades, no ensino superior em história, me parece problemático do ponto de vista histórico e analítico.<sup>146</sup> Tal atitude contribui, acredito, para reproduzir profundas desinformações a respeito das pessoas e comunidades negras, do racismo e como ele opera em nossa sociedade, da história das lutas dos movimentos negros no Brasil. Como vimos no primeiro capítulo da tese, o direito à educação formal e a conquista de Ações Afirmativas nas universidades e instituições federais de ensino é fruto de uma luta secular de coletivos e de pessoas negras/os brasileiras/os. Não me parece uma análise correta, do ponto de vista histórico, ao refletir a respeito do racismo – ou melhor, ao ser questionada a respeito do processo de reconhecimento da branquitude –, afirmar que o

---

<sup>145</sup> Não é o caso aqui de analisar, mas possivelmente essa análise desconsidere às diferenças e particularidades dos processos históricos que produziram o racismo contra os negros; seja profundamente reducionista e deturpada em relação aos processos históricos, ao interesses geopolíticos e relações de poder que marcaram a segunda metade do século XX e contribuíram para a ascensão social dos judeus em escala global e contribuíram com o processo de superação do racismo contra os judeus.

<sup>146</sup> Conforme Alexandre Bueno, em artigo publicado no site da Faculdade de Medicina da UFMG, a síndrome do impostor é um “transtorno que faz com que pessoas capacitadas vejam a si mesmas com uma inferioridade ilusória, percebendo-se como desqualificadas e subestimando as próprias habilidades”. Isso faz com que pessoas que têm esse transtorno sintam ansiedade, insegurança e dúvidas quanto à própria capacidade, tornando-se incapazes de aceitar o próprio sucesso. Em decorrência disso, essas pessoas “podem se sentir como fraudes porque acreditam que só ocupam a posição atual por terem enganado seus pares, fazendo-os acreditar que são mais inteligentes ou competentes do que realmente são.” Já segundo Kirsten Weir, em artigo publicado no site da American Psychological Association, pessoas que sofrem da síndrome do impostor, acreditam que são incapazes, e por conta disso elas sentem que não possuem o direito de ocupar os lugares que ocupam. Fontes: <https://www.medicina.ufmg.br/sera-que-sou-uma-fraude-conheca-a-sindrome-do-impostor/> e <https://www.apa.org/gradpsych/2013/11/fraud>

problema seria que as pessoas negras se sintam impostoras ou não merecedoras de ocupar espaços de poder que elas vêm há séculos lutando para conquistar. Ademais, considerar, de forma generalizante, que pessoas negras se sentem impostoras, ou que são acometidas por essa síndrome, me parece que reproduz estereótipos racistas.

As posturas, atitudes, percepções, compreensões e análises elaboradas por nós, acadêmicos/as brancos/as, a respeito das relações raciais trazem implicações e repercussões – mesmo que não conscientes e intencionais – para as formas como nos relacionamos com discentes e pensadores/as negros/as e indígenas; para nossa participação nas dinâmicas das relações raciais em sala de aula e no campo acadêmico em história; para as nossas práticas de ensino e pesquisa.

### **Branquitude acadêmica e o mito do racismo reverso**

Vejamos, agora, a narrativa de outro docente branco:

*FELIPE (docente branco) Se bem que se tu chegar na África, tu, com essa tua cara, eu, com a minha, nós vamos ser visados. Eles vão saber que a gente não é de lá. Eu tenho um amigo que viaja pela América Latina, pela África, e me disse: 'na Nigéria eu não saio de dentro do Hotel' E eu: "Mas por quê?" [e ele:] 'Cara, eu sou o único branco circulando. Eu me sinto vulnerável'. Inverte a coisa. Ele que passa a ser o vulnerável. Então é isso que eu estou te dizendo, o racismo também existe em outra dimensão. Existe! (...) Então é isso. Não sei se eu te respondi. Se tu achou uma resposta racista. Mas, enfim, acho que as coisas podem se inverter, também, em outros contextos. Ela é uma via de mão dupla.*

(...)

*Eu acho que só o fato de ter aumentado o número de **professores docentes negros** na história, na UFRGS como um todo, é uma transformação muito significativa, tá. Por que esses caras foram privilegiados, por que eles puderam fazer mestrado e doutorado, né. Esses caras também são privilegiados, não vamos nos esquecer disso. Eles tiveram acesso a ensino público e gratuito, muitos tiveram bolsas, ou tiveram trabalho e puderam se custear. Então eles é que tem que, agora, que assumir essa frente.*

As narrativas trazidas pelo docente, construídas após uma questão a respeito de como ele sente a questão da branquitude, contribuem para a relativização do racismo e

dos privilégios brancos estruturais, reproduzindo a concepção de que haveria um racismo inverso ou reverso, no qual pessoas brancas seriam as vítimas e as pessoas negras seriam as privilegiadas e perpetradoras da violência racial.

No último trecho transcrito da narrativa do interlocutor, ele afirma que os docentes negros do departamento de história da instituição estudo de caso dessa tese foram privilegiados, pois puderam fazer mestrado e doutorado, tiveram acesso a ensino público e gratuito, e porque *muitos deles tiveram bolsas, ou tiveram trabalho e puderam se custear*. Como vimos no capítulo 1, o direito de a população negra acessar a educação formal têm sido, gradualmente, conquistado através de mais de um século de lutas históricas dos movimentos negros e indígenas brasileiros. Contudo, para o nosso interlocutor, uma pessoa negra acessar o ensino público e gratuito, ingressar e concluir o mestrado e doutorado, fazendo jus a uma bolsa ou ter um trabalho, seria um privilégio. Frente a uma questão sobre a branquitude, o docente constrói uma narrativa que aborda o que em sua análise seriam os privilégios de pessoas negras.

No primeiro trecho trazido para a análise, o docente traz a compreensão de que existe um racismo inverso, no qual as pessoas brancas são as vulneráveis, as vítimas, e as pessoas negras são potencialmente agressivas, perigosas. A vivência narrada pelo interlocutor envolve um amigo branco seu, em viagem à Nigéria, país com a maior população negra do mundo. O docente começa afirmando: *se tu chegar na África, tu, com essa tua cara, eu com a minha, nós vamos ser visados*, reforçando estereótipos racistas e generalizantes a respeito do continente africano.<sup>147</sup> Na sequência, o interlocutor argumenta que, na Nigéria, “inverte a coisa”: o branco se torna “vulnerável” e não pode, supostamente, nem sair de um quarto de hotel com segurança. Desta forma, é reforçado o estereótipo racista de que as pessoas negras são potencialmente perigosas, violentas, oferecem riscos à vida de pessoas brancas. Tal argumentação é justificada, pelo docente, com base na tese do racismo reverso: “o racismo existe também em outra dimensão”, “é uma via de mão dupla”, “inverte a coisa”, o branco passa a ser a vítima da violência racial. Creio ser um desrespeito ao conhecimento histórico e à humanidade afirmar que, em uma região tão profundamente marcada pela violência racial e colonial impostas pelos povos europeus através dos séculos, seriam justamente os homens brancos de classe média-alta as vítimas do racismo.

---

<sup>147</sup> É importante ressaltar que não se trata do mesmo docente que protagonizou a postagem e os conflitos com discentes negras/os analisado no capítulo anterior.

Podemos retomar e aprofundar as reflexões teóricas de Grada Kilomba trazidas na segunda parte dessa tese. A intelectual parte da psicanálise, das noções de *negação* e *projeção*, para compreender algumas das dinâmicas da branquitude e do racismo:

*O 'sujeito negro' torna-se então aquilo que o 'sujeito branco' não quer ser relacionado. Enquanto o 'sujeito negro' se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. (...) (KILOMBA, 2019, p.34)*

Creio que tais reflexões nos auxiliam a compreender as consequências raciais das concepções que afirmam a existência de um racismo reverso ou inverso, de racismo de pretos contra brancos. Concepções, essas, que não recebem sustentação acadêmica, científica, em nenhuma evidência histórica, nem em nenhum dado da realidade concreta das dinâmicas das relações raciais. Frente às discussões atuais, é possível afirmar que defender a tese de um racismo inverso/reverso de negros contra brancos é uma atitude que manifesta e reproduz estereótipos racistas e o racismo. Tais narrativas demonstram o quanto o ressentimento branco pode levar intelectuais brancos, mesmo docentes e historiadores reconhecidos internacionalmente, a reproduzir e reforçar discursos e atitudes racistas.

Vejamos um outro trecho da narrativa construída por esse mesmo interlocutor, a qual dialoga com as questões acima analisadas:

**FELIPE** - *Isso é uma prática muito recorrente do movimento negro: agora pega um assunto e vamos marcar espaço. Eles sempre agiram assim. Quando estavam em minoria. Só que eles já não são tão minoria assim. Então eu acho que está na hora deles modularem o discurso deles um pouco. E se darem conta que **a gente está construindo uma sociedade, e não um 'apartheid'**. Por que isso vira um 'apartheid', velho. Esse é o meu entendimento. E eu acompanhei esses debates.*

Tais posturas e falas são indícios de que algumas pessoas brancas com destacada atuação no campo acadêmico têm se mostrado incapazes de dialogar com ativistas e intelectuais negros/as – ou de, pelo menos, respeitá-los. Novamente, o interlocutor demonstra desconhecimento em relação ao racismo e sua história e a respeito do que foi regime do 'apartheid' na África, construído uma narrativa que responsabiliza o movimento negro brasileiro pela construção de um suposto *apartheid* às avessas no Brasil. Essas narrativas demonstram que há adeptos, no departamento de história da instituição aqui analisada, da tese do racismo inverso/reverso, a qual tem sido

recentemente reavivada e pautada também entre acadêmicos e intelectuais brancos – inclusive das ciências humanas e de esquerda.<sup>148</sup>

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que o docente trouxe essa falas, ele fez questão, em diversos momentos de nossa interlocução, de se afirmar como alguém favorável às cotas raciais na graduação e na pós-graduação; ao ingresso de mais docentes negros/as e indígenas na universidade; se mostrou engajado na construção de políticas de ações afirmativas em demais PPGs; criticou restringir a história e cultura indígena, afro-brasileira e africana a disciplinas específicas do currículo e defendeu que todas as disciplinas do cursos de história devam trabalhar tais questões; afirmou ter tido orientados/as negros/as e que nenhum deles/as se sentiu discriminado por ele; defendeu a noção de racismo estrutural; se colocou como alguém alinhado politicamente com a esquerda e que tem se dedicado a acompanhar todos esses debates e questões acima apontadas. Tais questões nos permitem refletir, mais uma vez, sobre algumas das contradições da branquitude, que marcam a postura de pessoas e intelectuais brancos que se colocam enquanto progressistas em relação a questões sociais e raciais. Que podem seguir reproduzindo o racismo, a branquitude, violências, desigualdades e injustiças raciais, ao mesmo tempo em que se engajam em algumas lutas antirracistas na universidade e contribuem para sustentar política e academicamente importantes conquistas – como as cotas na pós-graduação.

### **A vitimização do branco nos conflitos raciais**

Houve, também, um episódio onde outra/outro docente branco/branca do departamento de história da instituição aqui analisada que se envolveu em conflitos raciais com discentes negras e, conforme as interlocuções de história oral elaboradas por essa tese com discentes brancas e negras, se colocou enquanto vítima e incorreu em

---

<sup>148</sup>Recentemente, tivemos o episódio de um artigo publicado por Antônio Risério – historiador e antropólogo - na Folha de São Paulo defendendo a tese do racismo reverso. O artigo recebeu muitas críticas e uma nota de repúdio a sua postura, mas também um manifesto de apoio assinado por mais de 700 intelectuais e artistas brasileiros, entre eles alguns de renome. VER: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/01/folha-e-acusada-de-veicular-textos-racistas-em-busca-de-audiencia.shtml> ; <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/01/racismo-de-negros-contrabranco-ganha-forca-com-identitarismo.shtml>; [https://www.geledes.org.br/tag/racismo-reverso/?gclid=Cj0KCQiAraSPBhDuARIsAM3Js4p3q0zUzy31bb\\_vA8nITykJ2V2LbY9LBemjrhf4IbhGIHSSuoDjL04aAjYMEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/tag/racismo-reverso/?gclid=Cj0KCQiAraSPBhDuARIsAM3Js4p3q0zUzy31bb_vA8nITykJ2V2LbY9LBemjrhf4IbhGIHSSuoDjL04aAjYMEALw_wcB)

atitudes de acusar, em frente à turma, uma discente negra de ser violenta e agressiva para com ela/ele.

Creio que esse episódio, em conjunto com o anteriormente analisado, nos permite refletir sobre a reprodução de estereótipos racistas e a projeção nas pessoas negras da violência que por vezes se manifesta nas dinâmicas das relações raciais. Grada Kilomba novamente contribui em termos teórico e analíticos para compreender a dinâmica de projeção da violência nas pessoas negras, a qual está associada, segundo a autora, ao mecanismo de negação. Em diálogo com Paul Gilroy, a pensadora analisa os processos atravessados por pessoas brancas a fim de se tornarem conscientes da própria branquitude. Conforme Kilomba, as etapas iniciais desse processo são marcadas pela negação e pela culpa, que operam enquanto mecanismos de defesa do ego. Somente através da superação dessas posturas é que se torna possível chegar à construção de atitudes de reconhecimento e, por fim, da necessária reparação. (KILOMBA, 2018, p.42)

A negação é descrita como um mecanismo inconsciente para a resolução de conflitos emocionais através da recusa de admitir aspectos desagradáveis da realidade externa. (KILOMBA, 2018, p.43) Aproximando essas reflexões da problemática de pesquisa dessa tese, pode em alguns casos se manifestar, em/entre nós mesmos/as, historiadores/as brancos/as, a negação de que somos também responsáveis por práticas, falas e atitudes que reproduzem o racismo e a branquitude estruturais; que em determinadas situações, mesmo quando de forma inconsciente e não intencional, algumas de nossas falas e atitudes podem contribuir para a reprodução de injustiças, desigualdades e até mesmo produzir, por efeito, violências raciais sentidas e vivenciadas por pessoas negras e indígenas. A negação pode vir seguida, conforme Kilomba, por um mecanismo, também inconsciente, de projeção, na qual o sujeito branco nega que pode ter sentimentos, pensamentos ou que pode ter cometido atitudes que reproduzem, por exemplo, violências e injustiças raciais, mas atribui atitudes violentas ao ‘outro’ não-branco.<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> É importante ressaltar que a negação é um mecanismo psíquico inconsciente, não intencional. Nos casos em que pessoas brancas agem intencionalmente no sentido de negar a existência ou os impactos do racismo na nossa sociedade – ou na universidade, no campo acadêmico, no ensino superior em história –, poderíamos refletir se nesses casos tratariam de atitudes negacionistas. Mas não identifiquei, no estudo de caso elaborado nessa tese, nenhuma postura nesse sentido.



O segundo mecanismo de defesa do ego, conforme Kilomba, é a culpa, emoção que é acessada quando o sujeito vivencia o conflito de ter feito algo que acredita que não deveria ter feito. Nesse caso, o sujeito não mais culpabiliza o outro, mas está mais preocupado com as possíveis consequências pessoais que ele pode ter por conta de seus próprios atos. Kilomba nos aponta que, nestes casos, “as respostas comuns são a *intelectualização* ou a *racionalização*, isto é, a tendência do sujeito branco construir uma justificativa lógica para o racismo; ou a descrença, assim o sujeito branco pode dizer: ‘nós não queríamos dizer isso nesse sentido’, ‘você entendeu mal’.” (2019, p.44). Reações essas que, em minha análise, também se manifestaram no desenrolar de alguns conflitos raciais analisados por essa tese.

Robin Diangelo, socióloga, educadora e pensadora da branquitude estadunidense, também traz reflexões que nos ajudam a analisar essa questão:

*Um caminho para pessoas/grupos protegerem a suas posições quando a racialidade é questionada é invocar o discurso de auto-defesa. Através desse discurso, pessoas brancas caracterizam a si próprios enquanto vitimizados, acusados, atacados. (...) As atitudes autodefensivas tendem a reeinscrever o imaginário racista, ao se posicionar enquanto vítima.*

(...)

*A linguagem da violência que muitas pessoas brancas utilizam para descrever posicionamentos antirracistas não é sem significado, e é outro exemplo de como fragilidade branca distorce a realidade. Ao empregar termos que conotam violência física, elas reproduzem estereótipos de que pessoas negras são violentas e perigosas. Ao fazê-lo, distorcem a real direção do perigo entre brancos e outros. (...) O uso da linguagem da violência ilustra o quão frágeis e incapazes as pessoas brancas podem ser ao confrontar tensões raciais, e a sua subsequente projeção dessa tensão para o grupo negro. (DIANGELO, 2019, p.109 e 111)*

A inversão da real direção da violência racial é, portanto, um mecanismo de autodefesa da branquitude, empregado em situações onde pessoas brancas são questionadas a respeito dos impactos raciais e das implicações do racismo em suas atitudes – questionamentos que, em geral, ainda ficam muito ao encargo de pessoas negras, por conta da omissão e da solidariedade branca. Ao invés de refletir sobre a sua própria participação e responsabilidade nas práticas, falas e atitudes que podem ter

manifestado e participado da reprodução do racismo e da branquitude estruturais, algumas pessoas brancas, nessas situações, fazem o uso da linguagem da violência para se referir as posturas de pessoas e movimentos negros que tem pautado essas discussões na sociedade e no campo acadêmico.

Outro aspecto importante, associado às dinâmicas da branquitude acima analisada, é a reprodução de mecanismos de controle das pessoas negras e das discussões raciais que impliquem a nós mesmos – pessoas e grupos brancos nos quais estamos inseridos. Diangelo ressalta que a branquitude constrói pactos e regras implícitas sobre as condições que, muitas das vezes, pessoas brancas impõem para a sua participação em discussões raciais:

*A primeira regra básica é: ‘não fale, não me dê retorno (feedbacks) sobre as manifestações do racismo em mim em nenhuma circunstância. (2018, p.124).*

Conforme a autora, caso essa primeira regra básica seja quebrada, existe uma tendência, em algumas pessoas/grupos brancos, em impor condições para a sua participação nas discussões raciais que impliquem as suas atitudes: “o tom deve ser apropriado, a pessoa que está dando o retorno sobre as manifestações do racismo deve falar muito calmamente, se quaisquer emoções estiverem envolvidas o seu posicionamento é inválido e será deslegitimado”; “as pessoas brancas devem se sentir completamente a salvo ao longo de toda discussão”; “você deve ser o mais indireto e abstrato possível, não cite um caso concreto me envolvendo”; “você deve falar comigo em privado, mesmo que as minhas atitudes tenham sido públicas”; “se você sugerir que o meu comportamento manifeste ou tenha uma implicação racista é porque você não entendeu bem o que eu quis dizer”. (DIANGELO, 2018, pg.124-125)

Na obra *Belo Racismo – como pessoas brancas progressistas perpetuam o racismo*, a Diangelo (2021) ressalta que, em muitos casos, mesmo quando pessoas brancas se mostram abertas a reconhecer que a sua atitude é racialmente problemática, há uma tentativa de policiamento da linguagem, onde as emoções envolvidas na forma como que pessoas negras questionam atitudes racistas são utilizadas para dispensar a pertinência das críticas. Novamente, o foco deixa de ser as responsabilidades das pessoas brancas em reproduzir práticas e atitudes racistas, e se concentra nas atitudes

das pessoas negras, sendo comum, nessas situações, pessoas brancas se sentirem injustiçadas e vitimadas:

*'Por que ela ficou com tanta raiva? Eu não tive a intenção de machucá-la, então por que elas não reconhecem as minhas boas intenções?'* Até que as pessoas negras reconheçam a dor que elas causaram devido ao tom que empregaram, a pessoa branca não irá prosseguir nas discussões. (DIANGELO, 2021, p.100)

Tomar o racismo como uma questão moral, enquanto atitudes necessariamente conscientes e intencionais, dificulta a nossa compreensão e o diálogo. A postura de se fixar na forma como uma pessoa negra reagiu frente à determinada atitude racialmente problemática de uma pessoa branca serve para a manutenção da branquitude. Ela manifesta resistências em participar de discussões e dificulta o processo de superação das implicações e dinâmicas do racismo e da branquitude que se reproduzem em nossas próprias práticas, discursos e atitudes.

Em diversas situações, pode não ser tarefa fácil para a pessoa negra ou indígena ter que – ser quase sempre ela – a trazer a questão do racismo reproduzido por nós, pessoas brancas. Entre as dificuldades, está inclusive a de ter que ser essas pessoas que, em geral, precisa se expor e sofrer as consequências por trazer uma questão tão profunda quanto o racismo que se manifesta em nós. Não cabe a nós, pessoas brancas, impor o tom ou a forma mais adequada de fazê-lo. Obviamente que há, além da pertinência crítica e analítica, uma imensa carga emocional envolvida nessas situações, já que as pessoas e coletivos não-brancos são aqueles que vivenciam cotidianamente a violência e injustiça racial, que sofrerem processos históricos de exclusão, marginalização e desvalorização, impostos e reproduzidos por pessoas brancas em lugares de poder. A carga emocional envolvida, em geral atribuída às pessoas negras e indígenas, também marca profundamente as atitudes, justificativas e argumentos – por vezes reativos – das pessoas brancas nas discussões sobre a sua participação e responsabilidades na reprodução do racismo e dos privilégios brancos estruturais.<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> Além disso, sabemos que a dicotomia entre razão e emoção é uma construção ontológica branca, eurocêntrica, das ciências modernas, a qual se tornou fundamental para a construção de estereótipos racistas – entre ele o de que o homem branco e seus saberes científicos seriam representantes da racionalidade, negros e indígenas e o conhecimento desses povos e seus pensadores/as como sendo marcados pela emotividade, pelo mito, pelas emoções. A dicotomia ontológica razão/emoção e da crença de que intelectuais brancos pudessem agir com neutralidade e objetividade para chegar a um

*Pessoas brancas que se posicionam enquanto progressistas com frequência optam por proteger aquilo que percebemos como a nossa reputação moral, ao invés de reconhecer e transformar a nossa participação em sistemas de inequidade e dominação*

*Um antídoto para a fragilidade branca é construir resistência para suportar testemunhar a dor do racismo que reproduzimos, ao invés de impor condições que requeiram que pessoas negras continuem validando a nossa negação. (DIANGELO 2018, p.109 e 128)*

\*\*\*

O racismo e a branquitude estruturais estão naturalizados em nosso cotidiano, marcam profundamente a nossa sociedade, a nossa formação psicossocial, educacional e acadêmica, as nossas subjetividades, nossas crenças, percepções e visões de mundo, as nossas atitudes, nossos discursos. É profundamente desafiador para nós, pessoas brancas, reconhecer as implicações do racismo e da branquitude em nós mesmos, enquanto indivíduo e enquanto grupo; reconhecer que participamos, sim, mesmo que de forma inconsciente e não intencional, da reprodução do racismo e dos privilégios brancos em nossa sociedade. Sem que a gente tenha a consciência e a intenção de fazê-lo, algumas de nossas práticas e atitudes, enquanto docentes e historiadores/as brancos, podem contribuir para reproduzir desigualdades e injustiças raciais; podem ter, como efeito, a reprodução de violências raciais enfrentadas cotidianamente por pessoas negras e indígenas. Não só nos casos em que analisamos de reprodução de falas que podem se tornar extremamente ofensivas. Qualquer prática que participa da reprodução de injustiças e de desigualdades raciais pode ser sentida como uma forma de violência, justamente por serem o racismo e a branquitude estruturas violentas que seguem se atualizando em nosso cotidiano.

Nesse capítulo, pudemos analisar e refletir sobre algumas das dinâmicas da branquitude e do racismo que se manifestam e reproduzem também no ensino superior em história e quais as suas implicações. As discussões e transformações nas dinâmicas das relações raciais no ensino superior em história se inserem nas disputas de poder constituintes do campo acadêmico, sendo portanto, marcadas por conflitos, tensões e transformações. A riqueza e a diversidade das fontes analisadas nessa tese têm nos

---

conhecimento verdadeiro e universal a respeito da humanidade, apesar da exclusão, marginalização e desvalorização de pensadores/as, intelectuais e tradições negras/os, indígenas, asiáticas/os.

mostrado que não é possível nem generalizar nem particularizar as dinâmicas da branquitude e do racismo, que podem se manifestar de formas distintas em diferentes sujeitos, de acordo com as particularidades das trajetórias individuais, com as formas que cada um/uma está inserido, vivencia e se coloca nas relações raciais – em intersecção com as dinâmicas de classe, gênero, sexualidade; de acordo com o processo de letramento racial, com a abertura e disponibilidade de cada pessoa para um processo autoanalítico, autocrítico e de transformação. Contudo, não cabe individualizar a questão ou particularizar episódios. Como as reflexões teóricas nos apontam, e o expressivo conjunto analisado ao longo desses capítulos nos mostra, o racismo e a branquitude são problemas estruturais e históricos que também marcam profundamente as universidades, o ensino superior e campo acadêmico em história, com implicações para as nossas práticas e atitudes enquanto professores/as e historiadores/as.

As transformações que têm ocorrido nos últimos anos, impulsionadas pelos processos de lutas dos movimentos negros e indígenas e por seus/suas aliados/as brancos/as no campo acadêmico, tornam possível um trabalho como esse – o qual talvez fosse impensável ou difícil de ser sustentado há alguns anos. Essa tese só se torna viável graças à maior disposição, abertura e interesse, por parte dos meus pares, docentes e discentes dos cursos de história da instituição analisada, em participar deste trabalho autocrítico, em trazer suas reflexões, seus sentimentos, suas vivências, suas análises a respeito dessas questões, em se tornar interlocutores/as e objetos de uma pesquisa que problematiza a branquitude e o racismo em nós mesmos, na própria instituição onde nos formamos e trabalhamos. E encorajamos demais instituições de ensino superior em história a fazerem o mesmo. Não nos acomodemos no lugar de espectadores/as. Julgar, analisar e objetificar as tensões raciais – apenas – no outro é fundamento da branquitude. É responsabilidade nossa – pessoas brancas – interromper a reprodução da branquitude e do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico no ensino superior e campo acadêmico em história. Torna-se fundamental, urgente, agirmos, refletirmos e dialogarmos – mais – sobre essas questões; correremos os riscos de objetificarmos a nós mesmos, historiadores/as brancos/as, tendo em vista analisar, com rigor acadêmico, as implicações do racismo e da branquitude em nossas práticas e atitudes e nos movimentar para aprofundar a construção coletiva de transformações práticas que contribuam para a sua superação.

## PARTE 4

# BRANQUITUDE E RACISMO ACADÊMICO E EPISTÊMICO NOS CURRÍCULOS DO ENSINO SUPERIOR EM HISTÓRIA



*Xangô – Abdias do Nascimento*

## CAPÍTULO 11

### ANÁLISE DOS ATUAIS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFRGS

O objetivo desse capítulo é a análise das dinâmicas da branquitude e do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico nos atuais projetos pedagógicos dos cursos bacharelado e licenciatura em história, tendo como base a instituição estudo de caso dessa tese. Trataremos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em história da UFRGS – que são os principais documentos que estruturam os cursos –, as atas das reuniões de departamento referentes ao último processo de reforma curricular e as análises e narrativas construídas, nesse sentido, por docentes e discentes em interlocução de história oral.

Há ainda muito poucas pesquisas que têm enquanto problema o ensino superior em história, as relações raciais que o constituem, seu currículo, suas pedagogias e processos de reforma. Isso dificulta a construção de diálogos que possam contribuir para avançarmos de forma positiva na superação da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico que historicamente marca nosso campo, currículos, atitudes e práticas de ensino e pesquisa. Felizmente, essas questões têm despertado maior interesse das/dos historidoras/es nos últimos anos: encontrei três trabalhos acadêmicos recentes que analisam o Ensino Superior em História e os seus currículos a partir de uma perspectiva crítica ao racismo e à branquitude, os quais trazem pontos importantes para o diálogo com essa tese – conforme veremos ao longo das análises empreendidas nesse e no próximo capítulo.

A historiadora e educadora negra Cíntia Santos Diallo, desenvolve tese de doutoramento intitulada *História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)*.<sup>151</sup> Nela, são analisados os casos de três universidades públicas de Mato Grosso do Sul (UFMS, UFGD e UEMS) para compreender as permanências/rupturas e alterações introduzidas nos currículos das

---

<sup>151</sup> DIALLO, Cíntia Santos. *História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)*. 348 f. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.

licenciaturas em história a partir da Lei 10.639/2003 e das DCNs para a EREER. Diallo desenvolve entrevistas com docentes das universidades pesquisadas, analisa a estrutura curricular, os planos de ensino, as ementas e bibliografias dos cursos de licenciatura em história nas universidades do referido estado, aprofundando reflexões e apontamentos sobre a historiografia e o ensino de história da África a partir de uma perspectiva crítica ao racismo, de pensadores/as negros/as e decoloniais.

A historiadora conclui, em sua tese, que as disciplinas de História da África ainda são periféricas na estrutura curricular dos cursos de história das universidades que analisa. Cíntia Diallo ressalta que a organização curricular dos cursos de história analisados é voltada para a História da Europa, “na qual apenas o saber produzido sobre as bases dos paradigmas ocidentais de conhecimento é considerado o único, verdadeiro, implicando a negação ou hierarquização de outros saberes” (2017, p.229). Nesse sentido, a pesquisadora não encontrou transformações estruturais nos currículos entre 2003 e 2016, “apenas algumas alterações no sentido de introduzir uma nova disciplina minimamente nos cursos, de modo a atender às exigências legislativas, permanecendo o núcleo duro do curso sobre as mesmas bases.” (2017, p. 230)

Já o pesquisador José Bonifácio Alves da Silva, branco, desenvolve uma tese intitulada *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em história do Paraná*.<sup>152</sup> A pesquisa se fundamenta na perspectiva crítica à branquitude. Silva destaca que o curso de licenciatura em história analisado (o qual não é identificado) *é colonizado pelo eurocentrismo e pela branquitude*. E conclui que *as representações hegemônicas acerca das identidades brancas continuam, predominantemente, marcando o currículo do curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa – relacionadas à naturalização do eurocentrismo enquanto padrão universal, à normalização do branco como superior e às hierarquizações epistêmicas –, embora existam eventuais tentativas de ressignificar o currículo e de representar brancos, negros e indígenas fora da colonialidade*. (SILVA, 2018, p.6)

Por fim, temos a dissertação de mestrado defendida ainda esse ano pelo historiador branco Tiago Moraes Marques, intitulada *Branquitude e Formação de*

---

<sup>152</sup> SILVA, José Bonifácio Alves da. *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em história do Paraná*. 207 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.



*Professores de História: narrativas e representações de docentes em universidades do Rio Grande do Sul* (2022).<sup>153</sup> A obra tem como fonte entrevistas de história oral realizadas com 10 docentes, brancos/as e negros(as), de 4 diferentes universidades gaúchas (não identificadas). O pesquisador conclui que

*É possível entender, então, que na formação de professores de História a branquitude continua operando através de uma ambiguidade no que diz respeito ao embate entre os currículos e as práticas dos docentes universitários. Ainda que os entrevistados busquem formar professores a partir de outras perspectivas, tanto os conteúdos curriculares oficiais, bem como as representações que os mesmos fazem da branquitude, contribuem para que ela ainda não seja reposicionada no debate racial. Isso não significa que não haja um tensionamento efetivo dessa condição. (...) A(s) branquitude(s) opera(m) de formas múltiplas e diversas, por vezes conflituosas, mas também consonantes, a partir das representações presentes nas narrativas dos docentes universitários que formam professores em cursos de licenciatura em História. É possível reconhecer que, como uma estrutura, ela continua engendrando perspectivas calcadas no eurocentrismo, através dos currículos, que ainda não superaram a divisão quadripartite e uma visão linear do processo histórico. Também se (re)produz em muitas das práticas dos docentes entrevistados, ainda que todos eles se coloquem numa posição antirracista (...). (2022, p141)*

No caso da relação da branquitude com o currículo dos cursos de História, conforme a análise do referido historiador, ainda predomina, nas representações construídas nas narrativas dos docentes que entrevistou, “a *História-conteúdo*, que está atrelada aos currículos oficiais, ainda eurocêntricos, e que valida práticas ainda (re)produtoras da branquitude enquanto posição de poder.” (2022, p.140). Tiago Marques também constatou que, entre os docentes que se identificam enquanto brancos, há uma maior dificuldade de compreender a noção de branquitude, em geral atrelando-a à questão identitária, e não à estrutural. Houve, também, o caso de um docente branco, entrevistado pelo pesquisador, que não reconheceu a utilidade da identificação racial e negou a própria racialidade. Relativizações acerca das identidades raciais bancas por parte de docentes do curso de história também foram percebidas nessa tese, conforme discutimos no capítulo anterior.

---

<sup>153</sup> MARQUES, Tiago. *Branquitude e Formação de Professores de História: narrativas e representações de docentes em universidades do Rio Grande do Sul*. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Canoas, 2022.

Vamos, agora, fazer uma breve contextualização histórica dos cursos de história da UFRGS. Em 1943 foi criado o curso diurno de História e Geografia na recém criada Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), o qual viria a ser desmembrado em cursos distintos na metade da década de 1950, após o processo de federalização da referida instituição. (RODRIGUES, 2002) Com a reforma universitária de 1968 (Lei 5540/68), foram extintas as Faculdades de Filosofia, e, em 1970, é criado Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS, ao qual o departamento e os cursos de história estão vinculados até hoje. O curso noturno de história da UFRGS, por sua vez, foi instituído no ano de 1991. Ao longo de sua história, os referidos cursos de passaram por diferentes reformas curriculares. (UFRGS, 2018, p.6-8) As reformas mais abrangentes que ocorreram recentemente nos cursos datam do ano de 2003/2004, tendo em vista atender à Resolução 13 de 2002 do CNE/CES do MEC, que trata das Diretrizes Curriculares para os cursos de História; e a reforma curricular de 2018, que instituiu os atuais Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura e Bacharelado, os quais se tornam fontes primordiais a essa tese.

Conforme lemos nos atuais PPCs dos cursos de história da referida universidade, a necessidade da reforma curricular e do novo projeto pedagógico buscou atender às transformações que ocorreram nos 15 anos que antecederam a sua elaboração, com destaque para as novas normativas e diretrizes nacionais estabelecidas pelo MEC. Entre elas, o documento cita as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015; os *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*, publicados pelo MEC em 2010; e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e leis 10.639 e 11.645. (UFRGS, 2018, p.9). Importante dizer que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior dos cursos de licenciatura*, motivou processos de reforma curricular dos cursos de graduação em história em outras instituições de ensino superior – fato que mereceria maior análise e reflexão por parte dos historiadores.

Os atuais currículos e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura e Bacharelado em História da instituição que é foco da presente pesquisa foram fruto de quatro anos de trabalho e discussões de duas comissões especialmente criadas para a elaboração da reforma curricular pelo departamento de história. As comissões atuaram entre 2014 e 2018, eram formadas por representantes discentes e docentes, e adotaram como metodologia de trabalho, além das reuniões internas, a organização de fóruns e GT temáticos para subsidiar os trabalhos de elaboração da nova proposta curricular.<sup>154</sup> Ao final, houve uma discussão na plenária de departamento para decidir se a votação para a aprovação do novo currículo se daria de forma paritária – com uma consulta a todos os discentes – ou se caberia à plenária de departamento a prerrogativa da decisão. A proposta paritária acabou prevalecendo.<sup>155</sup> Os atuais Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) foram aprovados em 2018, entrando em vigor a partir do ano de 2019.

Os novos currículos substituíram os que haviam sido formulados na reforma curricular de 2003. Em 2012-2013 foram elaborados novos PPCs para os cursos história, os quais mantiveram a estrutura curricular implementada na reforma de 2003, acrescidas de algumas mudanças pontuais no currículo. Um pouco antes, havia sido incluída a exigência de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Conforme as fontes orais dessa tese indicam, o último processo de reforma curricular, de 2014 a 2018, foi marcado, também, por tensões e conflitos entre diferentes grupos docentes, envolvendo distintas concepções de história, posicionamentos teóricos e epistêmicos – em alguns casos, atravessadas pelas disputas por espaço entre diferentes áreas de atuação do historiador que também incidem na estruturação do campo acadêmico. Não é de interesse dessa pesquisa aprofundar análises a respeito do processo de reforma curricular, mas sim buscar contribuir para a compreensão das dinâmicas das relações raciais, das implicações do racismo e da branquitude na estruturação dos atuais projetos pedagógicos e currículos dos cursos de história, a partir do estudo de caso dessa tese. Vamos passar, agora, para a análise da atual estrutura curricular implementada pela referida reforma nos cursos de história da instituição aqui analisada.

---

<sup>154</sup> Conforme Documento “Resumo das atividades da reforma”, elaborado em dezembro de 2017 pela referida comissão.

<sup>155</sup> Conforme Ata 01 de 2018 da Reunião da Plenária de Departamento em História, 13 docentes foram favoráveis e 6 foram contrários à paridade.

**A estrutura curricular dos cursos de história  
Bacharelado**

<b>Etapa 1</b>
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA - A
OFICINA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS HISTÓRICOS
PRÉ-HISTÓRIA
<u>Grupo de Alternativas:</u> ANTROPOLOGIA – INTRODUÇÃO ou INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA – A ou INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO FILOSÓFICO

<b>Etapa 2</b>
HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO

<b>Etapa 3</b>
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA PÚBLICA

<b>Etapa 4</b>
PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL
TEORIAS DA HISTÓRIA

<b>Etapa 5</b>
HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

<b>Etapa 6</b>
ESTÁGIO DE BACHARELADO EM HISTÓRIA
SEMINÁRIO DE HISTÓRIA PÚBLICA

<b>Etapa 7</b>
METODOLOGIAS DA PESQUISA HISTÓRICA

<b>Etapa 8</b>
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

<b>Disciplinas Obrigatórias Alternativas</b>
A AMÉRICA LATINA DOS SÉCULOS XIX E XX
AMÉRICA COLONIAL ESPANHOLA
AMÉRICA COLONIAL PORTUGUESA
HISTÓRIA ANTIGA
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA (SÉCULO XIX)
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA (SÉCULO XX)
HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS
HISTÓRIA DO MUNDO MODERNO
HISTÓRIA DO ORIENTE E DO OCIDENTE DO SÉCULO V AO XV
O BRASIL NO SÉCULO XIX
O BRASIL NO SÉCULO XX
PRÉ-HISTÓRIA
OBS: É necessário cursar sete destas doze disciplinas

## Licenciatura

<b>Etapa 1</b>
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA - A
OFICINA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS HISTÓRICOS
PRÉ-HISTÓRIA
<u>Alternativas:</u> - ANTROPOLOGIA – INTRODUÇÃO; ou INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA; ou INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO FILOSÓFICO
<b>Etapa 2</b>
HISTÓRIA ANTIGA
HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGENS E SUBJETIVAÇÃO
<b>Etapa 3</b>
ENSINO DE HISTÓRIA - A
HISTÓRIA DO ORIENTE E DO OCIDENTE DO SÉCULO V AO XV
HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)
<b>Etapa 4</b>
DOCÊNCIA E PESQUISA: AULA, MÉTODO, EDUCADOR
HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS
HISTÓRIA DO MUNDO MODERNO
TEORIAS DA HISTÓRIA
<b>Etapa 5</b>
AMÉRICA COLONIAL ESPANHOLA
AMÉRICA COLONIAL PORTUGUESA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES ESPECIAIS
POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>Etapa 6</b>
A AMÉRICA LATINA DOS SÉCULOS XIX E XX
INTRODUÇÃO À PRÁTICA E ESTÁGIO DE HISTÓRIA
O BRASIL NO SÉCULO XIX
PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL
<b>Etapa 7</b>
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM HISTÓRIA - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA (SÉCULO XIX)
<b>Etapa 8</b>
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM HISTÓRIA - ENSINO FUNDAMENTAL
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA (SÉCULO XX)
O BRASIL NO SÉCULO XX
<b>Etapa 9</b>
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM HISTÓRIA - ENSINO MÉDIO
METODOLOGIAS DA PESQUISA HISTÓRICA
<b>Etapa 10</b>
TRABALHO CONCLUSÃO CURSO

Com o novo currículo e PPC, o curso de licenciatura passou a ter duração de 10 semestres, com 2.250 horas de atividades obrigatórias, 750 horas de atividades eletivas, e 210 horas de atividades complementares, totalizando 3.210 horas (um aumento de 10% em relação ao currículo anterior). Já o curso de bacharelado, passou a ter duração de 8 semestres, com 1080 horas de atividades obrigatórias, 870 horas de atividades eletivas, e 210 horas de atividades complementares, totalizando 2.410 horas. No projeto pedagógico anterior, licenciatura e bacharelado tinham ambos duração de 8 semestres no diurno e de 10 semestres no noturno.

Tanto o curso de bacharelado quanto o de licenciatura tem, no PPC atual, sua estrutura curricular dividida em 3 blocos de disciplinas: *Ofício do Historiador*, *História Global* e *História Latino-Americana*. Para o curso de licenciatura, há também o bloco de disciplinas e estágios oferecidos pela Faculdade de Educação.

O primeiro bloco da estrutura curricular, *Ofício do Historiador*, é composto por oito disciplinas: Introdução à História, Oficina de leitura e escrita de textos históricos, Teorias da História, História e Relações de Gênero, História e Relações Étnico-Raciais, História e Patrimônio Cultural, Metodologias da pesquisa Histórica. A essas, é acrescida a disciplina de Ensino de História, no caso da licenciatura; e Introdução a História Pública e Seminário de História Pública, no caso do bacharelado.

O segundo bloco, *História Global*, é composto pelas disciplinas de Pré-História, História Antiga, História do Oriente e do Ocidente do Século V ao XV, História do Mundo Moderno, História Contemporânea (século XIX) e História contemporânea (século XX). Já o terceiro Bloco, *História Latino-Americana*, é formado pelas disciplinas: História da África e dos Afro-brasileiros, América Colonial Espanhola, América colonial Portuguesa, o Brasil no século XIX, o Brasil no século XX, a América Latina nos séculos XIX e XX. A diferença está no fato de que para a licenciatura todas essas disciplinas são obrigatórias, enquanto que no caso do bacharelado elas têm um caráter de “obrigatória alternativa”. O/A bacharel necessita cursar 7 das 12 disciplinas ofertadas nesses dois blocos, podendo, desta forma, escolher qual será o seu percurso ao longo da formação.

Os novos projetos pedagógicos dos cursos de história da instituição valorizam ainda mais as disciplinas eletivas, que ocupam 25% da carga horária total dos cursos. Atualmente, integram a lista de eletivas que podem ser cursadas pelos discentes de história 243 disciplinas oferecidas por diversos institutos e departamentos da referida universidade.<sup>156</sup> Deste modo, a formação é enriquecida com um amplo leque de disciplinas e áreas do conhecimento, fortalecendo o caráter interdisciplinar do curso – caso o estudante opte por cursar disciplinas eletivas de outros departamentos. A oferta dá grande autonomia e liberdade para os/as discentes decidirem sua trajetória no curso, podendo tanto pluralizar a formação como aprofundar a especialização em uma determinada área da história, dependendo do interesse do/da estudante.

Cabe destacar que a oferta das disciplinas eletivas varia muito. Embora em muitos casos elas sejam semestrais ou anuais, em diversas situações elas passam vários anos sem ser ofertadas, ou já deixaram de ser ofertadas há muito tempo e ainda constam na listagem. Além disso, as disciplinas são ofertadas em número restrito de vagas, e no caso de disciplinas de outros departamentos a restrição é ainda maior, o que faz com que os discentes que tenham uma colocação não tão boa no ordenamento da Universidade corram o risco de não conseguir matrícula, sobretudo nas disciplinas mais requisitadas. Analisando a lista de disciplinas eletivas que constam no site do curso de história no portal da Universidade, constatamos que são ofertadas quatro vezes mais disciplinas do curso de Ciência Sociais e duas vezes mais disciplina do curso de Letras do que disciplinas da Faculdade de Educação para licenciados em história, o que pode tornar menos rica a formação dos/das professores/as.

Em relação às disciplinas eletivas, é importante também trazer algumas reflexões a respeito do sistema de ordenamento de matrícula. Tal sistema, na instituição estudo de caso dessa tese, privilegia os discentes com as melhores notas e que cursam todas as disciplinas na etapa recomendada pelo curso, o que tende a prejudicar discentes trabalhadores/as, que muitas vezes acabam não conseguindo cursar a elevada carga

---

<sup>156</sup> O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em história só lista as disciplinas eletivas oferecidas pelo departamento de história. A listagem completa de disciplinas está disponível no portal do curso de história da referida universidade : [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=333](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=333) Entre as eletivas temos: 90 disciplinas oferecidas pelo departamento de história; 72 oferecidas pelos departamentos que compõem o curso de ciências sociais (antropologia, sociologia e ciências políticas); 33 oferecidas pela faculdade de letras; 22 pela faculdade de economia; somente 18 disciplinas oferecidas pela faculdade de educação; 12 pelo instituto de artes; 10 pela faculdade de comunicação; 5 pelo departamento de geografia, entre outros...

horária de disciplinas por semestre. Nestes casos, discentes com esse perfil podem cair no ranking do ordenamento, e, por conseguinte, não conseguir matrícula em diversas disciplinas eletivas. O sistema de ordenamento e matrícula não foi discutido nem transformado durante ou após o processo de implementação das cotas raciais na instituição estudo de caso dessa tese; discentes negros/as tendem a ser mais dependentes de exercer atividades remuneradas fora da Universidade para obter sustento seu e de sua família e podem, por isso, acabar sendo prejudicados no ordenamento de matrículas. Além disso, a instalação da Comissão de Verificação de Autodeclaração para coibir as fraudes que estavam ocorrendo nas cotas na referida instituição criou uma modalidade de matrícula precária/provisória para estudantes cotistas, que passam por um – por vezes longo – processo de verificação. A soma de todos esses fatores traz indícios de que discentes negros/as e indígenas são mais comumente relegados/as a posições inferiores no ordenamento da graduação, tendo, assim, maiores dificuldade para conseguirem matrícula em todas as disciplinas desejadas – reproduzindo-se, também desta forma, a branquitude e o racismo estrutural.

Façamos um breve estudo comparativo do currículo atual (que entrou em vigor em 2019) com o currículo anterior (2004-2018) dos cursos de graduação em história da Universidade estudo de caso dessa tese. O currículo anterior possuía mais quatro disciplinas no Bloco de História Global: História Antiga I, História Moderna II, História Contemporânea III e História da Idade Média Oriental (separada da disciplina História da Idade Média Ocidental); mais duas disciplinas no bloco de História Latino-americana: Brasil IV e América III. As disciplinas obrigatórias retiradas do currículo, em muitos casos, vieram a aparecer no rol das disciplinas eletivas (por vezes com um nome diferente, mas propostas e planos de ensino semelhantes). Cabe destacar, também, que entre as novas disciplinas obrigatórias criadas para os cursos de licenciatura e bacharelado com a reforma estão: História e Relações de Gênero, Ensino e História, História e Relações Étnico-Raciais, Oficina de Leitura de Textos Históricos, e História da África e dos Afro-brasileiros. Em relação ao bacharelado, além disso temos a valorização e inclusão de duas disciplinas a respeito da história pública. São grandes avanços em relação ao currículo anterior, que não tinha nenhuma dessas disciplinas obrigatórias. Além delas, outras disciplinas eletivas que já eram oferecidas anteriormente também se relacionam a essas questões: História das Antigas Sociedades



Africanas, História Indígena da América, História do Brasil Pré-Colonial e História da América Pré-Colombiana.

Até 2019, os cursos de graduação em história da instituição estudo de caso dessa tese não contavam com nenhuma disciplina obrigatória de História da África, o que trazia grandes prejuízos à formação dos/das professores/as e historiadores/as. Além disso, conforme o historiador e professor Walter Lippold, em sua dissertação de mestrado, que tem por objetivo a análise da África no curso de Licenciatura em História da referida instituição, nos traz que o antigo currículo dos cursos, estruturado no ano de 2003, marginalizava completamente a história africana nas demais disciplinas do curso obrigatórios do curso (LIPPOLD, 2008, p.77-84).

*A falta de disciplinas que tenham a História Africana como eixo decorre das deficiências de um currículo que reproduz em termos educativos, o desprezo com que se tratam os afro-brasileiros e seus ancestrais africanos. A História Africana é geralmente um pequeno enxerto nas disciplinas consagradas do curso de História: Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e em Brasil, quando se estuda escravidão. (2008. P.82)*

O pesquisador também destaca, em sua análise, que o currículo do curso de história da referida instituição – em vigor até 2018, quando da última reforma – era estruturado a partir de uma visão quadripartite eurocêntrica da história, no qual a Europa é hiperdimensionada e colocada no centro de uma “história universal”, como modelo de civilização. A criação de um setor de história da África no departamento de história dessa Universidade ocorreria apenas entre 2011-2012, episódio assim analisado por um docente do curso, em interlocução de história oral com essa tese:

*Da parte do departamento de história, pensando em termos de departamento, os colegas, professores, foi como se tivesse... se criou um setor a mais, setor do qual há um único docente até hoje, não teve ampliação. A minha sensação é que no momento em que o departamento encontrou a solução de ter História da África, e de através do trabalho do (cita nome de docente negro), criar esse setor, que a parte do departamento estivesse feito. Então “Nós vamos começar a dar História da África e está resolvido.” Porque eu diria assim para você, Gabriel, no momento em que a Lei 10.639 veio a tona no departamento foi recentemente, em 2017 e 2018, no momento em que aconteceu uma situação e em plenária a gente "gente, vamos ter que discutir ensino, antirracismo". Foi agora. Isso não aconteceu antes, até onde eu me lembro. A sensação que eu tenho é que,*

*do ponto de vista dos docentes, o fato de haver um conteúdo, mesmo sendo um conteúdo não obrigatório, estava cumprido.*

Por fim, é importante atentarmos, também, para o perfil racial do corpo docente dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese. Até 2019, o departamento de história contava com 34 docentes, sendo 33 brancos/as e um negro. Ou seja, 97% do corpo docente formado por pessoas brancas, em um estado que conta com 20% da população negra e/ou descendente de indígenas. O último concurso para seleção para docente do departamento foi para área de história da América, da África e das Relações Étnico-raciais, e contou com uma comissão examinadora formada por maioria negra – possivelmente pela primeira vez na história dos concursos para seleção de docente do departamento de história da universidade aqui analisada. A primeira e o segundo colocado no concurso são negro/a e foram chamados em 2019, fazendo com que o percentual de docentes negros/as aumentasse para 8,7% no departamento de história.<sup>157</sup> Ressalta-se que todos/as eles estão em áreas relacionadas à história da África e às relações étnico-raciais, ainda sendo necessário que a valorização de pensadores/as e docentes negros/as também ocorram em outras áreas da história.<sup>158</sup> Dados coletados em 2019 pela Coordenação de Ações Afirmativas (CAF)<sup>159</sup> da referida universidade, evidenciam que 99,19% dos docentes da instituição são brancos, apenas 0,81% são negros e não há nenhum docente indígena. Com as recentes transformações, o departamento de história tornou-se, entre os 90 departamentos da instituição, aquele com um maior porcentual de docentes negros/as.

---

<sup>157</sup> Há de se ressaltar que esse patamar foi conquistado com o advento da – possivelmente primeira – banca de seleção de concurso docente do departamento de história da instituição estudo de caso dessa tese composta majoritariamente por avaliadores/as negros/as.

<sup>158</sup> Os últimos três docentes que ingressaram no departamento de história da instituição, por sua vez, são brancos/as, e foram selecionadas em um concurso voltado para área da história pública, a qual, como vimos, tem sido bastante valorizada com a última reforma curricular.

<sup>159</sup> Conforme o documento *Diversidade na UFRGS: Levantamento Preliminar sobre os Docentes*, Documento disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2020/12/23/diversidade-na-ufrgs-mapeamento-sobre-os-docentes-na-universidade-inicial/>

## **Percurso metodológico**

A metodologia construída para a análise das fontes escritas nessa parte da tese seguiu pelo objetivo de identificar o perfil racial de autores da bibliografia e referenciais das disciplinas que estruturam os projetos pedagógico dos cursos de licenciatura e bacharelado em história da UFRGS, seus currículos e os planos de ensino de todas as suas disciplinas. Através dessa metodologia, será possível analisar a presença ou ausência de autores/as negros/as ou indígenas, bem como algumas implicações da branquitude e a reprodução dos privilégios raciais brancos na construção dos currículos.

Como tivemos a oportunidade de dialogar na segunda parte dessa tese, um dos traços da branquitude é o fato de que sujeitos e grupos brancos se encontram e reproduzem privilégios raciais estruturais em todas as camadas e dimensões de nossa sociedade. E o fato de que, em geral, sujeitos e grupos brancos não reconhecem sua própria identidade como sendo histórica e socialmente racializada, tendendo a pensar a si como modelo neutro e universal – de humano, de conhecimento, de ciência, de história, de ética, estética, de organização política e econômica... Ao mesmo tempo, historicamente sujeitos/grupos brancos negaram/negam ou não reconheceram/reconhecem os privilégios estruturais dos quais são beneficiários; e agiram/agem com morosidade para transformar/confrontar a reprodução dos privilégios raciais e da supremacia branca que marca a estruturação da nossa sociedade, suas instituições e hierarquias de poder – entre elas, nas universidades e no campo acadêmico.

Torna-se fundamental, para um estudo crítico da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico nas universidades, no ensino superior em história, desnaturalizar e evidenciar as relações raciais e a racialidade que nos estrutura histórica e atualmente. Não somos racialmente neutros. Qual é o perfil racial dos/das pessoas que ocupam os principais lugares de poder no campo acadêmico, nas universidades e instituições de ensino superior em história (reitoria, pró-reitorias, coordenação de PPGs e de departamentos de história, presidência de associações de historiadores, editoria das principais revistas acadêmicas, avaliadores da CAPES, do CNPq na área da história...)? Qual é o perfil racial dos/das principais pensadores/as e referenciais filosóficos, epistêmicos, teóricos, metodológicos e historiográficos que estruturam a absoluta

maioria das disciplinas do currículo dos nossos cursos de história e das pesquisas históricas publicadas em nosso campo, no Brasil, na atualidade?

Acredito que essas últimas questões se constituem como centrais para conseguirmos perceber, analisar e compreender a racialidade das hierarquias de poder e saber em nosso campo e as dinâmicas de reprodução da branquitude e do racismo estruturais no ensino superior e no campo acadêmico em história. Torna-se, portanto, necessário a essa tese construir instrumentos de pesquisa que nos possibilitem analisar e evidenciar o perfil racial dos/das pensadores/as que fundamentam os projetos pedagógicos e planos de ensino das disciplinas que estruturam os currículos dos cursos de história da instituição que tomamos como estudo de caso.

Uma vez que intelectuais e pensadores/as brancos/as em geral não têm o costume de, em suas práticas de ensino e pesquisa, se autodeclararem pertencentes ao grupo branco, será necessário desenvolver uma metodologia tendo em vista dar conta da análise aqui proposta. Para conseguir identificar o perfil racial dos/das pensadores/as autores/as das obras que integram o projeto pedagógico e as disciplinas dos cursos de graduação em história da instituição estudo de caso dessa tese foram pesquisadas, individualmente, as biografias, trajetórias de pesquisa e fotografias de cada um e cada uma das/dos autoras/es das obras que integram a bibliografia essencial do Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura e bacharelado em história e da bibliografia e referências completas que constam no plano de ensino de cada uma das 45 disciplinas oferecidas pelo departamento de história para os seus cursos no ano de 2020, acrescidas da análise das disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação para a licenciatura. A pesquisa teve como fonte a plataforma LATTES, sites das instituições de ensino superior e pesquisa em que essas/esses pensadoras/es atuam; em sites de associações, organizações e eventos acadêmicos na área da história; e em sites das editoras em que publicaram; na plataforma de busca do Google imagens; em dados biográficos trazidos em diferentes formas de publicações e participação pública dos/das pensadores/as, em entrevistas concedidas publicadas e em canais de notícias e sítios de pesquisa na internet.

Os desafios metodológicos não deveriam justificar o abandono das análises e questionamentos em relação ao perfil racial e à racialidade que estrutura e hierarquiza o ensino superior e o campo acadêmico na área da história. Destaco, também, que já está

consolidado no debate jurídico e acadêmico a adoção de critérios e comissões de heteroidentificação racial.<sup>160</sup> Infelizmente, temos que lidar com a inexistência de uma autodeclaração de pertencimento racial por parte considerável das pessoas brancas em nossa sociedade e no campo acadêmico, o que também pode se constituir enquanto uma dinâmica da banquitude que historicamente tende a fazer com que pessoas brancas não reconheçam a sua racialidade e, em geral, não se sintam implicadas e responsabilizadas pelas relações e hierarquias raciais que estruturam nossa sociedade e campo acadêmico. Também temos que lidar com a falta de preocupação das instituições de ensino superior e associações de historiadores em analisar ou produzir dados estatísticos que incluam critérios ou informações a respeito da racialidade das/dos docentes e pesquisadoras/es.<sup>161</sup> Necessitamos, dessa forma, buscar construir metodologias e estratégias para dirimir as consequências negativas que essas lacunas trazem para um estudo das relações raciais no ensino superior em história.<sup>162</sup>

Inicialmente, imaginei que seria muito difícil realizar esse tipo de pesquisa, que haveria um grande número de casos onde não seria possível analisar a racialidade dos/das pensadores/as e autores/as que incluem os projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino das disciplinas; já que vivemos que em um país marcado pela miscigenação, seria de se esperar, mesmo entre sujeitos socialmente marcados como brancos, um número maior de casos onde seria difícil a definição. Mas na absoluta maioria dos casos, o perfil racial dos/das pensadores/as se tornou evidente na análise. O fato de a maioria dos/das pensadores/as que estruturam o PPC serem canonizados entre intelectuais das ciências humanas e da história, e serem pensadores/as com larga trajetória e grande circulação no campo acadêmico, facilitou a identificação.<sup>163</sup> O fato de que, como veremos, a absoluta maioria das obras trabalhadas nos cursos de história serem de cânones europeus tornou mais fácil a pesquisa. Também contribuiu o fato de

---

<sup>160</sup> Embora, no nosso caso, não se trata de averiguar ou contestar autodeclarações, cabe ser destacado que o STF, na Ação Declaratória de Constitucionalidade 41/2017, afirmou a legitimidade da utilização de critérios de heteroidentificação (fonte: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>)

E que na UFRGS e em outras universidades e órgãos públicos foram criadas **Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico-racial** para essa tarefa.

<sup>161</sup> Como vimos, o CAF da UFRGS se destaca na produção de pesquisas sobre o perfil racial docente.

<sup>162</sup> E, como vimos no capítulo 2, tem sido uma luta histórica dos movimentos negros inserirem o componente racial nas pesquisas estatísticas em todos os âmbitos sociais. Lembramos da importância que as estatísticas raciais tiveram para a contestação do mito da democracia racial desde os anos 1970.

<sup>163</sup> Não é difícil traçar o perfil racial de historiadores/as como Marcos Napolitano, Verena Alberti, Hebe Matos, Martha Abreu, Lília Schwarcz, Ciro F. Cardoso, João Fragoso, Carlos Fico, Boris Fausto, Florestan Fernandes, Laura de Mello e Souza, E.P Thompson, Hobsbawns, André Proux, François Hartog, Juan Carlos Garavaglia, José Carlos Chiaramonte, etc...

que, no caso de pensadores/as indígenas e negros/as, foi comum encontrarmos a autoafirmação da identidade étnica e racial ao longo de sua trajetória profissional e de vida. Mas é claro, houve casos onde foi muito difícil e outros onde não foi possível coletar informações consistentes quanto ao perfil racial.

A primeira experiência que tive com o questionamento do perfil racial da bibliografia de disciplinas e dos diálogos e referenciais de pesquisas acadêmicas foi em uma disciplina de pós-graduação que tratava da questão do racismo, ministrada por um/a docente branco/a. Na ocasião, estudamos a obra de um intelectual branco canonizado no estudo das relações raciais no Brasil. A obra em questão analisava raça, racismo e antirracismo no Brasil, trazendo valiosas contribuições, dialogando com dezenas de pensadores/as, todos sendo homens brancos, a exceção de um pensador negro britânico-jamaicano. Nenhum/a pensador/a negro/a brasileiro/a foi sequer citado. E o papel do movimento negro brasileiro na construção das discussões e teorias sobre relações raciais, raça e racismo se encontra completamente marginalizado na referida obra – apesar de trazer como questão central, inclusive em seu título, a questão das relações raciais e do racismo no Brasil.

Eu trouxe, então, nas aulas e no artigo final da disciplina, questionamentos em relação ao perfil racial das referências do autor, e que deveríamos analisar o fato da obra dialogar com tantas pesquisas e trabalhos acadêmicos a respeito do racismo e antirracismo no Brasil e ignorar e excluir do diálogo pensadores/as negros/as brasileiros/as que se dedicam à questão, ao mesmo tempo em que se apropriava de questões importantes construídas em décadas de luta do movimento negro – por exemplo, o questionamento do mito da democracia racial. Como resultado, tive a pior nota em toda a pós-graduação. Depois constatei que o/a docente não dialoga com nenhum/a pensador/a negro/a brasileiro/a na escritura dos últimos artigos de sua autoria, os quais também estudamos na disciplina. É, talvez, mais uma daquelas situações onde o “rigor” e os critérios acadêmicos se confundem com questões de ordem política atravessadas por dinâmicas de relações e privilégios raciais e talvez também por interesses políticos e pessoais.

Uma colega, doutoranda negra, saiu de uma das aulas dessa mesma disciplina profundamente triste com a postura agressiva do/da professor/a em relação às falas que ele/a trouxe, em diálogo com a obra de Abdias do Nascimento. Ocasião na qual o/a

docente elevou o tom de voz e chegou a bater os punhos sobre a mesa para criticar o conceito de *genocídio do povo negro*. A discente, que na adolescência perdeu o seu irmão, também negro, para a violência, acabou sendo silenciando na aula – para depois desabafar nos corredores. O seu silêncio talvez tenha ajudado a não correr o risco de ficar, como eu, com uma nota que pusesse em risco a continuidade de sua bolsa – que é, para ela, condição para se manter no doutorado.<sup>164</sup> Essas vivências me fazem compreender que terei que lidar com críticas nem sempre construtivas, resistências de docentes e até mesmos de estudiosos das relações raciais, mesmo aqueles/as que, por vezes se coloquem enquanto aliados/as da luta antirracista, mas que em certos casos têm feito poucos esforços para reconhecer, encarar e superar a reprodução da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico em nossas/suas instituições e práticas.

Sem querer desconsiderar os desafios e a polêmica em empreender o tipo de análise e metodologia aqui propostas, saliento que a sua importância torna os ganhos muito maiores que os seus problemas. A falta de dados autodeclaratórios da identidade racial de pensadores/as acadêmicos não pode nos impedir de sermos sensíveis e capazes de analisar, compreender e questionar privilégios brancos e desigualdades raciais que estruturam, histórica e atualmente, o campo acadêmico, nossos currículos, práticas de pesquisa e ensino. Sabendo que o método possui uma margem considerável de erro, disponibilizo em anexo toda a bibliografia essencial que estrutura o projeto político pedagógico dos cursos e os planos de ensino, junto com o tratamento e análise do perfil racial de cada um/uma dos autores/as que compõem as bibliografias, para que os dados possam ser mais facilmente aferidos, contestados e possam, assim, alcançar um nível maior de precisão e aprimoramento.

Penso ser importante que cada um de nós, pesquisadores/as brancos/as, façamos uma auto-análise, uma auto-crítica em relação a nossa formação, e questionemos o perfil racial que marca, estrutura e hierarquiza, atual e historicamente o nosso próprio campo. Sendo otimista, creio que poucos de nós duvidamos que nossos currículos, que os referenciais teóricos, filosóficos, epistêmicos e historiográficos que fundamentam a absoluta maioria das disciplinas de nossos cursos de ensino superior, dos trabalhos de pesquisa histórica acadêmica publicados no Brasil na atualidade, apesar de alguns avanços nessa última década, ainda sejam marcados por uma absoluta maioria de

---

<sup>164</sup> Conforme o regimento do PPG, a reprovação em uma disciplina acarreta na perda da bolsa.

pensadores/as brancos/as, por uma completa marginalização ou total exclusão de pensadores/as negros/as e indígenas entre as suas referências. Caso nossas percepções coincidam, que sentimentos essa constatação traz? Sem recair em posturas justificativas ou auto-indulgentes, que práticas e atitudes podemos construir para nos responsabilizarmos – mais – por transformar essa realidade? Quais delas estamos, de fato, construindo e o quanto temos nos dedicado a elas atualmente? Não há mais tempo para a indiferença, para nossa morosidade, para o silêncio ou para a negarmos que o racismo e da branquitude estrutural trazem profundas implicações históricas e atuais para as universidades, o ensino superior e campo acadêmico em história, nosso currículo, nossa historiografia.

Já que nosso campo se baseia em evidências, vamos a elas, na esperança de que elas possam trazer uma pequena contribuição para compreender a presente problemática, para desafiar nosso conforto racial branco e fortalecer a construção de novas atitudes. Talvez, para além de um trabalho de pesquisa que evidencie e busque analisar academicamente essas questões, o ponto mais importante seja justamente esse: o quanto nós, individual e coletivamente, temos nos sentido também implicados e agido com a seriedade e o impulso necessários para transformar, realmente, esse *status quo*; para construir práticas e atitudes tendo em vista superar a nossa participação nessa dinâmica de reprodução dos privilégios brancos estruturais em nosso campo acadêmico e nas instituições nas quais trabalhamos. A começar por nossas posturas e atitudes, por nossas práticas de ensino e pesquisa, pelo nosso currículo.

### **A bibliografia essencial dos atuais projetos pedagógicos e currículos dos cursos de história da UFRGS**

Iniciaremos analisando o perfil racial da bibliografia essencial que integra os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de licenciatura e bacharelado em história da instituição estudo de caso dessa tese. No próximo capítulo, serão analisados de forma quantitativa e qualitativa os planos de ensino de todas as disciplinas da estrutura curricular.



Os atuais PPCs da graduação em história da referida instituição trazem uma listagem completa da *bibliografia essencial* da cada uma das disciplinas que compõem a estrutura curricular. Essa parte ocupa quase metade do PPC, se tornando em uma fonte muito rica para analisarmos os currículos. Na apresentação dos resultados, vamos manter a divisão que estrutura o PPC: primeiro serão analisadas as disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história aos seus cursos de graduação, depois as disciplinas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação, e, por fim, as disciplinas eletivas oferecidas pelo departamento de história. Ao final, traremos a síntese dos dados.

\*\*\*

As 20 disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história para o curso de licenciatura em história totalizam uma bibliografia essencial com 58 obras, conforme o atual Projeto Pedagógico do Curso. Destas, 54 obras são de pensadores/as brancos/as, apenas 4 obras são de pensadores/as negros/as e não há nenhuma obra de pensador indígena ou asiático. São 2 obras de pensadores negros africanos, 1 de pensadora negra estadunidense e 1 única obra de pensadores/as negros/as brasileiros/as (em co-autoria com um autora branca). Das 4 obras de pensadores/as negros/as que compõe a bibliografia essencial do currículo, 3 se concentram em apenas uma disciplina: História da África e dos afro-brasileiros. Ressalta-se que essa disciplina é ministrada pelo então único docente negro que havia no Departamento de história da referida instituição quando da elaboração dos PPCs (2018). Além dessa disciplina, somente a de História e Relações de Gênero valoriza uma pensadora negra na sua bibliografia essencial. Ou seja, como se evidencia no PPC, das 20 disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história para seu curso de licenciatura e bacharelado, 18 tem sua bibliografia essencial composta **exclusivamente** por pensadores/as brancos/as, e nenhuma disciplina considera essencial a obra de pensadores/as indígenas. Desta forma, a estrutura curricular trazida pelo Projeto Pedagógico do Curso, 93% das referenciais essenciais das disciplinas obrigatórias são de obras de pensadores/as brancos/as, 7% negros/as e 0% indígenas.

Quanto ao perfil de gênero, 41 obras da bibliografia essencial são de autoria masculina, 15 são de autoria feminina e 2 são em co-autoria. No caso de obras de pensadores/as brasileiros/as, há maior equanimidade de gênero (metade das obras sendo

de autoria masculina e metade feminina). Já no caso de pensadores/as europeus/eias, há apenas uma obra de autoria feminina para 22 de autoria masculina. Infelizmente, não foi possível desenvolver uma análise relativa à diversidade e às diferentes identidades de gênero para além da identificação binária e cisheteronormativa – algo que se torna fundamental, mas demanda outro recorte metodológico, de pesquisa e de fontes.

Ainda conforme o atual Projeto Pedagógico do Curso, a bibliografia essencial das 9 disciplinas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação para o curso de Licenciatura em História na instituição estudo de caso dessa tese é composta por 29 obras. Destas, 27 são escritas por pensadores/as brancos/as e 2 não foi possível traçar o perfil racial. No total, são 25 obras de pensadores/as brasileiros/as, 15 delas são escritas por mulheres e 8 por homens, e 4 obras de pensadores europeus, todos homens.

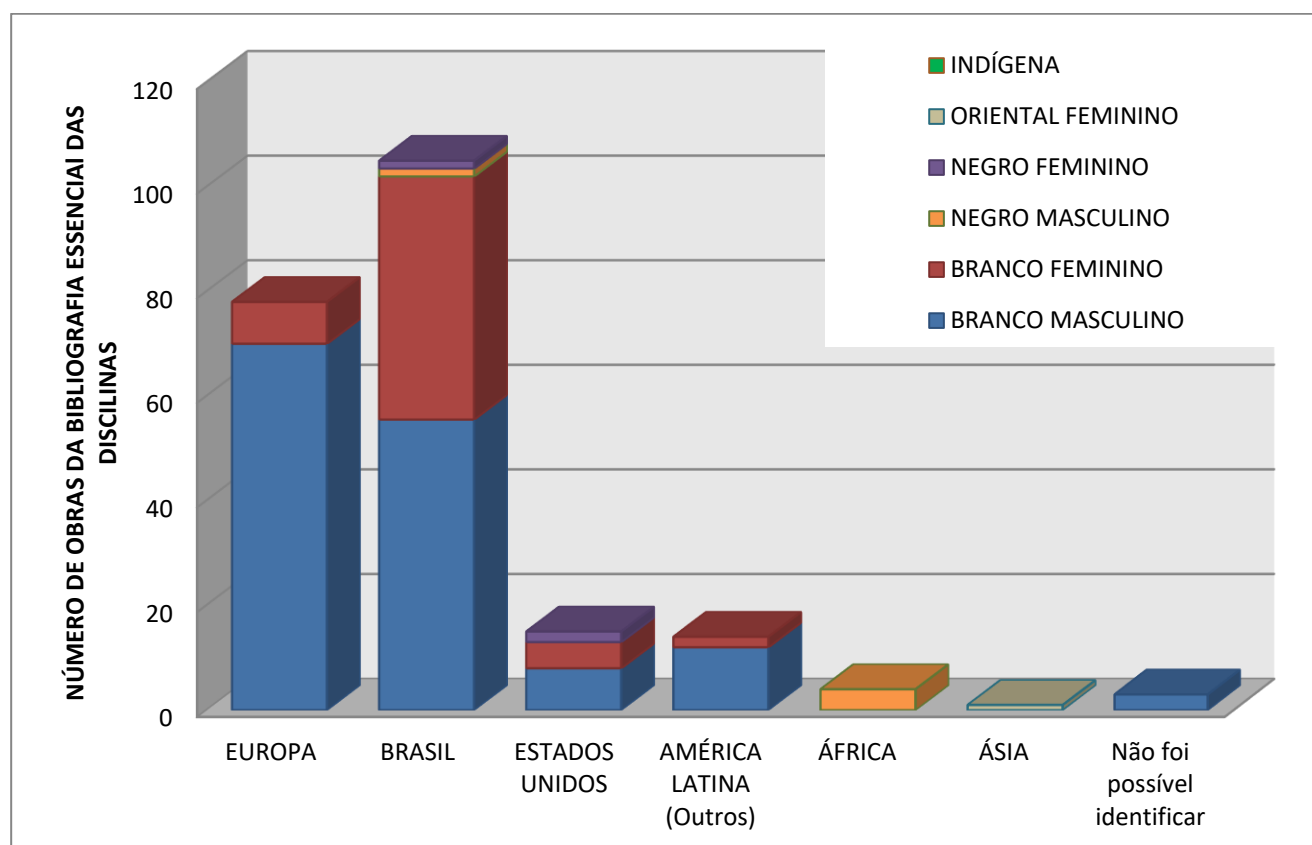
Passemos, agora, para a análise da bibliografia essencial das disciplinas eletivas oferecidas pelo departamento de história para os cursos de licenciatura e bacharelado da referida instituição, conforme os atuais PPCs. Tal bibliografia é composta por 136 obras. Destas, 129 obras são de autoria de pensadoras/es brancas/es: ou seja, 95% do total. Das 7 obras restantes, 3 delas (2,2%) são de autoria de pensadores/as negros/as, enquanto que 2 obras (1,5%) são em co-autoria autores brancos/os e negras/os; uma obra é de uma autora de origem asiática, radicada nos Estados Unidos; e uma obra não foi possível traçar o perfil racial do autor. Nenhuma obra é de pensador/a indígena.

De um total de 62 disciplinas eletivas que constam no PPC – todas elas oferecidas pelo departamento de história – apenas 4 consideram essencial a leitura de pensadoras/es negras/os: São elas: Oficina de produção de recursos didáticos; História das antigas sociedades africanas; Teorias contemporâneas da história; História social do racismo II. Ou seja, 94% das disciplinas eletivas consideram essenciais **somente** obras de pensadores/as brancos/as. Além disso, das quatro disciplinas que incluem pensadores/as negros/as na bibliografia essencial, duas delas não são oferecidas há pelo menos 10 semestres, conforme consulta no portal do aluno de graduação da instituição.

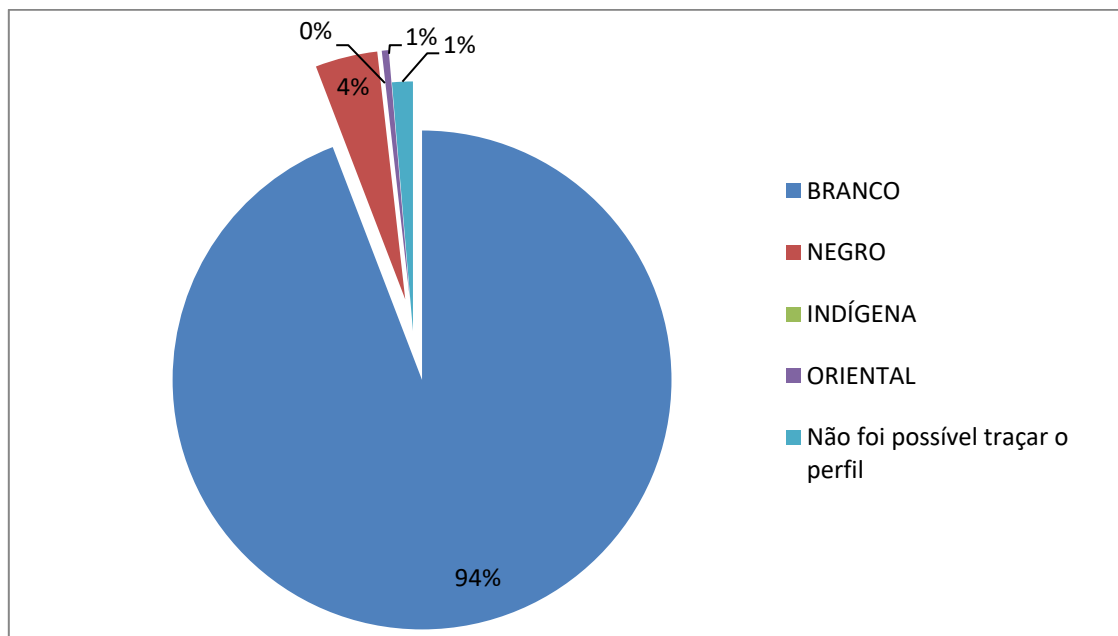
\*\*\*

Passamos, agora, para a síntese da análise da bibliografia essencial da estrutura curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado em história da referida universidade, conforme seus atuais Projetos Pedagógicos. A soma das obras da bibliografia essencial de todas as disciplinas obrigatórias e eletivas que estruturam o novo e atual currículo do curso de licenciatura em história da instituição trazem um total de 223 obras. Temos 210 obras – ou seja, 94% das obras – de autoria de pensadoras/es brancas/os, sendo que, destas, 149 são de autoria masculina e 61 de autoria feminina; temos 9 obras de pensadoras/es negras/os, sendo 4 de autoria feminina e 5 masculina; 1 pensadora asiática, e nenhum pensador ou pensadora indígena. No caso de três obras, não foi possível traçar o perfil racial do/da autor/a. A lista completa das obras que compõem a bibliografia essencial do currículo e do PPC dos cursos, com o tratamento dos dados e o perfil racial traçado para cada autor/a se encontra em Anexo à tese.

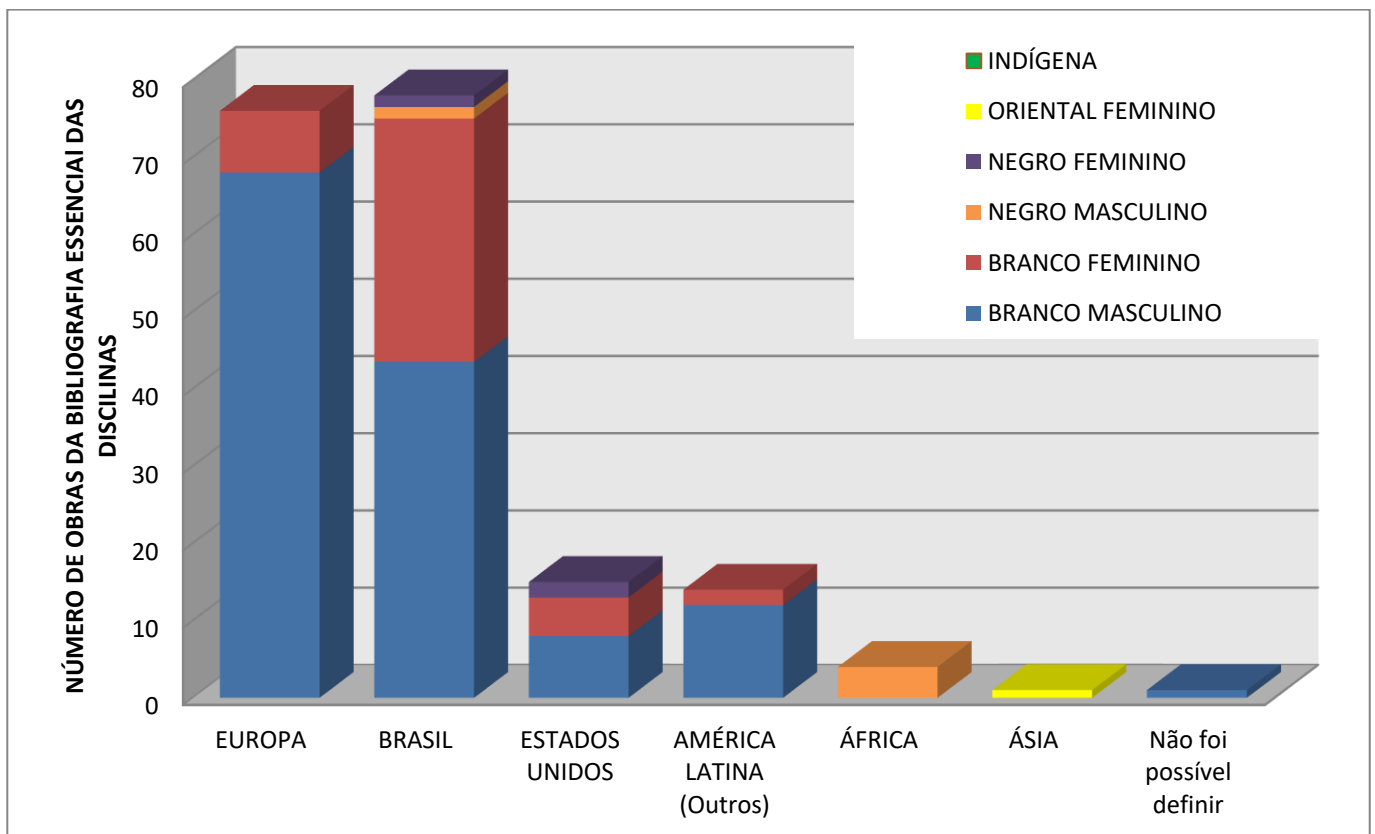
### Perfil Racial, Geográfico e de Gênero da Bibliografia Essencial do Currículo de Licenciatura em História - UFRGS (Projeto Pedagógico do Curso)



**Perfil Racial da Bibliografia Essencial do Currículo de Licenciatura em História – UFRGS (Projeto Pedagógico do Curso)**



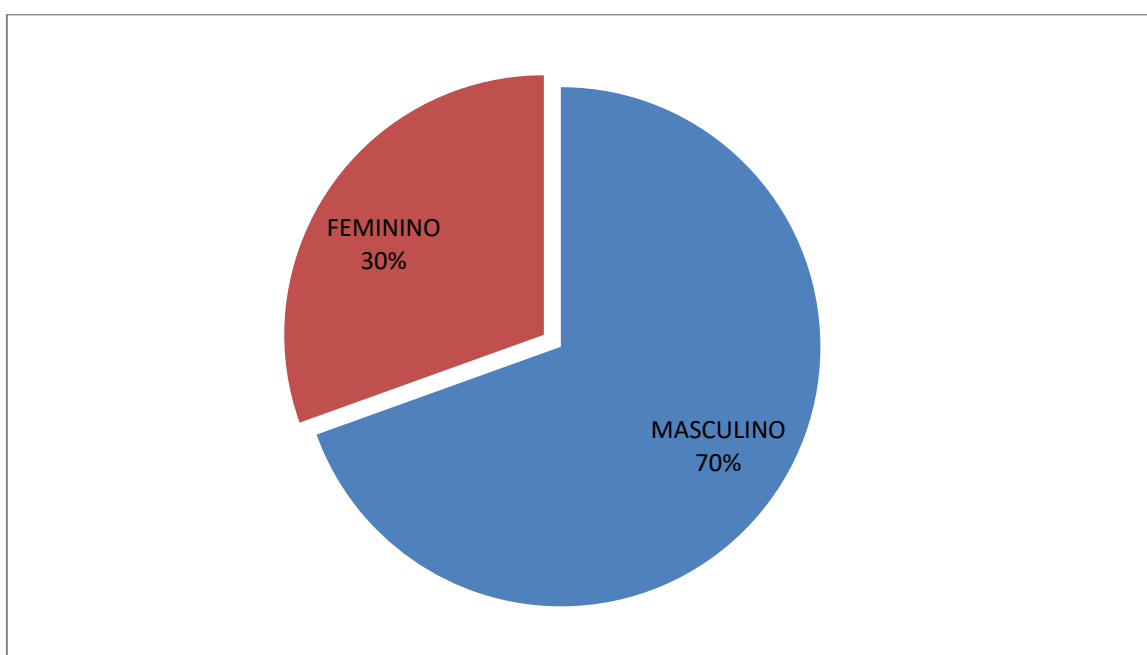
**Perfil Racial, Geográfico e de Gênero da Bibliografia Essencial do currículo de Bacharelado em História - UFRGS (Projeto Pedagógico do Curso)**



No caso do curso de bacharelado, excluem-se todas as disciplinas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação e são acrescentadas 2 disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história: Introdução à história pública e Seminário de história pública. Ambas incluem apenas pensadores/as brancos/as na sua bibliografia essencial.

Temos então a seguinte síntese: de um total de 189 obras na bibliografia essencial das disciplinas oferecidas ao curso de bacharelado, temos 178 obras de pensadores/as brancos/as, 9 de pensadores/as negros/as, 1 pensadora asiática e nenhum indígena. Não foi possível traçar o perfil racial de 1 obra. Como é possível perceber, o perfil racial da bibliografia essencial permanece quase o mesmo que no caso da licenciatura em história. Mas há um número muito menor de obras de pensadores/as brasileiros/as e uma quantidade maior de pensadores/as europeus/eias e de pensadores do gênero masculino se comparado ao PPC da licenciatura – as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação para o curso de História, como vimos, trazem uma maioria de pensadoras brancas brasileiras na bibliografia essencial. Três em cada quatro obras que compõe a bibliografia essencial do PPC do curso de bacharelado em história da instituição estudo de caso dessa tese são escritas por homens (74%), e apenas 26% das obras são de autoria feminina

#### **Perfil de Gênero da Bibliografia Essencial do Currículo de Licenciatura em História – UFRGS (Projeto Pedagógico do Curso)**



## **Interloquções de História Oral e a construção de análises e diálogos a respeito do processo de reforma curricular**

A história oral se torna uma ferramenta muito rica para compreender e analisar os processos de transformações curriculares, as discussões e conflitos que os marcam. Ao longo das interloquções de história oral, a questão da reforma curricular e do novo projeto pedagógico do curso foi abordada por alguns docentes e discentes. A seguir, incorporo ao texto algumas dessas narrativas, que nos permitem sentir e construir reflexões e análises a respeito das diferentes formas como esse processo foi e está sendo vivenciado na referida instituição.

SOFIA (docente branca) – *Teve um marco no departamento: as discussões da mudança curricular. Acho que foi muito importante. Teve, talvez, algum movimento que foi calculado para ganhos. Sempre tem, né, Bourdieu tem absoluta razão. Então dentro dos campos científicos, sempre temos os ganhos coletivos e os ganhos individuais, em termos de capital simbólico. Acho que tem isso em jogo também. Lugares, por exemplo, que as pessoas nunca ocuparam, nunca trabalharam, nunca se importaram com essa temática e, de repente, se transformam, durante os debates do processo da reforma curricular, em arautos da causa étnico-racial. Nunca militaram nisso, são brancos, são homens, mas de repente isso se torna o ponto fundamental da sua existência, né. Por que se percebe que vai ter espaço para crescimento nessa área, não tem ninguém trabalhando, então 'é com isso que eu vou trabalhar'. A gente vê isso acontecendo dentro do processo da reforma curricular. Pra outros foi um tapa na cara: "nunca tinha me dado conta que eu praticava uma história de viés... achava que estava fazendo uma história muito engajada e quando me dou conta estou desenvolvendo um discurso masculinista, defendendo uma perspectiva eurocêntrica." O que mais causou na reforma curricular foi o tal do eurocentrismo. O pessoal descobriu o eurocentrismo e daí foi um "Ahh", um Deus nos acuda. A gente tinha reunião uma vez por mês, plenária, e era quase terapia de grupo, dedo na cara, choro, tudo que tu podes imaginar. Mas acho que o resultado ficou bem interessante. (...) A gente tá brigando até hoje em função disso (...)*

*E nisso muda a estrutura curricular em termos de ênfase, mas não necessariamente a estrutura curricular em termos de enfoques. O enfoque continua branco, continua masculinista, continua elitista, como sempre foi. Isso não muda.*

*Então acho que é relevante a gente pensar o espaço que se dá para o ensino e para a educação das relações étnico-raciais no ensino de história.*

*Na reforma curricular, a História Indígena continua coadjuvante. Continua sob óticas muito homogeneizantes, exotizantes. Mas acho que não cabe a essa geração resolver esses problemas. Acho que os intelectuais indígenas vão conseguir se posicionar, assim como os intelectuais negros, de uma forma mais atuante e promovendo mudança dessa visão que é excludente, racista, em relação a nossa história indígena, ao nosso passado indígena. Isso daqui a uma geração ou duas, se as ações afirmativas continuarem. (...)*

\*\*\*

JÚLIO (docente branco) – *Em relação à graduação, acho que a reforma do currículo que houve mais recentemente ela espelha muito essas preocupações (de trazer o debate sobre relações raciais). Ela é uma tentativa de... Com todos os conflitos que houve, né. Porque, assim, uma reforma curricular, em qualquer departamento de história do universo, ele é uma disputa de visão de história. Então não há dúvida que o currículo novo reflete muito isso, reflete a incorporação desse debate. No meu modo de ver eu acho muito salutar tudo isso.*

\*\*\*

CÁSSIO (docente branco) – *Quando começou a discussão sobre a reforma curricular, e os colegas começaram a propor a criação das disciplinas de questões étnico-raciais - não só isso, mas também criar essa área de investigação - eu pensei: 'Mas porque, se nós já temos a história dos vencidos?' Hoje eu reconheço que, realmente, se criou uma área importante de investigação, porque com as cotas a universidade mudou completamente a sua composição*

\*\*\*

ANA (docente branca) – *Acho que a gente ainda está muito engatinhando. Por não perceber um debate mais consistente em termos de questões epistemológicas e metodológicas. Então nós fizemos uma reforma, que foi um passo interessante, mas o nosso currículo, em meu entendimento, ele ainda é uma coisa um pouco estranha.*

*Então nós temos ali um grupo de disciplinas que, praticamente, mudaram os nomes, mas que mantiveram intactas a lógica de uma produção historiográfica quadripartite, eurocentrada, branca e masculina.*

*Os três blocos pouco conversam entres si. Nós ainda temos um currículo que foi fruto de uma conciliação. Então diante da dificuldade de operar uma reforma curricular mais profunda, o que é que se fez: se fez esse currículo que é uma conciliação. Mas as questões de ensino continuam lá, na sua gavetinha. As questões mais vinculadas a debates epistemológicos e metodológicos estão em um lugar; e aquele nosso currículo quadripartite segue lá, ocupando boa parte da grade; e uma coisa não conversa com a outra. Então fica muito, assim, de acordo com a vontade de cada professor, trazer para dentro da sua disciplina debate que coloquem em xeque essa lógica.*

*Agora se tu me perguntares: até que ponto há um comprometimento... como eu te disse, nós sabemos pouco do trabalho dos nossos colegas, do que efetivamente está acontecendo na sala de aula. Às vezes a gente acaba sabendo por algum comentário que algum estudante faz.*

\*\*\*

*MANOEL (docente negro) – Para mim, a maior resistência continuou sendo essa: abrir mão das disciplinas do currículo. "O que é que nós vamos fazer com a 1º Guerra Mundial? O que vamos fazer com o mercantilismo?" Parece que, em termos de preocupação, isso ainda é o grande fantasma. O que vai acontecer quando sairmos do... Porque a questão chave é a que você trouxe anteriormente: o debate em torno da educação para as relações étnico-raciais não tem necessariamente a ver com conteúdo. O conteúdo é uma consequência que vai vir de escolhas que são anteriores, que vem da diversidade e não tem a ver com uma opção por conteúdo. Houve rupturas, houve, na verdade, a constituição de grupos que se digladiaram ao longo dessas reuniões. (...) A maneira que eu avalio a reforma como aconteceu foi uma reforma até onde foi possível.*

*Houve avanços, mas esses avanços dependem do quanto as pessoas entendam a reforma que aconteceu e repensem as suas práticas. Se isso não acontecer, é possível adaptar conteúdo e dar conta do recado como objeto de estudo. Então essa separação:*



*objeto do historiador, que é próprio do pensamento branco, que é eurocêntrico, e que é próprio da branquitude, e a forma de se colocar nessas relações.*

*(...)*

*Se discute muito tudo, menos questão racial. De gênero até se enfrenta mais, mas a questão racial nunca foi enfrentada. É uma estratégia de se pensar que se está fazendo o melhor possível pelos outros, e não pra si. É não perceber que o racismo estrutural, ele também prejudica as pessoas brancas. As pessoas que estão em posição de privilégio. Não basta incluir um autor ou uma autora negra e negro para isso. Porque justamente essa ideia é uma ideia de perpetuação. Você não muda a estrutura. Acho que uma questão chave que apareceu na entrevista, interessante para repetir, é esse dado de você não conseguir avançar para além do que está colocado se a ideia de que o conteúdo é algo prioritário não for seriamente enfrentado. Porque vai estar provocando uma ideia de que a formação vai ter que conceber outros dados que não o conteúdo, que não foram consideradas na própria construção do conhecimento histórico. Então essa separação de conhecimento acadêmico e ensino de história. Essa ideia de separar, isso é próprio da branquitude. É você objetificar e não se colocar dentro. Então acho que tem um limite considerável para ser ultrapassado. (...) Porque a transformação supõe outras perspectivas epistemológicas. Mas para essas outras perspectivas epistemológicas a própria ideia do que significa sociedade, civilização, humanidade, vai ter que ser considerado. (...) Não se trata de desconstruir. Trata-se de aprender outras questões.*

*\*\*\**

*FRANCISCA (discente branca) <sup>165</sup> – Eu fiquei muito reticente quando eu tinha visto a reforma, a divulgação das disciplinas. Não mudava tanta coisa, sabe. E daí quando tu entras nas aulas, em si, tu vê que não mudou. Tu vê que é um encaixe de alguns textos de autores negros, não muitos. Alguns textos de autoras mulheres, não muitas, também. Então, na verdade, eu acho que ficou mais do mesmo, sabe (...) eu acho que a intenção era não deixar mais um currículo eurocêntrico, mas, na verdade, continuou. Porque adicionou algumas disciplinas que fogem um pouco disso e a parte central é a mesma.*

---

<sup>165</sup> Francisca vivenciou o processo de reforma curricular quando estava na metade do curso de graduação em história na referida instituição, tendo cursado tanto o currículo antigo quanto o novo, em sua maior parte.

(...)

*Eu imagino que os professores, o pessoal licenciado – eu mesma! – no futuro, vamos ter muita dificuldade na parte de ensino em trazer mudanças em relação ao ensino que nós tivemos. Porque essas alterações realmente não foram feitas, e estão sendo feitas muito aos poucos. Então o licenciado, que se forma agora, ele não está acostumado a dar uma aula sobre África. Então como é que ele vai trazer isso para os alunos dele, de ensino fundamental, de ensino médio? (...) Eu acho que mais uma reforma do currículo... Eu não sei o quão trabalhoso é fazer uma reforma no currículo, mas eu acho que uma nova reforma precisaria ser feita, assim, para que os licenciados que se formassem tivessem condição de dar um ensino. Para que as pessoas passem a conhecer alguma coisa que não seja só as guerras da Europa, sabe.*

### **As Relações Étnico-Raciais e os currículos dos cursos de história**

Vamos, agora, analisar de que formas os Projetos Pedagógicos dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese trazem e dialogam com a questão das relações étnico-raciais. Nos PPCs dos cursos de história elaborados entre os anos de 2012-2013, em vigência até 2018, na referida instituição, não há sequer uma menção às lei 10.639, 11.645 e às diretrizes curriculares nacionais para implementá-las. Até o ano de 2018, os referidos PPCs também não traziam qualquer menção à diversidade e diferença racial, sexual e de gênero ou quaisquer questões relativa às relações raciais, de gênero e ao racismo. Desta forma, os documentos que fundamentam e estruturam o projeto dos cursos de licenciatura e bacharelado em história da instituição até 2018 ignoravam essas Leis, Diretrizes e questões – mesmo já havendo passado-se mais de 10 anos da aprovação da Lei 10.639/03 e 5 anos da lei 11.645 e da implementação das Ações Afirmativas nessa universidade. Desnecessários dizer as graves consequências que isso traz para a formação dos historiadores e professores formados nesse período.

Em relação às transformações trazidas, nesse sentido, pela última reforma dos cursos de história da instituição analisada, o PPC atual (2018) passa a afirmar que *O currículo do curso de História atende a exigência da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008 e está em concordância com as Resoluções CNE n.1 de 17/06/2004 [Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER].* (2018, p.22) De princípio, parece-

me problemático acreditar que seja possível passar de uma postura que ignorava a questão nos Projetos Pedagógicos dos cursos até 2018 para então afirmar que, no ano seguinte, a EREER, as DCNs e Planos são plenamente efetivados e implementados nos cursos e currículos de história da Universidade aqui analisadas. Sobretudo tendo em vista que as evidências trazidas acima e no capítulo 9 dessa tese trazem indícios de que não houve um aprofundamento e uma continuidade das discussões a respeito do racismo e das relações raciais nos cursos de história aqui analisados posteriores ao episódio de racismo ocorrido em 2018.

A educação para as relações étnico-raciais ou outras questões relativas ao racismo, às questões ou relações raciais não aparecem em nenhum momento nos capítulos dos atuais PPCs relativos ao *Perfil do curso; Atividades do curso; Concepções pedagógicas do curso; Sistema de avaliação do projeto do curso; Sistemas de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, Estágios curriculares e TCC*. No item *Perfil do Egresso*, desenvolvido no capítulo 4 do PPC, nas definições das Competências e Habilidades Gerais dos licenciados e dos bacharéis, não há, em nenhum dos 20 itens desenvolvidos, questões relativas à educação para as relações étnico-raciais, às relações raciais, ao respeito/valorização das diferenças raciais ou ao racismo/antirracismo. No campo de Habilidades Específicas, as relações raciais aparecem somente em meio a questões relativas à diversidade. Além disso, segue não havendo, em nenhum momento do atual PPC, o desenvolvimento de políticas, projetos, setores ou programas voltados para o atendimento, valorização, apoio e a permanência de discentes negros e indígenas ingressantes por sistema de reserva de vagas. Ademais, as Diretrizes Operacionais para o Ensino da História e Cultura Indígena, de 2015, seguem sendo completamente ignoradas, não sendo sequer mencionadas no atual PPC.

Vamos, agora, ouvir nossos/as interlocutores/as de história oral a respeito das discussões sobre o racismo, as relações raciais, e as transformações que ocorreram, nesse sentido, nos currículos dos cursos de história da referida instituição no processo de construção do atual PPC.

LUÍZA (Docente branca) – *Me impactou isso: eu vinha de escolas e a gente trabalhava a mil essa questão [da Educação para as Relações Étnico-Raciais], a gente estava sabendo que tinha que estudar e fazer algo se mover na história da África, na história do Brasil, pensada a partir dos indígenas. E aqui, na Universidade, eu não via*

*muito isso. E eu sinto que "isso se tornou um tema da/do (cita nome de professor/a do curso de história)". Que também não é uma coisa bacana. Que hoje eu analiso, inclusive, que é uma questão do racismo institucional, ou da própria branquitude, a gente tematiza, né. Questão racial é uma especialidade daquela pessoa, gênero é daquela outra pessoa. Ontem mesmo a gente estava em uma banca com Petronilha e ela disse: "é um projeto de humanidade". É um projeto de sociedade, não é um tema de algumas pessoas. E é uma obrigação legal. Uma coisa de todos*

\*\*\*

GABRIEL – Como é que o senhor sente as formas que as Leis 10.639 e 11.645, e as diretrizes que vieram para tornar as leis efetivas, foram discutidas? Houve discussões nesse sentido pelo departamento, se tornou algo importante que o senhor recorda de ser discutido e de trazer transformações naquele momento inicial, até o início da década de 2010?

JORGE (*Docente branco*) – *Eu me lembro dessa pauta surgir em algumas reuniões, mas sem a força que tem hoje (...). O que é eu consigo me lembrar, alguma discussão pensando principalmente em observar o que a legislação nos obrigava, de certa maneira, e a constatação de que nós estávamos defasados. A falta, enfim, não digo nem das disciplinas, mas dos debates sobre isso. Eu acho que o debate veio muito dos alunos. Eu lembro dos alunos passarem em sala de aula, representantes discentes, ou na época da disputa do DCE. Entre os colegas [docentes] eu não consigo me lembrar se isso foi algo trazido. As discussões do departamento sempre são muito intestinas, voltadas às regras internas, regras de promoção, concursos. Tem um espírito de corpo muito forte na defesa dos interesses dos docentes.*

\*\*\*

GABRIEL - Como é que tu sentes que foi a reação dos colegas em relação aos movimentos de trazer maiores discussões sobre as relações raciais para o nosso curso?

CÁSSIO (*Docente branco*) – *Gabriel, nós não discutimos entre nós o que acontece em sala de aula. Eu não sei o que os colegas fazem, a não ser que eles sejam muito próximos. Existe até uma resistência muito grande. Ou indiferença.*

\*\*\*

*CARMEM (Docente branca) – Na reforma de 2018, que constituiu o atual currículo, existia essa demanda de criação de uma disciplina específica de ensino das relações étnico-raciais e um outro grupo que [queria que] essas questões referentes a raça, a racismo, estivessem diluídas ao longo de todo o currículo. Que não fosse uma disciplina específica, porque daí nós correríamos o risco de acontecer aquela mesma coisa que a gente comentava antes: "Ah, então essa discussão vai se dar em uma cadeira sobre relações étnico-raciais, então eu não preciso fazer nada sobre isso". Era meio que empurrar a responsabilidade para uma única disciplina. Então houve esses conflitos. E esses conflitos se explicitavam entre alguns colegas, de acompanhar conversas, e posicionamentos em plenárias, até manifestações em redes sociais, uma resistência muito grande. Então tinha uma resistência muito grande, tipo: "Ah, mas eu dei aula a minha vida inteira desse jeito", "Mas eu trabalhei a minha vida inteira com esses autores."*

\*\*\*

*BIANCA (Docente branca) – Eu tenho a impressão de que não houve ninguém que tenha se colocado contra esses dois temas: relações de gênero e relações étnico-raciais. Ainda que não tenha existido nenhum tipo de debate a respeito de como isso... eu não lembro de nenhum tipo de debate, por exemplo, trazendo as Diretrizes pro nosso currículo, então não houve. (...)*

*Havia uma consciência que a gente não estava de acordo com o que a legislação pedia. Então por isso uma disciplina para tratar das relações étnico-raciais, e em disciplinas de Brasil e América alguns elementos nas ementas para dizer que a gente iria incorporar africanos e afro-brasileiros, além da disciplina de história dos africanos e afro-brasileiros.*

\*\*\*

*TEREZA (discente negra) – Acho que a gente está tendo uma pequena mudança, assim. Está começando a germinar algo, pra que mude. Mas por iniciativa individual de alguns professores e pela pressão dos militantes do movimento negro em fazer que a*

*lei seja cumprida. O DEDS [Departamento de Educação e Desenvolvimento Social] <sup>166</sup> recebeu uma notificação de que a Universidade não implementava a Lei 10.639. Então as cadeiras tiveram que ser mexidas para implementar. A nossa universidade foi notificada de que não tinha diversidade no currículo. Acho que agora começa a germinar alguma coisa no currículo. Porque os alunos da graduação, da pós-graduação, têm produzido já há um tempo essas coisas.*

\*\*\*

GABRIEL – Como é que tu sentes que se deu o processo de reforma curricular, os conflitos que estavam ali, e como se deu essas discussões, principalmente tendo em vista o debate sobre as questões étnico-raciais, de história da África e da história indígena?

FELIPE (docente branco) – *Olha, a questão da História da África já estava dada, já estava encaminhada, eu não vejo como uma temática inovadora. Agora, a questão das relações étnico-raciais, sim, eu acho que essa questão sobre o racismo impactou. Impactou porque eu não imaginei que a gente ia trabalhar essas questões, tanto étnico-raciais quanto questões também de gênero. Por que falar em étnico-raciais pode ser que a gente esteja falando só de afrodescendentes varões, de homens, e não também da questão das mulheres. E os africanos são extremamente machistas, é bom saber disso. Achar que gaúcho é machista não é nada. Baiano e muito mais machista que gaúcho.*

Como podemos perceber, a narrativa traz algumas questões a respeito da constituição das masculinidades brancas, podendo estar associada à reprodução de estereótipos raciais, da projeção da violência nos homens negros e do complexo de superioridade branca.

FELIPE (docente branco) – *Agora, esses trabalhos sobre questões étnico-raciais não são exatamente trabalhos de pesquisa histórica. Não é exatamente uma pesquisa histórica, nos termos da metodologia. Essa é uma nuance que tem que se pensar, no*

---

<sup>166</sup> Composto majoritariamente por técnicos e servidores negros/as da universidade, o DEDS é protagonista de várias ações relacionadas à EREER, à história africana e afro-brasileira na referida Universidade

*que a gente está fazendo. Por que essa transversalidade que está se colocando... Agora qualquer trabalho tem que ter transversalidade, tem que ter gênero, tem que ter raça, tem que ter gênero, tem que ter raça. Bom, tem trabalhos que não vão ter isso. (...) Essa transversalidade pode ser válida, mas não uma exigência para todos os trabalhos. Por que agora se o teu trabalho não tem transversalidade ele deixa de ser um trabalho bom e se torna um trabalho atrasado, defasado. Obrigatoriamente não. (...) Agora todo trabalho (cita sua área de pesquisa) tem que ter mulher, tem que ter mulher. Tem uns que vão ter, outros que não vão ter.*

As narrativas de história oral trazidas acima, em conjunto com as evidências analisadas nos Projeto Pedagógicos dos cursos de história da referida instituição, nos trazem indícios de que, apesar de passados vários anos da promulgação das Leis 10.639 e 11.645, das Diretrizes Curriculares para a EREER e das Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena (ambas do MEC), ainda assim seguimos não dando o devido valor a essas questões, em desrespeito e em descumprimento com as Leis, com os princípios, valores, atitudes, saberes, conteúdos, pressupostos que suas Diretrizes nos trazem. Além disso, algumas narrativas trazidas demonstram que a EREER ainda enfrenta fortes resistência, talvez até mesmo uma aversão, por parte de alguns/algumas docentes dos cursos de história da referida instituição. Acredito que todas essas diferentes formas de resistências, ou indiferenças, evidenciadas acima, em tornar efetivas essas Leis e suas Diretrizes, podem ser compreendidas como manifestações do racismo e da branquitude acadêmica e epistêmica no ensino superior em história – no nosso caso.

No próximo capítulo, o desenvolvimento de uma análise aprofundada dos Planos de Ensino das disciplinas do currículo dos cursos de história da instituição nos trará mais indícios de que, apesar de notáveis avanços conquistados no novo PPC, a maioria dos princípios, valores, atitudes, saberes, conteúdos, pressupostos e resoluções estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena – discutidas na primeira parte dessa tese – seguem não sendo efetivadas e respeitados nas práticas curriculares dos cursos de história da referida instituição. E essa situação possivelmente se repita, também, de diferentes formas, em um grande número de universidades e cursos de ensino superior no Brasil. As relações raciais parecem ainda ser compreendidas, por

muitos/as de nós, enquanto uma temática a ser tratada por algum/a especialista, por outra pessoa, e não como uma questão necessariamente presente em nossas práticas e fazeres, a qual devesse ser considerada, trazida à consciência, pensada, trabalhada.

### **O lugar do Ensino de História nos currículos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de História**

Os novos Projetos Pedagógicos e currículos dos cursos de graduação em história da instituição estudo de caso dessa tese trazem uma valorização maior das dimensões práticas e pedagógicas do ensino de história, com o estabelecimento de uma carga horária obrigatória de 25% para essas dimensões também nas disciplinas oferecidas pelo Departamento de História. O PPC atual do curso de licenciatura em história da instituição estudo de caso da tese também desenvolve com maior especificidade os critérios para o desenvolvimento da prática como componente curricular. Essa transformação segue o que está estabelecido na **Resolução CNE/CP nº 2 de 2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, a qual também define que as práticas pedagógicas não devem se dar de forma restrita ao estágio ou às disciplinas pedagógicas, mas devem ocorrer desde o início e de forma transversal aos currículos dos cursos de licenciatura, integrada às demais disciplinas que constituem os componentes curriculares da formação.<sup>167</sup>

Tais transformações curriculares, caso estejam se efetivando na realidade prática das disciplinas dos cursos de história da referida instituição, trazem grandes contribuições para a formação dos/das licenciados/as, que passarão a ter um maior

---

<sup>167</sup> Tal definição não é novidade do documento de 2015. Os pareceres e resoluções do MEC de 2001 e 2002, que orientavam as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Licenciatura, já determinavam que *A prática como componente curricular deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.* (Parecer CNE/CP 28/2001, p.9). Também já vigora, desde 2002, à seguinte Diretriz para os cursos de licenciatura definição: Art. 12. § 1º *A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.* § 2º *A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.* § 3º *No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.* (Resolução CNE/CP 01/2002).



contato com as dimensões práticas e pedagógicas da licenciatura em história. Contudo, apesar da obrigatoriedade estabelecida pelo MEC e pelo PPC do curso, os diálogos de história oral com discentes desenvolvidos pela presente pesquisa nos trazem alguns indícios de que as práticas pedagógicas como componente curricular podem prosseguir não sendo devidamente observadas e praticadas por muitas disciplinas dos cursos de licenciatura em história. Maria, discente negra, quando perguntada se as disciplinas que ela cursou tiveram atividades práticas pedagógicas como componentes curricular, trouxe o seguinte relato:

MARIA – *Raras vezes. Pouquíssimas vezes. E elas eram sempre do tipo: "Ah, um dos trabalhos vai ser fazer um plano de aula. Vocês sabem como se faz um plano de aula, né? Já tiveram isso na Faculdade de Educação, então vocês me façam um plano de aula que vai ser um dos trabalhos. Mas o trabalho mais importante do semestre é um artigo." E aí eu conversando com meus amigos, que o nosso curso de história forma ótimos pesquisadores. Pesquisadores maravilhosos. Mas ela não forma bons professores. Quando a gente vai fazer estágio, é aquele pânico, como é que eu vou pegar isso aqui que eu aprendi nas disciplinas - e aprendi muito bem, porque se tu me perguntar eu vou saber falar para ele - mas como é que eu vou transformar isso aqui em um conteúdo para um 8º ano. Eu fiz estágio de ensino fundamental num 9º ano e foi muito difícil. Foi muito difícil.*

(...)

*As vezes que eu trabalhei com livro didático era analisar para ver o que pessoa que escreveu o livro didático escreveu aqui, que crítica a gente vai fazer a ela. Era assim. E não: como a gente pode usar isso aqui? O que tem de interessante aqui? (...) a professora quer a crítica sobre o que estava escrito ali. Então nos falta muito. Mudou o currículo, mas nos falta muito.*

(...)

*Inclusive quando eu não sabia o que pesquisar, eu pensei em trabalhar com livro didático. E uma professora veio e me falou: 'ah, não, livro didático não é interessante'. E eu pensei "Nossa, será?" (...) A professora me questionou, dizendo que não teria ninguém para me orientar no departamento de historia.*

\*\*\*

GABREL – *Nas disciplinas que tu fez do departamento de história, teve alguma preocupação em fazer esse diálogo entre a teoria e a prática da licenciatura? Ou não?*

TEREZA (Discente negra) – *Teve para fazer material pedagógico. Seja lá o que for. "Faz um material pedagógico aqui." "Faz um material pedagógico", "Faz material pedagógico". (...) Mas teve. Em poucas cadeiras, mas teve.*

(...)

*O nosso curso rejeita a educação básica. Rejeita, tem quase asco. Leva nas aulas como, meio que como um mascote: "Vamos ver o que é que esse professor do ensino fundamental tem para nos dizer sobre tal coisa" (...) É um curso formado por professores que não têm experiência em educação, em sala de aula, fora da universidade.*

(...)

*Falar da licenciatura e praticar a aula são coisas diferentes. As disciplinas da Faculdade de Educação também é isso, a gente fica mais teorizando do que tendo alguma prática. (...). O que eu vejo de relato de quem se forma e vai dar é aula é isso: o curso não preparou para isso. Tem ótimos pesquisadores no curso. Ótimos pesquisadores, pesquisa de referência internacional. Mas que dando aula é isso...*

\*\*\*

CÁSSIO (docente branco) – *O magistério não entra no Lattes. No Lattes não tem se tu dá uma boa aula, se tu é um bom professor. Nós não somos exigidos nesse aspecto. Nós somos cobrados por outras coisas, mas não pelo que acontece em sala de aula.*

Essas narrativas de história oral trazem indícios de que, talvez, as disciplinas oferecidas pelo curso de história da instituição estudo de caso dessa tese, salvo importantes exceções, podem permanecer em muitos casos distantes das necessidades e da realidade da atuação profissional dos/das licenciados/as, sendo muito mais teóricas do que práticas. A análise dos planos de ensino de todas as disciplinas do curso de história, a qual será feita no próximo capítulo, também traz indícios de que as práticas enquanto componentes curriculares podem não estar sendo devidamente observadas. No ano de 2020, os planos de ensino de um número expressivo das disciplinas oferecidas pelo departamento de história aos seus cursos de graduação não fizeram sequer menção

as práticas pedagógicas como componentes curriculares ou à questão do ensino de história; quando essas dimensões são desenvolvidas nos planos de ensino, em grande parte das vezes se restringem a uma avaliação voltada para a análise ou produção de um material didático; a absoluta maioria das disciplinas não traz a questão do ensino de história e das práticas pedagógicas em sua súmula, entre seus objetivos, em seu plano de conteúdos ou em seu cronograma de aulas, nem como questão central de nenhuma das obras referenciadas na bibliografia da disciplina.

Nesse sentido, o curso de história e as disciplinas obrigatórias e eletivas oferecidas pelo departamento de história da instituição estudo de caso dessa tese, apesar das transformações e relativos avanços com o novo currículo, parecem seguir se voltando muito mais para a excelência em pesquisa na área da história, para discussões historiográficas, do que para uma formação de professores/as que valorize de forma transversal a licenciatura, as práticas pedagógicas, os diálogos entre história e educação. Pode ficar prejudicada, assim, a formação da absoluta maioria dos estudantes, uma vez que a licenciatura é a preferência da maior parte dos/das ingressantes nos cursos de história na instituição aqui analisada. Além disso, a Educação Básica absorve a maior parte dos profissionais da história, sendo, dessa forma, a nossa principal forma de inserção na sociedade, no espaço público. Nesse sentido, creio que as práticas pedagógicas, o ensino de história, não deveriam ser compreendidos enquanto uma temática de especialização de alguns/algumas; ou enquanto algo a ser adicionado aos currículos já estabelecidos em nossos cursos de história – para estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Penso que tomar a licenciatura, as práticas pedagógicas, o ensino de história, como questões, de fato, centrais e transversais aos cursos de graduação em história muito enriqueceria a formação que proporcionamos aos/às estudantes, aos/às futuros/as professores/as e historiadores/as – à sociedade.

Talvez fosse importante, nesse sentido, o desenvolvimento de mais atividades de formação e eventos para que os/as docentes do departamento de história pudessem estudar, pesquisar, dialogar mais e vivenciar na prática as dimensões pedagógicas da licenciatura em história. Alguns/algumas docentes da instituição, interlocutores/as de história oral dessa tese, ressaltaram que a criação do Mestrado Profissional em História na instituição, e a consolidação da área de pesquisa em ensino de história, tem contribuído para uma crescente valorização dessa área e das dimensões pedagógicas

entre nós, historiadores/as. Essa valorização é fundamental, sobretudo tendo em vista que a maioria dos docentes do departamento de história da Universidade aqui analisada não tem experiência com a docência no Ensino Básico e com pesquisas que dialoguem com o ensino de história. Nesse sentido, creio que seria, também, importante que nos processos seletivos e concursos para docentes do departamento de história, dessa e de demais universidades, se valorizasse mais a experiência docente na educação básica e com pesquisa na área de ensino de história.

Podemos perceber, desta forma, que o novo currículo e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) buscam responder às diretrizes para a educação que surgiram nas últimas duas décadas. E que foi feito um esforço para que a formação dialogasse e se aproximasse mais da realidade de trabalho do licenciado e bacharel em história. Nesse sentido, são significativas e importantes transformações a criação da disciplina de Ensino de história e das disciplinas de História Pública. O surgimento das disciplinas obrigatórias História e Relações de Gênero, História e Relações Étnico-Raciais e História da África e dos Afro-brasileiros também são conquistas importantes que se relacionam diretamente com o tema dessa pesquisa. Contudo, a estrutura curricular ainda traz evidências de que, apesar dos avanços, o caráter eurocentrado e a divisão quadripartite da história segue se reproduzindo nos currículos, bem como a exclusão de pensadores/as negros/as, indígenas e asiáticos, a marginalização da história da África e da história indígena na estrutura curricular, questões que serão aprofundadas, a seguir, com a análise dos planos de ensino.

## CAPÍTULO 12

### BRANQUITUDE E RACISMO NOS CURRÍCULOS E PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Nesse capítulo, iremos elaborar uma análise quantitativa e qualitativa dos planos de ensino de todas as disciplinas da estrutura curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura em história da UFRGS. O Plano de Ensino de ensino é o principal e mais completo documento referente à estruturação e organização das atividades de ensino e registro das disciplinas ministradas na referida instituição. Todos os docentes devem organizar, a cada semestre, um Plano de Ensino para cada disciplina que irão ministrar na graduação, seguindo o modelo proposto pela Universidade.<sup>168</sup>

Esse capítulo terá como fontes todos os planos de ensino das disciplinas obrigatórias e eletivas oferecidas pelo departamento de história e faculdade de educação para os cursos de graduação em história no ano de 2020 – que foi o mais atual que essa pesquisa conseguiu acessar. Ao longo de um ano letivo, são oferecidas todas as disciplinas obrigatórias que integram todas as etapas dos cursos, além de um grande número de disciplinas eletivas. Assim, será possível fazer uma análise completa dos planos de ensino mais atualizados que consegui de todas as disciplinas da estrutura curricular dos cursos de graduação em história da referida instituição.<sup>169</sup>

---

<sup>168</sup> Os planos de todas as disciplinas ofertadas em cada semestre são registrados, desde 2010, no Portal da universidade, ficando disponíveis para a consulta e download para todos os discentes, docentes e funcionários da universidade. Graças a essa organização, foi possível fazer uma análise aprofundada de todas as disciplinas que compõe o currículo dos cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese. Na análise, pude perceber que, muitas vezes, os planos de ensino se repetem de um ano para o outro, sucessivamente. Isso pode ser um indício de que: 1 – ou alguns/mas docentes de fato acabam repetindo os planos de ensino das disciplinas que ministram, não os atualizando com o passar de vários anos 2 – ou então, em alguns casos, os/as docentes acabam não repassando as transformações que fazem no planejamento de suas disciplinas para o Plano de Ensino oficial, que fica registrado na instituição. Nesse segundo caso, o plano poderia ser compreendido mais como uma exigência burocrática do que como, de fato, um planejamento atualizado das disciplinas e das práticas de ensino. De toda forma, todos os planos de ensino tiveram que ser refeitos no ano de 2019: com o advento da reforma curricular de 2018, a qual, conforme vimos no capítulo anterior, trouxe transformações em todas as disciplinas.

<sup>169</sup> É importante destacar que só tive acesso a um único plano de ensino para cada disciplina, e que em muitos casos são oferecidas mais turmas de uma mesma disciplina no semestre, por vezes com professores/as diferentes. Desta forma, não necessariamente o plano de ensino que aqui será analisado foi o único praticado. No entanto, nosso objetivo aqui não é analisar individualmente o trabalho de docentes, mas sim os currículos e planos de ensino de um modo em geral.

Além dos planos de ensino registrados no portal da referida universidade para os dois semestres de 2020, o departamento de história e sua comissão de graduação me repassaram os planos de adaptação ao ensino remoto. Eles têm o mesmo formato, e foram elaborados para propor alterações nos planos originais tendo em vista contemplar a realidade de ensino remoto provocada pela pandemia.<sup>170</sup> Conseguiremos, portanto, em nossa análise contrastar as transformações ocorridas nos planos de ensino elaborados antes e depois do advento da pandemia, sempre que for relevante aos problemas dessa pesquisa - na maioria dos casos as alterações ocorrem apenas na metodologia de ensino.

Os planos de ensino das disciplinas têm a seguinte estrutura: súmula, objetivos, cronograma de aulas, plano de conteúdos, metodologia, experiências de aprendizagem, critérios de avaliação, recuperação, bibliografia essencial, bibliografia básica, bibliografia complementar, referências, observações. São informações valiosas para essa pesquisa. Através dessas fontes, será possível aprofundar uma análise qualitativa e compreender de que formas o currículo e as práticas de ensino estão sendo pensadas e estruturadas em cada disciplina, por cada docente.

Entre as principais questões que guiarão a análise qualitativa dos planos de ensino das disciplinas estão: analisar se questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e a EREER estão presentes nas disciplinas; perceber se, quando estão presentes, essas questões aparecem de forma pontual e isolada ou são valorizadas ao longo do plano de ensino da disciplina (na sua súmula, objetivos, conteúdos, referências e bibliografia); compreender qual o lugar da história das civilizações do ocidente europeu e dos grupos brancos no currículo (e comparar com o lugar que ocupam a história das culturas e civilizações africanas, dos povos indígenas do Brasil e das Américas); refletir acerca do lugar ocupado por filosofias, epistemologias, teorias e narrativas da história construídas por pensadores/as não-brancos/as nos planos de ensino; entre outras questões que ajudem a refletir sobre a

---

<sup>170</sup> Além deles, me foram repassados os programas das disciplinas oferecidas pelo departamento de história de 2002 a 2008, mas que acabaram ficando em segundo plano, uma vez que estamos buscando uma análise de fontes mais atuais. Tentei obter, junto a Comissão de Graduação do curso de História, os programas mais atuais das disciplinas, mas foi-me informado que a mesma não possuía tais documentos. Fui informado, também, que nem todos/as os docentes guardam os registros dos programas das disciplinas que ministram. Desta forma, tornou-se inviável a obtenção e a análise, para além dos planos de ensino, também dos programas de todas as disciplinas enquanto fonte. Os programas das disciplinas não são um documento oficial; muitas das vezes, se resumem a um cronograma de aulas seguido dos textos a serem discutidos em cada uma delas; eles não possuem uma formatação específica e trazem menos informações a respeito das disciplinas (não constando súmula, objetivos, metodologias, plano de conteúdos, experiências de aprendizagem e critérios de avaliação, os quais constam nos planos de ensino).

colonialidade, a branquitude e o caráter eurocentrado do currículo e das disciplinas do cursos de história da instituição estudo de caso dessa tese.

A História Oral se torna novamente uma ferramenta fundamental para a análise dos currículos dos cursos de história, uma vez que o currículo não se resume a documentos escritos. O diálogo com nossas/os interlocutoras/es de história oral permitirá compreender algumas das formas como os planos de ensino e o currículo foram praticados e vivenciados na realidade viva e dinâmica das relações entre discentes e docentes que ocorrem nas salas de aulas, tendo em vista nossas análises a respeito da branquitude e do racismo no ensino superior em história. Ao longo desse capítulo, buscaremos aprofundar os diálogos entre as fontes orais e escritas dessa pesquisa.

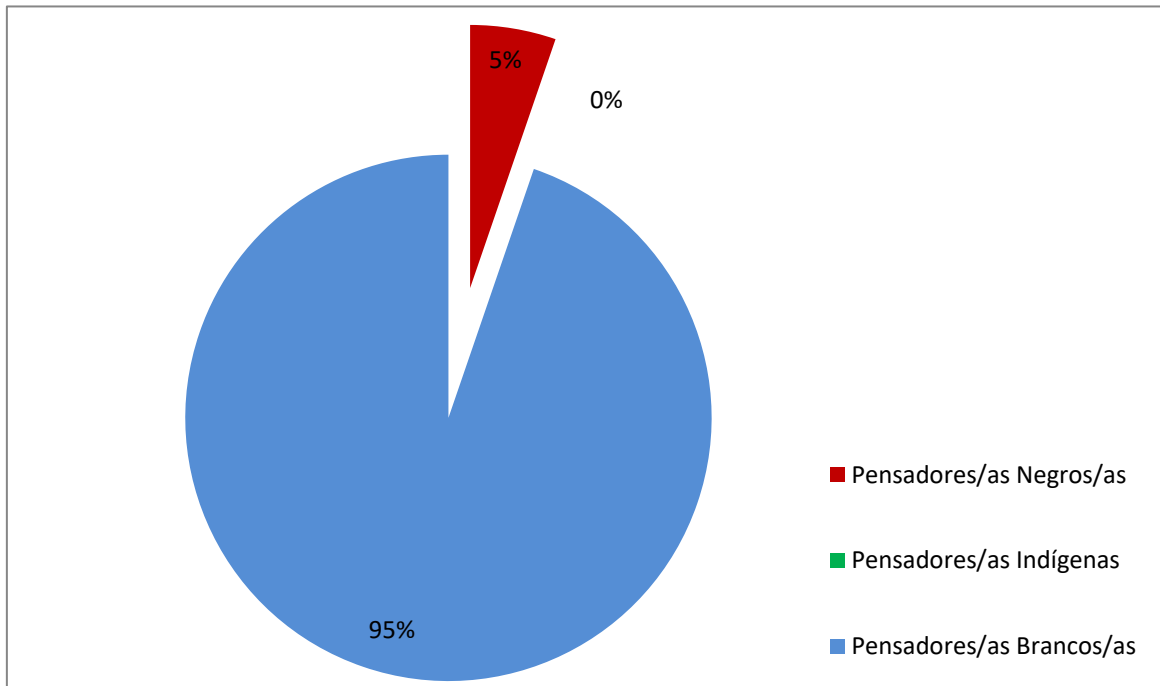
### **Bloco de disciplinas *O Ofício Do Historiador***

O primeiro bloco da estrutura curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado em história é intitulado *Ofício do Historiador*, sendo composto por dez disciplinas: Introdução à História, Oficina de leitura e escrita de textos históricos, Teorias da História, História e Relações de Gênero, História e Relações Étnico-Raciais, História e Patrimônio Cultural, Metodologias da pesquisa Histórica. A essas, é acrescida a disciplina de Ensino de História, no caso da licenciatura; e Introdução a História Pública e Seminário de História Pública, no caso do bacharelado. A análise completa dos planos de ensino de todas as disciplinas que compõem o bloco *Ofício do Historiador* nos leva a um total de 114 obras que compõe as bibliografias essencial, básica e complementar que constam nos referidos documentos. Destas, há 108 obras de pensadores/as brancos/as e 6 obras de pensadores/as negros/as. Ou seja, mais de 95% das obras estudadas são de pensadores/as brancos/as. Ou 19 em cada 20 obras que compõe as disciplinas.<sup>171</sup> Apenas 5% das obras estudadas são de pensadores/as negros/as e não existem pensadores/as indígenas na bibliografia das disciplinas. Todos os planos de ensino das disciplinas desse bloco foram elaborados por docentes brancos/as.

---

<sup>171</sup> Na bibliografia essencial, a presença de pensadores negros/as sobe para 10% no curso de licenciatura, permanecendo em 4% no curso de bacharelado. Já na bibliografia básica, a cifra de pensadores/as negros/as é de 3% tanto na licenciatura quanto no bacharelado. O mesmo ocorre no caso da bibliografia complementar.

### Perfil Racial da Bibliografia Completa das Disciplinas do Bloco Ofício do Historiador (Planos de Ensino do Departamento de História/UFRGS)



Desta forma, os referenciais e a bibliografia completa que fundamentam os planos de ensino das disciplinas desse bloco reproduzem a supremacia branca (95% das obras estudadas), a extrema subrepresentatividade e marginalização de pensadores negros/as e a completa exclusão de pensadores indígenas

Das 10 disciplinas do bloco, somente duas abordam no seu plano de ensino o racismo, as relações raciais ou questões relacionadas à EREER. Apenas três incluem pensadores/as negros/as na sua bibliografia essencial e básica. A exceção da disciplina de História e relações de gênero, que inclui várias obras de intelectuais negras, em todos os outros casos pensadores/as negros/as aparecem de forma isolada (um única obra, em meio a várias obras de pensadores brancos). Nenhuma disciplina desse bloco trabalha entre seus conteúdos, menciona em suas súmulas ou objetivos, ou sequer cita a existência de indígenas ou do pensamento indígena ao longo de todo plano de ensino. Também não há pensadores/as orientais ou asiáticos/as referenciados/as.

Em relação ao perfil de gênero, das 114 obras referenciadas nas disciplinas do bloco ofício do historiador temos 71 escritas por homens (62%) e 43 por mulheres (38%). Infelizmente não foi possível aprofundar a pesquisa para desenvolver um perfil que valorizasse a diversidade de gênero e não reproduzisse a cisheteronormatividade e o



binarismo na análise da bibliografia. Em relação ao perfil geográfico, temos 56 obras de pensadores/as brasileiros/as, 40 de europeus/européias, 8 estadunidenses, 3 argentinos, 2 canadenses, 2 neozelandesas, 1 australiano e 2 catálogos de museus brasileiros.

Excluem completamente do seu plano de ensino pensadores/as negros/as, indígenas, relações raciais e questões relativas ao pensamento/epistemologias negras e indígenas da história as disciplinas de: Introdução à História, Oficina de leitura e escrita de textos históricos, Teorias da História, História e Patrimônio Cultural, Introdução a História Pública e Seminário de História Pública. Inserem uma única obra de pensadora negra na bibliografia básica e essencial as disciplinas de Ensino de História e Metodologia de Pesquisa histórica. No primeiro caso, a inclusão não é acompanhada de nenhuma inserção, nos objetivos, plano de conteúdos e cronograma de aulas, de discussão sobre relações ou questões raciais. No segundo, a obra *Lugar de fala*, de Djamila Ribeiro, recebe destaque na bibliografia essencial e no plano de ensino, trazendo contribuição importante para as discussões para pensar as relações raciais e a pesquisa histórica. Na disciplina de História e Relações de Gênero, encontramos três pensadoras negras estadunidenses.<sup>172</sup> A disciplina também destaca, em seu plano de aula e conteúdos, as questões raciais e de interseccionalidade raça, gênero e classe na história, nos currículos e na historiografia; perspectivas decoloniais de gênero.

Cabe uma atenção à análise da disciplina de História e Relações Étnico-Raciais, que foi criada com a reforma curricular de 2018.<sup>173</sup> No plano de ensino do ano de 2020, a disciplina é dividida em 3 módulos intitulados Cor, Raça e Etnicidade I, II e III, cada um deles sendo ministrado por um/uma docente diferente, em experiência de docência compartilhada. Ao longo da disciplina, os conteúdos programados ressaltam a agência negra na história brasileira. Nos dois primeiros módulos, é tratado o protagonismo de “escravos e libertos” (sic), o pós-abolição, associativismo negro, a educação e o protagonismo negro no combate ao racismo, os estudos sobre cor, raça e etnicidade nas Américas. No último módulo da disciplina, o único ministrado por um docente negro, se vai além da perspectiva da tematização e são valorizadas: a demanda de comunidades negras na constituinte, as políticas afirmativas, o reconhecimento de terras quilombolas,

---

<sup>172</sup> Kia Caldwell na bibliografia essencial, Angela Davis, na bibliografia básica, e Bell Hooks, na bibliografia complementar.

<sup>173</sup> Ela foi ofertada em 2 turmas diferentes no primeiro semestre de 2020, uma ministrada por docente branca e outra por docente negro. Só tive acesso ao plano de ensino elaborada pela docente branca.

o debate internacional sobre o racismo, o pensamento negro contemporâneo, os debates sobre as relações raciais e a educação, as DCNs para EREER e experiências pedagógicas. É um grande avanço no sentido da valorização da História e Cultura afro-brasileira.

Contudo, cabem alguns questionamentos importantes. O plano de ensino não inclui absolutamente nenhum/a pensador/a negro/a ou indígena na bibliografia essencial, básica ou nas referências. A única obra de pensador negro está na bibliografia complementar: *Negros e Política*, de Flávio Gomes. Nos dois primeiros módulos, que tomam a absoluta maioria das aulas, a disciplina trabalha as questões raciais tematizando exclusivamente o negro, sem que seja previsto no plano de conteúdos e cronograma de aula nenhuma discussão sobre as relações raciais, sobre a branquitude ou sobre o racismo no Brasil. Além disso, conforme constatamos na leitura do cronograma de aulas e conteúdos programáticos do referido plano, não há sequer uma menção aos povos indígenas ao longo de toda a disciplina. Creio que estudar *história e relações étnico-raciais*, como o título da disciplina nos propõe, ignorando a existência indígena é racialmente problemático, reproduzindo a exclusão e a invisibilização, o racismo acadêmico e epistêmico em relação aos povos indígenas.

Como foi possível perceber ao longo da análise dos planos de ensino desse primeiro bloco de disciplinas, se comparado ao currículo anterior do curso, se evidenciam avanços importantes em termos qualitativos no sentido de uma maior valorização do protagonismo de sujeitos negros/as na história, das discussões teóricas centradas nas questões de gênero e relações/questões raciais. Contudo, algumas dinâmicas de reprodução da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico também se evidenciam nessa parte tão importante do currículo do curso de história, que tem a responsabilidade de trabalhar os fundamentos teóricos, metodológicos e epistêmicos do ofício dos e das historiadores/as. De um total de 10 disciplinas, a absoluta maioria delas – 70% –, inclusive as de Introdução à História, Teorias da História e História Pública, ignoram a existência de pensadores/as negros/as e indígenas em suas bibliografias e referências; não trazem, sequer mencionam ao longo de todo o seu plano de ensino, nenhuma questão relacionadas à história e a cultura africana, afrodiáspórica e indígena; à EREER e às relações raciais; às epistemologias, filosofias, teorias da história construídas por tradições e pensadores/as negros/as e indígenas.

## **Bloco de disciplinas *História Global***

O bloco intitulado História Global é composto por 6 disciplinas obrigatórias: Pré-História, História Antiga, História do Oriente e do Ocidente do século V ao XV, História do Mundo Moderno, História Contemporânea (século XIX), História Contemporânea (século XX).<sup>174</sup> Como podemos perceber, esse bloco é estruturado a partir dos regimes de historicidade, cronologias e divisão quadripartite eurocentradas da história. Em relação ao currículo anterior, esse bloco foi enxugado: deixaram de existir as disciplinas de História Antiga 2, História Moderna 2, História Contemporânea 3 e ocorreu a fusão das antigas disciplinas de História da Idade Média do Ocidente e História da Idade Média do Oriente em uma única disciplina; ao mesmo tempo, novas disciplinas eletivas relacionadas à história global foram criadas e passaram a ser oferecidas às/aos graduandas/os em história.

A disciplina de Pré-história, da área de arqueologia, em seu plano de conteúdos e cronograma de aulas, valoriza o continente africano como lugar de surgimento da espécie humana e problematiza a colonialidade das noções de pré-história. No plano de ensino remoto temos uma obra de um pensador indígena (*O amanhã não está a venda*, de Ailton Krenak), a qual aparece apenas na bibliografia complementar. A exceção deste, todos demais pensadores/as que constam na bibliografia são brancos/as.

A disciplina de História Antiga, por sua vez, dá grande ênfase ao estudo das sociedades européias da dita “antiguidade clássica”. De um total de 39 obras estudadas, todas são de autoria de pensadores brancos/as, a maioria homens. Há 27 obras que se referem exclusivamente às civilizações Grega e/ou Romana – tema de pesquisa do docente da disciplina. Há apenas uma única obra, escrita por um arqueólogo branco, que trata de civilização africana (o Egito), mas não está previsto nos objetivos, plano de conteúdos e cronograma de aulas das disciplinas abordar a história egípcia ou de nenhum outro povo ou civilização africana ou americana.<sup>175</sup>

---

<sup>174</sup> No caso do curso de bacharelado, são disciplinas obrigatórias alternativas, na qual o/a discente necessita cursar pelo menos duas – caso curse mais, elas passam a ser computadas enquanto eletivas para o/a bacharel.

<sup>175</sup> O plano adaptado ao ensino remoto passa a contar com mais obras de pensadoras brancas, incluindo uma que problematiza a história das mulheres na antiguidade. Manteve-se, contudo, o perfil racial da bibliografia, a obsessão pelo estudo de Grécia e Roma e a completa marginalização da história dos povos e civilizações africanas. Além disso, na adaptação ao ensino remoto seguiu-se ignorando a história antiga do Oriente e das Américas.

A disciplina de História do Oriente e do Ocidente do século V ao XV mantém a divisão cronológica eurocêntrica da história, sem se apresentar como uma disciplina de história do período medieval. Não fica clara qual a justificativa histórica acadêmica para transformar os séculos V e XV em marcos históricos para os povos, civilizações e tradições do *Oriente*, nem qual seria o lugar da África nas concepções de *Oriente* e *Ocidente* empregadas na disciplina. Ao longo da disciplina, são estudadas apenas a civilização islâmica, o império bizantino e o período feudal na Europa, sendo que este último ocupa absoluta maioria dos objetivos, planos de conteúdos e das aulas que constam no cronograma. A concepção de oriente fica restrita às duas civilizações que mais estiveram em interrelação com as sociedades europeias ao longo do período. Povos e civilizações africanas não são sequer mencionadas em nenhum lugar do plano de ensino. Todas as 10 obras que compõem a bibliografia essencial e básica da disciplina são escritas por homens brancos, 9 delas tratam exclusivamente do período medieval europeu e uma aborda “bizâncio e o islão dos bárbaros aos otomanos”. O plano de ensino ignora a carga horária de práticas pedagógicas, embora os Projetos Pedagógicos do Curso de licenciatura em história da própria instituição estabeleça que a disciplina dedique 15h (25% de sua carga horária) para as dimensões práticas pedagógicas – em cumprimento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura.

Passemos à análise do plano de ensino da disciplina de História do mundo moderno. Ele nos apresenta os seguintes objetivos: *analisar as principais correntes historiográficas que explicam a emergência do capitalismo na Europa, em correlação com o estudo do processo de centralização de poder nos estados europeus e suas consequências sociais internas e extraeuropeias [sic]. O desenvolvimento dos pensamentos humanista, laico e científico é analisado no contexto do que veio a ser denominado modernidade.* Como fica novamente evidente, a disciplina trata exclusivamente da história da Europa, apesar de se situar no bloco denominado de “História Global”. Só é mencionada a “história extraeuropeia” – termo demasiado etnocêntrico – no estudo das consequências dos processos históricos de centralização do poder na Europa. A situação se confirma na análise do restante do Plano de Ensino: em nenhum dos conteúdos ou das aulas programadas são abordadas questões relacionadas à história de civilizações, sociedades e tradições não-europeias ao longo do período que se convencionou chamar de História Moderna. Das 10 obras que compõem a bibliografia essencial e básica, todas tratam da Europa e são de autoria de pensadores/as

brancos/as. A disciplina também não cumpre com a carga horária de práticas pedagógicas estabelecida no PPC dos cursos de história da instituição.

O plano de ensino da disciplina de História Contemporânea (século XIX), por sua vez, também ignora completamente a história das sociedades e civilizações do continente africano, que não aparecem na ementa, objetivos em nenhuma das aulas ou conteúdos programáticos do plano de ensino, ou como tema central de nenhuma das obras da bibliografia e referências. A África não existe na concepção de história global do século XIX que estrutura o programa da disciplina, não é sequer mencionada em nenhum lugar do plano de ensino. A bibliografia essencial e básica que consta no plano de ensino traz 7 obras, todas escritas por homens brancos.<sup>176</sup>

A última disciplina do bloco é a de História Contemporânea (século XX). Conforme o plano de ensino, a história da África só é trabalhada em uma única na aula, intitulada *a decolonização na África e na Ásia*. Apesar disso, nenhuma das 10 obras constantes na bibliografia, todas as quais são escritas por homens (sendo 9 de autoria de pensadores brancos e uma obra de um pensador palestino-estadunidense), dá centralidade ao estudo das lutas e processos de descolonização na África, ou quaisquer outros temas relacionados à história das sociedades africanas no século XX.

\*\*\*

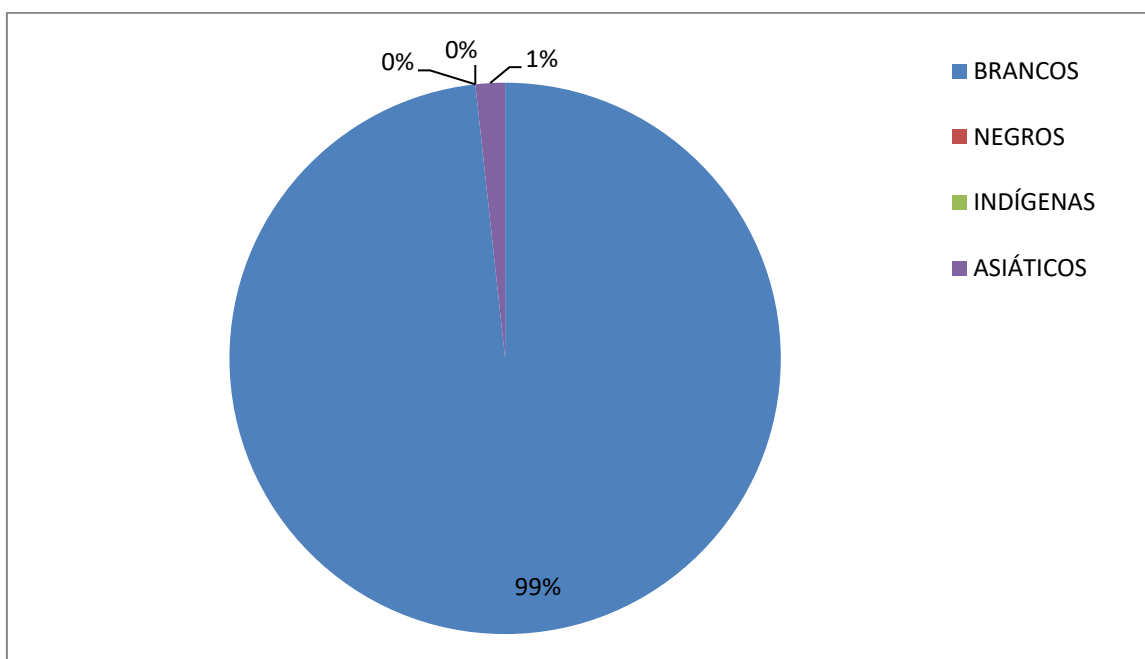
Passemos agora à síntese desse bloco de disciplinas. Na bibliografia essencial que compõe os planos de ensino dessas 6 disciplinas, temos um total de 18 obras, **todas** de autoria de pensadores/as brancos/as, sendo 17 homens e 1 mulher; 15 da Europa ocidental, 1 estadunidense, 1 argentino e 1 brasileiro. Na Bibliografia básica, temos 39 obras, sendo que 38 são de autoria de pensadores/as brancos/as. A única exceção é uma obra de Edward Said. Se somarmos a bibliografia essencial e básica dos planos de ensino, que em geral representam as obras que são de fato estudadas e cobradas nas disciplinas, chegamos a um total de 57 obras, 98,7% delas são de pensadores/as brancos/as. Pensadores indígenas e negros/as são completamente excluídos e

---

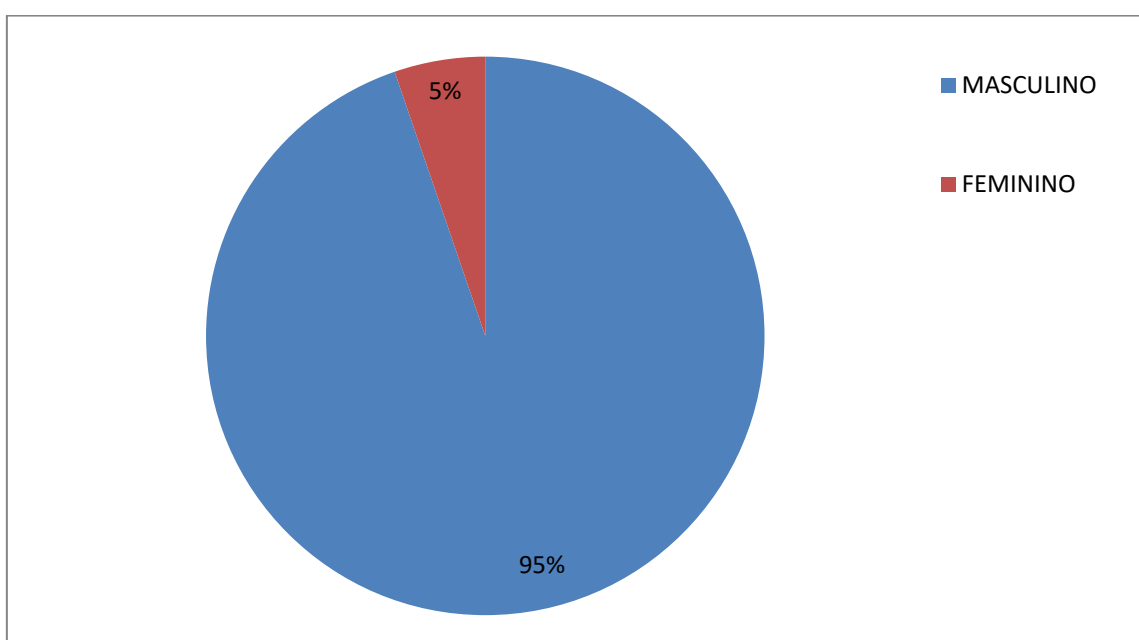
<sup>176</sup> Das 115 obras da bibliografia complementar que consta no plano de ensino da disciplina, 111 delas são escritas por pensadores/as brancos/as, a absoluta maioria delas por homens europeus, da Inglaterra ou da França. Das outras 4 obras, uma é de autoria de uma pensadora negra britânica, Caroline Bressy, que estuda a presença negra em Londres do século XIX; uma obra é de um pensador oriental: Kavalam Madhava Panikkar, do Reino de Travacore (subcontinente indiano); uma obra é do pensador palestino Edward Said e uma do historiador israelense Jacob Talmon.

desvalorizados na estruturação dos planos de ensino e currículo das disciplinas do bloco “história global”. Do total, temos 54 obras escritas por homens e apenas 3 são escritas por mulheres.

### **Perfil Racial da Bibliografia Essencial e Básica das Disciplinas do Bloco História Global (Planos de Ensino do Departamento de História/UFRGS, 2020)**

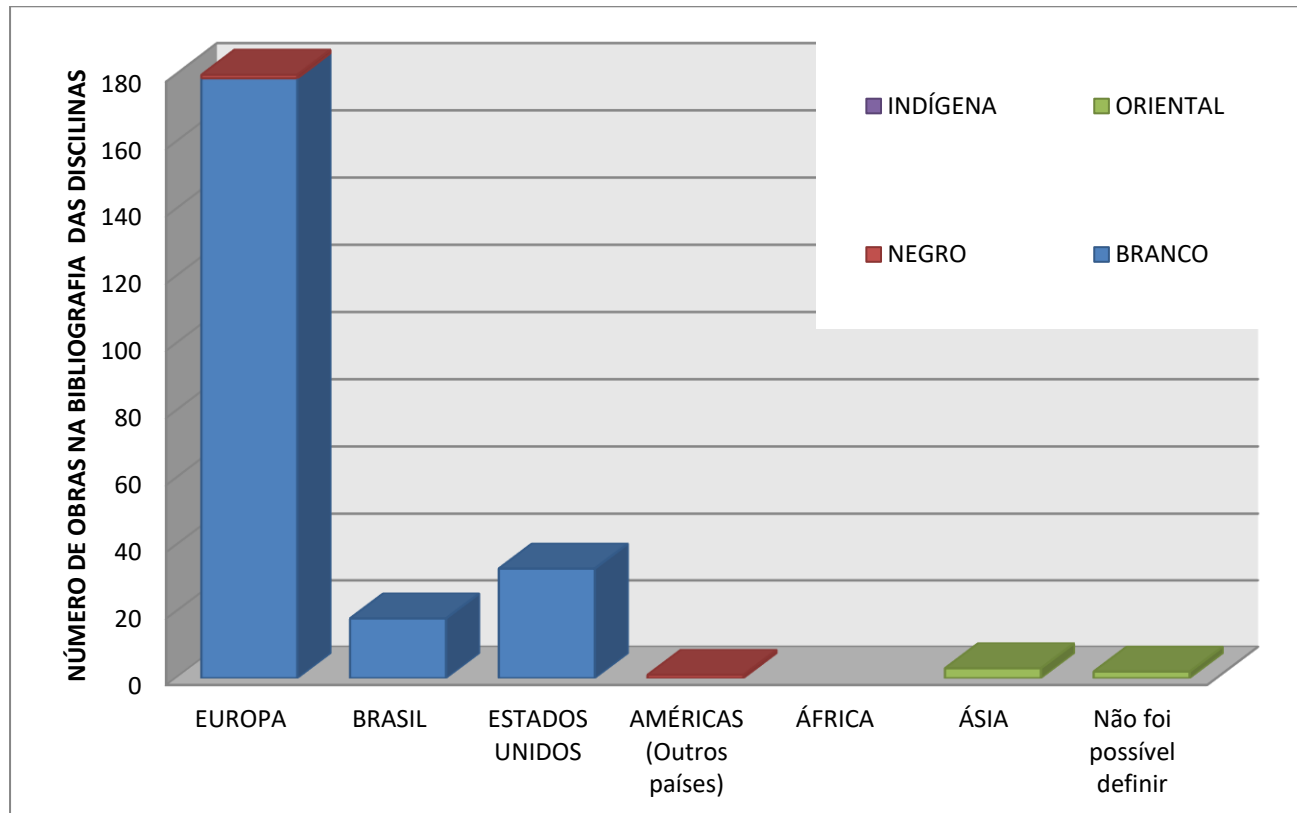


### **Perfil de Gênero da Bibliografia Essencial e Básica dos Planos de Ensino das Disciplinas do Bloco História Global (Departamento de História/UFRGS, 2020)**



Em relação à bibliografia complementar dos planos de ensino das disciplinas desse bloco, temos um total de 183 obras, sendo que 175 delas são de autoria de pensadores brancos. Somando todas as obras das bibliografias essencial, básica e complementar que constam nos planos de ensino dessas 6 disciplinas, temos um total de 240 obras, sendo que 233 são de autoria de pensadores/as brancos/as, 2 obras de pensadores/as negros/as (um caribenho e uma britânica), 3 de pensadores/as palestino ou asiáticos, 1 de pensador indígena e 2 obras não foi possível traçar o perfil (uma de um autor israelense e outra de um autor britânico de família anglo-libanesa). Temos, portanto, 98% da bibliografia sendo composta por pensadores/as brancos/as. A exceção de uma, as obras de pensadores/as não brancos/as que constam nos planos de ensino se encontram apenas na bibliografia complementar, que é, em geral, acessória e não integra as leituras obrigatórias e as avaliações.

### Geopolítica e Colonialidade do Saber da Bibliografia Completa das Disciplinas do Bloco “História Global” (Departamento de História/UFRGS, 2020)



Em relação ao perfil de gênero dos referências e da bibliografia completa que fundamenta os planos de ensino das disciplinas do bloco de história global, temos 218 obras escrita por homens e 22 por mulheres. Ou seja: 91% das obras são de autoria masculina e apenas 9% das obras são de pensadoras, uma diferença abismal – que ocorre apesar de que 4 das 6 disciplinas do bloco serem ministradas por mulheres.

A origem e local de atuação dos/das pensadores/as que compõem a bibliografia completa das disciplinas do bloco “história global” também nos traz evidências muito significativas para compreendermos as formas de reprodução da branquitude e racismo acadêmico e epistêmico, da colonialidade do saber e eurocentrismo na atualidade dos currículos de graduação em história. No total, temos 180 pensadores/as europeus, ou seja, 75% do total (!); 33 obras de estadunidenses, 18 de pensadores/as brasileiros/as, 3 argentinos, 1 caribenho, 1 canadense, 1 australiano, 2 obras de um autor palestino-estadunidense, 1 obra de autor indiano e 1 obra de autor israelense. Nenhuma obra é de autoria de pensador/a africano/a ou indígena. Das 180 obras de autoria de pensadores/as europeus, a absoluta maioria delas são de britânicos/as ou franceses/as.

A síntese da análise dos dados aqui trabalhada contribui para compreender que cada uma e todas essas escolhas pedagógicas e acadêmicas – e também políticas – que estruturam o currículo dos cursos de graduação em história evidenciam formas de funcionamento e de reprodução da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico. Analisando individualmente cada disciplina, poderia até parecer que, em meio a tantas obras e questões para se trabalhar na história global – ou a tantos “conteúdos”, como alguns/algumas de nós preferimos –, algum obscuro critério acadêmico justifique que sejam sempre escolhidas conteúdos relativos à Europa ocidental e as obras produzidos por pessoas do mesmo perfil racial dos/das docentes que ministram essas disciplinas (brancos/as). Mas o conjunto das escolhas feitas por cada docente ao estruturar essas disciplinas torna evidente a extrema desvalorização e marginalização de todos os processos históricos que não tenham ocorrido ou se originado na Europa ocidental e a trágica exclusão dos pensadores/as, teorias, epistemologias e narrativas da história que não sejam aquelas produzidas por homens brancos. O que faz dos homens franceses e ingleses tão especiais para que se tornem autores de mais da metade das obras estudadas nessa “história global”? Há algum critério acadêmico – não racista – que justifique a



exclusão de pensadores/as negros/as e indígenas da bibliografia básica e essencial de absolutamente **todas** as disciplinas do bloco de “história global”?

Lendo a súmula, o objetivo, a lista completa do cronograma de aulas e plano de conteúdos de todos os planos de ensino dessas disciplinas constatamos que a história da África aparece como tema central no surgimento da espécie humana e em uma aula sobre a descolonização da África e da Ásia. E nada mais. Destaca-se, ainda, que em nenhuma disciplina desse bloco aparece, em nenhum lugar do plano de ensino, nações e povos indígenas, a questão do racismo ou das relações raciais. Talvez fosse um melhor nome pra esse bloco de disciplinas: “Bloco de História da Europa ocidental e sua expansão global” ou bloco “O homem branco e suas histórias”. Temos que ter cuidado com os perigos de uma história única (ADICHIE, 2019).

A síntese da análise de todos os planos de ensino do bloco de história global evidencia que a colonialidade do saber, o eurocentrismo, o machismo, a branquitude e racismo acadêmico e epistêmico são estruturantes e seguem sendo reproduzidos com vigor nesse bloco curricular, cujas disciplinas são todas ministradas por docentes brancos/as. Os planos de ensino aqui analisados evidenciam a reprodução de hierarquias racializadas de saber, da supremacia branca e dos privilégios brancos estruturais, já que pensadores/as brancos compõem quase 100% da bibliografia essencial e básica estudada; a reprodução da colonialidade do saber, já que obras de pensadores/as de alguns poucos países da Europa ocidental e dos Estados Unidos representarem 90% das obras estudadas; a reprodução do machismo e do patriarcado, por marginalizar completamente narrativas que não sejam de homens brancos (autores de 91% das obras estudadas); a reprodução do eurocentrismo, já que, a exceção de Pré-história, em todas as disciplinas a Europa ocidental toma ou todo ou a absoluta maioria das aulas, conteúdos, objetivos, avaliações e bibliografias.

É importante, aqui, retomar o diálogo com os estudos críticos da branquitude acadêmica, principalmente com a obra de Maria Aparecida Bento Silva e Lourenço Cardoso, que vimos no capítulo 5. Pensar a si próprio como modelo universal de história, de ser humano, de conhecimento é, como vimos, fundamento da branquitude e do racismo estrutural. A análise desse bloco de disciplinas permite refletir acerca de algumas dimensões, dinâmicas e traços marcantes dos pactos narcísicos da branquitude, e suas relações com a branquitude acadêmica, o ensino superior e campo acadêmico em

história: supervalorizar a sua própria história (a das civilizações da Europa ocidental) e suas próprias narrativas da história (de homens brancos acadêmicos), marginalizando ou ignorando as demais; ler, credibilizar, valorizar referenciar e dialogar quase que exclusivamente com obras de pensadores do seu próprio perfil racial (brancos), sobretudo homens europeus (em nossa disciplina); ser incapaz de pensar ou praticar o ensino de história e a produção do conhecimento histórico para além dos cânones, filosofias, epistemologias, teorias, metodologias, narrativas históricas desenvolvidas por pensadores do seu próprio perfil racial (branco). E ainda assim, querer impor a si, o passado das sociedades do ocidente europeu, as narrativas históricas brancas masculinas, como sendo supostamente “globais” e “universais”.

Será que nosso universo, é tão pequeno e limitado? Tão restrito as narrativas e ao protagonismo dos homens brancos? Pluralizar e expandir o universo é enriquecer a história. Restringir a história global à Europa ocidental e às narrativas de homens brancos europeus empobrece nossa possibilidade de compreensão sobre o passado. Creio que a obsessão pela história européia nos planos de ensino aqui analisados evidencia, também, uma concepção teleológica e anacrônica da história global, pressupondo que homens brancos do ocidente europeu seriam, da antiguidade até os tempos atuais, predestinados como os principais protagonistas e também como os principais – quando não os únicos – narradores dessa história dita global.

A reprodução da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico de forma estrutural no ensino superior em história tem como efeito reproduzir o nosso desconhecimento e ignorância, enquanto professores/as e pesquisadores/as, em relação à história, ao pensamento e às narrativas negros/as, indígenas e asiáticas da história. Como nos ensinou Fanon, o racismo não afeta só os negros, ele bestializa os brancos. Que atualizam e perpetuam não só as violências e injustiças raciais, mas também a nossa incapacidade de compreender a história em toda a sua riqueza e pluralidade – para além das experiências, filosofias, epistemologias, teorias, narrativas e processos históricos protagonizados por homens brancos.

Francisca, discente branca, interlocutora de história oral dessa tese, que cursou a graduação em história na instituição aqui analisada entre os anos de 2017 e 2021, assim narra suas vivências nas disciplinas do curso:

*GABRIEL – Em alguma outra disciplina tu sentiu que essas discussões sobre relações raciais tiveram alguma importância?*

*FRANSCICA (discente branca) – Não. Além dessa (cita nome de docente), não. O que eu sinto é que essas disciplinas, centrais do curso de história: Idade Média, História Antiga, Idade Moderna, Contemporânea, elas nunca trazem esses debates, elas são disciplinas bem robóticas, tu aprende aquelas datas, aqueles acontecimentos, mas eu não sinto que tem muita reflexão em aula. Até tentam trazer uma autora mulher, ou um autor negro. Mas são coisas bem pontuais, sabe. Eu não sinto isso forte nas disciplinas centrais. (...) São bem conteudistas.*

*GABRIEL – E nas demais disciplina do curso, além desse bloco de disciplinas, também não teve discussões raciais?*

*FRANSCICA – Não. E também considerando o início do curso, também não. Isso é um pouco assustador. É um pouco assustador.*

*GABRIEL – E o estudo de história da África?*

*FRANCISCA – Esse assunto não é abordado dentro da história canônica, que é o estudo da Europa, basicamente. A África não tem presença nessas disciplinas. Só depois para falar do estudo dos escravizados nesse estudo convencional da história. E eu sinto um pouco a presença disso nas disciplinas do departamento. Agora, que tem disciplina de história da África, ela está isolada. Não importa se ela aconteceu durante a Idade Moderna, a Idade Média, ela não está dentro dos conteúdos dessas disciplinas. Isso eu acho que a reforma do currículo ainda deixou muito a desejar. Nem que, sei lá, aumentassem os créditos dessas disciplinas, mas que tratassem esses conteúdos dentro das disciplinas de Idade Média, Idade moderna, por exemplo, e não que deixassem escanteados. (...)*

Tereza, discente negra, estudante da graduação em história a partir de 2017, também trouxe algumas reflexões sobre o currículo do curso:

*TEREZA (discente negra) – A gente faz licenciatura e não tem uma formação diversificada. O nosso curso - eu brinco dizendo isso pra galera - deveria se chamar história da Europa, por que é isso que a gente vê. E afasta a gente, é um curso que afasta, que a gente não se vê. Que não é convidativo.*

## **Bloco de disciplinas *História Latino-Americana***

Vamos analisar agora o bloco *Historia Latino-Americana*, composto pelas disciplinas de História da África e dos Afro-brasileiros, América Colonial Espanhola, América colonial Portuguesa, o Brasil no século XIX, o Brasil no século XX, a América Latina nos séculos XIX e XX. Em relação ao currículo anterior, deixou de existir as disciplinas de América 3 e Brasil 4, e foi criada a disciplina de História da África e dos Afro-brasileiros. Tentaremos fazer uma análise mais aprofundada das disciplinas desse bloco, por estarem mais diretamente relacionadas com o estudo dos povos originários, dos afro-brasileiros, das relações raciais e do racismo no Brasil.

A criação de uma disciplina obrigatória História da África e dos Afro-brasileiros é uma grande conquista e avanço trazido para os currículos de graduação em história na instituição estudo de caso dessa tese. A disciplina, o estudo da História Africana, só passou a se tornar obrigatório para os graduandos em história da referida instituição somente a partir de 2019, com um grande atraso em relação à Lei 10.639 /03 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de 2004. Tal disciplina tem o enorme desafio de dar conta da quase que completa ausência de estudos sobre o continente africano no bloco de história global, como vimos, e tratar da história dos afro-brasileiros.

O plano de ensino de História da África e dos Afro-brasileiros traz, como súmula, *o Estudo e atividades práticas sobre as sociedades africanas em seus diferentes contextos históricos, relações da África e dos africanos com o Brasil e presença africana na cultura afro-brasileira*. A disciplina é dividida em 5 tópicos: Paradigmas de interpretação da história africana, A África e a formação do mundo atlântico, comunidades negras em diáspora, Mobilizações contemporâneas e cidadania negra, Reexistências em cativo no Brasil.<sup>177</sup> Podemos perceber, desta forma, a potência das questões trabalhadas nessa disciplina para enriquecer e pluralizar as questões, temáticas e conteúdos históricos trabalhados nas demais disciplinas que compõem os cursos de

---

<sup>177</sup> A lista completa de conteúdos trabalhados na disciplina contempla: Tendências de interpretação da história africana; Pensamento africano e colonialidade do saber; Tradição, ancestralidade e história africana; Os povos Yorubá e ajá-fon: séculos XII-XIX; a área Kongo-Angola: séculos XIII-XVIII; Processos de criouliização e africanidade; Conceituando a diáspora negra; A diáspora negra no Brasil Etnias e nações na diáspora; Escravidão e resistência escrava: comunidades quilombolas; Escravidão e recomposição social: famílias e irmandades negras; Escravidão e reconfiguração social: línguas e crenças; Movimentos negros modernos: pan-africanismo e negritude Organizações, associativismo e movimentos negros no Brasil Pensamento e movimentos de mulheres negras.

graduação em história aqui analisados. De todas as disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história, esta é a única na qual pensadores/as brancos não compõem a maioria absoluta da bibliografia; revertendo a lógica de todas as demais, a bibliografia completa da disciplina é composta por 64% intelectuais negros/as. Cabe ser destacado que, entre todas as disciplinas obrigatórias ao curso de história aqui analisadas, essa foi a única ministrada por um docente negro.

Vamos, agora, analisar a disciplina de América colonial espanhola. O plano de ensino dá grande destaque à complexidade das relações entre indígenas e espanhóis no processo de colonização, às diferentes formas de resistência dos povos indígenas do continente frente à colonização espanhola – tema de 10 das 16 aulas previstas.<sup>178</sup>

Contudo, como o título da disciplina já nos indica, os indígenas do continente só são estudados em suas relações com os colonizadores. A súpula da disciplina também nos traz que ela se fundamenta no *Estudo e atividades práticas sobre os processos de constituição e consolidação das sociedades coloniais a partir da conquista espanhola, da dominação, resistência e adaptação das populações originárias e instituição da escravidão africana, em seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais*. Para essa, e todas as disciplinas obrigatórias do curso de história da referida instituição, a História da América inicia em 1492.

O plano de aulas e conteúdos desta disciplina começam com *Espanha: dos reis católicos ao império espanhol*, não abordando absolutamente nenhuma questão a respeito da história do continente anterior à chegada dos colonizadores europeu. Mesmo que a perspectiva adotada seja a da valorização dos sujeitos históricos, não é valorizada, nos planos de conteúdos e no restante do plano de ensino da disciplina, a história, cultura e tradições dos diversos povos e civilizações indígenas do continente para além das relações de dominação, resistência e adaptações desses povos frente à invasão colonial espanhola – como a própria súpula da disciplina já previa. Além disso, não encontramos, em nenhum lugar do plano de ensino, diálogos e obras de pensadores/as

---

<sup>178</sup> Essas aulas têm como título, no plano de ensino: Nova Espanha: reações e participações indígena; O renascimento indígena; Peru: das resistências às adaptações; Sociedade e Cultura; Paraguai: rebeliões e etnogenese; O mito do extermínio dos índios; Sistema de trabalho e a mineração; Reações indígenas; Demarcação e rebelião nas reduções; Rebelião e revolta nos Andes: Tupac Amaru.

indígenas ou negros/as na disciplina. A bibliografia da disciplina é composta exclusivamente por brancos, sobretudo espanhóis, quase todos homens.<sup>179</sup>

A súmula da disciplina aborda a história afro-diaspórica no continente apenas na referência ao *estudo da instituição da escravidão africana, em seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais*, reproduzindo a objetificação de pessoas e comunidades negras – como se sua história fosse restrita à escravidão. Apesar de mencionada na súmula, a instituição da escravidão africana, ou quaisquer outras questões ou conteúdos relacionados à história e à cultura negra e afro-diaspórica na América colonial espanhola não aparecem – não são sequer mencionadas – em nenhum lugar do plano de ensino, que ignora completamente essas questões entre os objetivos, planos de conteúdos, cronograma de aulas, como temática central das obras estudadas.<sup>180</sup>

A disciplina de América Latina séculos XIX e XX, por sua vez, dá grande destaque aos temas clássicos da historiografia marxista: a formação do Estado Nacional e implementação do capitalismo na América Latina; a crise do Estado Oligárquico e transição ao Estado Burguês; Industrialização e movimento operário; populismo; ditaduras militares e democracia na América latina; Revoluções nacionalistas e socialistas na América latina, movimentos sociais de esquerda na América latina. A bibliografia que consta no plano de ensino da disciplina traz obras que dão como tema central as questões acima expostas, não havendo nenhuma obra de pensador/a negro/a ou indígena, ou obra que dê destaque ao estudo das questões relativas à história e cultura indígena e afro-diaspórica nas Américas.<sup>181</sup> O plano de ensino da

---

<sup>179</sup> Há uma única obra de pensador indígena, Felipe Guaman Poma de Ayala (Inca/Quechua), de origem Inca, que escreveu no início do século XVII. Contudo, a obra aparece como “texto”, como “consulta ao texto de Poma de Ayala”, enquanto que em todos os demais casos as obras aparecem como referência bibliográfica no plano de conteúdos. Não parece justo objetificar e reduzir um livro com 1180 páginas e 397 gravuras com uma extensa crítica ao colonialismo espanhol à fonte primária e não valorizá-la, também, como obra de um importante pensador indígena da história colonial. Além disso, a obra de Poma de Ayala a única mencionada no plano de conteúdos que não é citada na bibliografia ou referências do plano de ensino, reforçando que ela é compreendida como objeto/fonte histórica.

<sup>180</sup> O plano de aulas e conteúdos completo que consta no plano de ensino é:

1 – *Espanha: dos reis católicos ao Império espanhol*; 2 – *Nova Espanha: reações e participação indígena*; 3 – *O renascimento indígena [sic]*; 4 – *Peru: das resistências às adaptações*; 5 – *Sociedade e cultura*; 6 – *Paraguai: rebeliões e etnogênese*; 7 – *O mito do extermínio dos índios*; 8 – *Sistema de trabalho e mineração*; 9 – *a hispanização dos campos*; 10 – *os títulos primordiais*; 11 – *economia, mercado interno e contrabando*; 12 *Reforma burbônicas*; 13 – *reações indígenas*; 14 – *Demarcação e rebelião nas reduções*; 15 *Rebelião e revolta nos Andes: Tupac Amaru*.

<sup>181</sup> Das 24 obras da bibliografia essencial temos: 5 obras de pensadores europeus, 6 de pensadores brasileiros, 4 de pensadoras brasileiras, 11 de pensadores latino-americanos e 2 de pensadores

disciplina não traz, em sua súmula e objetivos, plano de aulas e conteúdos, ou em nenhum outro lugar, sequer menção à história indígena ou afro-diaspórica. Será que as populações negras e indígenas desaparecerem do continente nos últimos dois séculos?

Vamos passar agora à análise da disciplina de América Colonial Portuguesa. Ela traz, como súmula:

*O Estudo e atividades práticas sobre os processos de constituição e consolidação das sociedades coloniais a partir da conquista lusitana, da dominação, resistência e adaptação das populações originárias e instituição da escravidão africana, em seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais.*

O título “América colonial portuguesa”, bem como a súmula, já deixam expostos que os estudos se centrarão sobre os esforços empreendidos pelo império português para tentar colonizar parte do território americano e de suas populações no referido período. A vasta e riquíssima história do continente americano antes de 1500 é completamente ignorada – simplesmente não existe nessa ou em nenhuma outra disciplina obrigatória do curso de graduação em história da instituição aqui analisada. Além disso, sabemos que entre os séculos XV e início do XIX a maioria do território que o Império português proclamava como seu na América eram territórios de existência de centenas de nações indígenas, e também de comunidades afro-diaspóricas que viveram em liberdade. Qual o lugar poderá ter a história e cultura negra e indígenas, em uma disciplina que já se proclama que terá como fundamento a América colonial portuguesa?

Como o título e a súmula nos trazem, nessa disciplina o estudo da história e cultura indígena ocorrerá centrada nas relações de dominação, resistência e adaptações das populações originárias, e não em todos os demais aspectos de suas histórias e culturas que existem para além da relação dos indígenas com a invasão e o colonialismo europeu – conforme nos orientam as Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena. Ao longo de todo o plano de ensino, a história e cultura afro-brasileira também ficam restritas ao estudo da instituição da escravidão africana, em flagrante desrespeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

---

estadunidenses. Na bibliografia básica temos 4 obras: 1 pensador europeu, 1 brasileiro, 1 latino-americano, 1 estadunidense. Todos/as brancos/as, tanto na bibliografia essencial quanto na básica.

O cronograma de aulas da disciplina começa com a expansão ultramarina portuguesa. Não só na súmula, mas em todo o plano de ensino, no cronograma de aulas, plano de conteúdos, objetivos, as tradições e modos de ser e existir dos povos indígenas e afro-diaspóricos aparecem somente sob o trinômio dominação-adaptação-resistência.<sup>182</sup> Faltou a existência... É como se essas centenas de povos, tradições, culturas e sujeitos afro-diaspóricos e indígenas deixassem de existir quando não estavam em contato e relação com a colonização portuguesa.<sup>183</sup> Isso não só restringe o protagonismo, a agência, a existência, o estudo da rica e diversa história e cultura desses povos, como também pode reproduzir traços de uma história teleológica e anacrônica, onde o império português já aparece predestinado a colonizar povos e territórios que por vezes nem tinham ainda contatado e invadido, ou que ainda estavam em disputa – seguem em disputa hoje, territórios indígenas, quilombolas, tradicionais. Um currículo que traz América colonial espanhola e portuguesa como as únicas disciplinas obrigatórias a tratar da nossa história até o início do século XIX por si só já evidencia a reprodução do eurocentrismo, da colonialidade, da branquitude e do racismo epistêmico, privilegiando a história dos homens brancos que colonizaram o continente.

A análise completa dos planos de ensino evidencia que os indígenas aparecem como conteúdo somente em duas aulas, que tem como título *a conquista lusitana do Brasil e o bandeirantismo*. O conteúdo dessas aulas é assim descrito no documento:

**3 Indígenas e portugueses: a conquista lusitana do Brasil** - Serão estudados em perspectiva comparada os momentos iniciais da conquista portuguesa do território brasileiro, particularmente ao longo do século XVI, quando se acirraram os conflitos inter-étnicos [sic] envolvendo os europeus e populações autóctones; **4 - O significado histórico do bandeirantismo** - Será abordado o fenômeno histórico do bandeirantismo paulista durante o século

---

<sup>182</sup> O plano completo de aulas da disciplina é: 1 - *A expansão marítima de Portugal e o início da colonização lusitana do Brasil*; 2 - *Modos de governar: o Brasil e a dinâmica imperial portuguesa*; 3 - *Indígenas e portugueses: a conquista lusitana do Brasil*; 4 - *O significado histórico do bandeirantismo*; 5 - *O acirramento da disputa colonial: a rivalidade luso-holandesa*; 6 - *A economia colonial* 7 - *O sistema escravista colonial*; 8 - *Ser escravo no Brasil colonial*; 9 - *Inquisição & sociedade: a presença do santo ofício no Brasil colonial*; 10 - *A idade de ouro do Brasil: economia e sociedade no século XVIII*; 11 - *as fronteiras da América portuguesa*; 12- *o Brasil e a reorganização do império português na segunda metade do século XVIII*; 13 - *Brasil e Portugal na conjuntura de descolonização da América*; 14 e 15 - *As revoltas na América portuguesa*. (UFRGS, 2020)

<sup>183</sup> É claro que, acaso nos prendamos a uma noção mais tradicional e conservadora de história e não façamos uma autocrítica do racismo epistêmico e acadêmico, da colonialidade, poderia se dizer, talvez, que não haveria fontes nem bibliografia para uma pesquisa histórica centrada na existência e protagonismo indígena e afro-diaspórico nesse período para além de suas relações com o império português ou espanhol. Mas existem – há um bom tempo, e em crescimento exponencial – vários trabalhos de pensadores/as negros/as e indígenas provando o contrário, construindo narrativas potentes para pensar a história – indígena, afro-diaspórica, brasileira, colonial, portuguesa, americana, global...



*XVII, a partir de uma dupla perspectiva: o expansionismo territorial resultante da penetração nos "sertões" e a busca pela mão de obra indígena.*

Será que a história indígena de 1500 a 1822 se resume à conquista lusitana e ao banderantismo, que são as únicas aulas dessa disciplina a focar os indígenas? Em nenhuma aula são estudados os diferentes povos indígenas, suas tradições, cultura e história. A bibliografia que existe sobre a história dos povos indígenas do atual território brasileiro é completamente desconsiderada na disciplina.<sup>184</sup> Cabe destacar que a noção empregada no plano de ensino da disciplina de que os conflitos entre povos indígenas e os colonizadores europeus foram de caráter “interétnicos” pode estar desatualizado e incorreta, tendo em vista a bibliografia sobre a história indígena, a colonização e o racismo contra indígenas.

Em relação à história e cultura afro-brasileira, ela também só aparece no plano de conteúdo em duas aulas: “O sistema escravista colonial” e “Ser escravo no Brasil colonial [sic]”. A descrição completa dos conteúdos dessas aulas no documento são:

*7 O sistema escravista colonial - Neste tópico será discutida a formação do sistema escravista na América portuguesa, ressaltando as ligações econômicas e sociais entre o continente africano e o Brasil. Particular atenção será dada para a importância do tráfico negreiro como elemento fundamental de reprodução do sistema escravista. 8 Ser escravo no Brasil colonial [sic] - Neste tópico serão abordados temas relativos ao cotidiano do escravismo na América lusitana, com destaque para o papel da alforria e da família escrava [sic].*

Mais uma vez, os títulos e conteúdos das aulas merecem análise. Temos uma aula sobre o sistema escravista, centrada no tráfico negreiro, e outra sobre o “Ser escravo” – assim aparece no plano. O termo “Família escrava” acaba reproduzindo a subalternização, objetificação, o racismo e desumanização desses sujeitos pelo sistema colonial e pela branquitude. No plano de aulas e conteúdos, é o “cotidiano do escravismo na América Lusitana” e “papel da alforria” no escravismo que ganha destaque. Em nenhum lugar do plano de ensino é abordado quaisquer outras questões e aspectos relacionadas à diáspora africana, à história e à cultura afro-brasileira, aos diferentes povos, nações e populações africanas trazidas ao Brasil, a história da luta pela liberdade, as diferentes formas de organizações das populações negras. Ao longo de todo o plano de ensino da referida disciplina, não há sequer menção aos quilombos, às

---

<sup>184</sup> A única obra de toda a bibliografia e referências do plano de ensino que trabalha de forma central as questões indígenas é o livro clássico de John Monteiro, *Negros da Terra – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*.

fugas, às diferentes formas de resistência cotidianas das populações negras e indígenas, às experiências negras em liberdade; à história e à cultura dos/das afro-brasileiros/as para além do sistema escravista colonial – questão que será reproduzida também na escolha da bibliografia para a disciplina, composta exclusivamente por obras de autores brancos, todos homens.

Vamos analisar, agora, a disciplina de Brasil século XIX. Ela traz menos informações em seu plano de ensino. A súmula da disciplina é promissora: *Estudo e atividades práticas sobre a construção do Estado e da nação no Brasil do século XIX, dos diferentes agentes envolvidos, destacando afro-brasileiros e indígenas, em suas relações econômicas, políticas, sociais e culturais* [grifo meu]. Contudo, os conteúdos programáticos, a bibliografia e referenciais utilizadas não parecem confirmar essas expectativas. Vejamos o cronograma de aulas e conteúdos: 1 – *Introdução*; 2 a 4 – *Independência: debates historiográficos e o contexto de independência*; 4 a 6 – *período regencial, conflitos e revoltas*; 6 e 7 - *Tráfico de Escravos [sic]*; 7 e 8- *Economia do café*; 8 e 9 – *Processo de emancipação*; 9 e 10– *imigração*; 10 e 11– *República*; 11 e 12 *Guerra do Paraguai*.

A história afro-brasileira agora não está subordinada somente ao estudo da escravidão, aparecendo também no estudo das emancipações, valorizando a agência e o protagonismo negro na nossa história para além do “ser escravo”. O fato do plano de ensino não trazer informações mais detalhadas dificulta a nossa análise, mas ressalta-se que quilombos, comunidades negras, tradições e cultura afro-brasileira, entre outras questões, permanecem de fora do plano de conteúdos e também como tema da bibliografia. O destaque aos indígenas, prometido na súmula, parece não se sustentar na análise do plano de aulas e conteúdos. Os povos indígenas, sua cultura e história não aparecem em nenhuma das aulas programadas, nem no plano conteúdo, avaliações, ou objetivos; eles são sequer mencionados em nenhum outro lugar do plano de ensino da disciplina, que não seja à súmula.

A bibliografia trabalhada no plano de ensino corrobora a hipótese da total exclusão da história e cultura indígena na disciplina. Não encontramos, na bibliografia, nenhuma obra dedicada ao campo de estudos das emancipações, ou pós-abolição, apesar de ser tema de duas aulas. Também não encontramos nenhuma obra que tenha como tema central a história e cultura afro-brasileira ou indígena, o estudo das relações raciais

– como é possível perceber na lista completa das obras referenciadas no plano de ensino.<sup>185</sup> Já que se afirma na súmula o destaque ao estudo dos *indígenas, em suas relações econômicas, políticas, sociais e culturais*, não é por desconhecimento que eles acabaram sendo excluídas no plano de aulas, conteúdos nas referências bibliográficas, no restante do plano de ensino.

É importante, agora, fazermos algumas reflexões sobre a estruturação do currículo. A elaboração da súmula das disciplinas independe do/da docente que ministra a disciplina e elabora o seu plano de ensino; elas foram elaboradas, para cada disciplina, no processo de construção da reforma curricular, ficando registrada no sistema da universidade e permanecendo a mesma desde a implementação da súmula do novo currículo (2019). Interlocuções de história oral indicam que, nas discussões sobre a reforma curricular, por iniciativa de um grupo de estudantes – sobretudo negras/os – e de alguns/algumas professores/as que participaram do processo, foi discutida a inclusão, nas súmulas das disciplinas do bloco de história latino-americana, de questões relacionadas à história afro-diaspórica e indígena. Contudo, as análises aqui desenvolvidas trazem indícios de que, talvez, nem sempre o que está registrado na súmula é o que fundamenta a elaboração do plano de ensino das disciplinas, dependendo das escolhas individuais operadas pelo/a docente que a ministra, conforme o semestre – escolhas que por vezes parecem estar diretamente relacionada à sua área de atuação enquanto pesquisador/a, a qual muitas das vezes acaba ganhando destaque na elaboração do plano de ensino, na estruturação do cronograma de aula e conteúdos, nas escolhas bibliográficas.

Vamos, agora, a última disciplina do bloco: Brasil século XX. A disciplina tem a especificidade de ter tido seu plano de ensino completamente alterado com o advento das aulas remotas devido à pandemia. No plano de ensino de 2020 registrado no portal da universidade, elaborado antes da pandemia e com base no qual foi iniciado o

---

<sup>185</sup> Temos 6 obras na bibliografia completa da disciplina: a bibliografia essencial é composta pelas obras: SILVA, Ana Rosa Cloquet da. *Construção da nação e escravidão no pensamento de José Bonifácio 1783-1823*. Campinas-SP: Editora da Unicamp-Centro de Memória, 1999. E SOUZA, Iara Lis Carvalho. *Pátria coroada. O Brasil como corpo político autônomo 1780-1831*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999. Na bibliografia básica temos: DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil*. São Paulo: Globo, 2005. GRAHAM, Richard. *Clientelismo e política no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. E na bibliografia complementar temos: COSTA, Wilma Peres. *A espada de Dâmocles. O exército, a guerra do Paraguai e a crise do Império*. São Paulo: Editora Hucitec-Editora da Unicamp, 1996. ISBN 9788527102452. SALES, Ricardo. *Guerra do Paraguai: memórias e imagens*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2003.

semestre letivo, temos uma situação parecida ao que contatamos na maioria das disciplinas: nenhum pensador negro ou indígena na bibliografia. Na realidade a situação se torna ainda mais grave: no plano de ensino original de 2020, e também dos anos anteriores, a história e cultura afro-brasileira e indígena não aparece em absolutamente nenhuma das aulas e dos conteúdos programados ou como tema central de nenhuma das obras referenciadas, nem em nenhum outro lugar do plano de ensino da disciplina de Brasil séc. XX. É como se negros e indígenas desaparecessem da nossa história no último século.

Já no plano adaptado ao ensino remoto da disciplina de Brasil Séc. XX, desenvolvido depois das repercussões das manifestações antirracistas que marcaram o ano de 2020, passaram a aparecer entre os conteúdos: a história indígena, questões de gênero, LGBT, a luta antirracista, movimentos negros e feministas, protagonismo da luta antirracista. Além disso, a bibliografia passou a contar, também, com quatro obras de pensadores/as negros/as e uma de pensador indígena.<sup>186</sup>

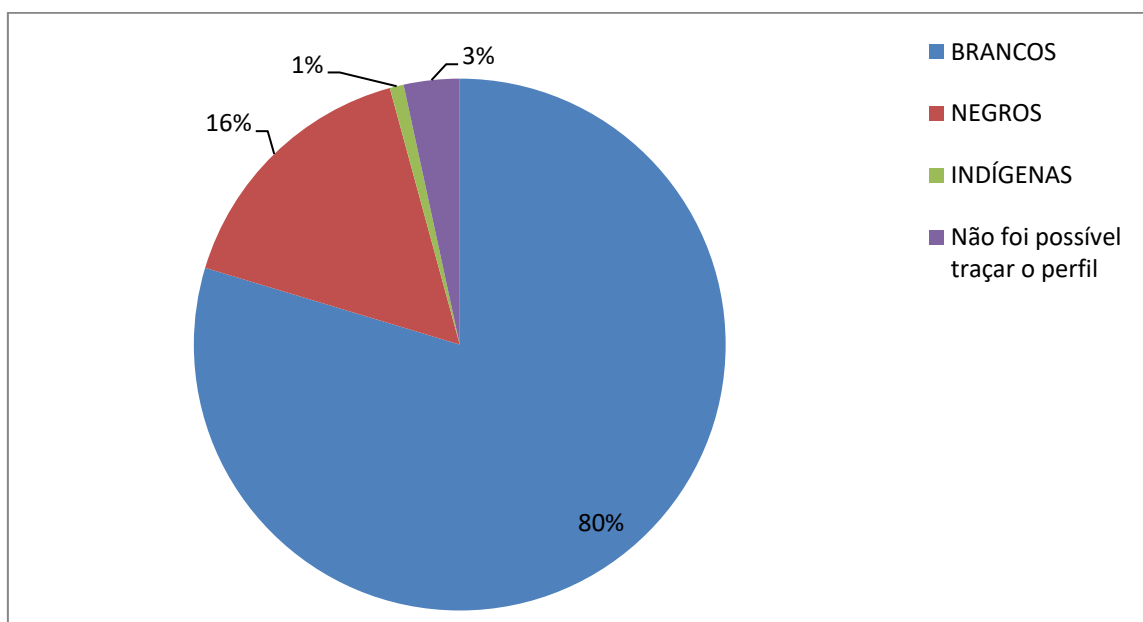
\*\*\*

A análise dos planos de ensino das 6 disciplinas do bloco de História Latino-americana levantou 75 obras na bibliografia básica e essencial, sendo 64 obras de pensadores/as brancos/as, 7 obras de pensadores/as negros/as, 2 obras em co-autoria (pensador/a branco/a e pensador/a negro/a), 2 não foi possível analisar (Relatórios da Comissão Nacional da Verdade) e uma única obra de pensador indígena – incluída apenas no plano de adaptação ao ensino remoto. Deste total, 79% das obras são escritas por homens e 21% por mulheres. Somadas as bibliografias básica, essencial e complementar, temos 121 obras referenciadas nos planos de ensino desse bloco. São 94 obras de pensadores/as brancos/as (80%), 19 de pensadores/as negros/as (16%), 3 em co-autoria, 1 de pensador indígena (0,8%) e 4 obras não foi possível traçar o perfil. No total, temos 62 pensadores/as brasileiros/as, 19 latino-americanos/as, 19 europeus, 8 estadunidenses e 3 africanos.

---

<sup>186</sup> Temos um total de 16 obras de pensadores/as brancos na da disciplina, 4 obras de pensadores/as negros/as brasileiros/as, 1 de pensador indígena, além de três referências ao relatório da CNV e mais 1 obra que não foi possível traçar o perfil racial. Há uma obra do pensador indígena Adonias Guiome Ioiô, do povo Palikur-Arukwayene, intitulada *Relatório Figueiredo como prova de genocídio, massacres e monstruosidades perpetradas contra os povos indígenas no Brasil*, além de outras obras e relatórios da CNV sobre os massacres da ditadura contra povos indígenas; Há uma obra de Maria Carolina de Jesus, quarto de despejo; e obras de Petrônio Domingues e Amílcar Araújo sobre o movimento negro brasileiro.

### Perfil Racial da Bibliografia Completa das Disciplinas do Bloco de História Latino-americana (Departamento de História/UFRGS, 2020)



Todas as 16 obras de pensadores/as negros/as referenciadas nos planos de ensino estão na disciplina de História da África e dos afro-brasileiros, a única ministrada por docente negro. Além delas, temos outras quatro obras que passaram a integrar a bibliografia de Brasil século XX somente no plano adaptado ao ensino remoto. Ainda em 2020, à exceção de História da África e afro-brasileiros, **todas** as demais disciplinas do bloco de história latino-americana ignoraram completamente obras de pensadores/as negros/as e indígenas nos seus planos de ensino. Ensinar a história do Brasil e da América Latina apenas a partir de referenciais e pensadores/as que tenham o seu próprio perfil racial (branco), excluindo completamente narrativas e obras de pensadores/as negros/as e indígenas é atitude que manifesta e reproduz os privilégios brancos, o racismo e a branquitude acadêmica e epistêmica no ensino superior em história na atualidade. Além disso, como foi possível perceber nas análises dos planos de ensino desse bloco, somente uma disciplina trouxe no seu plano de aulas, conteúdo e bibliografia o estudo da história e cultura indígena – e uma disciplina passou a trazer essa questão a partir do plano de ensino remoto.

A análise nos apresentou uma série de evidências de que a absoluta maioria das disciplinas desse bloco demonstra em seus planos de ensino um generalizado desconhecimento, incompreensão e/ou não efetivação e implementação dos princípios,

conteúdos, competências, atitudes, valores e determinações trazidas tanto pelas DCNs para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira quanto pelas Diretrizes Operacionais (DOs) para o Ensino de História e Cultura Indígena, de 2015 – analisadas na parte I dessa tese. Ao contrário do que está afirmado no Projeto Pedagógico dos Cursos de graduação da referida instituição, as análises aqui construídas trazem fortes indícios de que as disciplinas desse bloco não cumprem o que está estabelecido nas referidas leis e suas diretrizes.<sup>187</sup> A fundamental conquista da disciplina de História da África e dos Afro-brasileiros e de História e Relações Étnico-Raciais não deveria fazer com que as demais disciplinas obrigatórias e docentes do curso de graduação em história se eximissem das responsabilidades, do dever de conhecer, aprofundar, ensinar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; de cumprir as leis 10.639 e 11.645 e de efetivar as suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Passadas quase duas décadas de sua promulgação, o desrespeito e a não efetivação das leis 10.639 e 11.645, das DCNs para EREER e das DOs para o ensino de história e cultura indígena nos currículos do ensino superior em história são, ao mesmo tempo, uma consequência e uma das formas marcantes de reprodução da branquitude e do racismo acadêmico e epistêmico. Registra-se que as Diretrizes Operacionais (DOs) para o Ensino de História e Cultura Indígena, de 2015, também não sequer mencionadas em lugar algum do PPC ou do plano de ensino de nenhuma das 54 disciplinas obrigatórias e eletivas do curso no ano de 2020.

A interlocução de história oral com uma discente branca que cursou o atual currículo do curso de graduação em história da UFRGS nos possibilita refletir a respeito das formas como as disciplinas desse bloco foram vivenciadas:

---

<sup>187</sup> Por exemplo, as Diretrizes Operacionais para o Ensino de História e Cultura Indígena (CNE/MEC, 2015) determinam que: *o estudo da temática da história e da cultura indígena na Educação Básica, nos termos deste Parecer, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes: 1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados. 2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes. 3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais. 4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros. (...)* (BRASIL, 2015, p.09)

*GABRIEL – E em relação aos indígenas, como é que foi a tua experiência no curso, na tua formação?*

*FRANSCISCA (discente branca) – Eu estava pensando nisso agora. Na disciplina de América. É estranho, sabe. Tu estuda os indígenas, sabe, mas é muito mais focado na invasão dos europeus. Como se aquela história começassem quando os europeus invadissem. E aí dão uma contextualizada dos indígenas como pano de fundo e daí foca na disciplina na invasão. Eu senti isso. (...) Eu fiz a disciplina de pré-história brasileira [eletiva], aí sim foi bem abordado os indígenas. Na disciplina de Brasil também se fala um pouco sobre os indígenas, mas a mesma coisa que na de América: se foca na invasão. (...)*

*GABRIEL – E a história afro-brasileira, como é que ela apareceu nessa disciplina de Brasil colonial que tu fizesse?*

*FRANSCISCA – Aparece, também, só tratando as pessoas negras como escravizadas. E meio que uma divisão de como era a mão de obra utilizada pelos escravizados indígenas, pelos escravizados africanos, nesse sentido. Sempre.*

*GABRIEL – E discussões sobre pessoas negras em liberdade, quilombos, culturas afro-diaspóricas?*

*FRANSCISCA – Não. Eu não vi nada disso. O que eu vi, no máximo, foi um pouco sobre quilombo. Se foi uma aula foi muito, acho que só apareceu em um texto.*

### **As disciplinas eletivas oferecidas pelo Departamento de História**

Passemos para a análise das disciplinas eletivas oferecidas pelo departamento de história. Devido ao volume de dados, não será viável analisar as disciplinas eletivas oferecidas por outros departamentos.<sup>188</sup> Em 2020, foram oferecidas 23 disciplinas

---

<sup>188</sup> Registra-se, contudo, que a FACED oferta duas disciplinas diretamente relacionadas ao tema dessa pesquisa: Povos indígenas, educação e escola e Seminário: educação e movimentos sociais. Além delas, também temos na lista de eletivas para os cursos de história a disciplina de Encontro de Saberes, oferecida em parceria entre diversos departamentos da UFRGS; e a disciplina de Etnicidade, minorias políticas e políticas públicas, oferecida pelo departamento de sociologia que se relacionam de forma central com as questões trabalhadas nessa pesquisa. Há, também, outras disciplinas oferecidas na UFRGS, mas elas não integram a listagem de disciplinas eletivas para os cursos de história.

eletivas pelo departamento de história da instituição para os seus cursos de licenciatura e bacharelado.<sup>189</sup>

Dez disciplinas eletivas não possuem nenhuma obra de pensadores/as negros/as ou indígenas em sua bibliografia e também não abordam – sequer mencionam em nenhum lugar dos seus planos de ensino – questões relacionadas à raça, racismo, às relações raciais ou à história e cultura africana, afro-brasileira ou indígena. É esse o caso das disciplinas: História, mídia e poder; Rebeliões, resistências e manifestações culturais no processo da modernidade; Tópicos de ensino de história da América; Paleografia medieval; História e cidadania; Ensino de história e história pública; estudos da cultura material; História e estudos de semiótica; História do crime e da justiça criminal.

Temos quatro disciplinas que, conforme o plano de ensino, abordam em apenas uma de suas 15 aulas as relações raciais ou questões relacionadas ao racismo. São elas: História da cultura latino-americana; História social do futebol; Cultura Brasileira; Historiografia brasileira.

E temos, também, 8 disciplinas eletivas que dão centralidade à questão das relações raciais, da história e cultura indígena ou afro-diaspórica – nenhuma aborda as duas questões. Se trata de um número bastante significativo de disciplinas, tendo em vista que a absoluta maioria das disciplinas obrigatórias do curso de história aqui analisado ignora ou marginaliza essas questões em seus planos de ensino.

Vamos começar com a análise dos planos de ensino das três disciplinas eletivas que têm como tema central a história e a cultura indígena. A disciplina de *História Indígena na América* se propõe, em sua súmula, a apresentar e discutir as novas abordagens sobre a temática indígena e suas implicações na produção historiográfica recente. Entre seus objetivos está atender a lei 11.645/08. A disciplina traz na sua lista de conteúdos debates sobre a etnohistória, a história e historiografia indígena, a escravidão indígena, mulheres indígenas – todas a partir das obras de pensadores/as brancos/as. São também estudados na disciplina: as populações indígenas e as independências no Rio da Prata, “os índios no império do Brasil”, as populações

---

<sup>189</sup> Além delas, o departamento de história oferece disciplinas consideradas eletivas para diversos outros cursos de graduação da UFRGS.



indígenas nas fronteiras no sul da América, os guaranis, os tupinambás, os botocudos, os xoklengs e os povos Kaingang. Há uma aula específica inteiramente dedicada para estudar cada um desses povos indígenas. Ressalta-se que, no caso Kaingang, é estudada a obra de Danilo Braga, liderança Kaingang e doutorando em história. Podemos perceber, dessa forma, que a disciplina traz grandes e valiosas contribuições para o estudo das questões indígenas no Brasil. Por que, então, que estas questões todas, fundamentais para a compreensão da história indígena e efetivação da Lei 11.645, só aparecem em uma disciplina eletiva? Como disciplina eletiva, apenas uma pequena parcela dos graduandos consegue fazer (devido à disponibilidade de vagas e à frequência com que é oferecida).

A disciplina *História da América Pré-colombiana* também vem preencher as lacunas deixadas pelas disciplinas obrigatórias quanto ao estudo dos povos e civilizações indígenas da América. A disciplina é da área de arqueologia, e traz como conteúdo o povoamento inicial do continente americano; o estudo de comunidades paleoindígenas; os estudos sobre os Olmecas, Teotihuacán, Maias, Toltecas, Astecas, Chavin, Moche, Nasca, Huari, Tiahuanaco e Incas. Como se percebe, a disciplina traz uma pluralidade de conteúdos que muito enriquecem a formação dos discentes em relação aos povos, civilizações e impérios indígenas americanos, os quais foram ignorados nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias de história da América. Apesar disso, todas as 14 obras que compõe a bibliografia são de autoria de homens brancos.

Já a disciplina de História do Brasil Pré-colonial, também da área da arqueologia, tem como súmula o *Estudo das culturas pré-coloniais brasileiras, desde o problema do povoamento primitivo até os inícios da colonização européia*. O plano da disciplina traz 5 aulas sobre a pesquisa arqueológica no Brasil, 5 aulas sobre os *caçadores-coletores*, 3 aulas analisando os *agricultores/horticultores*, e uma única aula dedicada ao estudo dos indígenas, mas centrada na sua relação com o colonizador europeu. A disciplina mantém a concepção de “pré-história brasileira” e “pré-história do Rio Grande do Sul” no plano de ensino.

Temos, também, a disciplina de *História do Trabalho e dos Trabalhadores*, que traz em seus objetivos, entre outras questões, estudar a diversidade étnica, racial e de gênero da experiência dos trabalhadores; A disciplina de *História do Feminismo*, o

plano de ensino traz como conteúdo central de 4 de suas 15 aulas as interrelações entre questões de gênero e raça;<sup>190</sup> A disciplina de *Teoria e metodologia da história III*, que valoriza obras de pensadores/as negros/as na bibliografia e aprofunda questões relacionadas à história, a memória, o trauma e temas sensíveis da história, dando destaque às relações raciais no ensino de história, à ERER, ao racismo, à branquitude; A disciplina *Tópicos de História da América Contemporânea*, por sua vez, ministrada por docente negra do departamento de história, se dedica ao estudo dos processos revolucionários, a formação do Estado, do capitalismo e da classe trabalhadora no continente, dando centralidade às relações raciais na história americana e trazendo, na bibliografia, um percentual expressivo de obras de pensadoras negras;<sup>191</sup> Por fim, a disciplina de *Seminário de História III*, ministrada por um docente negro, se dedica aos estudos críticos da branquitude no Brasil, e traz como objetivos *compreender o conceito de branquitude em suas intersecções com outros marcadores sociais. Identificar o privilégio racial branco e suas consequências sobre atitudes, saberes, experiências e desigualdades em diferentes dimensões da vida social (trabalho, educação, lazer, religião, família e relações pessoais).*

Como síntese da análise das disciplinas eletivas oferecidas pelo departamento de história, fica o questionamento: por que questões tão fundamentais relacionadas à história e cultura indígena, afro-brasileira e africana, à ERER, as relações raciais, são desenvolvidas apenas nas disciplinas eletivas, que atingem só um número reduzido de estudantes? Tornar obrigatórias diversas disciplinas centradas na história europeia e eletivas as disciplinas que dão centralidade à história indígena e afro-diaspórica revela uma importante dinâmica de reprodução da branquitude e racismo acadêmico e epistêmico, da colonialidade do saber e do eurocentrismo nos currículos de história.

---

<sup>190</sup> Uma aula intitulada *feminismo negro e o estudo de caso de Sojourner Truth*, uma sobre Angela Davis e duas sobre o feminismo latino-americano, caribenho e negro. O plano adaptado não traz bibliografia.

<sup>191</sup> Na bibliografia essencial temos a obra *A categoria político-cultural de amefricanidade*, de Lélia Gonzalez; e na bibliografia básica temos obras que aprofundam o estudo do pós-abolição no Brasil e a história e cultura afro-brasileira e suas relações com África.

## **As disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação para o curso de licenciatura em história**

As disciplinas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação (FACED) que integram o currículo do curso de licenciatura em história da instituição estudo de caso dessa tese podem ser divididas em dois blocos. O primeiro é o das disciplinas que são em comum a outros cursos de licenciatura (e, em alguns casos, a outros cursos de bacharelado). Ele é composto por 5 disciplinas: Psicologia da Educação: Ensino, aprendizagem e subjetivação; Língua Brasileira de Sinais; Docência e pesquisa: aula, método, educador; Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais; Política e organização da Educação Básica. O segundo bloco é ministrado pela área de ensino de história e inclui Introdução à prática e estágio de história e mais três disciplinas de Estágio de docência em história (Educação patrimonial, Ensino Fundamental e Médio).

A análise dos planos de ensino do primeiro bloco nos mostram que, de um total de 5 disciplinas e 95 aulas programadas, as questões raciais aparecem no plano de conteúdos em uma única aula: na disciplina de Docência e Pesquisa, em meio a outras questões relativas à diversidade. Em nenhum outro momento da súmula, objetivos e metodologia são mencionadas estudos sobre as relações raciais, o racismo e a educação ou a EREER, às leis 10.639 e 11.645, seus pareceres, diretrizes e planos de implementação. Essas questões também não aparecem como tema central de nenhuma das obras que totalizam a bibliografia trabalhada nas cinco disciplinas.<sup>192</sup>

Das 76 obras que constam na bibliografia dos planos de ensino, temos 70 de autoria de pensadores/as brancos/as, 5 de pensadores/as negros/as ou afro-indígenas, e uma não foi possível traçar o perfil.<sup>193</sup> Das 5 disciplinas desse bloco, três contam com a presença de intelectuais negros/as na sua bibliografia – embora duas delas tragam apenas uma obra com esse perfil. Novamente, a maioria das obras de pensadores/as negros/as se concentram em uma única disciplina (intitulada *Docência e Pesquisa*). Se comparado com os planos de ensino das disciplinas oferecidas pelo departamento de

---

<sup>192</sup> Foram excluídas da análise bibliográfica as referências a dispositivos legais, normas e diretrizes da educação básica, por não ser possível traçar o perfil racial e de gênero nesses casos.

<sup>193</sup> Os pensadores/as não-brancos trabalhados são: Alice Casemiro Lopes, André Márcio Carvalho, Denise Meyrelles de Jesus, Maria Goreti Farias Machado e Bell Hooks. Não foi possível traçar o perfil de Ana Regina Campello. Do total de 76 obras, temos 70 de autoria de pensadores/as brasileiros/as, 5 obras de pensadores europeus, 1 de uma pensadora negra estadunidense (Bell Hooks). Temos 53 obras escrita por pensadoras, 14 obras escritas por pensadores, e 9 escritas em co-autoria de pensadores/as.

história, podemos constatar que as disciplinas oferecidas pela FACED apresentam: uma presença muito mais expressiva de pensadoras mulheres; uma absoluta maioria de obras produzidas por pensadores/as brasileiros/as; a valorização de práticas de autoria compartilhada, com cerca de metade das obras escritas em co-autoria. E que a maioria delas não contempla autores/as negros/as nos seus planos de ensino.

O segundo bloco de disciplinas oferecidas pela área de ensino de história da FACED traz 4 disciplinas obrigatórias, sendo que dessas, 3 valorizam na sua súmula e/ou objetivos a educação para as relações étnico-raciais, os planos e diretrizes curriculares nacionais para a EREER. Em todas as disciplinas está elencado, entre os conteúdos trabalhados, a EREER, o ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira, raça e racismo, povos indígenas, cultura africana e afro-brasileira na educação. Nas disciplinas de *Introdução à prática e estágio de história* e de *Estágio de Docência – Ensino Médio*, esses conteúdos e discussões ocupam de forma central 1/3 das aulas programadas nas disciplinas. A análise da bibliografia e das referências que contam nos planos de ensino desse bloco nos revela, contudo, que não temos nessas quatro disciplinas nenhuma obra voltada para pensar/praticar a EREER ou o ensino de história e cultura indígena, afro-brasileira e africana na bibliografia essencial e básica. Há, também, poucas obras de pensadores/as negros/as e indígenas. De um total de 35 obras que constam na bibliografia essencial e básica, temos 30 de autoria de pensadores/as brancos/as (90%), 1 de pensador indígena (3%), 2 pensadores/as negros/as (6%) e 2 não foi possível traçar o perfil racial.<sup>194</sup>

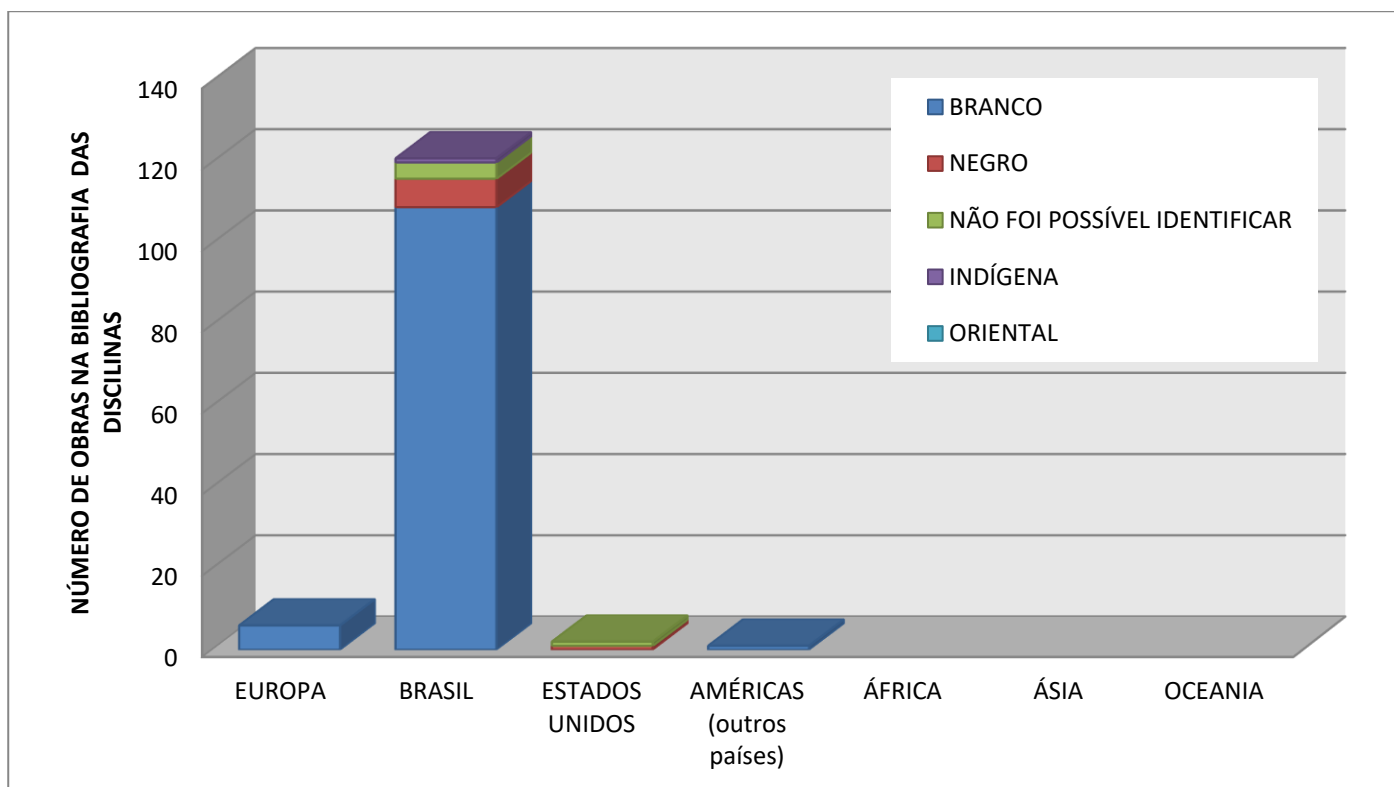
Somados os dois blocos, temos um total de 129 obras na bibliografia completa dos planos de ensino de todas as disciplinas obrigatórias oferecidas pela FACED ao curso de licenciatura em história. Temos 116 obras de pensadores/as brancos/as (90%), 8 de pensadores/as negros/as (6%), 1 indígena (1%) e 4 não foi possível traçar o perfil. Temos um total de 86 escrita por mulheres (66,6%), 34 escrita por homens (26%) e 9 em co-autoria mulheres e homens (7%). Em relação ao perfil geográfico, percebemos que a situação é quase que inversa àquela que constatamos no caso das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história: são 109 obras de pensadores/as brasileiros/as, 6 de pensadores/as europeus/eias, 2 estadunidenses e 1 latino-americana.

---

<sup>194</sup> 90% das obras são de pensadores/as brasileiros/as e dois terços das obras são escritas por mulheres. Na bibliografia complementar temos mais 18 obras, sendo 16 pensadores/as brancos, 1 negra e uma não foi possível traçar o perfil.

É possível perceber que os planos de ensino das disciplinas oferecidas pela faculdade de educação seguem reproduzindo a marginalização e exclusão de pensadores/as negros/as e indígenas. Ao contrário do que vimos que ocorre com as disciplinas oferecidas pelo departamento de história, há uma maioria absoluta de autoras mulheres na bibliografia, e uma grande valorização de pensadoras/es brasileiras/os.

**Perfil Geográfico da Bibliografia Completa das Disciplinas Obrigatórias oferecidas pela FACED para o curso de Licenciatura em História (Planos de Ensino, 2020)**

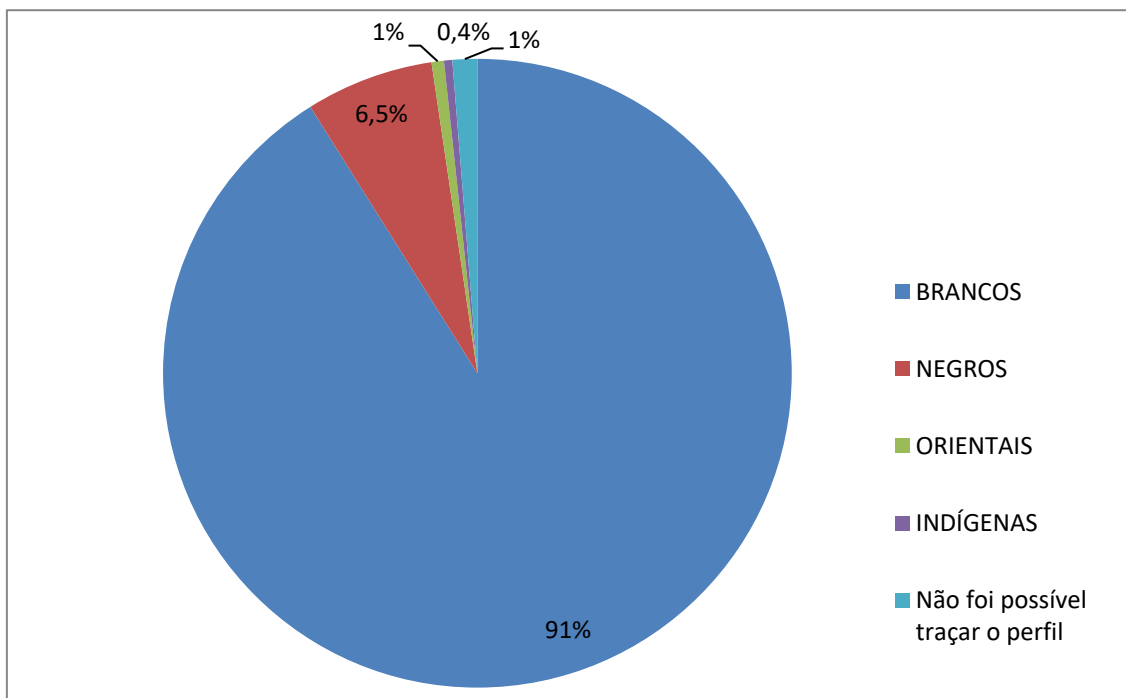


**Síntese da análise dos currículos dos cursos de graduação em história**

Vamos agora fazer uma síntese da nossa análise dos currículos e dos planos de ensino das disciplinas dos cursos de graduação em história da UFRGS. Começaremos com os resultados da análise dos planos de ensino dos 3 blocos de disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história que estruturam os cursos de licenciatura e bacharelado em história. Nas 22 disciplinas obrigatórias que compõem os blocos chegamos a um total de 471 obras nas bibliografias essencial, básica e complementar. Ressalta-se que, salvo raras exceções, os planos de ensino das disciplinas incluem apenas obras bibliográficas, deixando vazio o campo de outras

referências – reduzindo, assim, as possibilidades de aprendizagem e compreensão da história; de enriquecimento do currículo com obras sonoras, audiovisuais, visuais, etc.

### Perfil Racial da Bibliografia das Disciplinas Obrigatórias do Departamento de História (Planos de Ensino, UFRGS, 2020)



Das 471 obras que são referenciadas nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias temos: 429 obras de autoria de pensadores/as brancos – ou seja, 9 em cada 10 obras estudadas; 31 de pensadores/as negros/as, sendo que mais da metade deles na disciplina de História da África e dos afro-brasileiros.<sup>195</sup> Além disso, mais de 2/3 do total das obras de pensadoras/es negras/es se encontram apenas na bibliografia complementar – que é acessória à bibliografia essencial e básica estudada nas disciplinas. Temos também nas bibliografias 3 pensadores de origem asiática, 6 obras não foi possível traçar o perfil racial, e apenas 2 obras de pensadores indígenas, que aparecem apenas nas adaptações ao ensino remoto e somente bibliografia complementar. Ou seja, o conjunto de planos de ensino das disciplinas obrigatórias

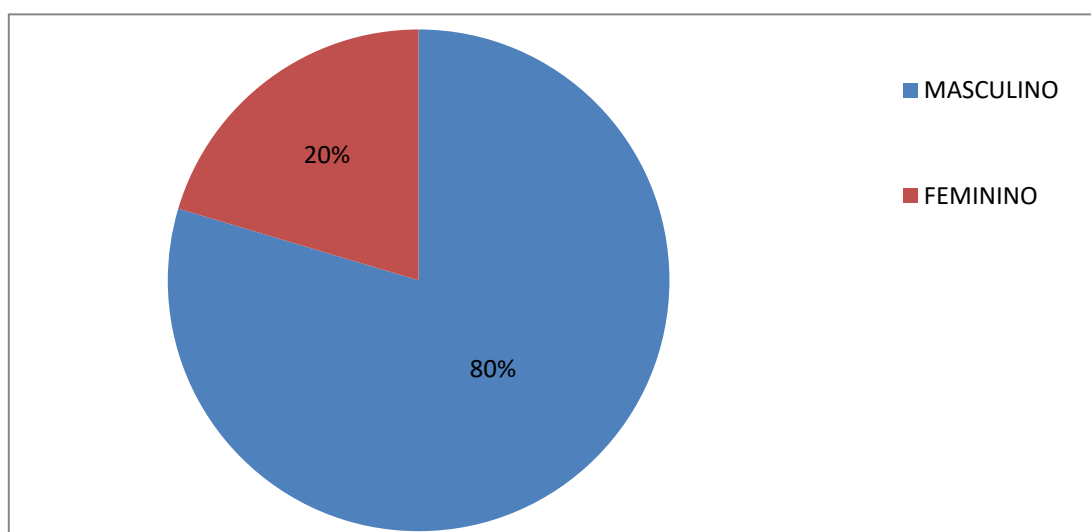
<sup>195</sup> Se levarmos em conta as obras que foram inseridas somente nas adaptações para o ensino remoto, temos as/os seguintes pensadoras/es negras/os referenciados nas disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história: Amílcar Pereira, Petrônio Domingues, Flávio Gomes, Maria Carolina de Jesus, Djamila Ribeiro, Ana Flávia Magalhães Pinto, José Rivair Macedo, Joel Rufino dos Santos, Nei Lopes, Clóvis Moura, Márcia de Almeida Gonçalves, Stuart Hall, Kia Caldwell, Angela Davis, Bell Hooks, Caroline Bressey, Wlamyra Ribeiro de Albuquerque, Elikia M'Bokolo, Vincent Khapoya, Joseph Ki-Zerbo, Valentin-Yves *Mudimbe*, Achile Mbembe, Linda Heywood, Eric Williams. Alguns/mas desses/as pensadores/as aparecem em mais de uma ocasião.

oferecidas pelo departamento de história da instituição em 2020 excluía completamente pensadores indígenas.

Dezoito das 22 disciplinas obrigatórias – ou seja, 82% delas (!) – incluem nos seus planos de ensino **SOMENTE** pensadores brancos na bibliografia básica e essencial – que, em geral, é a bibliografia estudada e cobrada nas aulas e avaliações.<sup>196</sup> Temos 4 disciplinas que incluem intelectuais negros/as na sua bibliografia básica e essencial, e outras 2 que os/as incluem somente na bibliografia complementar. Na metade das disciplinas que trazem pensadores/as negros/as na sua bibliografia, eles/as aparecem de forma isolada – ou seja, há uma única obra, em meio a diversas obras de pensadores/as brancos/as. Todas as disciplinas incluem pensadores brancos na bibliografia essencial, na básica e na complementar.

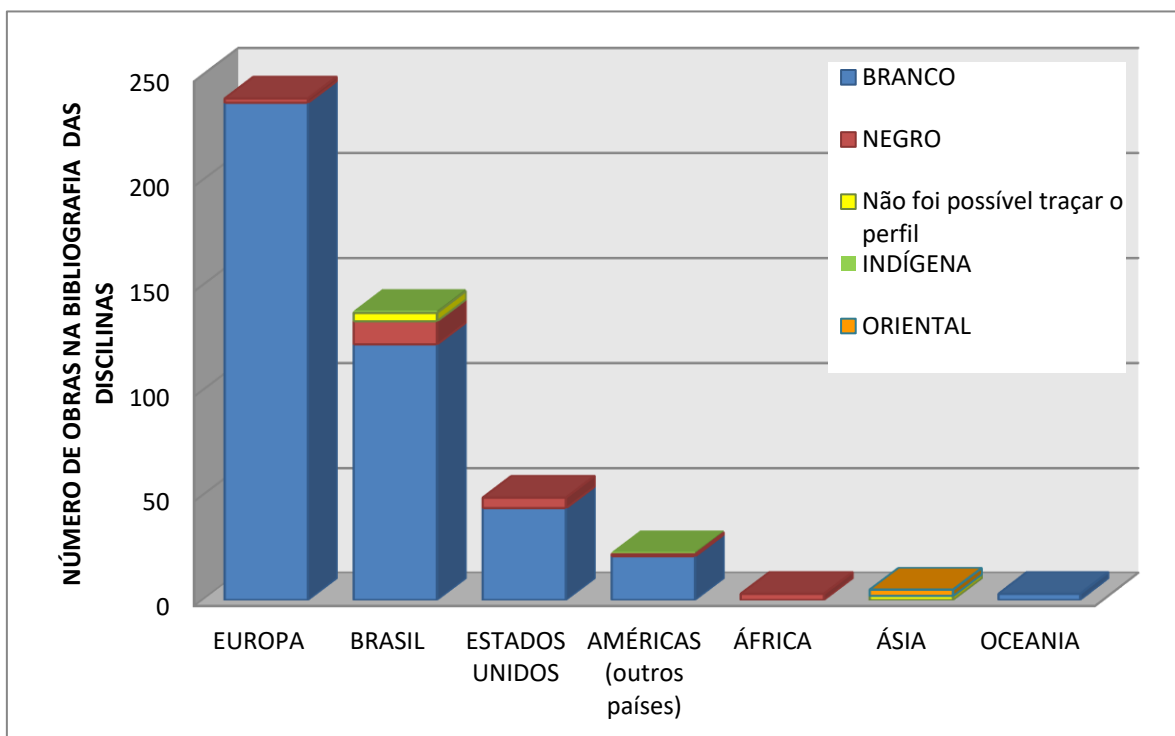
Em relação ao perfil de gênero (binário, cisheteronormativo), temos 375 obras de autoria masculina (!) e 96 de autoria feminina. Portanto, a cada 10 obras lidas 8 são escrita por homens. Com tantas pensadoras produzindo inúmeras obras fundamentais para o conhecimento histórico, por que é que o currículo dos cursos de história segue reproduzindo de forma tão grave as desigualdades e injustiças de gênero? Apesar de nosso foco aqui ser a branquitude e o racismo estrutural, o machismo estrutural e o patriarcado também se evidenciam na análise do currículo.

#### **Perfil de Gênero da Bibliografia e Referências das Disciplinas Obrigatórias oferecidas pelo Departamento de História (Planos de Ensino, UFRGS, 2020)**



<sup>196</sup> A lista completa de pensadores/as brancos/as se encontra em Anexo, para que seja possível verificar possíveis inconsistências e aprimorar os resultados da análise.

### Perfil Geográfico da Bibliografia e Referências das Disciplinas Obrigatórias oferecidas pelo Departamento de História (Planos de Ensino, UFRGS, 2020)



O perfil geográfico evidencia o eurocentrismo, a geopolítica e colonialidade do saber: 2/3 do total das referências bibliográficas das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo departamento de história para os seus cursos são obras de autores/as europeus/europeias, ou estadunidenses. Além disso, cerca da metade da bibliografia das disciplinas obrigatórias do departamento de história é composta por obras de autores/as de três países: Inglaterra, França e Estados Unidos – a absoluta maioria homens.

Os dados acima se referem às disciplinas oferecidas pelo departamento de história. No caso do curso de licenciatura, somadas as disciplinas obrigatórias do departamento de história com aquelas oferecidas pela faculdade de educação para o curso, temos, como resultado, que o perfil racial da bibliografia completa mantém-se o mesmo, em termos estatísticos, daquele acima verificado. Contudo, há uma pequena diferença em relação ao perfil de gênero: para o curso de licenciatura, o percentual de obras produzidas por homens reduz de 80 para 69% e as produzidas por autoras mulheres sobe de 20 para 31%. Também há, percentualmente, um expressivo aumento do número de obras de autoras/es brasileiras/os no curso de licenciatura, devido, como vimos, à maior valorização desse perfil de gênero e geográfico nas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação.



A reforma curricular dos cursos de história da universidade aqui analisada trouxe avanços no tratamento das relações raciais, como a criação das disciplinas de História e Relações Étnico-Raciais, História e Relações de Gênero, História da África e dos Afro-brasileiros. Além deles, percebemos o surgimento de algumas disciplinas eletivas que aprofundam as relações raciais, o ensino de história e cultura indígena, afro-diaspórica e africana. Também há de se destacar que, nos últimos anos, passaram a ser valorizadas algumas obras de pensadores/as negros/as em um grupo – ainda bastante reduzido – de disciplinas do currículo. Além disso, as contribuições trazidas pelos novos docentes, negro e negra, do departamento de história se fazem notar, com disciplinas eletivas que aprofundam a questão das relações raciais, da branquitude e da história afro-diaspórica.

Apesar dos relativos avanços em relação ao currículo anterior, a supremacia branca, o eurocentrismo, a colonialidade do saber, a branquitude e o racismo epistêmico se tornam evidentes nas análises dos Projetos Pedagógicos, dos currículos e planos de ensino dos cursos de história da universidade analisada. A análise nos levou a constatar, de um lado, a supremacia de pensadores/as brancos/as, do estudo da história do ocidente europeu e do protagonismo de seus descendentes na América; de outro, a desvalorização e/ou exclusão de pensadores/as negros/as e indígenas e marginalização do estudo da história dos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e asiáticos no currículo, sobretudo das disciplinas obrigatórias.

Essas atitudes limitam e empobrecem as nossas possibilidades de compreensão, de ensino e construção do conhecimento histórico; e reduzem nossa capacidade cognitiva, restringindo a formação em ensino superior às filosofias, às epistemologias, às teorias e metodologias, às concepções de tempo e narrativas da história construídas por pensadores/as brancos/as – que, na absoluta maioria dos casos, também dialogaram (quase que) somente com pensadores/as brancos/as entre seus referenciais de pesquisa. Assim se retroalimenta e se reproduz a branquitude acadêmica e seus pactos narcísicos.

Cabe destacar que 100% das disciplinas ministradas por docentes negros/as do departamento de história dão grande valor a obra de pensadoras/es negras/os na bibliografia e ao estudo das questões e das relações raciais e/ou da história afro-brasileira nos planos de ensino. No caso das disciplinas ministradas por docentes brancos/as do departamento de história, somadas as obrigatórias e eletivas, o percentual de planos de ensino que trazem obras de intelectuais negros/as e/ou indígenas na

bibliografia é inferior a 20%, e – fora as notáveis exceções analisadas –, em geral com menos destaque no plano de aulas e conteúdos da disciplina, na maior parte das vezes trazem uma única obra de pensador/a negro/a ou indígena, e apenas na bibliografia complementar. Esse abismo, por si só, já é forte evidencia da branquitude acadêmica e epistêmica como estruturante nos currículos dos cursos de história aqui analisado.

Ao que as fontes orais e escritas dessa tese indicam, atitudes mais sistemáticas no sentido de romper com a reprodução dos privilégios brancos, da branquitude e racismo acadêmico e epistêmico no currículo e práticas de ensino do curso aqui analisado ocorrem apenas em disciplinas ministradas discentes negros/as e por alguns/algumas poucos/as docentes brancos/as que têm se mostrado mais sensíveis à questão e engajados em começar a promover transformações. Ainda em 2020, docentes/historiadores/as brancos/as, mesmo com destacada trajetória de acadêmica, atuando numa universidade e em um PPG com nível de excelência acadêmica, seguem em grande medida dialogado apenas com pensadores/as brancos/as, seguem ignorando entre as referências que fundamentam suas práticas de ensino e pesquisa, a existência de pensadores/as e intelectuais negros/as e indígenas e as suas notáveis contribuições para o conhecimento histórico. Essas atitudes ocorrem não só nas disciplinas, mas também nas pesquisas publicadas pelos/as docentes do curso – conforme pode-se constatar analisando os artigos mais recentes por eles/elas publicados.<sup>197</sup>

A branquitude e o racismo participam da construção das ciências ocidentais desde sua gênese, e seguem se sofisticando. O fato de a maioria das disciplinas que trazem pensadores/as negros/as e indígenas no plano de ensino o fazerem de forma isolada e marginalizada – uma única obra, muitas vezes somente na bibliografia complementar – nos leva a uma importante reflexão a respeito do *tokenismo*, enquanto dinâmica de reprodução dos privilégios brancos acadêmicos e epistêmicos. Tokenismo é

---

<sup>197</sup> Inicialmente estava prevista a essa tese examinar o perfil racial da bibliografia referenciada no artigo mais recente publicado por cada docente do curso de história da referida instituição, conforme a plataforma LATTES. Por questões de tempo e espaço, desisti de prosseguir com a análise após examinar as pesquisas de cerca de 1/3 dos/das docentes. Como resultados parciais, cheguei a um percentual muito próximo ao perfil racial da bibliografia que constam nos planos de ensino aqui analisados. Do total das referências dos 10 artigos analisados, encontrei 90% de pensadores brancos, 5% de pensadores/as negros/as, 1% de pensadores/as indígenas, 2% de pensadores/as asiáticos e 2% não foi possível definir. Também foi possível perceber que docentes brancos que dialogam com pensadores/as negros/as ou indígenas em seus últimos artigos foram em geral as/os mesmas/os que trouxeram esses/as pensadores/as para a bibliografia dos planos de ensino das disciplinas que ministram. Da mesma forma, aqueles e aquelas historiadores/as que não dialogam com pensadores/as negros/as e indígenas nas suas pesquisas foram os/as mesmos/as que os ignoraram em seus planos de ensino.

mais uma importante noção/conceito construída nas práticas e lutas dos movimentos e pensadores/as negros/as, e se refere às atitudes de trazer uma representatividade apenas simbólica de – um/a ou outro/a – sujeitos ou pensador/a negro/a ou indígena em meio a um grandioso número de sujeitos ou pensadores/as brancos/as em posições de poder. Mantêm-se a mesma estrutura. Várias instituições e empresas têm construído atitudes nesse sentido como forma de amenizar os tensionamentos raciais provenientes do racismo/branquitude estrutural frente à atual conjuntura de lutas antirracistas.

O *tokenismo* pode ser muito prejudicial aos esforços para a promoção da equidade racial e superação do racismo e privilégios brancos estruturais, acadêmicos e epistêmicos, criando a ilusão de que alguns esforços superficiais bastariam para superar o racismo e a branquitude que estruturam historicamente a sociedade e suas instituições. Transformações e atitudes que reproduzem o *tokenismo* estão diretamente relacionadas a intenções de pessoas e grupos brancos quererem fortalecer sua imagem e sua posição na sociedade ou em seu campo de atuação, podendo servir enquanto justificativa ou argumentos autoindulgentes para se afirmar enquanto uma pessoa/grupo/instituição ética e comprometida com justiça e a equidade social e racial. Desta forma, tais atitudes acabam sendo mais eficazes para legitimar grupos e pessoas brancas que detêm a hegemonia do poder em nossa sociedade – nas universidades públicas, em nosso campo acadêmico – do que para confrontar os privilégios brancos estruturais nesses espaços.

A falta de letramento racial pode levar muitos de nós a pensar que – ou agir como se – bastassem as cotas ou a adoção de uma ou outra medida mais pontual ou superficial para resolver uma questão tão profunda e estrutural como o racismo e a branquitude acadêmica e epistêmica que marca a nossa história e atualidade. Como se bastassem as cotas na graduação, ou “incluir” uma disciplina, um pensador/a negro/a em uma aula, ou um conteúdo, e não fosse fundamental construir transformações profundas e estruturais, envolvendo todo o currículo, nossas práticas e atitudes de ensino e pesquisa, a cultura e política institucional na universidade e no campo acadêmico...

Discentes negros/as e indígenas, que ingressam em número cada vez maior na universidade vão se deparar com essas práticas e atitudes de desvalorização, marginalização e exclusão de pensadores/as negros/as e indígenas, das suas narrativas, da história e cultura indígena, africana e afrodiaspóirica ao longo do currículo dos cursos de história. Desta forma, as limitações construídas pela branquitude acadêmica

não só empobrecem a formação no ensino superior em história, mas fazem com que a gente participe da reprodução de atitudes e práticas que produzem violências raciais contra discentes negros/as e indígenas; que promovem o epistemicídio, a colonialidade, e práticas de embranquecimento, a branquitude e o racismo estrutural.

Não é mais possível crer que nós, historiadores/as brancos, sigamos, na década de 2020, desconhecendo que existam pensadores/as e historiadores/as negros/as, indígenas, asiáticos/as. Desconhecendo que pessoas não-brancas, que outros grupos raciais, também pensam, contam, escrevem e constroem filosofias, teorias, práticas pedagógicas, narrativas da história potentes e que elas também devem ser consideradas como fundamentais, como essenciais para compreender a história e buscar construir um conhecimento histórico acadêmico que não reproduza o racismo, que seja verdadeiramente universal.

Talvez o maior problema, então, não seja o nosso desconhecimento, mas sim a reprodução das práticas que nos levam a seguir ignorando e produzindo a não existência de pensadoras/es negras/os e indígenas nos currículos dos cursos de história; de seguir desconhecendo suas obras, excluindo ou marginalizando a história e cultura dos povos e civilizações africanos, afro-diaspóricos e indígenas; de seguir lendo, dialogando e referenciando quase que exclusivamente com pensadores/as que pertencem ao seu próprio grupo racial (branco) nos planos de ensino e nas pesquisas que – nós, pessoas brancas – publicamos. De seguir praticando a eterna objetificação de outros grupos raciais por intelectuais brancos, acaso estes fossem os únicos, ou os mais capazes, de construir narrativas a cerca da história que merecessem ser estudadas nos cursos de graduação. Reproduzir tais práticas e atitudes é uma escolha, um exercício de poder diretamente relacionado de reprodução de dinâmicas da branquitude e do racismo estrutural, acadêmico e epistêmico.

É necessário romper com nosso conforto racial branco, com nossos pactos narcísicos da branquitude, para não seguirmos acomodados na reprodução da supremacia e dos privilégios brancos estruturais, das desigualdades e injustiças raciais no campo acadêmico. O homem branco se achar modelo de humanidade, de história, como bastião do universalismo humanista é o que fundamentou a colonização e o racismo dos séculos passados. Que não seja também no século 21.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A consciência é o pilar dos tempos*

Mãe Preta

Essa tese só se torna possível graças ao processo de implementação das ações afirmativas nos cursos de graduação, pós-graduação e na docência em história nas Instituições Federais de Ensino. O acesso de pessoas negras e indígenas em maior número, com maior força, nesses espaços até então profundamente marcados pela marginalização e exclusão racial, pelos privilégios brancos, tem contribuído para tensionar o racismo e a branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica. Os discentes e docentes negras/os e indígenas têm impulsionados processos de transformações bastante significativas nas universidades, no ensino superior e campo acadêmico em história nos últimos tempos. Têm contribuído para a pluralização epistêmica; para diversificação das questões, das perspectivas, das problemáticas e dos referenciais que fundamentam a construção do conhecimento histórico acadêmico; têm contribuído, também, para a valorização de obras de importantes pensadores/as, filósofos, teóricos, pesquisadores/as e intelectuais negros/as e indígenas que até então se encontravam ausentes em nossos currículos e em nossas práticas de pesquisa. Esses processos, inseridos nos contextos de lutas históricas dos movimentos negros e indígenas contra o racismo em nossa sociedade e na educação, tornaram possível que um grupo maior de discentes e docentes brancos fosse impulsionados a tomar consciência e a começar a construir processos de letramento racial. A reconhecer e a desenvolver autocríticas e autoanálises em relação às implicações da branquitude e do racismo em nossas práticas e atitudes e a promover transformações mais profundas no sentido de superá-las.

Essa tese é fruto do fortalecimento desses grupos de discentes, docentes, pesquisadores/as e pensadores/as negros/as, indígenas e brancos/as que têm pautado essas discussões, essas análises e processos de transformações na universidade. É fruto do desejo de um conjunto de discentes e docentes brancos/as e negros/as cursos de história da instituição aqui analisada se tornarem interlocutores/as de uma pesquisa voltada para problematizar as relações raciais, as implicações da branquitude e do racismo no ensino superior em história.

Ao longo dessa tese, nossos/as interlocutores/as trouxeram análises e reflexões teóricas muito ricas, as quais puderam ser incorporadas a essa tese, potencializando os nossos diálogos e possibilidades de compreensão a respeito da problemática aqui desenvolvida. Muito mais do que objetos, nossos/as interlocutores/as se tornaram também sujeitos de pesquisa. Partimos do entendimento que se torna um grave problema quando pesquisadores/as brancos/as que estudam as relações raciais não implicam a si mesmos nesses estudos e reproduzem a prática de objetificar sujeitos negros e indígenas sem reconhecer o seu protagonismo enquanto produtores de teorias, reflexões e análises potentes para compreender essas questões.

As narrativas de nossos/as interlocutores/as orais, brancos/as e negros/as, vieram a fazer parte do corpo dessa tese, e as questões por eles/elas trazidas puderam servir de inspiração aos caminhos dessa pesquisa. As diferenças geracionais e raciais entre os/as interlocutores, a diversidade de experiências, de perspectivas teóricas e analíticas, de posicionamentos, contribuíram para pluralizar e ampliar a nossa compreensão a respeito da problemática aqui trabalhada. Nos permitiram analisar as dinâmicas de manifestação e reprodução da branquitude e do racismo no ensino superior em história e formas distintas pelas quais as suas implicações são vivenciadas por discentes e docentes brancos/as e negros/as. Nos permitiram, também, compreender as diferentes posturas, formas de engajamentos, de comprometimento, de resistências e de participação desses sujeitos nos processos de transformações das dinâmicas das relações raciais no ensino superior em história.

A riqueza e a diversidade das fontes analisadas nessa tese têm nos mostrado que não é possível nem generalizar nem particularizar as dinâmicas da branquitude e do racismo, que podem se manifestar de formas distintas em diferentes sujeitos, de acordo com as particularidades das trajetórias individuais, com as formas que cada um/uma se insere nas relações raciais – em intersecção com as dinâmicas de classe, gênero, sexualidade. Variam, também, de acordo com o processo de letramento racial, com a abertura e disponibilidade de cada pessoa para um processo auto-analítico, autocrítico e de transformação em relação as implicações do racismo e da branquitude na universidade, no ensino superior em história, em nossas próprias práticas e atitudes.

Como nos ensina a Dr.<sup>a</sup> Nilma Lino Gomes, na aula Magna que proferiu na UFRGS em 2019, as cotas forçam a universidade a encarar o racismo. Nessa aula,

intitulada *O Papel da Universidade na Superação do Racismo na Sociedade*, Nilma nos trouxe um apontamento fundamental: “começemos enfrentando o racismo dentro da universidade.” (GOMES, 2019) Como pretender que a universidade, que nós, pessoas e grupos brancos, participemos efetivamente da superação do racismo “na sociedade” sem se preocupar, sem discutir, sem enfrentar o racismo nas nossas próprias universidades, no próprio ensino superior e campo acadêmico em história, em nossos próprios currículos, práticas de ensino e pesquisa? Gomes defende que as cotas devam ser o fim da negação do racismo na universidade. Elas nos tornam, todos nós, responsáveis em criar um ambiente antirracista, que enfrente o racismo nas instituições na qual atuamos. (GOMES, 2019).

Sim, somos racistas! Não podemos seguir reproduzindo a dinâmica da branquitude e do racismo à brasileira de pensar que ele sempre está no outro, em outro lugar, distante da gente. Fora da universidade. Como vimos ao longo dessa tese, o racismo e a branquitude são estruturais, não sendo redutíveis a questões morais, a episódios intencionais e explícitos de injúria ou discriminação racial. Independente da nossa vontade, da nossa ética, a branquitude e o racismo enquanto fenômenos estruturais trazem profundas implicações também para a nossa formação enquanto sujeitos, para a nossa formação educacional, para a formação das nossas redes de sociabilidade e afetos, o nosso inconsciente, a nossa cultura, a formação da nossa racionalidade, sensibilidade e subjetividade.

A tendência de compreender o racismo enquanto uma questão moral, pessoalizada em indivíduos ou instituições, contribui para dificultar o nosso entendimento e interditar as discussões necessária para enfrentarmos as implicações e as reproduções do racismo e da branquitude em nós mesmos, entre nós, em nossos currículos, práticas e atitudes. Quando compreendemos que somos formados e nos inserimos em uma sociedade estruturalmente marcada pelo racismo e pela branquitude, passa a se tornar um compromisso ético analisar as implicações e manifestações desses fenômenos em nós mesmos, nos grupos a qual pertencemos e nas instituições na qual atuamos. Passa a se tornar um compromisso ético agir para transformar a nossa participação na reprodução desse sistema que promove injustiças e desigualdades raciais. Creio que devemos encarar essas questões e o desconforto que elas trazem sem recairmos em posturas indiferentes, omissas ou resistentes a essas discussões. Se torna

necessário romper com os pactos da branquitude e não agir no sentido de preservar o nosso grupo branco de análises e críticas raciais.

Nossa sociedade, nossas instituições, entre elas as universitárias, são historicamente marcadas pelos privilégios e pela supremacia branca. As nossas ciências não são racialmente neutras, não se encontram alheias às dinâmicas das relações raciais, do racismo e da branquitude enquanto fenômenos estruturais em nossa sociedade. Inseridas em uma sociedade marcada pela colonialidade, pelo racismo e pela branquitude, as universidades e ciências ocidentais foram historicamente estruturadas e se desenvolveram a partir de relações raciais desiguais, violentas e injustas. Pessoas brancas foram amplamente privilegiadas e sujeitos negros e indígenas foram excluídos ou completamente marginalizados ao longo da absoluta maior parte da história das universidades ocidentais e brasileiras, que, desta forma, se constituem enquanto instituições profundamente racializadas.

Ao longo de todo o século 19 e 20, o racismo e a branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica marcou o desenvolvimento da nossa filosofia, das nossas epistemologias, da historiografia, dos nossos currículos, das teorias e metodologias da história, das nossas áreas e problemáticas de pesquisa, das nossas concepções de história, de fontes históricas, de tempo histórico, das subdivisões cronológicas quadripartites da história, eurocêntrica e brancocêntricas. Questões, essas, que seguem trazendo profundas implicações atuais para a nossa formação, para nossos currículos, para nossas práticas de ensino e pesquisa e para os conhecimentos delas resultantes, como pudemos analisar ao longo dessa tese.

Como vimos ao longo da segunda parte dessa tese, as bases sob as quais se fundamentam a nossa disciplina foram historicamente forjadas e desenvolvidas por sujeitos em sua absoluta maioria brancos, do sexo masculino, em sua maioria europeus, que dialogaram quase que exclusivamente com o seu próprio grupo racial e de gênero – branco e masculino. Que, ao longo desse processo, em grande medida descredibilizaram, excluíram ou marginalizaram o diálogo com filosofias, epistemologias, produções teóricas, narrativas, conhecimentos, com as ciências e as obras produzidas por pensadores/as negros/as, indígenas e asiáticos. Os grupos brancos hegemônicos no campo acadêmico historicamente pensaram a si próprios enquanto sujeitos universais e acreditavam que seriam capazes de produzir, entre brancos, um



conhecimento universal e verdadeiro a respeito de toda a história humana. O racismo e a branquitude estrutural e suas implicações no campo acadêmico e epistêmico também trouxeram como marca a nossa disciplina a tradição eurocêntrica de pensar e narrar a história universal a partir da experiência do homem branco europeu e seus descendentes nas Américas, invisibilizando ou particularizando as experiências históricas dos demais grupos – mulheres, sujeitos e coletividades negras, indígenas, africanas e asiáticas – e marginalizando essas histórias em parte expressiva de nossas análises e de nossos currículos.

Ao longo dessa tese, foi possível analisar tanto as transformações recentes em relação aos nossos currículos e práticas de ensino no sentido de superar algumas implicações do eurocentrismo, da colonialidade, do racismo e da branquitude, quanto também foi possível percebermos algumas das continuidades, dos conflitos, das disputas, dos tensionamentos e das resistências que têm marcado esses processos. A partir de 2019, todos os estudantes de história da instituição estudo de caso dessa tese passaram a ter como disciplinas obrigatórias História e Relações de Gênero, História e Relações Étnico-Raciais e História da África e dos Afro-brasileiros, o que se torna uma conquista fundamental no sentido de superar algumas marcas do racismo e da branquitude em nossos currículos. Além disso, nossas análises conseguiram demonstrar uma maior valorização de pensadores/as negros/as e o surgimento de pensadores/as indígenas entre as leituras obrigatórias e os referências das disciplinas dos cursos de história; e também a inclusão de um ou dois tópicos, aulas ou conteúdos relacionados ao protagonismo indígena, africano e afro-brasileiro na história nos planos de ensino de algumas outras disciplinas. Nesse sentido, estamos dando passos importantes rumo a superação da exclusão ou marginalização destes/as questões e pensadores/as até recentemente em nosso campo acadêmico e epistêmico.

Apesar dos avanços em relação ao currículo anterior, os privilégios brancos, o eurocentrismo, a colonialidade do saber se tornam evidentes nas análises dos atuais projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino das disciplinas dos cursos de história da universidade analisada. A análise nos levou a constatar, de um lado, a supremacia de pensadores/as brancos/as, do estudo da história do ocidente europeu e do protagonismo de seus descendentes na América; de outro, a desvalorização e/ou exclusão de pensadores/as negros/as e indígenas e a marginalização do estudo da história das mulheres, dos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e asiáticos no

currículo, sobretudo das disciplinas obrigatórias, conforme analisamos detalhadamente na última parte dessa tese. Quatro em cada cinco disciplinas oferecidas aos cursos de história da instituição analisada no ano de 2020 trouxeram nos seus planos de ensino uma bibliografia básica e essencial composta única e exclusivamente por obras de pensadores/as brancos/as. Somadas a bibliografia estudada em todas as disciplinas do curso de história, conforme os atuais projetos pedagógicos dos cursos e os planos de ensino datados de 2020, temos um percentual de 91% de obras pensadores/as brancos/as, 6% de pensadores/as negros/as e 0,4% de indígenas; 80% das obras são de autoria masculina e somente 20% são escritas por mulheres; dois terços das obras são de autoria de pensadores/as brancos/as europeus/ias ou estadunidenses. Há ainda um longo caminho para ser percorrido.

Penso ser importante tomarmos consciência e nos responsabilizarmos por práticas de ensino e pesquisa que reproduzem o eurocentrismo, a colonialidade, o racismo e a branquitude epistêmica; pela exclusão ou marginalização de pensadores/as negros/as e indígenas, da história africana, afrodiaspórica e dos povos indígenas brasileiros em nossos currículos e produções acadêmicas. Mesmo que de forma alheia as nossas intenções e à nossa consciência, algumas de nossas práticas e atitudes, enquanto pessoas brancas, podem contribuir para a reprodução dos nossos privilégios e de injustiças, de desigualdades, de violências raciais vivenciadas por pessoas e coletividades negras e indígenas. Também dentro das universidades.

Frente a um problema que é estrutural, se tornam necessárias transformações de ordem estrutural em nossa disciplina, currículos, atitudes e práticas de ensino e pesquisa. Como pudemos perceber ao longo dessa tese, os processos de tensionamento e transformação que estão ocorrendo nesse sentido demandam muita luta por parte dos/das discentes, ativistas, pensadores/as, docentes e intelectuais negros/as e indígenas e daqueles/as grupos de discentes e docentes brancos/as que começaram a construir um maior engajamento e comprometimento com essas lutas nos últimos anos.

Nesse sentido, é importante reforçar que essa tese só se torna possível graças a esses processos de lutas, os quais vêm nos ensinando, conscientizando e construindo uma maior abertura e interesse por parte de um conjunto de docentes e discentes brancos dos cursos de história da instituição aqui estudada em participar de um trabalho autoanalítico e autocrítico que objetifique a nós mesmos. Esse trabalho de pesquisa é

fruto da disposição de discentes e docentes em se tornarem interlocutores/as de história oral de uma tese que problematiza a branquitude e o racismo em nós mesmos, na própria instituição onde nos formamos e trabalhamos. É fruto da disponibilidade desses/as interlocutores/as em compartilhar suas vivências, em trazer suas reflexões, seus sentimentos, suas análises a respeito de nossas atitudes, do nosso currículo e práticas de ensino e pesquisa em história; a respeito dos conflitos e tensionamentos raciais com os quais temos nos deparados; sobre os processos de transformações que têm sido impulsionados nesse contexto e as formas pelas quais temos deles participado.

Como as interlocuções de história oral dessa tese nos mostraram, há entre nós um grupo expressivo de acadêmicos brancos que vêm construindo um crescente comprometimento e dedicação na construção de um processo de letramento racial, de reconhecimento da branquitude, de engajamento nas lutas antirracistas na universidade. Em um número bastante significativo de casos, discentes e docentes brancos expuseram e refletiram, de forma autocrítica e autoanalítica, a respeito de vivências nas quais nós próprios/as participamos da manifestação e da reprodução de atitudes e práticas de ensino e pesquisa marcadas pela branquitude e pelo racismo. Diversos relatos de conflitos raciais, de falas racialmente problemáticas reproduzidas nos cursos de história, em salas de aulas e em reuniões, em nossos currículos, em nossas práticas, foram trazidas pelos/as próprios docentes e discentes brancos/as da instituição estudo de caso dessa tese. Desta forma, contribuindo para confrontar os nossos privilégios brancos, os pactos narcísicos da branquitude e o silêncio branco a respeito da nossa participação no racismo e na branquitude estrutural.

Através das interlocuções de história oral com discentes negras, pudemos perceber os desafios e as dores que elas atravessam ao enfrentar, no cotidiano da universidade, dos cursos de história e de seu trabalho enquanto pesquisadoras, as implicações do racismo e da branquitude estrutural, acadêmica e epistêmica. Nossas interlocutoras nos relataram que em diversas situações, atitudes e práticas reproduzidas por nós, docentes e discentes brancos dos cursos de história, mesmo que por vezes de forma não intencional e inconsciente, acabaram reascendendo dores e se transformando em experiências racialmente traumáticas para elas. Por vezes, quando expuseram a sua perspectiva, trazendo questionamentos e críticas a respeito das implicações e dos impactos raciais de nossas práticas e atitudes, elas tiveram que enfrentar as resistências, as indiferenças e

até mesmo posturas reativas por parte de alguns de nós, discentes e docentes brancos. Essas discentes também construíram narrativas expondo o seu desconforto em recair em grande medida sobre elas a iniciativa de pautar as questões e discussões a respeito das relações raciais nos cursos de história, o que acaba ainda amplificando os conflitos entre elas e alguns discentes e docentes brancos mais resistentes a tais discussões. Segundo seus relatos, isso muitas vezes ocorreu sem que um grupo maior de colegas brancos se comprometessem publicamente em assumir uma postura crítica ao seu próprio grupo racial nessas situações – algo que, como vimos, se insere nas dinâmicas do racismo e dos pactos da branquitude. Ao tensionarem os privilégios brancos e o racismo estrutural e epistêmico na universidade, nos cursos e no campo acadêmico de história, discentes negros/as dessa primeira geração de cotistas tiveram e ainda têm que enfrentar grandes resistências de parte do corpo docente e discente brancos, os quais temos nos mostrado relativamente despreparados para lidar com esses processos e situações.

Nossas interlocuções de história oral também nos permitiram analisar os desafios e as resistências que se apresentam nos processos de construir diálogos a respeito da branquitude e do racismo com pessoas brancas no ensino superior em história. Nos permitiram analisar algumas dinâmicas de manifestação e reprodução da branquitude acadêmica e epistêmica em nossas posturas, crenças, práticas e atitudes enquanto professores/as e pesquisadores/es. Nos mostraram as diferentes formas de resistência que se manifestam frente às mobilizações voltadas para pautar as discussões a respeito do racismo e da branquitude no ensino superior em história, e para aprofundar o processo de construção de práticas coletivas voltadas para transformar essa realidade.

Apesar dos importantes processos de transformações que têm ocorrido nas universidades e no ensino superior em história, as interlocuções de história oral nos permitiram perceber as nossas dificuldades em discutir essas questões de forma mais profunda e sistemáticas nos cursos de história, e as graves consequência que isso pode trazer. Creio que se torna necessário o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e a construção de diálogos coletivos mais constantes analisando as implicações do racismo e da branquitude nas universidades e no ensino superior em história.

Não podemos ficar confortáveis quando todos/as estudantes indígenas da graduação abandonam os cursos de história aqui analisados, conforme vimos; quando as interlocutoras discentes negras dessa tese relatam passar por diversas situações

traumáticas de conflitos raciais na universidade e nos cursos de história; quando uma historiadora negra com importante trajetória de pesquisa passa, junto a seu filho, por um episódio de conflito racial protagonizado por um docente branco e, tempos depois, acaba abandonando o curso de doutorado em história. Somos todos responsáveis.

O racismo é um problema do branco. Acreditamos que é um compromisso ético nos comprometermos mais coletivamente com as discussões a respeito do racismo e da branquitude na universidade, no ensino superior e campo acadêmico em história. Reconhecer e analisar as implicações do racismo e da branquitude entre nós não é um problema ético. É nada mais que um dever. É um ato de responsabilidade fundamental para caminhar, ao longo de toda essa vida, com mais firmeza rumo a sua superação. O problema ético se constitui quando agimos para interditar as análises e discussões a respeito das implicações do racismo e da branquitude em nós mesmos, nas universidades e no ensino superior em história. O problema ético se apresenta quando agimos com indiferença, quando nos omitimos ou nos silenciemos frente às manifestações e reproduções do racismo e da branquitude praticadas por nós mesmos/as ou por nós presenciadas. O problema ético é quando alguns de nós, brancos, manifestamos resistências, quando agimos de forma reativa em relação a essas questões.

Torna-se fundamental nos autoobjetificar, construir autocríticas, autoanálises e diálogos a respeito das dinâmicas pelas quais o racismo e a branquitude se manifestam e se reproduzem também através de nós, de nossas práticas e atitudes individuais e coletivas, de nossas instituições universitárias. Esperamos que o fato de a instituição estudo de caso dessa tese, de parte do seu corpo discente e docente, estarem assumindo o compromisso com as discussões a respeito da branquitude e do racismo nos seus cursos de história possa contribuir para o desenvolvimento desse processo também em outras instituições. Para que possamos, juntos, construir e compartilhar diálogos e análises a respeito dessas importantes questões. Para que nós, brancos, possamos assumir as nossas responsabilidades, nos movimentar com mais consciência e nos engajarmos no sentido de confrontar os nossos próprios privilégios e de transformar nossas práticas e atitudes. Contribuindo, assim, para a superação do racismo e da branquitude e a promoção da equidade racial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (Orgs.). *Histórias do Movimento Negro no Brasil – depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Rev. Elet. Educ.* [online]. 2016, vol.10, n.2, pp.234-246. ISSN 1982-7199. <https://doi.org/10.14244/198271991459>.
- ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural. Belo Horizonte: Ed. Letramento, Justificando: 2018.
- ANDREWS, Geroge Reid. *América Afro-Latina 1800-2000*. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.
- ANJOS, José Carlos Gomes dos. *No Território da Linha Cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.
- ARBOLEYA, Arilda Et. Al. “Educação para uma vida melhor”: Trajetórias Sociais de Docentes Negros. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.158, out./dez. de 2015, p.882-914.
- ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. *A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)*. 203 f. Tese (Doutorado em Educação), USP. São Paulo, 2013.
- ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. *A escola da frente negra brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BANIWA, Gerssem. Antropologia Indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena. 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA – de 01 a 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia.
- \_\_\_\_\_. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia.
- \_\_\_\_\_. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes)
- \_\_\_\_\_. *Educação para Manejo e Domesticação do Mundo*. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, UnB. Brasília, 2011.
- BATISTA, Wagner Vinhas. *Palavras sobre uma Historiadora Transatlântica - estudos da trajetória intelectual de Maria Beatriz Nascimento*. 280 f. (Tese) Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador, 2016. P. 48.

- BELLO, Luciane. *Política de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado (Programa em Educação) – Instituto de Educação, UFRGS).
- BENTO SILVA, Maria Aparecida. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: BENTO, Maria Aparecida S; CARONE, Iray(ORGs.) *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude* \_\_\_\_\_ . *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. *Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal*. Sociedade e Estado, v.33, n.1, jan./abr. 2018.
- BRAGA, Danilo [KAINGANG]. *A História dos Kaingang na Luta pela Terra no Rio Grande do Sul: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)*. 153 f. Dissertação (Mestrado em História). PPGH – UFRGS. Terra Indígena da Serrinha, 2015.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278. CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. *O Grupo Palmares (1971-1978): um Movimento Negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico*. 196 f. Dissertação de Mestrado em História. Porto Alegre: PUCRS, 2006.
- CARVALHO, José Jorge. As Propostas de Cotas para negros e o Racismo Acadêmico no Brasil. *Sociedade e Cultura*. V.4, n.2, p.13-30, jul./dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. Ações Afirmativas e Racismo Acadêmico. *Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro, Brasil, n. 42 e 43, p. 303-340, jan./jul. 2003.
- \_\_\_\_\_. Inclusão Étnica e Racial no Ensino Superior: um desafio para as universidades brasileiras. *Série Antropologia*, Brasília, n. 382, 2005.
- \_\_\_\_\_. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p.88-103, dez./fev. 2005-2006.
- CARVALHO, José Jorge. *Inclusão Étnico-Racial no Brasil*. São Paulo: Attar, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Lourenço. *A branquitude acadêmica, invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim*. In: *130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista desde olhares marginalizados*. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, p. 295-311, 2018.
- \_\_\_\_\_. *O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007)*. 232 f. Dissertação

- (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. 290 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2014.
- CARBONI, Davi. A Eugenia enquanto dispositivo biopolítico nos processos de educabilidade no Estado Novo (1937-1945). Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEDU, PUCRS, 2021.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. *Cadernos CRH, Salvador, n.36, p.209-215. Jan./jun. de 2002*.
- \_\_\_\_\_. Batalha de Durban. *Estudos feministas*, v. 10, n. 1, pp. 209-214, 2002.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discourse on colonialism*. New York: Monthly Review Press, 2000
- COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- COSTA-BERNARDINO Joaze. Decolonialidade, Alântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. *Sociedade e Estado*. V.33, n.1, jan./abr. p. 119-139, 2018.
- DIALLO, Cíntia Santos. *História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)*. 348 f. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados
- DIANGELO, Robin. *White Fragility: Why It's So Hard for White people to Talk About Racism*. Beacon Press, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Nice Racism: How Progressive White People Perpetuate Racial Harm*. Beacon Press, 2021.
- DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n.39, set./dez. 2008 pp. 517-538.
- \_\_\_\_\_. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n.39, set./dez. 2008 pp. 517-538.
- \_\_\_\_\_. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, n. 23, Rio de Janeiro, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O Mito da Democracia Racial e a Mestiçagem no Brasil*. Diálogos Latinoamericanos, n.10, 2005.FANON, Frantz. *Peles Negras, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.



- FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular. 144 f. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FIGUIEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*. Goiânia, Brasil, v.12, n. 2, p.223-234, jul./dez. 2009.
- FERNADES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Boccacci; LOPES, Vera Neusa (orgs.) *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- FERREIRA, Bruno [KAINGANG]. *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU – UFRGS. Porto Alegre, 2014.
- \_\_\_\_\_. *O papel das escolas nas comunidades Kaingang*. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). PPGEDU – UFRGS. Porto Alegre, 2020.
- FREDRICKSON, George M. *Racism - A short story*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- FRISCH, Michael. “Sharing Authority: Oral History and the Collaborative Process”. *Oral History Review*, v. 30 , n.1, 2003.
- FONTOURA, Maria Conceição Lopes. *INVASÃO / OCUPAÇÃO DA UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER*. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- GATINHO, Andrio Alves. O Movimento Negro e o Processo de Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador – saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Tempos de Luta: as Ações Afirmativas no Contexto Brasileiro*. SECAD – Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículos sem fronteiras*. v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. de 2012
- \_\_\_\_\_. Aula Magna da UFRGS 2019, Salão de Atos, 25/03, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=WJ\\_kIVITRzs](https://www.youtube.com/watch?v=WJ_kIVITRzs)
- GONZALEZ, Lélia. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Rio de Janeiro: União dos Coletivos Panafricanistas (UCPA), 2018.

- GROSGOUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Dossiê: Decolonialidade E Perspectiva Negra*. Soc. Estado. 31 (1) • Jan-Apr 2016 <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- GUIMARÃES, Antonio S. Definindo o racismo. In: \_\_\_\_\_. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 21 – 74.
- HASENBALG, Carlos. A estrutura de classes, estratificação social e raça; Mobilidade social, desigualdade de oportunidades e raça. In: \_\_\_\_\_. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 87 – 118; 197-222.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HIGH, Steven. Sharing Authority: An Introduction. **Journal of Canadian Studies**; winter 2009; v. 43, n.1, pg.12-37
- HOOBS, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York; London: Routledge, 1994.
- KILOMBA, Grada. *Plantatio Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: UNRAST-Verlang, 2010.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu*. São Paulo: Cia das Letras, 2017.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.
- LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPG em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, UFMG, Belo Horizonte, 2014.
- \_\_\_\_\_. Branquitude e colonialidade do saber. *Revista da ABPN*, Dossiê Branquitude, v.6, n.13, p.148-161, mar.-jun. 2014.
- LIMA, Ari. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? *Afro-Ásia*, n. 25-26, p. 281-312, 2001.
- LIMA, Ivan Costa. Pensamento Negro em Educação: trajetórias históricas de predisposições pedagógicas em Salvador e no Rio de Janeiro no século XX. *Revista da ABPN*, Uberlândia, v.10, n. 25, mar./jun. 2018 p.222-247.
- MACHADO, Lúcia Helena de Assis. *Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas*. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2007.

- MAIO, Marcos Chor. *Guerreiro Ramos Interpela a UNESCO: Ciências sociais, militância e antirracismo*. Cad. CRH [online]. 2015, vol.28, n.73, pp.77-90.
- MACIEL, Maria Eunice de S. *A Eugenia no Brasil*. Anos 90, Porto Alegre, n.11, julho de 1999. P.121-130
- MEMMI, Albert. *Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000, cap. 2, “Definition”.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer). Brasília: MEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003*. Brasília: SECAD-MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: SECADI/MEC, 2006.
- MACEDO, José Rivair. *Entendendo a diáspora africana no Brasil*. In: FERNANDES, Evandro Et. Al (Orgs.). *Da África Aos Indígenas do Brasil – Caminhos para o estudo de história e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Percursos negros e paradigmas raciais*. In: PINSKY, Jaime (org). *O Brasil em contexto, 1987-2017*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- MAIO, Marcos Chor. *Guerreiro Ramos Interpela a UNESCO: Ciências sociais, militância e antirracismo*. Cad. CRH [online]. 2015, vol.28, n.73, pp.77-90.
- MBEMBE, Achille. *O tempo que se move*. Cadernos de Campo (USP). N.24, pp. 369-397, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Crítica à razão negra*. Lisboa: Antígona Editores, 2014.
- MEINREZ, Carla Beatriz; ANTUNES, Claudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Interculturalidade e Educação das relações Étnico-Raciais: reflexões sobre a aplicação da lei 11.649/2008 no Rio Grande do Sul*. *Periferia – Educação, Cultura & Comunicação*. V.7, n.1,p. 90-107, jan-jun de 2015
- MEMMI, Albert. *Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000, cap. 2, “Definition”.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 79-119.
- MUNDURUKU, Daniel. *O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)*. Paulinas: São Paulo, 2012.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). *Branquitude– Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo negro, 2009.

- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A África na Escola Brasileira*. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do (Rita Potiguara). *Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil*. Espaço Ameríndio (UFRGS), v. 10, p. 254-279, 2016.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968. Disponível em: [https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/o\\_negro\\_revoltado](https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/o_negro_revoltado)
- NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Uma História Feita por Mãos Negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- NOGUERA, Renato. *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.
- OLIVEIRA, Tautê; TRINDADE, Alexandre. Encontro de Saberes na UnB: uma alternativa de diálogo intepistêmico. *Revista de Políticas Públicas e Segurança Social*, v.1, n.1, p.142-159.
- OXFAM. *Democracia inacabada – um retrato das desigualdades brasileiras 2021*. Pg. 34. Disponível em: [https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/democracia-inacabada/?gclid=CjwKCAjw2OiaBhBSEiwAh2ZSP88knjzw6ABpl06NLF6wRq6y\\_wfQz3d513kxehfZR2PNTPBcKuGMthoCjs8QAvD\\_BwE](https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/democracia-inacabada/?gclid=CjwKCAjw2OiaBhBSEiwAh2ZSP88knjzw6ABpl06NLF6wRq6y_wfQz3d513kxehfZR2PNTPBcKuGMthoCjs8QAvD_BwE)
- OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e Indígenas ocupam o templo Branco: ações afirmativas na UFRGS. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 23, n.49, p.339-374, set./dez. 2017.
- PEREIRA, André Luis. *O Pensamento Social e Político na Obra de Abdias do Nascimento*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. PPGS-UFRGS, 2011. 105 f. Pg. 43-60.. pg.38-39.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. “O Mundo Negro” a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – UFF, Niterói, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil*. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 17, pp. 25-45, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. Brasília: Fundação Vale, 2014.

- PEREIRA, Amauri Mendes. *Vale (também) o que está escrito: o Pensamento Negro Contemporâneo como parte do Pensamento Social Brasileiro*. Revista **Espaço Acadêmico**. N.120, p.71-85, maio de 2011.
- PERUSSATO, Melina Kleinert. *Arautos da Liberdade: trabalho, educação e cidadania no pós-abolição a partir do jornal O Exemplo de Porto Alegre*. 344. Tese (Doutorado em História), UFRGS, 2018.
- PINHEIRO, Adevanir Aparecida. *Identidade Étnico-Racial e Universidade: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes em três instituições de ensino superior no sul do País*. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNISINOS, São Leopoldo, 2011.
- PIRES, Mara Fernandes Chiari. *Docentes Negros na Universidade Pública Brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta*. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.).In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2010, p. 84-130.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução Crítica a Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1982.
- RATTS, Alex. *Eu sou atlântica – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006
- REIS, Diego dos Santos. *Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia*. EducaremRevista, Curitiba, v.36, e75102, 2020.RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*Belo Horizonte: Letramento:Justificando, 2017.
- RIOS, Flávia. O Protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1978-2010). *Lua Nova*, São Paulo, v. 85, p. 41-79, 2012.
- RIOS, Flávia e MELO, Luiz. *Estudantes e docentes negros/os nas instituições de ensino superior: Em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no Brasil*. Disponível em:<https://www.geledes.org.br/estudantes-e-docentes-negras-os-nas-instituicoes-de-ensino-superior-em-busca-da-diversidade-etnico-racial-nos-espacos-de-formacao-academica-no-brasil/>
- RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. A Institucionalização da Formação Superior em História: o curso de Geografia e História da UOA/URGS – 1943-1950. 223 f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, UFRGS, 2002.
- ROMÃO, Jeruse (Org.) **História do Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, Parte II – História da interdição do acesso do negro à educação.

- ROSA, Marcus Vinícius Freitas. *Significados e consequências da hegemonia branca na academia.* In: Marcus Vinicius de Freitas Rosa. (Org.). Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional. 1ed. Porto Alegre: Secco Editora, 2018, v. 1, p. 38-44.
- ROESCH, Isabel Cristina Corrêa. *Docentes Negros: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário.* 253 f. Tese (Doutorado em Educação), UFSM, Santa Maria, 2014.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas.* Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações.* Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, CES, 2010
- SANTOS, José Antônio. *“Uma nova fase nos estudos dos problemas das relações de raça no Brasil”: Acadêmicos e militantes no I Congresso do Negro no Brasil.* ANAIS do XII Encontro Estadual de História da ANPUH, 23 a 27 de julho de 2012, Rio Grande/RS, p.285-297.
- SANTOS, José Antônio dos; MELLO, Luciana Garcia. *No topo do mundo: Everest e ações afirmativas na Pós-Graduação.* *O Anos 90*, Porto Alegre, v.23, n.44, p.111-140, dez. de 2016.
- SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.* 558 f. Tese (Doutorado em Sociologia). UnB: Brasília, 2007.
- SANTOS, Sales Augusto. *A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.* IN: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* /Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- SHEFTEL, Anna & ZEMBRZYCKI, Stacey (Orgs.). *Oral History Off the Record: towards na ethnography of practice.* New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- SHUCMANN, Lia Verner. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:* *Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.* Tese (Doutorado em Psicologia) – USP, São Paulo, 2012.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro.* São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.
- SILVA, Petronilha B.G & GONÇALVES, Luis A. O. **Movimento Negro e Educação.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, dez. 2000, pgs. 134-158. E também: MUNANGA, Kabenguele (Org.). *Superando o Racismo na Escola.* Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: Brasília: MEC/SECAD, 2005
- SILVA, Edson. *“O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na lei 11.645-2008.”* *Revista História Hoje* (ANPUH), v.1, n.2, p 213-223, 2012.
- SILVA, José Bonifácio Alves da. *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em história do Paraná.* 207 f. Tese

- (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2018.
- SILVA, Marcos Antonio Batista. *Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoio e barreiras*. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC-SP, São Paulo, 2015.
- SILVA, Priscila Elisabete da. *Professor Negro Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados*. 220 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Fogo no Mato – A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SODRÉ, Muniz. *Pesar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2018
- SOUZA, Anderson Xavier de. *O ‘Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2016.
- SOUZA, Eliane Almeida de. *Dez Anos de Cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados*. 263 f. (Tese). Doutorado em Educação. FAGED/UFRGS, 2017
- SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- SRINGLEY, Katrina; SUTHERLAND Lorraine. Decolonizing, Indigenizing, and Learning Biskaaybiyang in the Field: Our Oral History Journey. **Oral History Review**, 2018, v.45, n.1, p.7-28.
- SRINGLEY, Katrina & ZEMBRZYCKI, Stacey. *Decentering and Decolonizing Feminist Oral Histories: Reflection on the State of the Field in the Early Twenty-First Century*. **The Oral History Review**, 2018, v.45, n.1, p1-6. Ver também: RADU, Ioana *Blurred Boundaries, Feminism and Indigenism: Cocreating an Indigenous Oral History for Decolonization*. **The Oral History Review**, v.45, 2018, Pages 29-47.
- WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Editora Abya-Yala, 2013.

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE INTERLOCUÇÃO DE HISTÓRIA ORAL<sup>198</sup>

- Como você se identifica em termos raciais?
- Fale brevemente sobre o seu o seu contexto familiar e educacional durante a infância e adolescência, tendo em vista as dinâmicas das relações raciais.
- Como você vivenciou as relações raciais no ensino superior em história, no currículo e nas práticas de ensino, ao longo da graduação?
- Como você vivencia as relações raciais nas práticas de pesquisa e produção do saber histórico acadêmico ao longo da sua pós-graduação?
- Fale um pouco sobre sua trajetória enquanto docente e ingresso na UFRGS?
- Como você sente, pensa e vivencia as dinâmicas das relações raciais no ensino superior em história?
- Como foi a recepção e está sendo a efetivação, nos cursos de história da UFRGS, das leis 10.639, 11.645 e das diretrizes e planos de implementação a elas relacionadas?
- Como você vivenciou e vivencia, nos cursos de história, as discussões sobre a implementação e efetivação das ações afirmativas na graduação e na pós graduação?
- Você já vivenciou situações que o/a levaram ao questionamento ou diálogo sobre o perfil racial dos/das pensadores/as e teóricos que estruturam o currículo e as práticas de pesquisa acadêmica em história? Como foi?

---

<sup>198</sup> O roteiro foi enviado com antecedência aos interlocutores/as e era aberto a sugestões, por vezes sendo discutido no início do nosso diálogo. Em algumas situações, a interlocução de história oral seguiu caminhos diferentes do roteiro, conforme as contribuições trazidas pelos/as interlocutores/as e os diálogos que se estabeleceram.



- Como você vivenciou as discussões e o processo da última reforma curricular dos cursos de graduação em história da UFRGS?
- Como você vivenciou o processo de reconhecimento da sua identidade racial e de suas implicações na atualidade?
- Como você vivencia e sente o racismo e a branquitude estrutural no Brasil?
- Como você percebe, sente ou vivencia as implicações do racismo estrutural e da branquitude no campo acadêmico e ensino superior em história? E no caso da UFRGS?
- Como você tem vivenciado e sentido as transformações provocadas pelas Ações Afirmativas na graduação/pós-graduação em história na UFRGS?
- Você vivenciou alguma situação marcante de manifestação da branquitude/racismo estrutural e/ou de conflito racial no ensino superior em história? Como foi?
- Tem mais alguma experiência, sentimento ou reflexão sobre a temática da pesquisa que você gostaria de trazer?
- Como foi a experiência de participar dessa entrevista?

## **ANEXO 2**

### **PERFIL RACIAL DAS OBRAS QUE COMPÕEM A ESTRUTURA CURRICULAR DOS ATUIS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA DA UFRGS**

#### **GRUPO 1 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OFERECIDAS PELO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

##### **PENSADORES/AS BRANCOS/AS EUROPEUS/IAS**

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas. Reflexoes Sobre A Origem E A Difusao Do Nacionalismo. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2008.

BANTON, Michael. Racial Theories. Cambridge University Press, 2002.

BARRACLOUGH, Geoffrey. Introdução à história contemporânea. RJ: Zahar, 1973.

BLOCKMANS, W.; HOPPENBROUWERS, P.. Introdução À Europa Medieval: 300-1550. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

BROWN, P.. A Ascensão do Cristianismo no Ocidente. Lisboa: Presença, 1999.

CARMAGNANI, M.. Estado y sociedad en América Latina.. Barcelona: Grijalbo, 1984

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: A escrita da história.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DOSSE, François. A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: UNESP, 2001.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1985.

EIROA, Juan. Nociones de Prehistoria General. Barcelona: Ariel, 2000.

FERRO, Marc. História das Colonizações: das conquistas às independências. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. 1 A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GWENDOLYN, Leick.. Mesopotâmia - A invenção da cidade.. Rio de Janeiro: IMAGO, 2002 (2001).

HARTOG, François. Evidência da história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- HILL, Christopher. O Século das revoluções: 1603-1714. São Paulo: UNESP, 2012.
- HOBSBAWM Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOMERO. Odisséia. Porto Alegre: L, 2007.
- LEWIN, Roger. Evolução humana. São Paulo: Atheneu, 1999.
- PETRONIO, tradução Claudio Aquati. Satíricon. São Paulo: Cossac, 2009.
- THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VAN DÜLMEN, Richard. Los Inicios de la Europa Moderna. 1550-1648. Madrid: Siglo XXI, 1990[1982].
- WADE, Peter. Raza y Etnicidad en Latinoamérica. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2000.
- WALLERSTEIN, Immanuel. O Sistema Mundial Moderno. Porto: Afrontamento, [1974]

#### **PENSADORES/AS BRANCO/AS BRASILEIROS/AS**

- ALENCASTRO, Luís Felipe. O trato dos viventes - a formação do Brasil no Atlântico Sul. Rio de Janeiro: Companhia da Letras, 2001.
- ANDRADDE e SILVA, José Bonifácio (et al).. Memórias sobre a Escravidão. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1988.
- BARROS, José D'Assunção. O projeto de pesquisa em história :da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BITTENCOURT, Circe M. F.. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Leitura e produção textual. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CHUVA, Márcia. Os arquitetos da memória. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida. O Brasil Republicano (vol. 1-4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003
- KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007
- MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir E. (orgs). A Memória e o Ensino de História. Santa Cruz do Sul/RS: Edunisc, 2000.

MARTINS, Estevão de Rezende. A história pensada. Teoria e método na historiografia europeia do século XIX.. São Paulo: Contexto.

MENDONÇA, Joseli. Cenas da abolição. Escravos e senhores no Parlamento e na Justiça. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo

MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS FILHO, Daniel Aarão e RIDENTI, Marcelo. A ditadura que mudou o Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NEVES, Walter; RANGEL JR, Miguel J.. Assim Caminhou a Humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2015.

PINTO, Celi Regina Jardim; Guazzelli, Cesar Augusto Barcellos. Ciências humanas :pesquisa e método. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. Introdução ao estudo da história. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

SCHWARCS, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SCHWARTZ, Stuart. A América latina na época colonil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCHWARTZ, Stuart. Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1988.

SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil africano. 3º edição. São Paulo: Editora Ática, 2012.

SOUZA, Laura de Mello e. O diabo e a terra de Santa Cruz :feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, c1986.

SOUZA FILHO, Carlos F. M.. Bens culturais e proteção jurídica. Curitiba: Juruá, 2009.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. O teatro das oligarquias: uma revisão da "política do café com leite". Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2001.

#### **PENSADORES BRANCOS DE OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA**

PRATS, Llorenç. Antropologia del patrimonio. Barcelona: Ariel, 2004

GARAVAGLIA, Juan Carlos. América Latina de los orígenes a la independencia. Barcelona: Critica, 2005.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. América Latina: história de meio século. Brasília: Ed. da Unb, c1988-1990.

GRAHAM, Richard. Clientelismo e política no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

#### **PENSADORES/AS BRANCOS/AS ESTADUNIDENSES**

ANDREWS, George Reid. América Afro-Latina, 1800-2000.. São Carlos: Edufscar, 2014.

LEWIS, David Levering. O Islã e a Formação da Europa: de 570 a 1215. Barueri: Amarilys, 2010.

PAXTON, Robert O. A anatomia do fascismo. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade.n 20(2) jul/dez 1995

#### **PENSADORAS/ES NEGRAS/ES BRASILEIRAS/ES**

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

#### **PENSADORAS/ES NEGRAS/ES ESTADUNIDENSES**

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

#### **PENSADORES/AS NEGROS/AS AFRICANOS/AS**

Ki-Zerbo, Joseph (Org.) História Geral da África. Brasília: UNESCO/MEC/UFSCAR, 2010, 8 vols.

MBOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações*. Salvador; São Paulo: UFBA; Casa das Áfricas, 2009-2011, 2 vols.

#### **PENSADORES/AS INDÍGENAS**

Nenhuma obra

## **GRUPO 2 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OFERECIDAS PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PARA LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

### **PENSADORES/AS BRANCOS/AS EUROPEUS/IAS**

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981. ISBN 8521613474.

FREUD, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006. ISBN 8531209897.

PIAGET, Jean. Sobre a pedagogia :textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. ISBN não tem.

VYGOTSKY, Lev Semynovich; Cole, Michael. A formação social da mente :o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. ISBN 9788533622647

### **PENSADORES/AS BRANCOS/AS BRASILEIROS/AS**

ABREU, Regina. CHAGAS Mário (orgs). Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. ISBN 987-85-98271-59-0.

ADRIÃO Tereza e DE CAMARGO, Rubens Barbosa. A Gestão Democrática na Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2007. ISBN 978-85-7587-080-8.

AQUINO, Julio Groppa. Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente.. São Paulo: Cortez, 2014.

BAPTISTA, Claudio (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.. Porto Alegre: Mediação, 2006. ISBN 978-85-7706-011-5.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel... org. (et al.). Ensino de História: desafios contemporâneos. porto alegre: EST edições, 2010. ISBN 978-85-62141-14-0.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T.. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2009. ISBN 8502029002.

BRZEZINSKI, Iria. Ldb 1996 Contemporânea Contradições Tensões Compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN 9788524922336.

CAINELLI, Marlene e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2005. ISBN 852625507X.

- CANDAU, Vera Maria (Org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.. Rio de Janeiro: DP, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. O que se transcria em educação?. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil.. A educação básica como direito. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 38, n. 134, p. 293-303, Aug. 2008.. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. ISBN 85-86583-44-8.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampimet al.. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos.. Brasília: IPHAN, 2014.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papirus, 2003. ISBN 853080706-5.
- GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.. São Paulo: Parábola, 2009.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas e PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio cultural e ensino de história: experiências na formação de professores. Goias: Revista OPSIS, 2015.
- GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; Xavier, Regina Célia Lima. Questões de teoria e metodologia da história. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. ISBN 8570255683 (broch.).
- KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.. São Paulo: COntexto, 2004. ISBN 85-7244-216-2.
- LIBÂNIO, OLIVEIRA. Organização e gestão da Escola. SP: Heccus editora, 2015.. São Paulo: Heccus, 2015. ISBN 9788567281001.
- LUCE, Maria Beatriz, MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso.. Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Editora da UFRGS, 2006.. Porto Alegre: UFRGS, 2006. ISBN 8570258623.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Ler e Escrever: Compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: UFRGS, 2008. ISBN 9788570259776.
- QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker.. Língua de sinais brasileira.. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda.. Florianópolis: UFSC, 2013.

## **NÃO FOI POSSÍVEL DEFINIR O PERFIL RACIAL NESSA PESQUISA**

FARENZENA, Nalú. MACHADO, Maria Goreti Farias. Financiamento da educação básica: apontamentos sobre fontes, usos e recursos financeiros para escolas. Porto Alegre, Faced/UFRGS, 2014..

BAPTISTA, Claudio e JESUS, Denise (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.. Porto Alegre: Mediação, 2009. ISBN 9788577060429.

## **GRUPO 3 – DISCIPLINAS ELETIVAS OFERECIDAS PELO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

### **PENSADORES/AS BRANCO/AS EUROPEUS/IAS**

ALFÖLDY, Géza. A História Social de Roma. Lisboa: Presença, 1995.

AROSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica. 1995.

ARÓSTEGUI, Julio. A pesquisa histórica. Teoria e método. Bauru: Edusc, 2006. Edusc., 2006. ISBN 8484341371. (aparece duas vezes)

BANTON, Michael. . A Idéia de Raça. Rio de Janeiro: Edições 70, 2010

BARZUN, Jacques; Silva, Francisco Carlos Teixeira da; Cabral, Álvaro. Da alvorada à decadência :a história cultural ocidental de 1500 aos nossos dias. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 1, 2 v.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BURLLOT, J.,. BURLLOT, J., A civilização islâmica. Mem Martins, Europa-América, 1992. S/L: MEM MARTINS, EUROPA-AMERICA, 1992 CERQUEIRA, João. Arte e Literatura na Guerra Civil Espanhola. Porto Alegre: Zouk, 2005.

CARTLEDGE, Paul. *História ilustrada da Grécia Antiga*. São Paulo: EDIOURO, 2002(1998).

CHAMPAGNE, Patrick. Formar a opinião: o novo jogo político. Petrópolis: Vozes, 1996.



- DELUMEAU, J., História do medo no ocidente: 1300-1800, SP, Cia. das Letras, 1989. SÃO PAULO: CIA. DAS LETRAS, 1989.
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- FAVRE, Henri.. A Civilização Inca. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1995.
- FOUCAULT, Michel Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FAGE, John. História da África. Lisboa: Edições 70, 1997
- FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAUVARD, C. “*De Grace especial*”: *Crime, État et société en France à la fin du Moyen Âge*. Paris : Sorbonne, 2010.
- GARNSEY, Peter; SALLER, Richard.. El imperio romano. Economía, sociedad y cultura.. Barcelona: Crítica, 1991
- GRUZINSKI, serge. o pensamento mestiço. são paulo: companhia das letras, 2001.
- GRUZINSKI, Serge. *A água e o dragão: ambições europeias e mundialização no século XVI*. Cia das Letras.
- HARTOG, François Anciens, modernes, sauvages. Paris: Points, 2008.
- HARTOG, François. La chambre de veille. Paris: Flammarion, 2013.
- HARTOG, François. Partir pour la Grèce. Paris: Flammarion, 2015.
- LEFÈVRE, François. *História do Mundo Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 20013 (2007).
- LEWIS, B.,. Judeus no islã, RJ, Xenon, 1990. RIO DE JANEIRO: XENON, 1990
- KENNETH, Clark; MADALENA, Nicol. Civilização :uma visão pessoal. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- KLEIN, Robert. *A forma e o inteligível*. São Paulo, Edusp, 1998. P. III, Cap. 16, Considerações sobre os fundamentos da Iconografia, pp. 343-362.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto; Puc-Rio, 2014.
- PANOFSKY, Erwin. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1991. Introdução (pp. 19-46) e capítulo 1 (pp. 47-88)
- PARISSE, M.. Manuel de paléographie médiévale. Paris: Picard, 2010. ISBN 978-2-7084-0880-7

- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.
- POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento e Silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1989.
- PROUS, André. *Arqueologia Brasileira*. Brasília, Ed. UNB, 1992.
- READER, John. *África: biografia de um continente*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2004
- RENFREW, Colin; BAHN, Paul; RIAL, María Jesús Mosquera; *Arqueología: Teorías, métodos y práctica*. Madrid: Akal, 1998.
- ROSKAM, S.. *Teoría y Práctica de la Excavación*. Barcelona: Crítica Arqueología, 2003.
- RUDÉ, Georges. *A multidão na história*. Estudo dos movimentos populares na França e na Inglaterra, 1730-1848. 1991
- SANTOS, M. J. A.. *Ler e Compreender a Escrita na Idade Média*.. Lisboa: Colibri, 2000.
- SCHWANITZ, Dietrich. *Cultura geral : tudo o que se deve saber*. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- SOUSTELLE, J.. *A Civilização Asteca*.. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1993.
- TARNAS, richard; SIDOU, Beatriz. *A epopéia do pensamento ocidental : para compreender as ideias que moldam nossa concepção de mundo*. Rio de Janeiro: bertrand Brasil, 2000.
- TARNAS, Richard; SIDOU, Beatriz. *A epopéia do pensamento ocidental : para compreender as ideias que moldam nossa concepção de mundo*. Rio de Janeiro: bertrand Brasil, 2000 (Aparece duas vezes)
- THOMPSON, E. P.. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: 1998
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento*. 4 ed. São Paulo: DIFEL, 1984.
- VEYNE, Paul.. *O Império greco-romano*.. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2008
- WADE, Peter. *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala,, 2000
- WOOLF, D. R.. *Uma história global da história*. Petrópolis: Vozes, 2014
- ZERNER, M. (Org). *Inventar a Heresia? Discursos Polêmicos e poderes antes da Inquisição*. Campinas: UNICAMP, 2009.

## PENSADORES/AS BRANCOS/AS BRASILEIROS/AS

- ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história Editora Civilização Brasileira.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In.: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. p. 155-202.. São Paulo: Contexto, 2005
- ALMEIDA, Juniele, MENESES, Sônia. História Pública Em Debate: Patrimônio, Educação E Mediações Do Passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- ALVES, Maria Helena Moreira Estado e oposição no Brasil. Bauru (SP): Edusc, 2005
- BEIGUELMAN-MESSINA, Giselle. A Guerra Civil Espanhola. São Paulo: Scipione, 1994.
- BEZERRA DE MENESES, Ulpiano T.. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 - 2003.
- BENTIVOGLIO, Júlio; TOZZI, Verônica. *Do passado histórico ao passado prático: 40 anos de meta-história*. Serra, ES: Editora Milfontes.
- CARDOSO, Ciro Flammarion e Perez Brignoli. *Métodos da História*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNOLI, Héctor Pérez. Os métodos da História. Rio de Janeiro: Graal, 1990.. Os métodos da História. Rio de Janeiro: Graal, 1990. (aparece duas vezes)
- CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo.. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.. Campus, ISBN 8535201556.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil.
- CEZAR, Temístocles. Ser historiador no século XIX. O caso Varnhagen. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (ISBN: 9788551303450)
- CHEVITARESE, André Leonardo Chevitarese; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira Silva (Organizadores). *A Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008.
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro. (org) Dicionário Crítico de Gênero. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015
- DE ALMEIDA, Maria regina Celestino. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- FARINATTI, Luis Augusto. *Confins Meridionais: famílias de elite e sociedade agrária na fronteira meridional do Brasil (1825-1865)*. Santa Maria: Editora UFSM, 2010
- FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 2000.

- FICO, Carlos; Ferreira, Marieta de Moraes; Araújo, maria Paula; Quadrat, Santha (orgs.). *Ditadura e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed. FGV 2008. ISBN 978-85-225-0667-5
- FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida. *O Brasil Republicano* (vol. 4-5). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- FÉLIX, Loiva Otero. *Coronelismo, borgismo e cooptação política*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.
- FORTES, Alexandre et al. *Cruzando fronteiras: novos olhares sobre a história do trabalho*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013,
- FRANCO JR., Hilário. *A Dança dos Deuses: futebol, cultura e sociedade*. São Paulo: , 2007.. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GARCIA, Elisa Fruhauf. *As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.
- GRIJÓ, Luiz Alberto; KÜHN, Fábio; Guazzelli, Cesar Augusto Barcellos; Neumann, Eduardo Santos. *Capítulos de história do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.
- GOHN, Maria da Gloria. *Teoria dos movimentos sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- LARA, Silvia e MENDONÇA, Joseli (orgs). *Direitos e justiça no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006.
- LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (1979).
- KERN, Arno; SANTOS, M.Cristina.. *História Geral do Rio Grande do Sul: Povos indígenas.. Passo Fundo: Meritos, 2009*MAGALHÃES, Marcelo de Souza et. al. (orgs.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *Trabalhadores e Sindicatos no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; BERTOLLI Filho, Claudio. *A Guerra Civil Espanhola*. São Paulo: Ática, 1996.
- MORETTIN, Eduardo, NAPOLITANO, Marcos e KORNIS, Mônica Almeida (orgs.). *História e documentário*. Rio de Janeiro: FGV, 2012. KORNIS, Mônica Almeida. *Cinema, televisão e história*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. *Cultura Brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. São Paulo: Contexto, 2001.

- NAPOLITANO, Marcos. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- OLIVEN, Ruben. *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- OLIVEN, Ruben. *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação*. Petrópolis: Vozes, 2006. (aparece duas vezes)
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2001
- PEDRO, Joana M.; WOLFF, Cristina S.; VEIGA, Ana Maria (Orgs). *Resistências, gênero e feminismos contra as ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011. ISBN 978-85-8047-003-1
- PEREIRA, Mateus Henrique de Faria, SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos, NICODEMO, Thiago Lima. *Uma introdução à história da historiografia brasileira (1870-1970)*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2018.
- PINSKY, Jaime e PINSKY Carla B.. *História e Cidadania*
- PINSKY, C. P. & DE LUCA, Tânia. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2012.
- PINTO, Celi : *Uma história do Feminismo*. (São Paulo: Perseu Abramo, 2003).
- PORTO, Ângela. *Doenças e escravidão: sistema de saúde e práticas terapêuticas*. Rio de Janeiro: : Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz, 2007.
- ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo, CONTIJO, Rebeca (orgs). *Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (org.) *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2017.
- SAFIOTTI, Heleieth. *A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade*. (Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAMPAIO, Gabriela dos Reis. *Nas trincheiras da cura: as diferentes medicinas no Rio de Janeiro Imperial*. Unicamp: Ed. Unicamp, 2001.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- SCHWARCZ, Lilia (org.). *História da vida privada no Brasil 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1998
- SCHWARCZ, Lilia. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013
- SILVA, Ana Rosa Cloquet; NICOLAZZI, Fernando; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria Pereira (orgs.). *Contribuições à história da historiografia luso-brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2013 (ISBN13:9788564806405 - ISBN10:8564806401)

SILVA, Maria de Fátima Sousa; AUGUSTO, Maria das Graças de Moraes. *A recepção dos Clássicos em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2015.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e Globalização*.

WASSERMAN, Claudia. *Nações e Nacionalismos na América Latina (desde quando?): a questão nacional no pensamento latino-americano*. Porto Alegre: Edufrgs, 2013.

WASSERMAN, Claudia. *Historiografia Latino-Americana da Questão Nacional: Nações Inacabadas; Inimigos da Nação e a Ontologia da Nacionalidade*. In AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio & MALERBA, Jurandir. *Historiografia Contemporânea em Perspectiva Crítica*, Bauru: EDUSC, 2007.

XAVIER, Regina Celia Lima. *Religiosidade e escravidão*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

### **PENSADORES/AS BRANCOS/AS DE OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA**

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *América Latina. História y Presente*. Morelia: Red Utopia & Jitanjáfora Morelia Editorial, 2001.

ALTAMIRANO, Carlos (org.). *História de los intelectuales en America Latina. De la ciudad letrada a la conquista del modernismo*. Buenos Aires, Katz Editores, 2008.

CANCLINI, nestor garcía. *culturas híbridas*. são paulo: edusp, 2015.

CHIARAMONTE, José Carlos. *El problema de los origenes de los Estados hispanoamericanos en la historiografía reciente y el caso del Rio de la Plata*. Porto Alegre: Anos 90, UFRGS, n. 1, maio de 1993.

DELL'ELICINE, E.; MICELI, P. e MORIN, A. (orgs). *De jure: nuevas lecturas sobre derecho medieval*. Buenos Aires: ADHOC, 2009.

DEVÉS VALDÉS, Eduardo *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX, Desde la Cepal al neoliberalismo (1950-1990)*. Buenos Aires: Biblos, 2003.

DREIFUSS, René A. 1964 - *A conquista do Estado*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987

GARAVAGLIA, Juan Carlos. *Pastores y Labradores de Buenos Aires: Una historia agraria de la campaña bonaerense 1700-1830*. Buenos Aires : Ediciones De la Flor, 1999.

GELMAN, Jorge. *Campesinos y estancieros*. Buenos Aires: Ediciones del Riel, 1998  
RAMA, Carlos M. *Nacionalismo e historiografia en América Latina*. Madrid: Editorial Tecnos, S. A, 1981

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*.. Madri: Siglo XXI, 2002.

RONIGER, Luís; SZNAJDER, Mario. O legado de violações dos direitos humanos no Cone Sul. São Paulo: Perspectiva, 2004. ISBN 85-273-0708-1

TRIGGER, Bruce G.. Historia del pensamiento arqueológico. Barcelona: Critica, 1992

### **PENSADORES/AS BRANCOS/AS ESTADUNIDENSES**

CLEMENS, R e GRAHAM, T. Introduction to Manuscript Studies.. Ithaca; Londres: Cornell University Press, 2007.

DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

FIEDEL, Stuart J.; RIOS, Marcela. Prehistoria de America. Barcelona: Critica, 1996

FRIEDAN, Betty. *Mística Feminina*. (Petrópolis: Ed Vozes, 1971)

GOLDMAN, Wendy. *Mulher, Estado e Revolução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

LOVE, Joseph. *O regionalismo gaúcho e as origens da revolução de 1930*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MARVIN, Perry; WALTENSIR, Dutra, VIEIRA, Silvana. *Civilização ocidental :uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUATAERT, Donald. *O Império Otomano. Das Origens ao século XX*. Edições 70

SCOTT, J. *Genero e Historia* Editora. Fondo de Cultura Economica.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

### **PENSADORES/AS NEGROS/AS ESTADUNIDENSES**

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

### **PENSADORES/AS NEGROS/AS BRASILEIROS/AS**

ALBERTI, Verena ; PEREIRA, Amilcar Araujo. *Movimento negro e "democracia racial" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro*. rj: cpdoc, 2005.

GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*.. SP: Jorge Zahar, 2005.

FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Vera Neusa. *Da África aos indígenas no Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

### **PENSADORES/AS NEGROS/AS AFRICANOS/AS**

MBOKOLO, Elikia. *África Negra: História e civilizações*. Salvador: EDUFBA, 2009.

### **PENSADORES/AS ASIÁTICOS/AS**

SPIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?*. Belo horizonte: UFMG, 2014.

### **NÃO DEFINIDO PELO PESQUISADOR**

AGOSTINO, Gilberto. *Vencer ou morrer: futebol, geopolítica e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2002.

### **INDÍGENAS**

Nenhuma obra



**ANEXO 3 – PERFIL RACIAL DA BIBLIOGRAFIA COMPLETA DOS PLANOS  
DE ENSINO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE  
HISTÓRIA – UFRGS - 2020**

	<b>TOTAL DE OBRAS</b>	<b>PENSADOR ES/AS BRANCOS/A S</b>	<b>PENSADOR ES/AS NEGROS/AS</b>	<b>PENSADOR ES/AS INDÍGENAS</b>	<b>PENSADOR ES/AS ASIÁTICOS/ AS</b>
Introdução à História	5	5	0	0	0
Oficina de leitura e escrita de textos históricos	22	22	0	0	0
Teorias da História	5	5	0	0	0
Patrimônio Histórico Cultural	40	39	1	0	0
História e Relações de Gênero	16	14	2	0	0
História e Relações Étnico-Raciais	4	3	1	0	0
Metodologias da pesquisa história	14	13	1	0	0
Ensino de História	4	3	1	0	0
Introdução a História Pública	9	9	0	0	0
Seminário de História Pública	3	3	0	0	0
Pré-História	20	19	0	1**	0
História Antiga	39	39	0	0	0
História do Oriente e do Ocidente do século V ao XV	28*	27	0	0	0
História do mundo moderno	21	20	1***	0	0
História Contemporânea (século XIX)	122	118	1	0	3
História Contemporânea (século XX)	10	9	0	0	1
História da África e dos Afro-brasileiros	23	7	16	0	0
América Colonial Espanhola	20	20	0	0	0
América colonial Portuguesa	7	7	0	0	0
Brasil no século XIX	6	6	0	0	0
Brasil no século XX	24*	16	4**	1**	0
América Latina nos séculos XIX e XX	28	28	0	0	0

\* Há obras onde não foi possível identificar o perfil racial do autor/a

\*\* A obra não está incluída no plano de ensino original de 2020, apenas no plano de adaptação ao ensino remoto.

\*\*\* A obra constava no plano de ensino, mas foi excluída do plano de adaptação ao ensino remoto

**DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OFERECIDAS PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Psicologia da Educação	13	13	0	0	0
Língua Brasileira de Sinais	10*	9	0	0	0
Docência e pesquisa: aula, método, educador	20	17	3	0	0
Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais	15*	14	0	0	0
Política e organização da Educação Básica	17	16	1	0	0
Estágio de docência em história - Educação patrimonial	8*	4	2	1	0
Estágio de docência em história - Ensino Fundamental	12*	11	0	0	0
Estágio de docência em história - Ensino Médio	9	9	0	0	0

## ANEXO 4

### REPRODUÇÃO DE FONTE DE PESQUISA

### PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFRGS

05/04/2021

Visualização de Plano de Ensino

#### Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de História

##### Dados de identificação

Disciplina: **AMÉRICA COLONIAL PORTUGUESA**  
Período Letivo: **2020/2** Período de Início de Validade : **2019/2**  
Professor Responsável: [REDACTED]  
Sigla: **HUM03132** Créditos: **4**

Carga Horária: 60h CH Autônoma: 8h CH Coletiva: 44h CH Individual: 8h

##### Súmula

Estudo e atividades práticas sobre os processos de constituição e consolidação das sociedades coloniais a partir da conquista lusitana, da dominação, resistência e adaptação das populações originárias e instituição da escravidão africana, em seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais.

##### Currículos

Currículos	Etapa Aconselhada	Pré-Requisitos	Natureza
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	5	(HUM03053) OFICINA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS HISTÓRICOS	Obrigatória
LICENCIATURA EM HISTÓRIA - NOTURNO	5	(HUM03053) OFICINA DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS HISTÓRICOS	Obrigatória
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS		(HUM03032) INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL	Eletiva
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - NOTURNO		(HUM03032) INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL	Eletiva
BACHARELADO EM HISTÓRIA	8	Nenhum pré-requisito	Alternativa
BACHARELADO EM HISTÓRIA - NOTURNO	8	Nenhum pré-requisito	Alternativa
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS		(HUM03032) INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL	Eletiva
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS - NOTURNO		(HUM03032) INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO BRASIL	Eletiva

##### Objetivos

Proporcionar o acesso à bibliografia fundamental do campo de estudos referente ao Brasil colonial, indicando as principais tendências historiográficas; apresentação dos instrumentos de trabalho existentes, como fontes impressas e sites especializados.

Conteúdo Programático

Semana	Título	Conteúdo
--------	--------	----------

<https://www1.ufmg.br/PortalEnsino/PlanoDeEnsino/Visao/Visualizar.php>

1/5

05/04/2021

Visualização de Plano de Ensino

Semana	Título	Conteúdo
1	A EXPANSÃO MARÍTIMA DE PORTUGAL E O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO LUSITANA DO BRASIL	Serão abordadas as motivações do expansionismo marítimo lusitano a partir do século XV, que resultou na realização do périplo africano e descobrimento de novos territórios no continente americano. Também serão estudados os primeiros momentos da colonização efetiva da América portuguesa, desde a criação das capitanias hereditárias até o início do Governo Geral.
2	MODOS DE GOVERNAR: O BRASIL E A DINÂMICA IMPERIAL PORTUGUESA	Serão abordados os aspectos mais relevantes da estrutura administrativa criada pelo Império português no Brasil, além de introduzir os alunos no debate historiográfico que envolve as duas principais correntes interpretativas acerca do período colonial brasileiro: o Antigo Sistema Colonial X Antigo Regime nos Trópicos.
3	INDÍGENAS E PORTUGUESES: A CONQUISTA LUSITANA DO BRASIL	Serão estudados em perspectiva comparada os momentos iniciais da conquista portuguesa do território brasileiro, particularmente ao longo do século XVI, quando se acirram os conflitos inter-étnicos envolvendo os europeus e populações autóctones.
4	O SIGNIFICADO HISTÓRICO DO BANDEIRANTISMO	Será abordado o fenômeno histórico do bandeirantismo paulista durante o século XVII, a partir de uma dupla perspectiva: o expansionismo territorial resultante da penetração nos "sertões" e a busca pela mão de obra indígena.
5	O ACIRRAMENTO DA DISPUTA COLONIAL: A RIVALIDADE LUSO-HOLANDESA	Neste tópico será discutida a posição relativa de Portugal no concerto internacional da época moderna, mostrando as consequências dos alinhamentos diplomáticos que foram assumidos sobre as possessões ultramarinas. Em particular será abordada a ocupação holandesa do atual nordeste brasileiro ocorrida na primeira metade do século XVII.
6	A ECONOMIA COLONIAL	Neste tópico serão discutidos dois pontos principais: a constituição de uma estrutura econômica voltada para a agroexportação e a importância do mercado interno colonial que se forma a partir do século XVIII.
7	O SISTEMA ESCRAVISTA COLONIAL	Neste tópico será discutida a formação do sistema escravista na América portuguesa, ressaltando as ligações econômicas e sociais entre o continente africano e o Brasil. Particular atenção será dada para a importância do tráfico negreiro como elemento fundamental de reprodução do sistema escravista.
8	SER ESCRAVO NO BRASIL COLONIAL	Neste tópico serão abordados temas relativos ao cotidiano do escravismo na América lusitana, com destaque para o papel da alforria e da família escrava.
9	ATIVIDADE AUTÔNOMA: RESENHA DE ARTIGO CIENTÍFICO	Atividade autônoma que envolve a seleção, leitura e fichamento de artigo publicado em revista científica, para realização de resenha crítica.
10	INQUISIÇÃO & SOCIEDADE: A PRESENÇA DO SANTO OFÍCIO NO BRASIL COLONIAL	Será abordada a presença da Inquisição portuguesa no Brasil colonial, evidenciando as motivações da sua atuação, especialmente através do estudo das visitações ocorridas entre os séculos XVI e XVIII.
11	A IDADE DE OURO DO BRASIL: ECONOMIA E SOCIEDADE NO SÉCULO XVIII	Neste tópico serão estudados os efeitos econômicos e sociais da descoberta do ouro e diamantes nas Minas Gerais do século XVIII.
12	AS FRONTEIRAS DA AMÉRICA	Será abordado o processo de formação das fronteiras da América lusitana ao longo do século XVIII. Em uma perspectiva comparada serão

Semana	Título	Conteúdo
13	O BRASIL E A REORGANIZAÇÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XVIII	Neste tópico será analisada a suposta crise do sistema colonial português ocorrida a partir da segunda metade do século XVIII, com destaque para as reformas que atingiram o território brasileiro durante a governação pombalina.
14	BRASIL E PORTUGAL NA CONJUNTURA DE DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA	Neste tópico abordaremos a conjuntura revolucionária que se seguiu à Revolução Francesa, evidenciando seus efeitos sobre o Império português, em particular sobre o Brasil. Serão estudadas as motivações da transferência da Corte lusitana para a América no começo do século XIX.
15 a 18	AS REVOLTAS NA AMÉRICA PORTUGUESA	Estudo monográfico das revoltas ocorridas no Brasil colonial durante os séculos XVI-XIX. Encontros reservados para a apresentação das mini-aulas/video-aulas.
19	RECUPERAÇÃO	Prova escrita.

#### Metodologia

Parte teórica: aulas expositivo-dialogadas, discussão de textos e artigos científicos e estudo de fontes primárias impressas.  
 Parte prática: utilização de sites contendo temas de história do Brasil colonial, realização de exercícios de produção de material com fins didáticos sobre os temas estudados e elaboração de videoaulas voltadas para o público do ensino básico.

#### Carga Horária

Teórica: 45 horas  
 Prática: 15 horas

#### Experiências de Aprendizagem

I - Resenha de artigo científico, publicado em revista acadêmica indexada.  
 II - Atividades no laboratório de informática, envolvendo o conhecimento de sites especializados.  
 III - Trabalho sobre as revoltas da América portuguesa, com entrega de resumo contendo uma breve revisão factual e historiográfica e apresentação de mini-aula.  
 IV - Artigo final sobre temática abordada na disciplina, com tamanho máximo de dez páginas.

#### Critérios de Avaliação

Peso das atividades de avaliação:  
 Relatórios realizados no laboratório de informática: 1 ponto no total  
 Resenha de artigo científico: 2 pontos  
 Trabalho sobre revoltas: 3 pontos  
 Artigo final: 4 pontos

Equivalência:  
 Ótimo A: 10 a 9 pontos  
 Bom B: 8,9 a 7,5 pontos  
 Regular C: 7,4 a 6 pontos  
 Insatisfatório D: 5,9 a 0 pontos

**Atividades de Recuperação Previstas**

Em caso de não realização de alguma das atividades de avaliação previstas, será realizada uma prova de recuperação.

**Prazo para Divulgação dos Resultados das Avaliações**

Uma a duas semanas.

**Bibliografia****Básica Essencial**

João Fragoso. O Brasil colonial, 1443-1580 - vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. ISBN 9788520009444.

João Fragoso. O Brasil colonial, 1580-1720 - vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. ISBN 9788520001785.

João Fragoso. O Brasil colonial, 1720-1821 - vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. ISBN 9788520011331.

**Básica**

James H. Sweet. Recriar África - Cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770). Lisboa: Edições 70, 2007. ISBN 9789724412832.

John Monteiro. Negros da Terra - Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo, 1994.

Laura de Mello e Souza. O Sol e a Sombra - Política e Administração na América Portuguesa do século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Luz Felipe de Alencastro. O Trato dos Viventes - Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. ISBN 8535900082.

Stuart B. Schwartz. Segredos Internos - Engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

**Complementar**

Charles R. Boxer. O império marítimo português. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Ronaldo Vainfas. Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

**Outras Referências**

<b>Título</b>	<b>Texto</b>
IMPRESSÕES REBELDES	Site contendo informação bibliográfica e documental acerca das revoltas do Brasil colonial.
SLAVE VOYAGES	Site e base de dados contendo amplo repertório de informações sobre o tráfico negreiro transatlântico.
ATLAS DIGITAL DA AMÉRICA LUSA	Site voltado ao estudo do território e populações da América colonial portuguesa. Permite a criação de mapas históricos.