



PROF**HISTÓRIA**

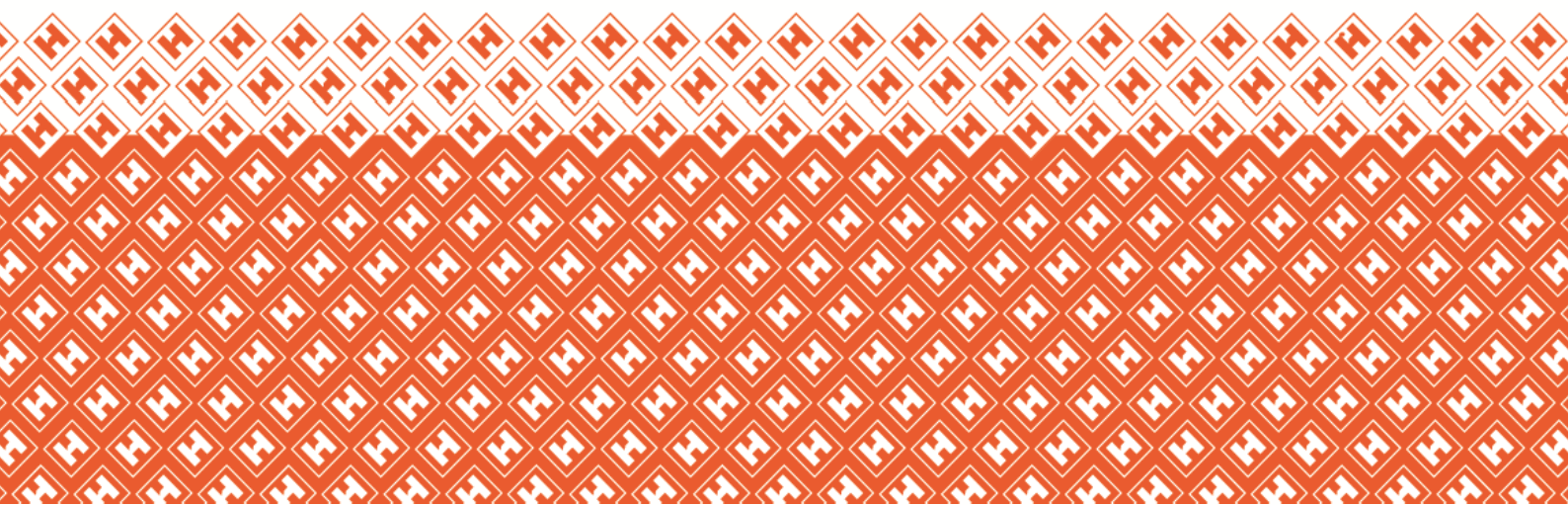
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

THAÍLA GUIMARÃES DE QUEIROZ SANTOS

O SILÊNCIO OU APAGAMENTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO DA ESCRAVIZAÇÃO DE BRANCOS NA ÁFRICA DO NORTE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO

Abril / 2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA**

**O SILÊNCIO OU O APAGAMENTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO
DA ESCRAVIZAÇÃO DE BRANCOS NA ÁFRICA DO NORTE**

THAÍLA GUIMARÃES DE QUEIROZ SANTOS

*Sob a Orientação da Professor
Dr^o Alain Pascal Kaly*

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
de Ensino de História –
PROFHISTÓRIA – da
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro – UFRRJ, como
requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino de História.

Seropédica, RJ
Abril de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237s Santos, Thaíla Guimarães de Queiroz, 1988-
O SILÊNCIO OU O APAGAMENTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO DA
ESCRAVIZAÇÃO DE BRANCOS NA ÁFRICA DO NORTE / Thaíla
Guimarães de Queiroz Santos. - nova iguaçu, 2024.
110 f.

Orientador: Allan Pascal Kaly.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, pós-graduação em história, 2024.

1. Racismo Institucional. 2. Identidades. 3.
Eurocentrismo. I. Kaly, Allan Pascal, 1966-, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. pós
graduação em história III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

THAÍLA GUIMARÃES DE QUEIROZ SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 22/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof Drº Alain Pascal Kaly - UFRRJ

Profª. Drª. Deyse Luciano de Jesus Santos - UNINASSAU Lauro de Freitas

Profº. Drº. Fábio Henrique Lopes - UFRRJ

Profº. Drº. Jurandir de Almeida Araújo (Suplente) - Fundação Visconde de Cairu /
EJAPOD / UFBA

Profº. Drº. Max Felliipe Cezario Porphirio (Suplente) - Secretaria de Educação da Cidade
do Rio de Janeiro (SME/RJ)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



TERMO Nº 173 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.014593/2024-08

Seropédica-RJ, 18 de março de 2024.

Nome do(a) discente: **THAÍLA GUIMARÃES DE QUEIROZ SANTOS**

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRA EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 22 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora

Dra. DEYSE LUCIANO DE JESUS SANTOS, OUTRO Examinadora
Externa à Instituição

Dr. FABIO HENRIQUE LOPES, UFRRJ Examinador Externo ao
Programa

Dr. ALAIN PASCAL KALY, UFRRJ Presidente



TERMO Nº 319/2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/05/2024 11:59)

ALAIN PASCAL KALY
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: ###666#4

(Assinado digitalmente em 10/05/2024 12:23)

FABIO HENRIQUE LOPES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: ###721#4

(Assinado digitalmente em 20/05/2024 09:41)

DEYSE LUCIANO DE JESUS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.485-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **319**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/05/2024** e o código de verificação: **4a9cc02db9**

DEDICATÓRIA

Para: Carla, Vovô Manel, Olívia e Tia Teresa

“O nosso amor é como o vento. Não posso vê-lo, mas posso senti-lo.”

Landon Carter - Um Amor para Recordar (2002).

AGRADECIMENTOS

Início estes agradecimentos confessando que as dificuldades que encontrei ao longo dos últimos quatro anos quase me fizeram acreditar que não chegaria a essa etapa tão doce da escrita de um trabalho acadêmico, que é, sem dúvidas, a escrita dos agradecimentos. Lembrar de tudo o que passei até chegar aqui, emociona-me ao passo que me fortalece, pois sei que isso não seria possível sem o apoio, incentivo e acolhimento das pessoas que serão citadas nas linhas seguintes.

Agradeço a meus pais, Antônio e Cláudia, por todo amor, pela família que somos e por todo exemplo de determinação, força e coragem que me servem como guia. Agradeço também a minha irmã, Thalita, pelo amor, amizade e companheirismo.

Gratidão também a meu marido, Diego, pela escuta atenta, pelo amor, por acreditar nos meus projetos e, por isso, incentivar-me de todas as formas possíveis e inimagináveis.

Faço um agradecimento especial a Elisa, minha filha amada, a minha bonança após as tempestades que enfrentei nos últimos tempos e o presente que ganhei quando todas as minhas expectativas sobre mim eram quase inexistentes.

Não poderia deixar de agradecer a meus amigos de tantos anos que preferimos até nem contar mais: Ana Paula de Souza, Deivid Campbell, Eliane Cahon, Isabel Gonçalves, Jéssica Oliveira, Lilian Theodosio, Marize Conceição de Jesus, Rachel Rodrigues, Renata Menezes, Tábata Oliveira e Thamires Gonçalves: muito obrigada por tanto! Não posso deixar de agradecer as queridas: Fernanda Oliveira, Thaiene Guilherme e Tais de Luna que nos últimos tempos se fizeram tão presentes que hoje não me permito mais ficar distante.

Aos meus companheiros de turma do ProfHistória, gratidão pelos ensinamentos, ideias compartilhadas e palavras de incentivo. Agradeço, em particular, a Aline Andrade que dividiu comigo as angústias de um curso de Mestrado atravessado pela pandemia da Covid-19 e outras tantas intempéries da vida. Vocês tornaram essa caminhada mais leve.

Por fim agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor Alain Pascal Kaly, que com paciência, acolhida, sabedoria e firmeza esteve presente em todo processo de criação desse trabalho e tornou possível a superação das dificuldades e os obstáculos para que este fosse concluído.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

Provérbio africano.

RESUMO

SANTOS, Thaíla Guimarães de Queiroz. **O Silêncio ou o apagamento político da escravização de brancos na África do Norte**, RJ. 2024. 117p Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Este trabalho tem como objetivo central analisar o silenciamento da escravização do branco em detrimento da estigmatização do negro entre os séculos XVI e XVII nos currículos acadêmicos da Educação Superior, em particular nos cursos de Licenciatura em História de três universidades federais do estado do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A pesquisa propõe discussões acerca do racismo institucional nas instituições de Ensino Superior a partir da preservação de grades curriculares que ainda privilegiam narrativas e discursos eurocêntricos. Nossa hipótese de que o apagamento do tema da escravização de brancos na África do Norte trata-se de recurso político do meio acadêmico brasileiro para a manutenção das hierarquias raciais dentro da sociedade brasileira. Supomos também que o silenciamento do protagonismo negro ao longo da História faz parte de um projeto político que tem como finalidade legitimar a figura do negro como único que deve e pode ser escravizado.

Palavras-chave: Currículo; Racismo Institucional; Identidades; Eurocentrismo.

ABSTRACT

SANTOS, Thaíla Guimarães de Queiroz. **Silence or the political erasure of white slavery in North Africa**, RJ. 2024. 117p Dissertation (Master's in History). Institute of Human and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

This work aims to analyze the silencing of white enslavement in contrast to the stigmatization of Black individuals between the 16th and 17th centuries in the academic curricula of higher education, particularly in the History Education programs of three federal universities in the state of Rio de Janeiro, namely: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), and Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). The research proposes discussions about institutional racism within higher education institutions, based on the preservation of curriculum structures that still privilege Eurocentric narratives and discourses. Our hypothesis is that the omission of the topic of white enslavement in North Africa is a political strategy within the Brazilian academic milieu to maintain racial hierarchies within Brazilian society. We also posit that the silencing of Black agency throughout history is part of a political project aimed at legitimizing the notion that only Black individuals should and can be enslaved.

Keywords: Curriculum; Institutional Racism; Identities; Eurocentrism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Programa e Ementa da disciplina História Moderna I – UFF.

Figura 2: Programa e Ementa da disciplina História Moderna I – UFRJ.

Figura 3: Programa e Ementa da disciplina História Moderna I – UFRRJ.

Figura 4: Matriz Curricular Universidade Federal Fluminense – UFF.

Figura 5: Matriz Curricular Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Figura 6: Matriz Curricular Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdo Programático – Disciplina História Moderna – UFF.

Quadro 2: Conteúdo Programático – Disciplina História Moderna – UFRJ.

Quadro 3: Conteúdo Programático – Disciplina História Moderna – UFRRJ.

Quadro 4: Comparativo entre as indicações bibliográficas UFF e UFRRJ.

Quadro 5: Comparativo entre as indicações bibliográficas UFF e UFRJ.

SIGLAS

LEÁFRICA- Laboratório de Estudos Africanos.

LEAFRO - Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO:

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 - O EUROCENTRISMO E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES | 22 |
| 1.1. E a Democracia Racial? | 24 |
| 1.2. Diagnóstico e Prognóstico: O mestiço é o problema e a solução | 27 |
| 1.3. O objetivo é ser branco e branquear: O discurso eugênico do branqueamento como base para a criação do brasileiro ideal | 30 |
| 1.4. Branquear para que e por quê? A Política do branqueamento como construtora de identidades | 36 |
| CAPÍTULO 2 - DE BRANCO PARA BRANCO: O ENSINO QUE NÃO FOI FEITO PARA PRETO | 39 |
| 2.1. Antes da Universidade, a Escola | 39 |
| 2.1.1. A educação dos mil e novecentos: Reformar, formar e moldar | 42 |
| 2.1.2. PROFESSORES BRANCOS PARA UMA SOCIEDADE PRETA: DANDO FORMA A SOCIEDADE DESEJADA. | 46 |
| CAPÍTULO 3: O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO: UMA PERSPECTIVA AINDA EUROCÊNTRICA NUMA SOCIEDADE AMERICANA..... | 48 |
| 3.1. Os Currículos e o Racismo Institucional | 49 |
| 3.1.1. Por que os Currículos? | 54 |
| 3.1.2. UFF: O Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense | 73 |
| 3.1.3. UFRJ: A matriz curricular da Universidade Federal do Rio de Janeiro..... | 81 |
| 3.1.4. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: A matriz curricular da Licenciatura em História da UFRJ | 83 |
| 3. 2. E as Identidades? | 86 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Universidades, Currículo, Identidades e o Confinamento Racial Acadêmico... | 95 |
| 4. PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO: ESCRAVOS CRISTÃOS, SENHORES MUÇULMANOS: VAMOS FALAR SOBRE ISSO! | 100 |
| 4.1. O Curso | 101 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 102 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: | 105 |

1. INTRODUÇÃO:

Os quase quinze anos de dedicação ao exercício do Magistério nos permitiu observar que o tratamento conferido as questões relacionadas ao racismo e à população não-branca, em particular a população negra, nas instituições de ensino básico brasileiras contribuem para a manutenção das hierarquias raciais no país. Principalmente porque há um verdadeiro silenciamento e ocultação dos protagonismos negros quando se é estudada a história da humanidade. Além disso, nosso tempo a serviço do Magistério também nos permitiu (e permite) observar como, apesar de toda a legislação vigente e esforços antirracistas, todos os dias, as alunas e os alunos da Educação Básica, principalmente de periferia, ainda optam por uma identidade que não condiz com sua realidade étnica.

Em muitas ocasiões presenciamos cenas de discriminação racial e inferiorização da população negra até mesmo na escola. Contudo, um dos casos mais marcantes, presenciamos durante pesquisas realizadas para a escrita da monografia de conclusão de curso de pós-graduação¹. Um ex-aluno negro do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com 12 anos, na época da pesquisa, ao responder à pergunta “Como você se declara?” do questionário² utilizado para a coleta de dados, se declarou branco e justificou sua escolha afirmando o seguinte: “Porque eu sou preto mais marquei branco porque acho que tenho sangue de branco porque eu acho eu sou educado e respeito os adultos e amigos e eu também sou educado, bom, cheiroso e respeito as pessoas.”³

O caso relatado somado a outras experiências, fez com que o já existente incômodo relacionado as questões raciais cotidianas, transformassem-se em motivação para o início de uma declarada luta antirracista⁴ ativa também no espaço escolar. E com este objetivo, buscamos entender como os estudantes da Educação Básica definem suas identidades. Findando a pesquisa, verificamos que o processo de formação de identidades envolve um conjunto de fatores que perpassam as subjetividades e são ainda mais complexas quando se trata da formação étnico-racial.

¹QUEIROZ, Thaíla Guimarães de. **Os reveses para a construção da identidade étnico-racial de alunos da Educação Básica da Baixada Fluminense**. 2016. Monografia. Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Diversidade Étnica e Educação Brasileira. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2016.

²O instrumento utilizado para a coleta de dados para a referida pesquisa foi um questionário semiestruturado que tinha como opções de respostas as cinco categorias raciais do IBGE para as seguintes perguntas: “Como você se identifica?” E “Como você se declara?” Após a escolha de uma das categorias os participantes da pesquisa deveriam justificar sua escolha.

³ A ortografia foi respeitada para dar maior veracidade a fonte.

⁴ Entendemos por “Antirracismo” um conjunto de práticas e posturas que visam superar as desigualdades e discriminação racial.

Neste sentido, a maior percepção do racismo e das questões raciais como base para a formação do Brasil enquanto população e, especialmente, enquanto Estado, articulada à ideia de superioridade branca e discriminação racial, foi imprescindível, pois sabemos que ao longo de nossa história, a começar pelo processo de colonização de nosso território, o corpo negro foi objetificado, escravizado, violentado, sexualizado, silenciado e invisibilizado.

Deste modo, essas representações do corpo negro contribuem para a manutenção dos estereótipos atribuídos à população negra e, como consequência, as negações de si ainda são usadas como mecanismo de autodefesa. Além disso, não podemos deixar de mencionar que o apagamento do protagonismo negro de nossa história não só fez parte como também corroborou com a elaboração de um projeto político de uma hegemonia branca que nega, apaga e silencia tudo o que não considera ideal, neste caso, o ser negro.

O protagonismo negro ao longo da história assim como suas contribuições para a evolução da humanidade deve ser abordado em sala de aula, especialmente nas aulas de História, para que a aluna e o aluno negro se sintam valorizado, representado e perceba que ao longo da história um ideal de subalternização foi projetado para povo negro, entretanto, apesar desse fato, as contribuições negras para a evolução da humanidade são inúmeras. Para tanto, se faz necessário que nas aulas de História as tradicionais perspectivas eurocêntricas sejam criticamente analisadas e que outras visões de mundo sejam apresentadas aos nossos alunos, de modo que estes possam se perceber como importantes e não repitam falas e práticas racistas já naturalizadas em nossa sociedade como a descrita acima. Dito isso, cabe ainda ressaltar que o tema escravização como parte do desenvolvimento econômico e político também praticada contra corpos brancos, conforme demonstraremos ao longo dessa pesquisa, se levado a sala aula, pode contribuir para o fim de estereótipos e das estigmatizações do corpo negro.

Não pretendemos aqui abordar o tema da História da Educação no Brasil. Todavia, seria leviano de nossa parte tratar da exclusão acerca da equiparação histórica em prol da reflexão do processo de escravização do branco em detrimento da supervalorização do corpo negro escravizado nas américas nas universidades brasileiras. Logicamente partimos do pressuposto de que nas entrelinhas do discurso no cotidiano das instituições de ensino da educação básica ao ensino superior, a invisibilidade da história de escravização do homem branco, serviu como mola propulsora a desumanização do negro, apontado como propício ao processo de escravização, que suportava os mal tratos e violações a seus corpos e mentes, pois eram ingênuos, incapazes, perigosos, dentre outros tantos estereótipos.

Nesse contexto, vale ressaltar que a escola era privilégio para poucos e a história nos revela que antes da consolidação do ensino universitário no país, ao negro já era negado o direito a um lugar nas instituições de ensino, fossem elas de ensino primário ou secundário, públicas ou privadas. Sendo assim, continuaremos esse texto partindo de recortes na área na História da Educação do Brasil pertinentes para o andamento desta pesquisa.

É neste sentido que nos cabe citar Silvio Almeida que afirma que o “(...) o racismo é *sempre estrutural*, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.” (Almeida, 2020, p. 20). Ainda de acordo com Almeida o racismo, por meio do fornecimento de tecnologia, sentido e lógica para a reprodução de desigualdades e violência, molda a vida social contemporânea. (Almeida, 2020, p. 21).

A conclusão do autor serviu-nos como um alerta que, somado a nossos conhecimentos enquanto estudante de História e experiência docente, permitiu debruçarmo-nos sobre escola não só como espaço de atuação, mas também como laboratório de pesquisa e análise. Assim, o universo escolar e suas galáxias (salas de aula) tornaram-se campos de pesquisa.

Na sala de aula, a escolha dos conteúdos é articulada ao conhecimento do professor e a forma como ele o conduz. Somos nós, professores, que, a cada aula, levamos assuntos e temas que competem ao tema que será estudado naquele dia por nossos alunos, mesmo existindo para cada disciplina um currículo básico a ser cumprido em cada ano de escolaridade⁵. Isso significa dizer que a formação e a opinião do docente sobre determinado assunto nortearão sua aula. É por este motivo que defendemos que a formação inicial dos professores deve ir além dos modelos impostos por uma elite branca dominante e assim desenvolvemos a pesquisa que agora apresentamos. É nesse contexto que as inquietações surgem, sobretudo considerando os estereótipos praticados aos corpos negros ao longo de nossa história.

Não seria o apagamento da escravização do corpo branco, uma forma de manutenção e reprodução dessa desigualdade? Qual a relação entre desumanização do corpo negro e supervalorização do corpo branco na composição do racismo no Brasil? Diante a problemática questiona-se: o silenciamento da escravização do branco em detrimento da estigmatização do negro entre os séculos XVI e XVII nos currículos acadêmicos da Educação Superior, em particular nos cursos de Licenciatura em História pode ser considerado uma articulação política ideológica para manutenção da Branquitude no Brasil?

⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se trata de “(...) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Nesse trabalho o objetivo central foi analisar o silenciamento da escravização do branco em detrimento da estigmatização do negro entre os séculos XVI e XVII nos currículos acadêmicos da Educação Superior, em particular nos cursos de Licenciatura em História de três universidades federais do estado do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). investigar se o protagonismo negro é de fato silenciado e ocultado nos currículos acadêmicos da Educação Superior. Além de identificar os motivos para o apagamento do protagonismo de povos não-brancos nos currículos desses mesmos cursos, e por fim, compreender por que o eurocentrismo ainda ocupa lugar de destaque nos currículos da Educação Superior mesmo após os 20 anos da Lei 10.639/03.

Para tanto, partimos da hipótese de que, se existente, esse apagamento é um recurso político do meio acadêmico brasileiro para a manutenção das hierarquias raciais em nossa sociedade. Supomos também que o silenciamento do protagonismo negro ao longo da História faz parte de um projeto político que tem como finalidade legitimar a figura do negro como único que deve e pode ser escravizado.

A coleta de dados de pesquisa se deu a partir do exame das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas oferecidas pelas universidades mencionadas que estão disponíveis nos sites de seus respectivos departamentos dos cursos de História. A técnica utilizada para a coleta de dados foi, portanto, a de análise desses documentos, o que caracteriza esse trabalho como uma pesquisa documental.

Para que pudéssemos coletar os dados, elaboramos um roteiro de pesquisa que variou entre perguntas gerais sobre os cursos estudados e a instituição de ensino a qual pertencem e quatro perguntas que serviram como guia de análise, a saber: As matrizes curriculares examinadas oferecem alguma disciplina relacionada ao tema da Educação para as Relações Étnico- raciais? Qual o grau de importância atribuído a essas disciplinas? Qual o título (nome) e a carga horária dessa disciplina? Em qual momento (período) da formação do futuro professor de História a(s) disciplina(s) é(são) ofertada(s)?

Contudo, para que tivéssemos um melhor direcionamento, acerca da presença ou não de discursos ou abertura a discursos e protagonismos negro nas aulas de história nos cursos de formação de professores da área, usamos como base de investigação o tema da escravização de brancos no Norte da África a partir da obra *Escravos Cristãos, Senhores Muçulmanos. Escravidão Branca no Mediterrâneo, na Costa da Bérberia e na Itália, de 1500 a 1800* de Robert

C. Davis⁶. Sendo assim, uma quinta pergunta foi adicionada ao roteiro inicial: a bibliografia utilizada nas disciplinas obrigatórias do curso foge à regra da tradição eurocêntrica e indica algum texto que aborda o tema da escravização de brancos na África do Norte ou a escravização praticada por seguidores do Islamismo?

A análise dos discursos presentes nas matrizes curriculares foi a metodologia aplicada para o desenvolvimento desse trabalho, pois buscamos, nesses documentos, algum indício, entre temas, indicações de leituras, referências bibliográficas e conteúdo que abrissem espaços para discussões e debates acerca de perspectivas, saberes, culturas e visões de mundo de povos não-europeus sejam utilizadas como base de estudos e aprendizagens futuras.

Ao longo desse trabalho, o leitor encontrará os conceitos de Identidade proposto por Stuart Hall que o apresenta como um elemento em constante formação e transformação, além de construir e reconstruir a partir das interações do indivíduo com o meio em que vive. A proposta de Identidade elaborada por Kathryn Woodward, que concebe a identidade algo relacional, pois sua constituição depende das relações do indivíduo como o que lhe é externo. Assim como a concepção de Identidade de Tomaz Tadeu da Silva, também analisa seu processo de formação como resultados do processo de produção de diferenças. As discussões acerca de identidade e diferença propostas por Kathryn Woodward (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2014), também são válidas aqui, pois ambos os autores tratam da questão da construção de identidades a partir da produção de diferenças.

Justificamos a escolha pelos conceitos de identidade propostos pelos autores mencionados afirmando que as relações entre o indivíduo e o outro e o meio onde está inserido, assim como a maneira como esse deseja ser visto em sociedade definem a sua identidade. Ademais, a dupla formada por identidade e identificação pode ser reveladora no que diz respeito à aprovação e/ou à aceitação do ser enquanto indivíduo e enquanto coletivo e isso nos remete à ideia de imposição de identidades e aos perigos que o apagamento de “protagonismos outros” traz para a sociedade.

Além disso, o conceito de Currículo como um produto do discurso político de quem tem o poder elaborado por Tomaz Tadeu da Silva e o conceito de Racismo Institucional cunhado por Silvio Almeida também foram utilizados para a realização desse trabalho. É interessante destacar que fizemos uma relação entre o conceito de Currículo proposto por Silva e o conceito

⁶ DAVIS, Robert C. **Escravos cristãos, senhores muçulmanos: escravidão branca no Mediterrâneo, na Costa da Barbéria e na Itália, de 1500 a 1800**. Tradução de Leonardo Castilhone. Campinas, São Paulo: Vide Editorial, 2021.

de Racismo Estrutural proposto por Almeida a partir da ideia de que a formação de uma identidade depende também da validação do outro, sendo, portanto, preciso que uma outra identidade nos forneça elementos, seja para nossa auto diferenciação seja para nossa associação.

Assim, a utilização da ideia apresentada por Silvio Almeida do racismo como integrante da organização econômica e política da sociedade somada à tese de que a desigualdade racial como característica da sociedade que se utiliza de instituições e mecanismos institucionais para impor seus interesses (Almeida, 2021.p.47) fazem-se ainda mais necessárias porque corroboram a ideia apresentada por Tomas Tadeu da Silva que se refere ao currículo como um produto do discurso político de quem tem o poder. Além disso, os discursos contidos nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, em particular dos cursos de formação de professores de História, são sintomas da permanência dentro das instituições de Ensino Superior de um tipo de formação que materializa e reproduz as regras e os padrões tidos como ideias dos grupos dominantes que desejam se fazer e permanecer hegemônicos.

Desta forma, se faz necessário a compreensão acerca do meio em que estamos inseridos que, para escrever este trabalho, pensamos, lemos, pesquisamos e refletimos sobre o processo de formação do Brasil enquanto país e a formação de sua população, para que, assim, pudéssemos compreender a conjuntura ainda racista e discriminatória que nos incomoda. Não afirmamos que esse trabalho trará em seu bojo todas as respostas, até porque isso sim, seria uma grande ousadia, além de não ser esse o nosso objetivo. Contudo, acreditamos que nossas reflexões serão em algum momento de grande valia. Ademais, esse é um trabalho que tem como cenário a História e por esse motivo incorporamos leituras e análises sobre este campo das Ciências Humanas. Diante dos objetivos desta pesquisa, ainda dentro do campo da História, abordaremos a História do Brasil, seu processo de formação enquanto país e enquanto povo.

Por fim, cabe sublinhar que o desenvolvimento desse trabalho esteve em conformidade com a legislação brasileira no que tange ao combate ao racismo assim como inserção do tema das relações étnico- raciais no campo da Educação e outras políticas de ações afirmativa. Destacaremos a Lei 10.639/03, o parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Lei 11.645/08 que além de tornarem obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei. 10.639/03), incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei 11.645/08), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (parecer CNE/CP nº3/2004).

CAPÍTULO 1 - O EUROCENTRISMO E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Neste primeiro capítulo, a ideia é permitir que o leitor relacione a construção do eurocentrismo ao processo de formação do Brasil e da sociedade brasileira. Além de também perceber que, devido ao nosso passado colonial, a permanência do modelo europeu de sociedade em nosso país ainda é sentida. Principalmente, quando entendemos o eurocentrismo como um ideal de autovalorização da imagem e realizações europeias que se impôs ao mundo. Ainda aqui, veremos que as consequências do modelo eurocêntrico ainda são sentidas, particularmente, no que diz respeito ao racismo e as formas de tratamento dispensadas ao negro no país. Além disso, veremos também que ao longo de nossa história muito se foi discutido sobre nossa composição étnico – racial, o que tornou possível a elaboração de projetos de branqueamento de nossa sociedade para que, enfim, o Brasil fosse branco.

Entretanto, é preciso ressaltar que este tópico não tem o propósito de aprofundar a análise sobre a construção do Eurocentrismo, porém, para que possamos entender a linha de raciocínio da qual parte nossa ideia do processo de formação do Brasil e da população brasileira, precisamos antes refletir um pouco sobre o tema, uma vez que o que veio a se tornar Brasil teve seu início fora dos nossos quase nove milhões de quilômetros quadrados.

Não é novidade para ninguém que o Brasil, assim como outros países do continente americano, foi colonizado por metrópoles europeias. No nosso caso, Portugal tomou para si essa “tarefa”. Nossa formação enquanto população é resultado da mistura de outros povos, com especial destaque para os indígenas nativos, brancos europeus e negros africanos. Já a nossa formação enquanto sociedade é produto do que foi pensado pelas sociedades europeias, em nosso caso, a portuguesa. Ainda sobre os portugueses, entre todas as motivações lusitanas para o domínio e exploração das terras que séculos mais tarde se tornariam o Brasil, cabe-nos neste momento citar, o Eurocentrismo e a formação da ideia de Modernidade.

No texto *Europa, modernidade e eurocentrismo*, Enrique Dussel (2005) analisa o processo de formação da ideia de Modernidade a partir da formação do eurocentrismo. Para compreender a análise do autor, é preciso considerar o eurocentrismo como resultado do esforço de uma Europa periférica do mundo turco-muçulmano que a época das Cruzadas buscou, sem sucesso, impor-se ao Mediterrâneo Oriental (Dussel, 2005. p.25), todavia, foi essa mesma Europa periférica da Antiguidade que emergiu enquanto centro do mundo após a queda de Constantinopla.

Vale salientar que o entendimento do processo de formação do eurocentrismo perpassa os marcadores europeus da História, principalmente aqueles que demarcam a periodização histórica. O início da Idade Moderna de acordo com a historiografia europeia tradicional, e mais tarde, o desenvolvimento dos Estados modernos europeus e o processo de Expansão Marítima devem ser levados em consideração para que se possa compreender o que Dussel trata como a Europa Moderna, que lemos aqui como latina/ibérica, que se impôs como centro do mundo.

Neste sentido, considerar o ponto de vista geográfico de Europa enquanto península da Ásia, facilita também a compreensão das observações de Dussel, principalmente quando demonstra a importância da compreensão da formação do território e da sociedade europeia moderna não como uma herança do mundo greco-romano da Antiguidade Clássica, mas sim como produto do que para essas civilizações era o que chamamos hoje de “culturas outras”, por eles chamadas de “bárbaras”. Nas palavras do autor:

Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa, definitiva. (a Europa *moderna*). Não há que confundir a Grécia com a futura Europa. Esta Europa futura situava-se ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália. O lugar da futura Europa (a “moderna”) era ocupado pelo “bárbaro” por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. (Dussel, 2005. p. 24)

O autor nos deixa claro que a Europa Moderna não deriva da Grécia originária e que, portanto, a Europa Moderna como produto da sequência “Grécia – Roma – Europa” é uma invenção ideológica de final do século XVIII, portanto, um produto de “uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista.”⁷

A partir das constatações de Dussel percebemos que o ideal de civilização exportado pelos europeus durante o processo de Expansão Marítima fez parte do processo de expansão de uma população periférica que se aproximou do que para eles era o ideal, vide as questões Renascentistas, e que a partir desse regaste soube, com muito esforço, colocar-se como centro do mundo. Essa manipulação e esse esforço permitiu a Europa a incorporação do papel de centro do mundo. Sendo assim, de acordo com o autor o eurocentrismo é “uma invenção ideológica (que rapta a cultura grega como exclusivamente europeia e ocidental) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o ‘centro’ da história mundial.” (Dussel, 2005. p. 26). Portanto, o que conhecemos por eurocentrismo e Europa Moderna é uma criação

⁷ *Ibid.*, p. 24.

ideológica, forjada, ou seja, não inata, que logo após seu processo de naturalização, se impôs em praticamente todas as partes do globo decretando normas, padrões e ideais de comportamento, civilização e sociedade que ainda hoje exercem fascínio em povos não-europeus ao ponto desses indivíduos desejarem fazer parte deste padrão.

É importante refletirmos como a Europa Moderna se pôs no centro do mundo. Vimos que o eurocentrismo se trata de uma construção, o resultado do esforço de uma comunidade, estabelecida em uma região periférica e de pouco prestígio durante a Antiguidade, que, no desenrolar das Idades da História, conseguiu reconfigurar sua posição. Vimos também que os recursos utilizados pela Europa para se colocar no centro mundo foram diversos. Contaram com o encantamento causado por sua presença tão diferente e exótica para os habitantes de outros locais, como também se utilizaram da força, do racismo e do etnocentrismo para subjugar outros povos e expandir seus domínios.

Embora, como já dissemos, não seja nosso propósito nos aprofundar sobre a formação do eurocentrismo, relacionar sua construção ao processo de formação do Brasil e mais do que isso, da sociedade brasileira, além de óbvia, diante de nosso passado colonial, é necessário neste trabalho porque aqui trataremos da permanência do modelo europeu de sociedade. Um modelo no qual homens brancos se colocavam como mais importantes que outros. Um modelo em que ser branco e ter costumes brancos europeus era o ideal. Portanto, relacionar o eurocentrismo à formação de nossa sociedade, neste trabalho, é mais que necessário, porque aqui estamos tratando das consequências que ainda hoje, no que diz respeito ao racismo e às formas de tratamento dispensadas ao negro trazidos pelos portugueses, repercute e influencia as escolhas individuais e coletivas em nossa sociedade.

1.1. E a democracia racial?

O conceito de Democracia Racial aqui é usado a partir de seu próprio esgotamento, e não como o conceito difundido nos anos 1930 de Brasil enquanto paraíso racial. Nossa perspectiva é de que tal conceito atribuído a Gilberto Freyre sem que o autor tenha naquele momento se utilizado da expressão, tenha sido, na verdade, um acordo tácito entre as elites dominantes da época com intuito de dar continuidade a sua hegemonia.

Além disso, graças a intensos debates e pesquisas de alguns estudiosos que nos precederam, George Reid Andrews (1997), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2008), Andreas Hofbauer (2006) e Marize Conceição de Jesus (2015), sabemos hoje que tal conceito esgotou-

se em si mesmo. Mais do que isso, sabemos que o Brasil enquanto sociedade sem “linha de cor” jamais existiu.

No artigo *Ideologia do branqueamento – Racismo à brasileira*, o autor Andreas Hofbauer afirma que, por muito tempo, o Brasil foi tido como exemplo de convivência entre “brancos” e “negros” e que tal convivência foi motivo de orgulho de muitos políticos e cientistas brasileiros. De acordo com o autor, à época das comemorações do “descobrimento”, o então presidente do país, Fernando Henrique Cardoso, admitiu a existência de problemas concernentes a “diferenças” e discriminação entre pessoas do “grupo preto e da categoria branco”. Ainda assim, “o mito da convivência harmoniosa entre as três ‘raças’ fundadoras da nação foi festejado” (Hofbauer, 2006.p.25)

A ideia de democracia racial esteve por muito tempo no imaginário brasileiro. Tal ideia negava a existência de racismo no Brasil, e, segundo ela, no país as três raças fundadoras – indígena, branco e negro, conviviam harmoniosamente em nossos limites territoriais, não havendo, portanto, qualquer forma de discriminação e/ou exclusão de integrantes de um “grupo” com relação a outro.

O ideal de democracia racial foi disseminado, principalmente entre os teóricos do Estado Novo brasileiro, 1937 a 1945, período em que os debates sobre a composição racial da população e formação de uma identidade nacional fizeram parte da agenda política do país. As bases para tais discussões podem ser encontradas no século XIX, contudo ganharam maior destaque na primeira metade do século XX devido ao caráter nacionalista e centralizador do governo Vargas.

Segundo Marize Conceição de Jesus (2015), desde o final do século XIX, elites e intelectuais brancos brasileiros preocuparam-se com a questão racial. Ainda de acordo com a autora, em virtude da abolição da escravidão, mecanismos de acentuação ou valorização do branqueamento da população a partir da mestiçagem e da marginalização da população negra foram criados. Para a autora, a base das discussões em torno da nacionalidade brasileira estava na discussão das relações raciais no país o que fez do racismo o elemento estruturador das relações socioeconômicas e políticas.

A partir da tese de Gilberto Freyre o mestiço ganhou destaque no cenário nacional e as soluções para questões ligadas a formação de identidade emanaram de sua existência. Nas palavras de Jesus:

Na década de 1930 (...), a construção e a valorização de uma identidade mestiça para os brasileiros se fortalece a partir dos estudos do sociólogo Gilberto Freyre (1933) (...). É nesse momento que o mestiço ganha importância no cenário nacional e se torna um dos elementos da cultura e da representação simbólica

desta mestiçagem. A busca pelo elemento nacional e a construção de uma nação homogênea presente nas ideias de Freyre, encontraram o solo fértil junto à elite intelectual e política que buscava um modelo nacional que identificasse a nação. (Jesus, 2015, p.53)

George Reid Andrews (1997) afirma que “originalmente, a democracia racial foi concebida como parte de uma campanha ideológica maior para justificar o domínio autoritário e oligárquico no Brasil”. E Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2006) reforça a teoria de Andrews, ao afirmar que a democracia racial foi um pacto entre as elites dominantes, que eram brancas, para a integração do negro na sociedade. Contudo, este pacto era ao mesmo tempo restritivo e excludente, uma vez que “incluídos” estavam somente os trabalhadores urbanos. Já os trabalhadores rurais ficaram de fora. Além disso, formações étnico-raciais que pretendessem participar do sistema político não foram reconhecidas.

Branquear era preciso e o mestiço reforçava a ideia de convivência pacífica entre as três raças fundadoras. Além disso, através do mestiço, os caracteres fenótipos brancos tidos como ideais seriam introduzidas na população a partir do mestiço, o que, num determinado espaço de tempo, faria do Brasil um país branco.

O conceito de democracia racial⁸ que nega a existência do racismo e que pregou a coexistência pacífica entre brancos e negros foi, ao longo da segunda metade do século XX, revisitado, discutido e rediscutido. Em dois momentos de suas análises sobre o tema, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2001 e 2004) afirma que os debates acerca da não existência de uma democracia racial começaram na década de 1950, quando organizações negras, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias Nascimento, buscam ampliar seus espaços e uma maior inserção no cenário político nacional.

De acordo com Guimarães (2001), o contexto de surgimento do TEN, 1945, pós-ditadura Vargas, portanto, de redemocratização, que a desmoralização do conceito biológico de raça em favor do conceito de cultura, não representou o desaparecimento de estereótipos que atingiam a população negra. Contudo, além da incorporação dos mestiços-mulatos, pardos e, principalmente, morenos no cenário econômico, simbólico da nação, o período foi propício para

⁸ Nessa pesquisa não utilizamos o conceito de democracia racial que nega a existência do racismo no Brasil e afirmava a existência de igualdade jurídica e social entre brancos e negros. Aqui, utilizamos sim o conceito de democracia racial, porém o conceito revisado que entrou para a categoria de mito, dada as disparidades entre negros e brancos. Para nós, a partir das leituras de Andrews (1997) e Hofbauer (2006), o conceito de democracia racial, forjado pelas elites, foi mais um mecanismo utilizado para inserir na sociedade brasileira o ideal de branqueamento e de aproximá-la desse ideal.

discussões acerca do papel do negro na sociedade, desta vez, a partir de seus próprios representantes.

1.2. Diagnóstico e Prognóstico: O Mestiço é o problema e a solução

Antes de abordarmos a adesão de teorias raciais elaboradas nos anos finais do século XIX pelos intelectuais brasileiros, é preciso, pois, traçar um panorama do perfil étnico-racial que tanto preocupava as camadas dominantes do período. Conforme dito acima, somos resultado de uma mistura povos. Mesmo em meio a algumas exceções, o fato é que nossa inicial “mistura” provém da violência praticada pelos europeus que desembarcaram aqui a partir de 1500. Da objetificação dos corpos de mulheres e homens negros e indígenas, e do machismo resultou a mestiçagem brasileira.

Sobre a figura do mestiço diversas imagens foram projetadas. Perpassando pela imagem do degenerado a do salvador da pátria. Isso significa entender que as concepções de mestiço variaram com o tempo. Significa compreender que sua condição social determinou a forma como era ou deveria ser tratado em sociedade, pois, durante o período colonial e o imperial, por exemplo, o mestiço de pele clara⁹, rico e reconhecidamente filho do senhor de engenho ou barão de café, era considerado branco e digno de prestígios. O mesmo não acontecia com o mestiço cuja paternidade não era reconhecida. A ele restava a senzala e as barbáries do sistema escravista. O fato é que as opiniões sobre o mestiço melhoravam de acordo com sua condição financeira e que essa condição importava mais do que seus marcadores étnicos – raciais.

A questão da mestiçagem e suas consequências positivas ou não para o Brasil esteve presente dos debates e pesquisas de muitos intelectuais da primeira metade do século XX. Quanto a isso, Kabengele Munanga (1999) afirma que “ao abordar a questão da mestiçagem no final do século XIX, os pensadores brasileiros se alimentaram sem dúvida do referencial teórico desenhado pelos cientistas ocidentais, isto é, europeus e americanos de sua época e da época anterior.” (Idem, 1999, p.50) Contudo, essas teorias foram adequadas a miscigenada realidade brasileira.

No encaminhamento da discussão ideológico-política da mestiçagem para enfrentar o problema nacional, os pensadores brasileiros na sua maioria, apesar de terem sido alimentados pela “ciência” ocidental de sua época, elaboraram

⁹ Aqui utilizaremos a perspectiva apresentada por Alessandra Devulsky que afirma que no Brasil, o colorismo estipula o quanto é possível ser negro gozando de alguma segurança dessa forma, um negro de pele clara está autorizado a circular nas esferas de poder. DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 43.

propostas originais, diferentes das elaboradas nos Estados Unidos, na América Espanhola, nas Antilhas Francesas e no Caribe. (Munanga, 1999, p.50-51).

As transformações do cenário político e econômico do país, a começar com a abolição seguida da Proclamação da República, fizeram com que projetos nacionalistas e de construção de uma identidade brasileira entrassem para a agenda de debates e propostas de resoluções do país. A elite intelectual preocupada e apoiada nas teorias racistas da época, que diziam respeito à influência negativa resultantes da herança do negro no processo de formação da identidade étnica brasileira (Munanga, 1999, p. 51), pôs-se no lugar de portadora dos ideais de nação que deveriam ser seguidos para que, posteriormente, a identidade nacional brasileira fosse de fato construída. Conforme ressalta Munanga: “Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação.” (Munanga, 1999, p. 52)

Entre os teóricos do período acima mencionado podemos citar: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista de Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana e Gilberto Freyre, que, sob a luz das teorias europeias, formularam e disseminaram suas próprias teorias quanto ao mestiço. Vale sublinhar que para os teóricos da Primeira República, 1889 a 1930, o conceito de raça esteve ligado às questões biológicas. A partir de 1930, para teóricos como Gilberto Freyre e Oliveira Viana, o termo abrangia questões culturais.

De acordo com Jair de Souza Ramos e Marcos Chor Maio (2010), Sílvio Romero valorizava a mestiçagem, pois a tomava como base de regeneração e constituição de uma raça e de uma cultura brasileira. Além disso, segundo os autores, Romero acreditava que “o povo brasileiro era uma ‘raça’ em formação através de um processo histórico de mistura racial entre brancos, negros e índios¹⁰ e de aclimatação das raças brancas no Brasil, e que, diferentemente do que acreditavam os racialistas europeus, essa mistura não gerava degradação, mas sim uma regeneração.” (Ramos e Maio, 2010, p. 38)

Enquanto para Silvio Romero, a mestiçagem representava uma fase transitória, para Nina Rodrigues, o mestiço era degenerado e criminoso. Além disso, para o autor havia três categorias de mestiço: o mestiço tipo superior, o mestiço degenerado e o mestiço instável. Formado em medicina com especialização em medicina legal, Nina Rodrigues sustentava o discurso biológico sobre o criminoso. (Ramos e Maio, 2010, p.40) Além disso, em concordância

¹⁰ Respeitamos a fonte citada e por isso utilizamos a palavra “índio”.

com teóricos europeus, Rodrigues afirmava que a mestiçagem não era uma solução, era sim um elemento negativo no processo de formação do povo brasileiro.

Euclides da Cunha foi outro intelectual que abordou a questão da mestiçagem de modo complexo. Para ele, a transformação da raça não se dava apenas por meio da miscigenação, mas também da relação com o meio ecológico e dos diversos históricos nos quais as populações estavam envolvidas. Na obra *Os Sertões*, Euclides da Cunha comparou o sertanejo com o mestiço do litoral elevando o primeiro a categoria de “sub-raça” com traços psicológicos e físicos inferiores à raça branca, mas não instável como o mestiço do litoral. Segundo Ramos e Maio:

O isolamento dos sertões produziu uma sociedade em que, sob o peso da história, se confundiam homem e natureza. Era certamente, na visão de Euclides, uma população retrógrada, mas não degenerada como aquela do litoral. E essa população era o verdadeiro solo de onde se ergueria a nacionalidade (...) (Ramos e Maio, 2010, p. 46)

De acordo com Munanga, para Euclides da Cunha “(...) o mestiço seria sempre um desequilibrado e só a raça sertaneja poderia constituir a raça brasileira.” Já Alberto Torres propôs a criação de uma identidade nacional a partir de uma educação para o patriotismo. (Munanga, op. cit. p.46)

Muitas foram as concepções sobre o mestiço e nos basta, neste momento, compreender que, além da criação de uma identidade nacional, era de interesse desses intelectuais, senão a eliminação de indivíduos não brancos, o disfarce de marcadores raciais. E foi com essa intenção que alguns desses teóricos passaram a divulgar teses de branqueamento populacional promovida pela junção de brancos e negros.

João Batista de Lacerda, argumentava que o Brasil caminhava para o branqueamento porque os mestiços, além de não formarem uma “raça fixamente constituída”, tendiam, por “seleção sexual”, a ter filhos brancos, ainda mais no Brasil, onde os cruzamentos não obedecem a regras sociais precisas, em que mestiços têm toda liberdade de unirem-se aos brancos (Santos, 2010, p. 90). Já Oliveira Viana defendeu o branqueamento através da arianização dos mestiços “mais ou menos caucasoides” (Santos, op.cit. p. 69-70).

Dito isso, é possível inferir que o mestiço, por fim, foi visto como solução. No entanto, é preciso refletir como a hierarquização racial ao longo da história teve o aporte científico para escalonar a mestiçagem de forma a construir estereótipos que seriam atribuídos de acordo com a negritude. Nesse contexto, a política de branqueamento além de atribuir o mito da democracia racial no Brasil, demarcou uma perspectiva baseada no colorismo, onde quanto mais negro mais sofre as consequências do preconceito, quanto menos branco mais autotizado a transitar no seio

social, embora fosse reconhecido como afro descendente – no caso, mestiço – era visto como mais próximo do padrão branco.

1.3. O objetivo é ser branco e branquear: O discurso Eugênico do branqueamento como base para a criação do brasileiro ideal

Entender o conceito de mestiçagem do modo como propõe Kabengele Munanga (1999) que o define como “(...) os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações biologicamente diferentes, colocando enfoque principal (...) sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes deste fenômeno biológico (...)” (Munanga, op. cit. p.21), assim como compreender que identidades são construídas, negociadas e renegociadas, possibilita-nos interpretar o projeto de branqueamento proposto pelas elites dominantes do século passado como uma reprodução do eurocentrismo em nossa sociedade. Principalmente porque o eurocentrismo, no Brasil, perpetua o racismo e discriminação racial, a ele vinculamos não só a permanência do racismo como também do desejo de se tornar branco introjetado na mentalidade brasileira graças aos projetos de branqueamento da sociedade iniciados no final do século XIX e postos em prática no século XX. Para Andreas Hofbauer (2006), os projetos de branqueamento da população brasileira propostos pela elite intelectual surtiram mais efeito no pensamento político social do que na composição étnica¹¹.

Em outras palavras, esse projeto de construção de um Brasil branco não logrou êxito no que diz respeito à mudança de fisionomia da população brasileira, contudo encontrou terreno fecundo nas mentalidades. A ideia de branqueamento foi tão bem inserida no pensamento social brasileiro que tornou o branco e sua cultura o padrão a ser alcançado e tudo aquilo fora desse padrão tornara-se algo marginalizado. O negro passou não somente a negar sua identidade como também a adotar códigos, símbolos e tipos de comportamento que não eram seus como caminho para a superação das dores causadas pelo racismo.¹² Ou seja, o processo de mestiçagem e a negação do negro não se trata somente de uma condição estética, mas psicológica, cultural, pois

¹¹ Andreas Hofbauer (2006) que afirma que os projetos de branqueamento da população brasileira proposto pela elite intelectual surtiram mais efeito no pensamento político social do que na composição étnica: (...) o ideário de transformar “negro” em “branco” perpassou longos períodos históricos, em que o ideal do branqueamento tem sido (re)semantizado constantemente. Nunca se resumiu à ideia de “transformar uma cor/raça em outra”. Na cor branca seriam projetados, ao longo do tempo, além de valores religiosos-morais, outros ideais, tais como liberdade e progresso civilizatório. Esse ideário tem refletido não apenas os anseios e os interesses das elites, mas tem tido também respaldo no imaginário popular. (Hofbauer, 2006, p.27)

¹² Vale ressaltar que nesta parte do texto não incluímos os quilombolas. Apesar de sabermos que no que diz respeito ao racismo e a discriminação racial estes grupos também são atingidos, nos referimos aqui, apenas aos negros marginalizados, ou seja, excluídos nos centros urbanos e áreas rurais.

tudo que esteja atribuído ao negro/a foi negativedo a partir da postura etnocêntrica do branco colonizador no Brasil.

Durante nossas análises, verificamos que o projeto de branqueamento da população brasileira teve início na segunda metade do século XIX¹³ que teve como ponto de partida programas de incentivo a imigração, que foram colocados em prática no século seguinte chegando em seu ponto máximo na Primeira Era Vargas, momento em que, embora ainda existissem campanhas de incentivo a chegada de imigrantes, estes deveriam se enquadrar num perfil étnico-racial e cultural escolhido pelos intelectuais e estudiosos do período. Apesar de sutis diferenças nas intenções que baseavam as políticas imigrantistas tanto as da segunda metade do século XIX quanto as promovidas nos primeiros cinquenta anos do século passado, as preocupações com a composição racial e a cor do cidadão brasileiro se fizeram presentes. O objetivo era embranquecer o país e as estratégias para tanto foram muitas.

Inicialmente, as preocupações com a composição racial brasileira recaíram sobre a vinda de imigrantes, tidos como substitutos ideais do trabalho escravo, visto o fim iminente da escravidão. Em meio aos debates sobre o imigrante, foi projetada a figura do trabalhador especializado, livre e assalariado que traria contribuições sociais e raciais para a sociedade brasileira. A vinda de imigrantes reforçava a inexistência de projetos de reaproveitamento do trabalho do negro enquanto assalariado e tampouco sua inserção na sociedade, pois o negro era de todas as formas inferiorizado tanto socialmente quanto moral e culturalmente.

Assim como no Período Colonial, o negro no Brasil dos oitocentos era concebido como degenerado e inferior em relação ao branco e, por isso, não se enquadrava no ideal de civilização proposto pelas elites. Além disso, de acordo com esse grupo formado por pessoas brancas em sua maioria, os grandes problemas nacionais tiveram sua origem na “mistura” entre

¹³ No livro *Onda negra, medo branco* a historiadora Celia Maria Marinho de Azevedo quando aborda a questão do imaginário dos homens da elite brasileira sobre a heterogenia sócio racial da população brasileira, demonstra que a partir da segunda metade do século XIX as perspectivas das elites dominantes sobre a população negra se modificaram. A princípio, como demonstra a autora, dada a proximidade da abolição da escravidão, a minoria branca se propôs a pensar em alternativas de assimilação e controle da população negra quando essa se tornasse ex-escravizada tanto no que diz respeito a utilização de sua mão de obra como também as suas contribuições para o tipo de sociedade brasileira que estava sendo pensada e projetada durante os oitocentos. Para o caso de reaproveitamento do negro, a proposta dos reformadores da época, era a utilização deste como mão de obra e capital humano, desde que sua mentalidade, hábitos e costumes estivessem de acordo com os objetivos da elite da época. Azevedo demonstra que embora propostas de assimilação e reaproveitamento de negros brasileiros, escravizados e seus descendentes tenham surgido antes mesmo de leis abolicionistas, a Lei Eusébio de Queirós em 1850, a existência de uma maioria negra em comparação a uma diminuta elite branca tornou-se sinônimo de perigo para os grandes intelectuais da época. O temor de uma insurreição tal como a de São Domingos, fez com que a elite racista da época mudasse de opinião, deixando de pensar numa solução para a massa negra, parda e mestiça e buscasse substituí-la por imigrantes europeus. Conferir em: AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites — Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

negros, brancos e indígenas, ou seja, na miscigenação. Por esse motivo, enquanto a elite agrária pensava numa solução para os problemas da economia, a elite intelectual preocupava-se com os problemas sociais e a solução encontrada por todos foi o branqueamento da população por meio da vinda de imigrantes. Assim, a partir da segunda metade do século XIX, o governo brasileiro mobilizou-se em prol de campanhas de incentivo à imigração. No entanto, essas campanhas eram direcionadas a um tipo ideal de imigrante que além de branco, deveria ser, conforme aponta Elena Pájaro Peres (1998), “(...) o agricultor, o técnico e o operário qualificado.” (Peres, 1998. p. 55).

Naquele momento, sobre a figura do imigrante, recaíram as expectativas de substituição do trabalho escravo para o trabalho livre e especializado, uma vez que boa parte do contingente imigrante que aqui chegou durante o período de 1850 a 1888 estava habituado ao trabalho agrícola.¹⁴ Além disso, esperava-se que o recém-chegado, exclusivamente europeu, trouxesse consigo hábitos e valores civilizados aos olhos das elites brasileiras.

A chegada do imigrante causava agitação nos membros da elite, principalmente porque, além de trabalhador agrícola especializado, “civilizado” e branco, o novo habitante deveria se assumir como brasileiro e integrar-se a população local, o que alavancaria o projeto de regeneração social brasileiro pelas vias de seu progressivo embranquecimento e eliminaria, futuramente, na opinião da elite -principalmente a elite médica- qualquer resquício negro e mestiço do país.

Nas primeiras décadas do século XX, a concepção de imigrante ideal elaborada pela elite intelectual brasileira, sofreu modificações uma vez que, nesse momento, as camadas dominantes passaram a se basear em teses eugenistas, premissas higienistas e em teorias de ordem política para a escolha do perfil de imigrante ideal. Enquanto no século anterior, as campanhas de incentivo a vinda de imigrantes limitavam-se a escolha de trabalhadores agrícolas

¹⁴ Sobre os imigrantes habituados ao trabalho agrícola, o autor Paulo Gonçalves em sua tese *Mercadores de Braços: riqueza e acumulação na organização da emigração europeia para o Novo Mundo* destaca os imigrantes italianos. Para o autor, os surtos migratórios europeus habituados ao trabalho agrícola, são reflexos de transformações ocorridas ainda no século XVIII. Problemas econômicos e sociais, como por exemplo, a pressão sobre a terra, rebaixamento dos salários e o crescimento demográfico foram fatores decisivos para a decisão de emigrar de ingleses, irlandeses, suíços e alemães em meados do século XIX.

Se tratando de Itália, o impulso ao processo emigratório foi similar aos fatores de expulsão de pessoas dos países pioneiros, porém com algumas particularidades. A primeira grande onda emigratória italiana se deu no período de transição para o capitalismo, visto que até então a sociedade italiana pautava – se no sistema feudal, onde o valor estava atribuído a terra e seu trato. Outra característica da onda emigratória italiana foi a não aceitação por parte dos camponeses a proletarianização¹⁴ da sociedade italiana. Faz – se necessário salientar que estas particularidades da decisão de emigrar de alguns italianos foram favoráveis aos interesses comerciais da sociedade cafeeira brasileira Oitocentista. Conferir em: GONÇALVES, Paulo César. **Mercadores de Braços: riqueza e acumulação na organização da emigração europeia para o Novo Mundo**. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.

europeus, no século XX, a necessidade de se construir uma nação brasileira ganhou maior relevância. Desse modo, os inovadores estudos científicos da época sobre raça, pureza racial e civilização e sua influência na manutenção da ordem, criação e consolidação da identidade nacional ganharam também mais espaço.

Além de questões de ordem política, o Brasil dos primeiros decênios do século XX foi palco da ascensão da ciência como explicação para o atraso em que se encontrava o país nos planos político e social. Foi este o momento de elaboração de políticas imigratórias cujas explicações encontravam-se nas premissas científicas ou no que se convencionou ser científico naquele período.

De acordo com a historiadora Nancy Leys Stepan (2005,) para se compreender a ciência ou, em outras palavras, a História da Ciência, é preciso ter em mente que a ciência é um produto da sociedade e, como produto, não está isolada do local onde é praticada. A autora afirma ainda que a própria ciência constrói e cria seus próprios objetos de estudo sem, jamais, deixar de lhes atribuir peso e significado. Stepan sinaliza que esse é o novo paradigma da História das Ciências, conforme podemos observar em suas próprias palavras:

Em primeiro lugar, presumo, como muitos historiadores da ciência o fazem hoje, que ela seja uma atividade altamente social e que não esteja isolada dos valores da sociedade em que é praticada. (...) O historiador não mais conceitua a ciência como algo que retrate a ‘realidade’ de alguma forma direta ou transparente, mas como algo que constrói ou cria os objetos de seus estudos e lhes dá peso e significado empírico. (Stepan, 2005.p.16).

A autora aponta que o conceito de ciência está intimamente ligado ao de conhecimento social, pois a ciência imprime na sociedade suas marcas em forma de ideias e valores, além de servir como pano de fundo para a elaboração de projetos políticos, códigos e normas a serem seguidas por sua população. “(...) A ciência é vista como uma força produtiva que gera conhecimento e práticas que conformam o mundo em que vivemos.” (Stepan, op. cit., p. 17). É com este raciocínio que a autora inicia sua problematização a respeito de mais uma teoria europeia de fundo racalista. A eugenia, palavra de origem grega (*eugen-s*, bem-nascido), inventada em 1883 pelo cientista inglês Francis Galton.

Enquanto teoria racalista, a eugenia inspirava-se em pressupostos de hereditariedade das características humanas e hierarquia racial. Seu objetivo, no campo científico, era o aprimoramento da raça humana a partir de uma seleção prévia dos caracteres considerados adequados ou “eugênicos”. De acordo com a historiadora Rôsany Espírito Santo de Andrade

(2013), Francis Galton acreditava que os indivíduos já nasceriam destinados a serem “brilhantes ou estúpidos, geniais ou medíocres, sadios ou doentes” (Andrade, op. cit., p.33). Além disso, as características assumidas pelos indivíduos ao longo de suas vidas seriam determinadas por fatores hereditários.

Para Francis Galton, o aprimoramento da raça humana seria alcançado a partir da transmissão dos caracteres positivos através do incentivo a união de “indivíduos considerados eugênicos, ‘de boa linhagem’, pois assim se asseguraria o nascimento de indivíduos mais inteligentes e belos e se evitaria o nascimento de indivíduos disgênicos ou, em outros termos, degenerados” (Idem, 2013. p. 33).

A problematização realizada por Stepan demonstra que a eugenia, enquanto movimento social, propôs a melhoria da população a partir do desencorajamento da proliferação de característica “inadequadas” ou “disgênicas”, que, nesta pesquisa, compreendemos como seleção de indivíduos.

Em termos práticos, a eugenia encorajou a administração científica e ‘racional’ da composição hereditária da espécie humana. Introduziu também novas ideias sociais e políticas inovadoras potencialmente explosivas –como a seleção social deliberada contra os indivíduos supostamente “inadequados”, incluindo-se aí cirurgias estilizadoras involuntárias e racismo genético. (Stepan, 2005.p.9).

Ainda de acordo com a autora:

(...) A novidade da eugenia como movimento social estava em seu enfoque concentrado na reprodução humana como arena para a atuação da ciência e das elites políticas sociais. (Stepan, 2005. p. 18)

Em se tratando da disseminação das propostas eugenistas na América Latina, especialmente no Brasil, a autora sinaliza que como tese médica, o termo eugenia foi introduzido no país em 1914, quatro anos antes da criação da primeira sociedade brasileira de eugenia. No Brasil, estudos cujo pano de fundo era a eugenia encontraram terreno fértil dado as mudanças ocorridas aqui entre o período de 1870 e 1914, como exemplo, o fim da escravidão, início da imigração, queda da monarquia e estabelecimento do capitalismo dependente, que impulsionaram os problemas sociais, como pobreza e outras mazelas, o que para a pequena elite dirigente, branca, representou grande perigo.

Tradicionalmente, a elite educada, e principalmente branca, temia a violência e o perigo que via representados nos negros e mulatos, a quem retratavam como preguiçosos, indisciplinados, doentes, ébrios e em permanente vagabundagem. A esses medos somavam-se agora outros: da desordem e da violência dos operários fabris nascidos no estrangeiro, muitos dos quais haviam sido

expulsos de seus países acusados de serem anarquistas dedicados à derrubada da ordem social. (Boris apud. Stepan, 2005. p. 48)

Assim como Nancy Leys Stepan (2005), Rôsany Espírito Santo de Andrade (2013) ressalta que as transformações ocorridas no Brasil, principalmente nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, no período entre o final do século XIX e início do XX em suas estruturas política, social, econômica, demográfica e urbanística e “transformações significativas como a mudança do regime político, mudança no trabalho escravo para o livre, implantação de fábricas de grande porte (...)” (Andrade, op. cit., p. 38) e a onda de migrações e imigrações que tiveram como resultado um surto de urbanização (Stepan, op. cit., p. 47), impulsionaram a institucionalização da eugenia no Brasil por parte de uma minoria branca preocupada com questões de saúde pública e transmissão de características negativas, como a indolência do índio e preguiça do negro, por exemplo, resultantes do cruzamento entre índios, africanos e europeus¹⁵.

Conforme ressalta Stepan, a elite daquela época fez dos problemas de saúde e pobreza uma questão nacional. Por essa razão, a elite médica preocupou-se, principalmente, com o grupo constituído por negros e mulatos por acharem que eles eram os principais portadores de doenças sociais que “se acumulavam na base da hierarquia sócio-racial” e que, por serem em sua maioria pobres, eram “anti-higiênicos, sujos, ignorantes e hereditariamente inadequados” (Stepan, 2005. p. 47). Este foi o cenário de fortalecimento do projeto de branqueamento da população brasileira via políticas de incentivo a vinda de imigrantes.

Ainda no que se refere a eugenia enquanto ciência, é preciso destacar que ela teve plena aceitação na América Latina. No Brasil, por exemplo, serviu de sustentáculo para os projetos nacionalistas e reforçou o ideal de identidade racial comum seguindo o modelo branco europeu. Sendo, portanto, a eugenia uma das percussoras da ideologia de democracia racial e projetos de branqueamento da nossa população. Segundo Stepan, a emergência da eugenia na América Latina era condicionada pelas ideologias raciais da região e no caso brasileiro, devido a consciência da miscigenação¹⁶ abriu espaço para a dúvida de intelectuais brasileiros sobre a identidade racial do país reforçada por interpretações racistas acerca do mesmo vindas do exterior.

Dos Estados Unidos vinha a mensagem. Como evidência de que os “mestiços” não conseguiriam produzir uma alta civilização, os antropólogos apontavam

¹⁵ Idem, p. 53. Em respeito a fonte citada, utilizamos o termo “índio” no lugar de “indígenas”.

¹⁶ Conferir em: Stepan, 2005, p.53. “Finalmente, a emergência da eugenia na América Latina era condicionada pelas ideologias raciais da região. Os brasileiros, por exemplo, viam-se como um povo racialmente miscigenado e de pele escura, produto de gerações de cruzamentos entre índios, africanos e europeus.”

para os latino-americanos, os quais, afirmavam, estavam agora “pagando por sua liberalidade”. Segundo os pensadores americanos, os cruzamentos “promíscuos” que se haviam verificado em boa parte da América Latina haviam produzido povos degenerados, instáveis, incapazes de desenvolvimento progressivo. (Stepan 2005, p.53)

Como já citado, o cenário político econômico brasileiro, neste período, estava passando por transformações e o fim da escravidão seguido da Proclamação da República tornaram parte da agenda do país os projetos nacionalistas e de construção de uma identidade brasileira. A elite intelectual¹⁷ preocupada e apoiada nas teorias racistas da época, que diziam respeito à influência negativa resultantes da herança do negro no processo de formação da identidade étnica brasileira, (Munanga, 1999, p. 51) pôs-se no lugar de portadora dos ideais de nação que deveriam ser seguidos para que, posteriormente, a identidade nacional brasileira fosse de fato construída. “Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação.” (Munanga, op.cit., p. 52)

Segundo Gislene Aparecida dos Santos (2005), no Brasil, as teorias racistas aprimoradas no século XIX se alastraram de forma inimaginável. O que significa dizer que a inferiorização do negro durante a escravidão continuou mesmo após a Abolição e a ela foram somados outros mitos, como o da vagabundagem e incompetência do negro. Tais mitos contribuíram para a marginalização do negro e a plena aceitação do imigrante branco europeu como passo para eliminação da presença negra no país. Ainda de acordo com a autora, uma das estratégias utilizadas na tentativa de eliminar a presença negra foi a alienação do negro de sua própria história inculcando uma imagem invertida do mundo aos negros para que eles tomassem com parâmetro a conduta dos homens brancos e aceitassem de forma pacífica a "integração" que lhes era oferecida.

1.4. Branquear para que e por quê? A política do branqueamento como construtora de identidades

Os projetos de branqueamento da população encontraram, no Brasil da segunda metade do século XIX e primeiras décadas do XX, ampla aceitação em virtude da existência de

¹⁷ Entre os teóricos do período acima mencionado podemos citar: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista de Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana e Gilberto Freyre, que sob a luz das teorias europeias formularam e disseminaram suas próprias teorias acerca do mestiço. Vale ressaltar que para os teóricos da Primeira República, 1889 a 1930, o conceito de raça esteve ligado às questões biológicas. A partir de 1930, para teóricos como Gilberto Freyre e Oliveira Viana, o termo abrangia questões culturais.

discursos, pesquisas e debates sobre a questão racial em voga na Europa se tornarem também realidade por aqui. Esses discursos partiam do pressuposto de que existiam raças inferiores e superiores sendo a “raça branca” superior em relação às demais.

Segundo Giralda Seyferth (1985), os termos “raça” e “racismo”, embora distintos e elaborados em épocas diferentes, afirmam a existência de desigualdades das raças humanas e a superioridade da raça branca. Nesse sentido, a alegação da superioridade dos brancos tanto no que se refere aos caracteres físicos quanto psicológicos deram origem ao racismo enquanto forma de discriminação entre as pessoas.

A disseminação do racismo, no Brasil, coincidiu com o período de discussões e debates entre as elites e intelectuais sobre a identidade nacional brasileira e como deveria ser seu processo de construção. Para ambos os setores, a nação ideal seria branca e agrária, e, como a população da época não atendia ao ideal de branqueamento, a solução encontrada foi à imigração. O imigrante-deveria ser branco e afeito ao trabalho na lavoura. O que justifica o entrelaçamento das campanhas imigratório com o ideal de branqueamento. Segundo Seyferth:

(...) o pressuposto determinista contido na ideia de raça aqui divulgada foi aceito pelos homens da ciência e incorporado ao discurso político. Também neste nosso país tropical se manifestou a “vocação prática” do racismo para planejar a nação: um Brasil moderno, branqueador através do amplo incentivo à imigração europeia. (Seyferth, 1985, p. 179)

A tese do branqueamento progressiva da população a partir da seleção de imigrantes portadores de características fenotípicas ideais, tais como a cor e forma dos olhos, estatura, índices cranianos e faciais, o peso e o volume do cérebro, entre outros traços tomou forma. Assim como os debates sobre os efeitos da mestiçagem na formação orgânica do Brasil, brancos, negros e indígenas. Conforme Seyferth, o projeto de branqueamento era:

(...) a possibilidade do branqueamento da raça através da miscigenação seletiva da imigração europeia. Neste processo, a população mestiça progressivamente chegaria a um fenótipo branco – com a seleção natural/social encarregada de eliminar as “raças inferiores” (Seyferth, 1985, p. 179-180)

De acordo com a autora, o objetivo do projeto de branqueamento era eliminar do país a parcela não-branca da população, em especial a negra, comumente inferiorizada e transformar em brasileiros/ latinos todos aqueles brancos superiores. (Seyferth, 1985, p.181)

O autor Andreas Hofbauer (2016), que também analisa as mudanças de perspectiva sobre o negro ocorridas na mentalidade das elites dominantes brasileiras de segunda metade do

século XIX, em particular no que diz respeito a um possível reaproveitamento da mão de obra negra após a abolição da escravidão, afirma que o alvorecer do período imperial foi palco do surgimento das primeiras críticas da presença do negro no Brasil e da busca de propostas de branqueamento da população após as primeiras leis abolicionistas.

Segundo o autor, a princípio, para os intelectuais da época, era possível um reordenamento da população e um reaproveitamento do negro. Porém, com o passar do tempo, as justificativas para esse reordenamento ou reaproveitamento da população negra deram lugar a teorias segregacionistas pautadas no cientificismo do século XIX. O autor destaca que, a partir de 1870, momento de introdução das tendências científicas e promulgação de importantes leis abolicionistas - a saber: Lei Eusébio de Queirós, Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários - , a elite branca que, até então, pensava numa solução, aparentemente, acolhedora para a população negra, passou não só a repelir a presença do negro como também iniciou debates e elaboração de estratégias cujos objetivos eram a eliminação da presença negra africana do país e de sua história.

Neste sentido, para o autor, o projeto de branqueamento de população brasileira foi uma modalidade de racismo desenvolvida no Brasil. Seu argumento é de que os projetos de branqueamento, enquanto mecanismo biológico da eliminação da presença negra no país, não obtiveram o êxito almejado, ou seja, o Brasil com uma população branca imaginada desde a segunda metade dos Oitocentos e também considerado durante as primeiras décadas do século XX, por teóricos João Batista de Lacerda e Oliveira Viana, por exemplo, não se tornou “branco” do ponto de vista biológico, isto é, a população continuou, em sua maioria, preta e parda, ou melhor, negra. Contudo, no que diz respeito ao imaginário, a ideologia do branqueamento foi amplamente absorvida por aqui.

Seus efeitos desse projeto são ainda encontrados no âmbito cultural, pois o negro que, do ponto de vista biológico, não perdeu sua cor passou não só a adotar como também assumir uma identidade. Assim, o negro tocado pelo ideal de branqueamento elaborado no passado passou a desejar ser branco, porque o ser branco, além de ideal, representava para ele um conjunto de possibilidades e talvez aproximação de privilégios que sua condição de negro não permite. Hofbauer (2016) enfatiza que a partir do branqueamento e dos mitos relacionados a ele, como a democracia racial, a negociação de identidades, melhor dizendo, a troca de identificações de negra para branca se tornou uma prática possível e recorrente.

Retomando o trabalho de pesquisa anterior, citado na introdução não é à toa que ainda hoje, muitos sujeitos não brancos, reconhecidamente mestiços e/ou afrodescendentes, afirmam

serem brancos/as devido a projeção mental da inferiorização dos negros na sociedade brasileira. A estigmatização dos corpos negros, numa escala de cor do menos ao mais retinto, e associação da estética negra associada a cor da pele, assim como a negação de seus aspectos culturais, continua impregnada na mentalidade dos/das brasileiras de forma a não desejarem o pertencimento ao grupo “marginalizado” socialmente ao longo de nossa história.

CAPÍTULO 2 - DE BRANCO PARA BRANCO: O ENSINO QUE NÃO FOI FEITO PARA PRETO

A lógica que embasa o presente capítulo reside no histórico processo de exclusão racial no Brasil que existe e persiste desde seus primórdios. No entanto, nessa parte do texto não discutiremos todas as nuances desse fenômeno. Nosso foco é a exclusão racial promovida nas instituições de ensino brasileiras, especialmente a exclusão praticada durante a primeira metade do século passado que reverbera ainda hoje no cenário educacional do país.

2.1. Antes da Universidade, a Escola

Não pretendemos aqui abordar o tema da História da Educação no Brasil. Todavia, seria leviano de nossa parte tratar da exclusão acerca da equiparação histórica em prol da reflexão do processo de escravização do branco em detrimento da supervalorização do corpo negro escravizado nas américas nas universidades brasileiras. Logicamente partimos do pressuposto de que nas entrelinhas do discurso no cotidiano das instituições de ensino da educação básica ao ensino superior, a invisibilidade da história de escravização do homem branco, serviu como mola propulsora a desumanização do negro, apontado como propício ao processo de escravização, que suportava os mal tratos e violações a seus corpos e mentes, pois eram ingênuos, incapazes, perigosos, dentre outros tantos estereótipos.

Nesse contexto, vale ressaltar que a escola era privilégio para poucos e a história nos revela que antes da consolidação do ensino universitário no país, ao negro já era negado o direito a um lugar nas instituições de ensino, fossem elas de ensino primário ou secundário, públicas ou privadas. Sendo assim, continuaremos esse texto partindo de recortes na área na História da Educação do Brasil pertinentes para o andamento desta pesquisa.

Historiadores, como Alessandra Frota Martinez de Schueler e Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, se debruçam sobre o tema da educação brasileira no período da Primeira República, período correspondente a 1889 e 1930. Outros, no entanto, problematizam questões da educação durante todo o século XX e é sobre este período que nos debruçaremos aqui,

afirmando que a educação escolar da Primeira República pode ser lida como um reflexo do tipo de política exercida no período Imperial e durante o Período Regencial, especialmente após a promulgação do Ato Adicional de 1834.¹⁸

A autonomia adquirida pelas províncias brasileiras no período regencial após a promulgação do Ato de 1834 permitiu que cada uma delas se organizassem de acordo com seus interesses e particularidades. No entanto, observamos que, no que diz respeito a Educação, foi consenso o estabelecimento de verdadeiros limites ao acesso de uns e exclusão de outros às instituições de ensino. É preciso considerar que a educação como ainda hoje, sempre teve complexas particularidades de inclusão e permanência de todos os cidadãos brasileiros, e naquela época, a situação era bem mais complicada, então esse se constituiu como um espaço para a camada privilegiada da sociedade.

Alessandra Frota Martinez de Schueler e Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, no artigo Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa, desenvolvem uma reflexão acerca da educação escolar da Primeira República. Segundo as autoras, que analisam sob a perspectiva da memória o processo de formação da escola primária, especialmente no que diz respeito ao “(...) processos de constituição da escola primária moderna (...) como lugar social de educação da infância.” (Schueler e Magaldi, 2009 p. 34), essa mesma escola foi edificada sobre os escombros das antigas casas de escola, ou seja, aos moldes dos espaços destinados à educação criados durante o período imperial. Vale ressaltar, que manteve seus interesses e particularidades, que não incluíam a presença dos não brancos nos bancos escolares.

As autoras demonstram ainda que, após a Proclamação da República, esquecer o passado brasileiro no que tange a sua experiência enquanto colônia e como império se fez crescente até mesmo entre teóricos e entusiastas da educação que buscaram apagar esse passado por meio de reformas educacionais realizadas no século XX. “Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana.” (Schueler e Magaldi, 2009. p.37).

Schueler e Magaldi apontam ainda que o movimento legislativo originado pelo Ato Adicional de 1834 contribuiu também para a descentralização da instrução pública pois: “(...) atribuiu às Províncias o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do Ministério do Império, a gestão de ambos os

¹⁸ O Ato Adicional foi um conjunto de alterações da Constituição de 1824 realizado durante o Período Regencial brasileiro (1831 – 1840).

graus na Corte, e do ensino superior em todo o país.” (Schueler e Magaldi, 2009. p. 39). Desta forma, as províncias se organizavam também no que diz respeito aos seus sistemas educacionais havendo como consenso a ideia de que a educação deveria ser vedada ao negro.

Ainda no que diz respeito ao acesso da população negra a educação escolar, vale ressaltar que, já a partir de 1830, inúmeras leis que ora proibiam ora permitiam o ingresso de escravizados, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos e ingênuos que Surya Pombo de Barros¹⁹ acertadamente classifica como negros no artigo, a escola foram promulgadas. No entanto, como verifica Barros:

Ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas -, ou a presença como alunos de escolas públicas e particulares. (Barros, 2016, p. 593)

Tal afirmação nos permite dizer que, mesmo entre permissões e interdições, o aluno negro sempre encontrou obstáculos para ingressar e/ou permanecer na escola. Durante o século XIX, seu ingresso às escolas mantidas pelo Estado dependia de sua condição social. Se escravizado, precisava da autorização de seu senhor para tal. Se livre, dependia da benevolência do próprio Estado e seus legisladores para o início e continuidade de seus estudos.

Surya Aaronovich Pombo Barros, no artigo *Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX*, revela que na segunda metade do século XIX, mesmo quando ao negro era dado o direito de frequentar a escola, sutis mecanismos de discriminação eram utilizados. Em 1855, por exemplo, crianças negras poderiam frequentar a escola, todavia as escravizadas não tinham essa permissão. “No entanto, na prática interditava a escola àquelas que não provassem essa qualidade [de livres]” (Barros, 2005, p.83). Barros acrescenta outras sutis estratégias de discriminação como questionamentos sobre a falta de material escolar, merenda ou roupas adequadas que serviram como barreiras para o acesso de crianças negras à escola (Barros, 2005, p.85). Diante da realidade apresentada, nos cabe refletir: se o acesso e permanência da população negra a escola não fazia parte da

¹⁹ Conferir em Barros, Surya Pombo de. (2016). *Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX*. *Educação E Pesquisa*, 42(3), 591–605. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>

preocupação da sociedade, muito menos o interesse em incluí-los positivamente na história do Brasil, ou de equipará-los ao homem branco na condição de escravizado. Destarte, uma escola de brancos para brancos desde a educação básica ao ensino superior.

2.1.1. A educação dos mil e novecentos: Reformar, reformar e moldar

O esforço da elite dominante em criar uma população brasileira branca não se encerrou nas políticas de incentivo e seleção de imigrantes. Outros mecanismos foram utilizados com esse objetivo. Foi durante o Estado Novo (1937 – 1945), por exemplo, que a divulgação dos discursos e debates sobre a necessidade do aprimoramento da população pautados nos estudos eugenicos e higienistas foi realizada por meio de periódicos²⁰. Além disso, instituições públicas e privadas foram usadas para manipular e orientar a população sobre aqueles considerados inadequados, degenerados e indesejados, fortalecendo a já existente segregação e hierarquia social e racial do país. Nem mesmo as instituições de ensino ficaram fora desse projeto.

No livro *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917 e 1945*, Jerry Dávila assinala que, entre 1917 e 1945, a questão racial influenciou o pensamento das elites intelectuais brasileiras fazendo com esses teóricos, partindo debates e discussões internacionais sobre raça, desenvolvessem políticas públicas para todas as esferas sociais objetivando o branqueamento da população brasileira.

Tais políticas, segundo Dávila, baseavam-se no ideal de que o Estado deveria funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação (Dávila, 2006, p.12). É preciso considerar que, no período estudado pelo autor, teorias de melhoramento da população de fundo racista como a Eugenia ainda permeavam o pensamento dos cientistas e teóricos tanto da Europa como Estados Unidos, Argentina e Brasil. Por este motivo, os intelectuais da época que ansiavam essa transformação promoveram um conjunto de reformas institucionais que também atravessaram a área da Educação. Nas palavras de Dávila:

Os condutores da expansão e da reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram subcidadãos presos a degeneração – condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação. Os mesmos educadores também tinham fé em sua capacidade de mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-a em cidadãos- modelos. O título desse livro *Diploma de*

²⁰ Um desses periódicos foi a Revista de Imigração e Colonização (RIC) criada em 1940 pelo Conselho de Imigração e Colonização órgão do governo estado-novista (1937 – 1945) para a promoção do nacionalismo modernizador e organização técnica do país, que assumiu como objetivo principal questões ligadas a imigração, demografia e território. Conferir em: BELARMINO, Camila Almeida. **Diálogos para construir uma nação: continuidades da questão nacional no pensamento social brasileiro nas páginas da revista de imigração e colonização**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2012, p. 60.

brancura, refere-se a práticas empregadas nas escolas cariocas e nas intenções dessas práticas: transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele. (Dávila, 2006.p.13)

A defesa de Estado técnico e científico que deveria assegurar seu desenvolvimento político, econômico e social foi o fio condutor de reformas institucionais cujo objetivo era a profissionalização de seus cidadãos para que esses pudessem contribuir com o futuro da nação. Cabe lembrar que o perfil de cidadão ideal almejado pelos reformadores não correspondia ao real perfil populacional do país. Todas as instituições estatais do período foram utilizadas com esta finalidade, em especial as instituições públicas de ensino como destaca Dávila:

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos que, na virada do século, eram em sua ampla maioria, excluídos da escola. Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista. As elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria, degenerados. (Dávila, 2006.p. 21)

Diante da gravidade da situação, os dirigentes da educação pública, que a perceberam como espaço de regeneração e modulação social, definiram a escola pública como lugar de cura de mazelas provocadas pela miscigenação. Entretanto, para que a escola funcionasse tal como esperavam, eram necessárias estratégias que os permitissem se aproximar da escola e promover a “cura”, por isso transformaram os pressupostos racistas em políticas educacionais que, “(...) contribuíram para a desvantagem de brasileiros pobres e não brancos, negando-lhes acesso equitativo aos programas, as instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam.” (Dávila, 2006.p.22)

O Rio de Janeiro, capital federal até a década de 1960, foi o palco para o início das reformas educacionais implementadas entre os anos de 1917 e 1945, encabeçadas, durante o Estado Novo, por Afrânio Peixoto e demais estudiosos das relações entre raça e degeneração. (Dávila, 2006. P.23). Conforme Dávila, a busca pelo aperfeiçoamento da raça, no Brasil, e a criação de uma “raça brasileira” (Dávila, 2006.p. 21) conduziu a elite médica branca do período a intervir diretamente nos projetos educacionais do país sob a justificativa de que reformas educacionais contribuiriam para a resolução de problemas ocasionados pela degeneração racial

do povo brasileiro. As reformas foram pautadas numa lógica médica e científico- social que deveria moldar o funcionamento das escolas.

Como de costume na época, o modelo de raça, sociedade e escolas implantado aqui tomou de empréstimo a cultura e o ideal europeu, fazendo que os reformadores da educação criticassem a herança colonial, em particular no que tange a composição racial brasileira. Além disso, notar que essa elite médica era branca e que permanecia presa a valores sociais do colonialismo nos permite, conforme citou Dávila, perceber que essa elite ainda associava “à brancura à força, saúde e virtude - valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos.” (Dávila, 2006. p.24).

Dávila sustenta que as políticas educacionais criadas no período partiam “de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático” (Dávila, 2006. p.24) cuja visão recebia influência direta da noção de raça branca como ideal. Assim, as escolas públicas foram transformadas em espaços de suprematismo branco-europeu, onde os códigos do colonizador foram projetados a fim de imprimir nas crianças pobres, mestiças e negras (não brancas) que o ser branco era o objetivo.

Os discursos acerca da degeneração da população brasileira amplamente disseminados nas primeiras décadas século XX demonstram como o que Fábio Koifman chama de “eugenia a brasileira” funcionava. Pois, embora o discurso eugênico tenha sido adotado pela elite médica e estudiosos brasileiros, aqui a eugenia ganhou contornos higienistas que tinham como premissa o cuidado com a população através da inserção de novos hábitos e como salienta Christiane Gioppo tinha como objetivo a “(...) disciplinarização, que pretendia mudar hábitos e moldar (...) enfim, criar uma nova mentalidade.” (Gioppo, 1996.p.169).

Para Christiane Gioppo, a eugenia é uma expressão do movimento de segregação racial originado na segunda metade do século XIX ganhou contornos científicos que, dado o contexto, recebeu suporte legal para sua disseminação (Gioppo, 1996.p. 167). Para tanto, utilizou mecanismos de manipulação e orientação para que pudesse controlar os considerados “menos capazes” sob o ponto de vista de seus teóricos. Dentre os mecanismos, é preciso considerar os materiais didáticos, as orientações pedagógicas e atribuições estabelecidas aos profissionais de educação mantendo os interesses da classe dominante.

Notar que grande parte dos considerados “menos capazes” ou indivíduos disgênicos fazia parte das camadas menos favorecidas da população boa parte dela formada por pretos e pardos, implica na percepção do esforço dos grupos privilegiados para manter suas posições.

Assim, dividir a população entre indivíduos eugênicos e disgênicos, isolando-os em verdadeiros guetos longe das elites era necessário.

Havia também outro objetivo embutido nesta ideia: o de isolar o pobre com o intuito de separá-lo das elites, criando locais próprios, as vilas operárias, para que não fosse necessário conviver com eles. (Gioppo, 1996.p. 171)

Tanto Gioppo quanto Dávila ressaltam que no período estudado o “degenerado” fazia parte das camadas menos favorecidas da população. Em seu ensaio, Gioppo destaca que o degenerado era o trabalhador fabril e que este deveria ser transformado a fim de viver em função da fábrica (Gioppo, 1996.p.169). Já no texto de Dávila, encontramos o degenerado não branco, preto ou pardo que conservava aspectos da negritude e toda a gama de preconceitos direcionada a ele.

O fato é que tanto no ensaio de Gioppo quanto no texto de Dávila, para os estudiosos do referido período, a condição de degenerado era percebida como algo adquirido e remediável. É neste ponto que observamos que o ato de educar, naquele momento, era o passo de regeneração brasileira que deveria ser promovida pelo branqueamento.

A negritude ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, mas os indivíduos podiam escapar à categoria social da negritude por meio de melhoria de saúde, nível de educação e cultura, ou classe social. (Dávila, 2006. p.26)

Sustentamos nosso argumento utilizando como base o artigo *Discutindo A escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX* de Surya Aaronovich Pombo Barros que alega que para a elite, a população pobre negra estigmatizada pela escravidão precisaria ser educada para se transformarem em bons trabalhadores e bons cidadãos. Barros demonstra também que a presença negra causava incômodo nas elites que buscava dificultar a vida do aluno negro desde sua matrícula até permanência nas escolas. (Barros, op. cit., p-p.79/80)

Embora pouco se tenha pensado sobre a educação da população negra entre o século XIX e início do XX, o que se tinha em mente era a busca de uma solução para o papel do negro na sociedade brasileira de pós- abolição. A existência do negro se tornou um problema, pois como sabemos a Abolição só mesmo tornou extinta a escravidão no Brasil, não trazendo nada além disso e nenhum projeto de inserção social como aproveitamento da mão de obra e demais contribuições. No entanto, era preciso se pensar numa forma de controlá-la e inviabilizar qualquer tentativa de luta por direitos e busca por igualdade, que representaria um risco ao status quo da elite branca. Desta forma, a noção de escola foi deslocada de espaço de difusão

do conhecimento para o espaço de controle, onde se pretendia de reformar, formar e moldar o indivíduo e, conseqüentemente, a nação.

2.1.2. Professores brancos para uma sociedade preta: Dando forma a sociedade desejada

Como afirmamos acima, a “sociedade ideal” no século passado era uma sociedade democrática, civilizada e majoritariamente branca. Algo que, justamente por ser idealizado, não condizia com a realidade do país. É preciso lembrar que para os pensadores da época, a noção de sociedade civilizada estava atrelada a cor de seus habitantes. Assim, para esses teóricos, o Brasil, um país em que a escravização de negros perdurou por mais de três séculos e de população em que a cor da pele não era predominantemente branca, estava longe de ser um país civilizado.

Inúmeras foram as teorias e alternativas pensadas para modificar a situação e transformar o país em um país branco conforme os modelos da época. Como já citado, teses de fundo racista, como a eugenia, ganharam força por aqui e serviram como base de implantação de medidas que tiveram como conseqüências o aumento das desigualdades sociais e novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil (Dávila, 2006.p.22). Entre elas, políticas que buscavam mudanças no perfil da clientela das escolas mantidas pelo Estado ganharam relevo.

Conforme já visto, ao longo da história brasileira, o aluno negro sempre encontrou dificuldades em conseguir uma vaga e/ou permanecer na escola. Ainda assim, mesmo com todas as dificuldades, alguns conseguiram tal feito e aprenderam muito mais do que as primeiras letras. Muitas vezes, estudaram em instituições de caridade ou receberam aulas de professores particulares pagos por suas famílias ou algum benfeitor, além de organizações negras também se empenharam na educação do negro. Devido a isso, na virada do século passado muitos professores negros podiam ser encontrados nas escolas tuteladas pelo Estado, porém esse cenário se modificou quando os projetos de branqueamento passaram a ser desenvolvidos partindo do entendimento de que criar o cidadão ideal seria muito mais fácil do que transformar os já existentes, assim, a educação passou a ser foco de reformas e políticas que tiveram esse objetivo.

Deste modo, pouco a pouco, professores e professoras negras foram retirados das escolas públicas por intermédio das mais variadas justificativas, desde críticas a sua formação até os meios pelos quais se tornaram professores do ensino público, visto que a época era muito

comum o apadrinhamento ou indicação para cargos públicos.²¹ Assim, como ressalta Dávila, a dinâmica do branqueamento atravessou também os processos de profissionalização do ensino e treinamento de professores (Dávila, 2006.p.147) e o “(...) quadro imaginado de professores-com efeito, o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram – era branco, feminino e de classe média.” (Dávila, 2006.p.148), ficando evidente qual era a identidade imaginada para os professores pelos reformadores da época.

A medida em que críticas à profissionalização de professores ganhava força, diminuía o número de professores negros. Conforme Dávila: “com o tempo, o número de professores e administradores que possuíam claros fenótipos de afrodescendentes decresceu.” (Dávila, 2006.p. 157). Sem contar que, na cidade do Rio de Janeiro, as políticas de seleção e treinamento de futuros professores eram hostis aos candidatos afrodescendentes e brasileiros de classe baixa (Dávila, 2006.p.161).

Duas concepções sustentaram o declínio do número de professores negros das escolas públicas ocorrido a partir da década de 1930. Uma delas corresponde ao deslocamento das análises sobre raça do âmbito da biologia para a cultural o que fez com os teóricos raciais da época concentrassem ainda mais seus esforços no treinamento de professores como via de redenção dos brasileiros degenerados (Dávila, 2006.p. 169). A segunda, corresponde ao já citado modelo de professor moderno que deveria ser branco, de preferência feminino e sempre de classe média. Este modelo demonstra que o projeto dos reformadores era “(...) forjar uma identidade para os professores da cidade.” (Dávila, 2006.p. 148).

Todavia, se faz necessário questionar quem eram os reformadores e quais os critérios utilizados para a construção dos projetos educacionais. Esses mesmos, representavam a elite docente brasileira, formada por homens brancos, que compunham as cadeiras das universidades na formação dos professores. Se na escola o quadro de professores passou por um processo de branqueamento, nas instituições de ensino superior, onde os reformadores atuavam diretamente nos campos de pesquisa e formação de professores, já nascia branco.

O objetivo dos reformadores educacionais era fazer da escola o local de regeneração da sociedade, ao passo que o modelo de escola por eles criado, desigual e excludente no que diz respeito aos seus funcionários, principalmente ao corpo docente, tinha como principal função servir de modelo para a população. Nesta escola, os ensinamentos estavam além do que lhe

²¹ Dávila: (...) havia um corpo de professores negros afrodescendentes que, nas primeiras décadas do século, lecionada nas escolas públicas urbanas. Esses professores conseguiram emprego em virtude de uma combinação de seu nível comparativamente alto de educação (segundo estatísticas do IBGE, em 1946 apenas 4% dos indivíduos de 24 anos de idade no Brasil haviam completado o secundário) e a influência potencial de um patrono.” (Dávila, 2006.p. 159 APUD Freitas)

competete, a lição que deveria ser aprendida era o da repetição de um modelo importado de sociedade. Com costumes, códigos e aspectos que os brasileiros deveriam assimilar e seguir, não importando sua condição social ou racial. Logicamente, que os conteúdos abordados desde a formação de professores a educação básica perpassavam pelos critérios necessários a manutenção do status quo de uma elite branca. Percebemos, então, que o papel da escola para os intelectuais do período era o de reformadora da sociedade, aquela era a instituição que deveria enformar e não ensinar ou informar.

CAPÍTULO 3: O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO: UMA PERSPECTIVA AINDA EUROCÊNTRICA NUMA SOCIEDADE AMERICANA.

Como vimos, entre os anos 1930 e 1940, ao professor foi declaradamente atribuída também a função de dar forma a uma sociedade que não atendia os valores e os hábitos que se queria reforçar na época. Naquele momento, o objetivo do Estado era construir uma sociedade branca que correspondesse ao projeto de formação de uma identidade nacional brasileira e o professor deveria ensinar conteúdos muito além das ciências humanas e exatas.

A utilização das instituições de ensino como espaço para disseminação de ideologias e, conforme aponta Louis Althusser (1987), como aparelho ideológico do Estado ainda permanece. Entretanto, a diferença é que as intenções de manipulação não são tão mais evidenciadas quanto há quase oitenta anos atrás. Os mecanismos de hoje não são outros, pelo contrário, são os mesmos. Símbolos, códigos e discursos ditos e não ditos, ainda conduzem a população aos caminhos delineados pelo Estado. Tudo, milimetricamente, repassado a partir das tecnologias de nossa época. E mesmo com tantos discursos que aludem a inclusão, o que se vê ainda é a permanência de práticas segregacionistas.

No passado, escolas foram criadas com essa finalidade e, mais tarde, Institutos de Educação também. E no cenário estadonovista de Getúlio Vargas, quando as universidades ganham notoriedade e, mesmo quase após cinquenta anos pós abolição, obstáculos e demais impedimentos a ascensão social do negro por via da educação ainda eram aplicados.

Entre tantas práticas de exclusão social do negro, uma das mais efetivas foram os obstáculos ao acesso à educação. Como dito anteriormente, durante o período colonial e no pós-independência, mulheres e homens negros, principalmente os escravizados, foram privados da educação formal. Já no período republicano, durante os anos 1930, especificamente, diversas ações do Estado brasileiro foram colocadas em prática para que o acesso à educação permanecesse como privilégio branco.

Neste terceiro capítulo, veremos que é preciso ler nas entrelinhas para se perceber duas coisas. A primeira é que a insistência na negação da identidade negra feita por muitos brasileiros tem sua origem no Eurocentrismo colonizador e todo seu esforço no aniquilamento de povos e culturas inferiorizados por ele, o que inclui a exploração da força de trabalho de povos indígenas e africanos. E a segunda é que os esforços de branqueamento da população brasileira da segunda metade do século XX e todas as formas de exclusão social pautadas no racismo branco, quase exclusivamente contra o negro, ainda hoje reverberam em nossa sociedade e são, cotidianamente, repetidas principalmente no meio acadêmico.

3.1. Os Currículos e o Racismo Institucional

Refletir sobre o papel da escola, da universidade, do docente e do currículo, sendo este último analisado como produto político que pode influenciar na vida e escolhas de nossas estudantes, permite-nos insistir na abordagem de assuntos relacionados ao universo das identidades como aporte para o fim das desigualdades.

O fato é que, se reconhecemos os espaços de educação formal (neste caso, escolas e universidades), como um espaço de possibilidades rumo a eliminação das desigualdades, principalmente a partir do desenvolvimento do senso crítico de nossos estudantes, o caminho para isso seria a adoção de uma agenda que priorize a diversidade e os direitos de todas e todos. Um caminho viável, em se tratando de Brasil, é a introdução, nos currículos, da perspectiva Decolonial²² que propõe o rompimento da subalternização e silenciamento de grupos oprimidos tidos como minorias.

Nilma Lino Gomes, no artigo intitulado *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*²³, discute as tensões e os processos de descolonização dos

²² Entendemos a perspectiva Decolonial como um conjunto formado por teorias e práticas que buscam ouvir os grupos silenciados pela colonialidade, que entendemos, a partir da dos escritos de Enrique Dussel (2005) como grupos subalternizados pela Modernidade. Além disso, a proposta Decolonial não se restringe a denúncias dos processos de silenciamento e subalternização, pois sugere práticas para a superação de tais processos. Entendemos também que a decolonialidade não busca novos objetos, pelo contrário, busca um novo olhar sobre os objetos para além dos padrões eurocêntrico, patriarcal, heteronormativo e cristão, por exemplo. Se trata, pois, de uma teoria que busca novas perspectivas para além daquelas herdadas do colonialismo. Catherine Walsh (2016), por exemplo, propõe um novo olhar sobre os objetos, um “teorizar a partir do (em lugar do “sobre)” e isso corrobora com a teoria Decolonial. Cf.: DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p 24-32. WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Oliveira. *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “Outra”?* Rio de Janeiro: 07 Letras, 2016.

²³ GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, 2012, pp. 98-109.

currículos na escola brasileira.²⁴ Gomes inicia o debate retratando sua experiência com o musical “Besouro Cordão-de-Ouro”²⁵ e revela um cenário no qual, apesar da lei nº.10.639/03²⁶, a abordagem de conteúdos que não privilegiam a historiografia tradicional, aquela escrita por homens brancos, ainda são estranhos a muitos docentes, ou seja, as temáticas relacionadas ao continente africano ou a africanos e afrodescendentes, enquanto protagonistas de suas próprias histórias, ainda não eram comuns. Obviamente, a autora propõe uma minuciosa análise sobre as relações étnico-raciais e como estas, a partir das tensões provocadas pelos debates acerca da descolonização dos currículos, formam-se.

Segundo Gomes, “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2012, p. 107), o que, em nossa concepção, colabora com o processo de formação da identidade étnico-racial de nossas alunas e nossos alunos. Gomes afirma ainda que a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento de mundo é um desafio para a escola (Gomes 2012, p. 107).

A autora que propõe uma descolonização dos currículos num momento em que propostas teóricas decoloniais estavam ganhando força, apresenta e analisa duas possíveis formas de rupturas com o currículo eurocêntrico. A primeira delas é romper com silenciamento da questão racial, da cultura negra, das questões de gênero, enfim, dos grupos subalternizados nos currículos que, além de silenciados, são abordados de maneira desconectada da vida social ampla e discriminados no cotidiano escolar (Gomes, 2012, p.105). A segunda proposta de ruptura é a descolonização dos currículos dos cursos de formação de professores à luz da Lei nº. 10639/03.

Como tratar da formação étnico-racial e da descolonização do currículo escolar numa sociedade como a brasileira que encobre a existência do racismo? Aqui aproximamos nossa proposta ao artigo Racismo e sexismo na cultura brasileira de Lélia Gonzales (1984) que, além

²⁴Conferir: resumo escrito pela própria autora no resumo do artigo.

²⁵ “Mas a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. E é sobre esse debate que o presente artigo se propõe discutir a partir das reflexões geradas por uma experiência singular: o musical Besouro Cordão-de-Ouro, dirigido por João das Neves e apresentado no 4º FAN (Festival Internacional de Arte Negra) no dia 25 de novembro de 2007, em Belo Horizonte, Minas Gerais.1 A peça narra a trajetória, a história e as lutas daquele que é considerado um dos mais importantes nomes da capoeira, no Brasil, também conhecido como Besouro de Mangangá. É a partir da relação entre a peça teatral, a história desse homem negro, a nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as indagações sobre o currículo serão aqui formuladas.” Cf.: GOMES, 2012, p. 100.

²⁶ A Lei n. **10.639/03** alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura e Afro – Brasileira. Conferir.: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso: 05 de Jan de 2021.

de discutir sobre o papel e a concepção da mulher negra no Brasil, ocupa-se do tema do racismo e da forma como ele é ocultado através do mito da democracia racial (González, 1984, p. 242).

No artigo citado, Gonzales afirma que o racismo no Brasil se fundamenta no medo de que a elite dominante tem de que os dominados a superem. Para evitar tal superação, essa mesma elite utiliza-se de mecanismos que invisibilizam, infantilizam e ridicularizam o negro e o que corresponde a ele com o objetivo de manter-se sempre em posição privilegiada (González, 1984, p.247). Segundo a autora, um dos mecanismos de dominação adotados por essa elite é a disseminação de seus valores, culturas e ideologias com objetivo de que estas sejam reproduzidas e internalizadas pela população negra e mestiça, para que essa continuasse a ser controlada.

Diante do exposto, acreditamos ser necessário dizer que, nesta pesquisa, serão utilizados os conceitos de currículo e de racismo institucional. No que concerne ao conceito de Racismo Institucional, utilizaremos a proposta de Silvio Almeida no livro *Racismo Estrutural*. Na obra em questão, o autor afirma que “(...) o racismo é *sempre estrutural*, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.” Porque, para o autor, “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.” (Almeida, 2021 pp. 20-21). Contudo, para o autor “(...) os adjetivos institucional e estrutural não são meramente alegóricos, mas representam dimensões específicas do racismo, com significativos impactos analíticos e políticos.” (Almeida, 2021. p.36)

Silvio Almeida expõe as habituais manifestações do racismo na sociedade e ainda apresenta três concepções de racismo: a individualista, institucional e estrutural. Segundo o autor, o racismo individualista trata-se de um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual de grupos isolados qualificado como algo irracional e considerado como apenas uma forma de preconceito (Almeida, 2021. p.36).

Quanto ao racismo institucional e ao racismo estrutural, de acordo com Almeida:

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (Almeida, op. cit., p.47)

Considerando, o autor supracitado ao questionarmos a visibilidade da escravização de europeus nos séculos XVI e XVII, estamos chamando à reflexão dos leitores de como o racismo institucional se faz presente nas instituições educacionais, sobretudo a partir da formação de

professores. Todavia, cabe ressaltar que o autor diferencia o racismo estrutural do racismo institucional ao afirmar que “(...) os adjetivos institucional e estrutural não são meramente alegóricos, mas representam dimensões específicas do racismo, com significativos impactos analíticos e políticos.” (Almeida, 2021. p.36). É a versão institucional do racismo que utilizaremos neste trabalho, porque a tese apresentada por Almeida corrobora nossa concepção de que as instituições de ensino, assim como outras instituições, servem para moldar a sociedade a partir dos sujeitos que delas fazem parte. “(...) as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências.” (Almeida, 2021, p. 39 apud Saraiva e Ferrarezi, 2006, p.161)

Desta maneira, compreendemos a necessidade de analisar as instituições de Ensino Superior às quais dedicamos nossa pesquisa, com vistas a identificar se estas servem como instrumentos do Estado brasileiro para a perpetuação da estrutura do racismo. Deste mesmo racismo que permitiu a formação do Brasil enquanto Estado, pois se utilizou da mão de obra escravizada por mais de trezentos anos e que, ainda hoje, do mesmo Brasil que se formou enquanto população cercada de privilégios para poucos e dificuldades para muitos.

A maneira como Almeida apresenta o conceito de Racismo Institucional fortalece a forma como compreendemos o currículo, neste caso, desenvolvida após leituras do livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* de Tomaz Tadeu da Silva (2017) que se refere ao currículo como um produto do discurso político de quem tem o poder.

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática do currículo. (Silva, 2017 p.148)

Por este motivo, examinar os discursos presentes nos currículos dos cursos de formação de professores de História faz-se importante. Porque, a partir deles, será possível identificar os sintomas da permanência dentro das instituições de Ensino Superior de um tipo de formação que materializa e reproduz as regras e os padrões tidos como ideais dos grupos dominantes que desejam fazer-se e permanecer hegemônicos e de grupos que pretendem com o “(...) estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder.” (Almeida, 2021. p.40).

Ainda no que diz respeito ao currículo, cabe ressaltar que o entendermos como um produto do discurso político de grupos hegemônicos dos quais a grande maioria da população

brasileira é silenciada, entendemo-lo, a partir de Silva (2017), como uma questão de identidade e, portanto, subjetividade.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (Silva, 2017, p.15)

A relação por nós estabelecida entre os conceitos de currículo e racismo institucional fortalece-se quando a ela adicionamos a percepção de currículo como discurso e a forma como o entendemos a materialização de uma ideologia²⁷. Essa percepção permite-nos afirmar que tanto o texto final do currículo como seu processo de elaboração não se desenvolvem de maneira desinteressada e/ou neutra.

Aloisio Monteiro e Joliane do Nascimento Leal, no artigo *Lugar da memória e memória do lugar: Formação de professores indígenas e o currículo como narrativa étnico-racial* (2010), afirmam que:

(...) o texto curricular é um discurso, e, portanto, aquilo que ele é, depende precisamente da forma como ele é definido e construído pelos diferentes atores sociais.

Nessa perspectiva, o texto curricular, entendido aqui de forma ampla (...) é considerado um artefato social e cultural. Não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social (...) (Monteiro e Leal, 2010, p. 140 – 141)

Dessa forma, é preciso investigar como o protagonismo negro vem sendo silenciado/ocultado nos currículos acadêmicos na formação superior de história, considerando que de acordo com Vavy Pacheco Borges (2005, p.60), o “homem tem história desde que ele existe na terra, mesmo que ela não esteja devidamente documentada para as gerações que vierem depois”. O que então devemos considerar que essa história não é única. Tal como afirma a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie no livro *O perigo de uma história única*.

Em sua primeira palestra proferida no TED Talk, em 2009, palestra adaptada e transformada em livro em 2019, Adichie mostrou as consequências da não abordagem de outros pontos de vista além do europeu. De acordo com a autora, sua imaginação e seus escritos, ou parafraseando-a: as histórias contadas por ela, estiveram por muito repleta de elementos de

²⁷ Conferir: BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2º ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

cenários e contextos diferentes da sua realidade e com os quais ela não podia se identificar visto que ao longo de toda sua infância, eram americanos e britânicos

Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade — textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler —, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. (Adichie, 2019. p.12.)

Entretanto, mudanças significativas em sua forma de pensar e escrever suas histórias ocorreram quando de acordo com a própria autora, ela descobriu os livros africanos.

Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. (Adichie, 2019. p.13.)

O reconhecimento da existência de múltiplos e incontáveis modos de vida, inúmeras formas de se contar histórias e da apresentação assim como suas abordagens em sala de aula é importante prática antirracista, pois desautoriza discursos e práticas eurocêntricas enraizados em nosso cotidiano.

Por isso, buscamos identificar os motivos para o apagamento do protagonismo de povos negros nos currículos dos cursos de história o que nos levou a construção do conceito de mestiço e mestiçagem no Brasil a partir da política do branqueamento que gerou o preconceito de marca em nossa sociedade. Tais questões nos leva a adotar a concepção de currículo como um documento de identidade tal como propõe Tomaz Tadeu da Silva (2017). Essa escolha fortalece nosso argumento de que as matrizes curriculares analisadas durante essa pesquisa impõem um modelo de identidade, leia-se: identidade branca, que se deseja para toda a população brasileira apesar de sua pluralidade. Sem contar que, a iniciativa de grupos dominantes nos processos de elaboração de matrizes curriculares, demonstra a necessidade desses grupos de se manterem no poder.

3.1.1. Por que os Currículos?

No livro Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, o autor Tomaz Tadeu da Silva além de traçar um panorama sobre as teorias do currículo existentes, a

saber: Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas, apresenta o currículo como um objeto que precede uma teoria e teoria como uma representação de uma realidade (Silva, 2017.p.11). Além disso, no decorrer da leitura do texto de Silva, observamos que para ele, ao se tratar de currículo, faz mais sentido utilizar as palavras “discurso” ou “texto” no lugar da palavra teoria. Pois, para o autor “O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (Op. Cit. Silva, 2017.p.11). Sendo assim, um currículo como a materialização de um discurso, “Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a ‘teoria’ está envolvida num processo circular: ela descreve como descoberta algo que ela própria criou.” (Silva, 2017.p.12)

Circe Maria Fernandes Bittencourt, em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2008), chama atenção que no que compete o ensino de história, há uma relação direta entre o currículo acadêmico e o currículo da educação básica. Por isso, alterar o currículo da educação básica perpassa pela necessidade de anteriormente alterar o currículo acadêmico, pois a prática docente corresponde a legitimação do discurso proposto na formação dos professores/as.

Nesta pesquisa, debruçamo-nos sobre as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em História de três das quatro universidades federais do Rio de Janeiro, UFF, UFRJ e UFRRJ. Essa escolha ocorreu durante estudos preliminares para o desenvolvimento do projeto de pesquisa que originou esse trabalho. Percebemos que as três universidades em questão, embora se apresentem como universidades espírito de vanguarda ainda apresentam resistência a aberturas a novos olhares e formas de se estudar e contar a história. Além disso, embora o estado do Rio de Janeiro conte ainda com outras universidades, como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), optamos pelas três universidades citadas por aproximações pessoais com cada uma delas, em especial com a UFRRJ, pois o curso de mestrado que deu origem a essa pesquisa é ofertado nesta universidade. Nossa opção por este método de pesquisa se deu a partir da compreensão do currículo como uma questão de identidade, conforme propõe Silva. Além disso, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista também apresentada pelo autor,

(...) podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (Silva, 2017.p. 16)

Acreditamos que a permanência dos contornos eurocêntricos dos currículos dos cursos de Licenciatura em História além de corroborar com a constante negação de identidades outras que a não a branca, em particular a negação da identidade negra, trata-se de um mecanismo de manutenção do poder uma minoria branca, que através de discursos e materialização de seus ideais através dos currículos permanecem em suas posições de privilégios. Sem contar que os discursos encontrados nas matrizes curriculares analisadas não oferecem aos futuros professores de História uma formação que objetive o rompimento do modelo eurocêntrico de ensino em seus futuros campos de atuação.

A partir dessa linha de raciocínio, elaboramos a hipótese de que apagamento e o silenciamento do protagonismo negro nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História é um recurso político do meio acadêmico brasileiro para a manutenção das hierarquias raciais dentro da sociedade brasileira. Supomos também que o silenciamento e o ocultamento do protagonismo de povos não-brancos, assim como, a invisibilidade do processo de escravização do branco europeu, ao longo da História, faz parte de um projeto político que tem como finalidade legitimar a imagem do negro como único que deve e pode ser escravizado.

Justificaremos essas hipóteses apresentando as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E reforçamos nossas hipóteses trazendo para o escopo deste trabalho as políticas de ações afirmativas como a lei de cotas e os demais esforços em prol de uma Educação Antirracista.

Acreditamos que as instituições de ensino brasileiras, apesar de todo avanço da luta contra o racismo, principalmente os avanços das lutas por uma Educação Antirracista, ainda contribuem para a manutenção das elites dominantes no poder, pois se utilizam de estruturas que não e nem nunca atenderam a realidade social brasileira.

Por este motivo, nosso objeto de estudo foi o currículo dos cursos de Licenciatura em História das universidades já mencionadas. Sendo também a análise dos discursos presentes nas ementas das disciplinas oferecidas e a metodologia aplicada para o desenvolvimento deste trabalho, pois nesses documentos buscamos algum indício, entre temas, indicações de leituras e referências bibliográficas de conteúdos que abram espaços para discussões e debates acerca de perspectivas, saberes, culturas e visões de mundo de povos não-europeus sejam utilizadas como base de estudos e aprendizagens futuras.

Ao longo de nossas análises, observamos a permanência de discursos eurocêntricos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História da UFF, da UFRJ e da UFRRJ,

visto que as disciplinas ofertadas, em sua maioria, ainda utilizam obras que priorizam a visão do colonizador sobre o colonizado e sobre os escravizados.

Cabe destacar que, durante a pesquisa, detivemo-nos às disciplinas obrigatórias, ou seja, aquelas que devem fazer parte da formação primária de um docente de História, portanto, concentramo-nos naquelas disciplinas ofertadas pela instituição de ensino que propõe essa formação. Não nos detivemos na análise das disciplinas optativas porque o estudo delas dependem das escolhas do sujeito e de suas subjetividades.

Ainda sobre a pesquisa, cabe explicar que tão logo escolhemos o tema, escolhemos também, o modo de coleta de dados. Dedicamo-nos ao exame das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas oferecidas pelas universidades mencionadas que estão disponíveis nos sites de seus respectivos departamentos dos cursos de História. E, para que pudéssemos lograr êxito, elaboramos um roteiro inicial de estudos cujos pilares foram as questões abaixo:

1º A matriz curricular da (nome da universidade) oferece disciplinas diretamente relacionadas ao tema da Educação das Relações Étnico-raciais?

2º Na existência de tais disciplinas, o grau de importância atribuído a elas é tamanho ao ponto de serem estas disciplinas ofertadas de modo obrigatório?

3º Qual o título (nome) da disciplina e carga horária?

4º Em qual momento (período) da formação do futuro professor de História a(s) disciplina é(são) ofertada(s)?

Essas quatro perguntas serviram como guia de nossa análise, contudo, para que tivéssemos um melhor direcionamento, usamos como base de investigação o tema da escravização de brancos no Norte da África a partir da obra *Escravos Cristãos, Senhores Muçulmanos. Escravidão Branca no Mediterrâneo, na Costa da Bérberia e na Itália*, de 1500 a 1800 de Robert C. Davis²⁸. Por acreditamos que assim seria mais fácil inferir se existe abertura para novos discursos e protagonistas negros nas aulas de história nos cursos de formação de professores da área.

Sendo assim, uma quinta pergunta foi adicionada ao roteiro inicial:

²⁸ DAVIS, Robert C. **Escravos cristãos, senhores muçulmanos: escravidão branca no Mediterrâneo, na Costa da Bérberia e na Itália**, de 1500 a 1800. Tradução de Leonardo Castilhone. Campinas, São Paulo: Vide Editorial, 2021.

5º A bibliografia utilizada nas disciplinas obrigatórias do curso foge à regra da tradição eurocêntrica e indica algum texto que aborda o tema da escravização de brancos na África do Norte ou a escravização praticada seguidores do Islamismo?

A escolha da obra de Davis se deu porque nela, o autor buscou demonstrar através de fontes primárias como funcionou a escravidão de brancos na África do Norte, seus moldes, contextos e números. E porque é possível, através do livro de Davis, perceber que a escravidão branca desenvolveu-se amplamente no mesmo período em que o sistema escravista nas Américas ganhou maiores contornos. Sendo assim, por que, apesar de todos os estudos sobre Idade Moderna, Escravidão e Escravidão no Brasil realizados no país, o tema da escravidão branca ainda é silenciado nos currículos da Educação Superior? E por que esse tema também não aparece nos livros didáticos? A essa altura, cabe ainda salientar que o período da Idade Moderna e as disciplinas envolvidas por ele foi atentamente observado visto que esse é o recorte cronológico estudado por Davis.

De acordo com Davis (2021) embora os dados venham sendo questionados como inconsistentes devido a muitos registros não terem sido feitos e muito dos levantamentos tenha ocorrido de forma empírica, entre 1580 e 1680, a região do Magreb esteve em seu auge de escravização de cristãos brancos. Ressalta-se ainda que esse processo de escravização aconteceu sobretudo, pela relação de intercâmbio comercial no Mediterrâneo, e, pela invasão da costa europeia para pilhagem e apreensão de cristãos utilizados como mão de obra escravizada.

Ainda segundo o autor, embora a partir de 1680 os registros tenham diminuído significativamente, podem ser encontrados, embora poucos, registros de escravizados no início do século XIX. Considerando a importância dessas informações para a formação do historiador, sobretudo aqueles que apresentem interesse em pesquisas voltadas a relação entre escravidão, racismo e identidade, assim como, para a autoestima dos negros que vem sofrendo cotidianamente com as práticas racistas, qual o papel das instituições de educação na formação das mentalidades em nosso país?

Assim, a abordagem do tema do protagonismo negro ao longo da história assim como suas contribuições para a evolução da humanidade em sala de aula dos cursos de formação de professores de história fará com que a aluna e o aluno negro também da educação básica, sintam-se valorizados, representados e percebam que ao longo da história um ideal de subalternização foi projetado para povo negro, entretanto, apesar desse fato, as contribuições da população negra para a evolução da humanidade são inúmeras. Para tanto, se faz necessário que nas aulas de História as tradicionais perspectivas eurocêntricas sejam criticamente

analisadas e que outras visões de mundo sejam apresentadas aos nossos alunos, de modo que estes possam se perceber como importantes e não repitam falas e práticas racistas já naturalizadas em nossa sociedade como a descrita acima. Dito isso, cabe ainda ressaltar que o tema escravização como parte do desenvolvimento econômico e político também praticada contra corpos brancos, conforme demonstraremos ao longo dessa pesquisa, se levado a sala aula, pode contribuir para o fim de estereótipos e das estigmatizações do corpo negro.

No decorrer da pesquisa observamos que as três universidades investigadas apresentam semelhanças no que diz respeito ao conteúdo programático da disciplina de História Moderna. O recorte espacial de ambos os cursos é a Europa e os acontecimentos ocorridos no período abordado, conforme mostrado nos quadros demonstrativos de conteúdos da Disciplina de História Moderna UFF, UFRJ e UFRRJ a seguir:

Quadro 1: Conteúdo Programático – Disciplina História Moderna – UFF.

| |
|--|
| Universidade Federal Fluminense – UFF – História Moderna |
| Introdução: séculos XIV e XV, época de crise? |
| <p>Unidade I - A Europa Renascentista</p> <p>1.1. O nascimento do Estado Moderno e a expansão ultramarina; 1.2. Mercantilismo e Revolução dos Preços; 1.3. Humanismo e Renascimento; 1.4. Reforma Protestante e Contrarreforma; 1.5. As Guerras religiosas;</p> |
| <p>Unidade II –A Europa Barroca</p> <p>2.1. Estado Moderno e Absolutismo monárquico; 2.2. A Estrutura política do Absolutismo francês; 2.3. A Sociedade de Corte; 2.4. A Revolução Inglesa e a República de Cromwell; 2.5. Ideias radicais da Revolução Inglesa;</p> |
| <p>Unidade III – O Século das Luzes</p> <p>3.1. A geografia das Luzes: Inglaterra, França, Alemanha e Itália; 3.2. As Luzes na Periferia da Europa; 3.3. A Era das Revoluções e o Capitalismo Liberal; 3.4. A Revolução Francesa: controvérsias historiográficas;</p> |

Fonte: UFF – Universidade Federal Fluminense - Matriz Curricular. Rio de Janeiro, 2024.

Como podemos observar no quadro 1, a disciplina História Moderna ofertada pela UFF, além de ser uma disciplina obrigatória, é ofertada no terceiro semestre com 60 horas de carga horária. Quando a estrutura da disciplina, observa-se que se divide em quatro unidades, sendo a primeira delas uma apresentação introdutória sobre os acontecimentos que culminaram com o fim do período denominado Idade Média e o início da chamada Idade Moderna. Já as três outras unidades tratam de assuntos específicos do período estudado, que variam desde o surgimento do Estado Moderno e a expansão ultramarina (Unidade I), perpassando pela Absolutismo monárquico e Revolução Inglesa (Unidade II) até o Iluminismo e a Revolução Francesa (Unidade III).

É interessante notar que na Unidade III, intitulada “O Século das Luzes” os tópicos 3.2 “As Luzes na Periferia da Europa” e 3.4. “A Revolução Francesa: controvérsias historiográficas” indicam problematizações a respeito do conteúdo abordado, com destaque para o tópico 3.2 “As Luzes na Periferia da Europa” que nos sugere que o docente G.S.²⁹ responsável pela disciplina busca se aproxima de outras realidades que não somente a tradicional eurocentrada. No entanto, não foram observadas a presença de nenhuma disciplina diretamente relacionada ao tema da escravização de brancos na África do Norte.

Quadro 2: Conteúdo Programático – Disciplina História Moderna – UFRJ.

| |
|--|
| Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – História Moderna |
| Unidade I - A crise do século XIV e a depressão do século XV. |
| Unidade II - Estruturas agrárias e economia mercantil: séculos XVI e XVII. |
| Unidade III - Renascimento e Humanismo. |
| Unidade IV - Reformas Religiosas e Cultura Popular. |

Fonte: UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro - Matriz Curricular. Rio de Janeiro, 2024.

No quadro 2 apresentamos o conteúdo programático da disciplina de História Moderna da UFRJ. Na UFRJ a disciplina é dividida em História Moderna I e II, obrigatórias, com 60 horas de carga horária semestral e oferecidas no 3º e 4º período respectivamente.

Observamos grandes semelhanças nos conteúdos abordados entre o curso de História Moderna ofertado pela UFF e pela UFRJ. Na UFRJ, a disciplina de História Moderna I, também se divide em quatro unidades que tratam dos seguintes temas: A crise do século XIV e a

²⁹ Nesta pesquisa, para preservar o anonimato dos docentes citados, optamos pela utilização das iniciais de seus respectivos nomes.

depressão do século XV (unidade I); Estruturas agrárias e economia mercantil: séculos XVI e XVII (unidade II); Renascimento e Humanismo (unidade III) e Reformas Religiosas e Cultura Popular (unidade IV). Contudo, não encontramos nenhuma disciplina que sugira alguma abertura para discussões sobre o tema da escravização de brancos na África do Norte.

Quadro 3: Conteúdo Programático – Disciplina História Moderna – UFRRJ.

| Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRRJ – História Moderna |
|--|
| <p>UNIDADE I – O fim e as permanências da Idade Média num mundo em transformação</p> <p>1.1 A Sociedade de Ordens, a Igreja e as Unidades Políticas Europeias; 1.2 Crises e transformações no mundo europeu ocidental entre os séculos XIV e XVI;</p> |
| <p>UNIDADE II – Da Crise do Feudalismo ao Capitalismo: O Debate Marxista sobre a Transição na Europa.</p> |
| <p>UNIDADE III – Renascimento, Navegações e as novas formas de ver o mundo.</p> <p>3.1. A Escolástica e o pensamento medieval; 3.2. A Expansão marítima e o contato com o outro; 3.3. Novo conceito de homem e novos padrões estéticos; 3.4. A Revolução Científica: de Copérnico e Galileu a Newton: O nascimento da física matemática e a mecanização do mundo;</p> |
| <p>UNIDADE IV – A Reforma Protestante e Contra-Reforma: Política e Religião num mundo em transformação.</p> <p>4.1. A Igreja Católica e as "Heresias"; 4.2. Lutero, os Príncipes e o Imperador; 4.3. Calvino e a moral puritana; 4.4. Os Anglicanos; 4.5. O protestantismo radical; 4.6. A Reforma Católica e a Contra-Reforma; 4.7. As Guerras de Religião;</p> |

Fonte: UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Matriz Curricular. Rio de Janeiro, 2024.

No quadro 3, verificamos o conteúdo programático disciplina História Moderna I ofertada pela UFRRJ, com 60 horas de carga horária total dividida em quatro unidades. Como a UFRRJ, a UFRRJ disciplina é dividida em História Moderna I e II sendo componente obrigatório da matriz curricular do 3º e 4º períodos respectivamente.

No tocante aos conteúdos, a UFRRJ apresenta os temas do Renascimento e Grandes Navegações (unidade III) e Reforma Protestante (unidade IV) como ocorre na UFRJ. Contudo, durante nossas análises do conteúdo programático da disciplina de História Moderna da UFRRJ observamos que universidade busca, através dos assuntos abordados, problematizar os acontecimentos do período, priorizando os movimentos e iniciativas revolucionárias no que

tangem ao pensamento da época. Conforme apontam os títulos das unidades 1, 2 e 3: “O fim e as permanências da Idade Média num mundo em transformação”, “Da Crise do Feudalismo ao Capitalismo: O Debate Marxista sobre a Transição na Europa” e “Renascimento, Navegações e as novas formas de ver o mundo”. Apesar dessa aparente abertura a novos debates e discussões, não observamos também a presença de nenhuma disciplina que sugira alguma abertura para discussões sobre o tema da escravização de brancos na África do Norte.

Inicialmente, podemos observar que as instituições em questão, apresentam do ponto de vista do conteúdo a mesma perspectiva sobre a Idade Moderna, no entanto, de forma diferenciada no que compete a estrutura da organização, variando na nomeação dos tópicos, subtópicos e até mesmo numa subdivisão da disciplina. Pois tanto a UFRJ e quanto a UFRRJ, os conteúdos do período da Idade Moderna são divididos em História Moderna I e II, sendo, componentes obrigatórios da matriz curricular do 3º e 4º períodos respectivamente.

Já na UFF, a disciplina de História Moderna é oferecida obrigatoriamente no 3º período. Todavia, os conteúdos do período estudado são encontrados no bloco das disciplinas optativas da universidade dividindo espaço com os conteúdos da chamada Idade Contemporânea nas seguintes disciplinas: História Moderna e Contemporânea I, II, III e IV.

Em relação às indicações bibliográficas, poucas semelhanças foram encontradas. A UFF e UFRRJ, em suas indicações bibliográficas, utilizam as mesmas quatro obras e outros dois autores, porém em obras diferentes. O mesmo acontece em relação a UFF e a UFRJ, indicam um mesmo autor e mesma obra assim como um mesmo autor em obras diferentes. Não encontramos semelhanças entre a UFRJ e a UFRRJ.

Cabe citar que entre semelhanças e diferenças encontradas nas referências bibliográficas, observamos que nas três universidades, o referencial teórico ainda é eurocêntrico, pois das obras utilizadas, a maior parte delas é de autoria europeia. Por exemplo: Norbert Elias foi um sociólogo alemão, Eugenio Garin, historiador, filólogo e filósofo italiano, Quentin Skinner, historiador britânico, Fernand Braudel, historiador francês, Peter Burkert, um historiador inglês, Carlo M. Cipolla, historiador italiano e José Antonio Maravall, historiador espanhol.

Quadro 4: Comparativo entre as indicações bibliográficas UFF e UFRRJ.

| UFF e UFRRJ | |
|--|---|
| Mesmo autor e obra: | Mesmo autor e obras diferentes: |
| ELIAS, Norbert. <i>O Processo Civilizador</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2 Vols., 1993. | BRAUDEL, Fernand. <i>Civilização Material e Capitalismo</i> . São Paulo: Martins Fontes, 3 Vols., 1995. |
| _____. <i>A Sociedade de Corte</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. | BURKE, Peter. <i>O Renascimento Italiano</i> . São Paulo: Nova Alexandria, 1999. |
| GARIN, Eugenio. “O Homem Renascentista”. In _____. (Org.) <i>O Homem Renascentista</i> . Lisboa: Presença, 1991. | |
| SKINNER, Quentin. <i>As Fundações do Pensamento Político Moderno</i> . São Paulo: Cia das Letras, 1996. | |

Fonte: a autora

Quadro 5: Comparativo entre as indicações bibliográficas UFF e UFRJ.

| UFF e UFRJ | |
|--|---|
| Mesmo autor e obra: | Mesmo autor e obras diferentes: |
| CIPOLLA, Carlo M. <i>História Econômica da Europa Pré-Industrial</i> . Lisboa: Edições 70, 1984. | MARAVALL, José Antonio. <i>A Cultura do Barroco</i> . São Paulo: Edusp, 1997. |
| | _____. <i>Antiguos y Modernos</i> . Madrid: Alianza, 1998. |

Fonte: a autora

Ainda sobre a disciplina de História Moderna I, cabe ressaltar que entendemos a importância da abordagem dos conteúdos apontados, principalmente porque os acontecimentos ocorridos no período abordado relacionam-se à história do Brasil. Contudo, em nossa opinião, a perspectivas de autores de outras nacionalidades que apenas os de países do continente europeu, poderiam ser abordadas visto que não são apenas os europeus os agentes da História. Por isso, insistimos na utilização da obra de Davis como ponto de partida.

Quando analisamos as ementas dos cursos de História Moderna I e II propostos pelas universidades citadas, observamos que:

- A UFF e a UFRJ não utilizam nenhuma outra narrativa que não a europeia. Em outras palavras, os fatos ocorridos entre os séculos XV e XVIII, período da Idade Moderna, não é levada aos docentes através de outros pontos de vista que não o eurocêntrico. Além disso, no que tange ao recorte espacial, o período estudado se limita apenas aos países europeus, mesmo a UFF apresentando o subtópico “3.2. As Luzes na Periferia da Europa”, não há clareza no que se refere a periferia estudada. Não conseguimos identificar, portanto, que áreas são essas, se fazem parte do continente europeu ou de outros continentes.
- Já a UFRRJ apresenta, em sua ementa da disciplina de História Moderna I, duas obras que sugerem um olhar para além do eurocêntrico que são, respectivamente: TODOROV, Tzvetan. “Viajantes e Indígenas”. In Garin, Eugenio (Org.) O Homem Renascentista. Lisboa: Presença, 1991. E TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América: A Questão do Outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Todavia, as duas obras se referem apenas aos olhares europeus sobre o continente americano.

Nas ementas examinadas, existem propostas de estudo sobre o tema da escravização de brancos na África do Norte ou qualquer outro conteúdo que trate do protagonismo negro colocando-o como senhor de suas ações e escolhas. Ainda com intuito de encontrar qualquer indicativo de discursos não eurocêntricos nas universidades já mencionadas, após a conclusão das análises dos planos de curso de História Moderna, partimos para o exame das ementas das disciplinas de História da América e História do Brasil em busca de discursos outros que não o eurocêntrico.

- Apenas a UFF e a UFRJ, em suas ementas, sugerem a abordagem dos fatos a partir de discursos não europeus. Sendo importante ressaltar que a disciplina de História da América II (manhã) da UFF, por exemplo, propõe “Conhecer diferentes abordagens historiográficas e os principais debates sobre os temas envolvidos” Além de indicar como leitura obrigatória os seguintes textos: DUBOIS, Laurent. *Os vingadores do Novo Mundo. A história da Revolução Haitiana*. Niterói. EDUFF, 2022, pp.145-164. (capítulo 5) e JAMES, C.L.R. *Os*

jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingo. São Paulo, Boitempo, pp. 208-221. (Capítulo 10) para abordar o tema da Revolução Haitiana.

- No que diz respeito a disciplina de História do Brasil I da UFF, o plano de curso dessa disciplina ofertada no horário da manhã, apresenta a Europa como uma península da Ásia.³⁰
- Na UFRRJ, as disciplinas de História do Brasil I e História do Brasil II de acordo com os planos de curso examinados permanecem com o discurso eurocêntrico uma vez que a bibliografia básica indicada ainda é a clássica.

Figura 1: Programa e Ementa da disciplina História Moderna I – UFF

³⁰ “No final do século XV, a Europa era uma pequena península do continente asiático, assombrada pelo avanço do crescente do império turco-otomano, vindo do Leste. Em meados do século XVII, o avanço turco nos Balcãs e no Magreb foi definitivamente contido, a economia europeia dava sinais de pujança e o continente, segundo Anthony Pagden, “assenhora-se” do mundo. A expansão europeia e a consequente formação dos chamados “impérios coloniais” são processos fundamentais que marcam a Primeira Época Moderna.” Conferir em: <http://graduacaohistoria.sites.uff.br/programas-de-disciplinas-2023-2/>



Instituto de História
Curso de Graduação em História
Disciplina: História Moderna
Professora: Georgina Santos

PROGRAMA

Ementa: Formação e crise da sociedade de Antigo Regime e a ideia de revolução com base na produção historiográfica e ou fontes primárias relacionadas a um dos seguintes temas: a) Monarquia Absolutista, Mercantilismo e Sociedade de Ordens; b) Renascimento, Reforma e Revolução; c) Cidadania, Razão e Liberdade; d) Movimentos Sociais, culturais e protesto popular; e) Antigo Regime, crise e Revolução.

Objetivos

- Analisar os desdobramentos da cisão da Cristandade e da construção do pensamento laico.
- Analisar o processo de estruturação das esferas pública e privada e dos movimentos sociais no Antigo Regime
- Compreender o impacto socioeconômico da transição da ordem feudal para o capitalismo
- Situar a produção historiográfica contemporânea acerca dos temas desenvolvidos

▪ Introdução: séculos XIV e XV, época de crise?

▪ Unidade I - A Europa Renascentista

- 1.1. O nascimento do Estado Moderno e a expansão ultramarina
- 1.2. Mercantilismo e Revolução dos Preços
- 1.3. Humanismo e Renascimento
- 1.4. Reforma Protestante e Contrarreforma
- 1.5. As Guerras religiosas

- Unidade II – A Europa Barroca

- 2.1. Estado Moderno e Absolutismo monárquico
- 2.2. A Estrutura política do Absolutismo francês
- 2.3. A Sociedade de Corte
- 2.4. A Revolução Inglesa e a República de Cromwell
- 2.5. Ideias radicais da Revolução Inglesa

- Unidade III – O Século das Luzes

- 3.1. A geografia das Luzes: Inglaterra, França, Alemanha e Itália.

- 3.2. As Luzes na Periferia da Europa
- 3.3. A Era das Revoluções e o Capitalismo Liberal
- 3.4. A Revolução Francesa: controvérsias historiográficas

- Textos selecionados para discussão

1. A Mudança no Equilíbrio do Poder Econômico da Europa. In: Cipolla, Carlo. *História Econômica da Europa Pré-Industrial*. Lisboa: Edições 70, 1984.
2. A Sociedade Moderna e o Pauperismo In: Geremek, Bronislaw. *A Piedade e a Força*. Lisboa: Terramar, s/d.
3. “O Império Habsburgo” In: Kumar, Krishan. *Visões Imperiais*. Lisboa; Edições 70, 2017.
4. “A Era dos príncipes” In: Skinner, Quentin. *As Fundações do Pensamento Político Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- 5a) “Teoria Geral da Reforma Protestante” In: Chaunu, Pierre. *O Tempo das Reformas (1250-1550)*. Lisboa: Edições 70, 1993. 5b) Natalie Davis “Ritos de Violência” In: Natalie Davis. *Culturas do Povo*. São Paulo: Paz e Terra.
- 6) “A Monarquia Clássica” In: Emmanuel Le Roy Ladurie. *O Estado Monárquico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- 7) “Inglaterra” In: Perry Anderson. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 8a) Christopher Hill. “Fundo político da Revolução Inglesa”. In: *A Revolução Inglesa de 1640*. Lisboa: Editorial Presença, s/d. 8b) “Levellers e levellers autênticos” In: Hill, Christopher. *O Mundo de Ponta-Cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- 9) Chartier, Roger. “O Homem das Letras” In: Vovelle, Michel. (org). *O Homem do Iluminismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

▪ Bibliografia básica

- ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BARBIER, Frederic. *A Europa de Gutenberg*. São Paulo: Edusp, 2018.
- BAUBÉROT, Jean. *História do Protestantismo*. Lisboa: Europa-América, 1989.
- BAUMER, Franklin. *O Pensamento Europeu Moderno, - séculos XVII e XVIII*. Lisboa, Ed. 70, 1990.
- BLOCH, Marc. *Los Reyes Taumaturgos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- BONNEY, Richard. *O Absolutismo*. Lisboa: Europa-América, 1991.
- BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II*. Lisboa, D. Quixote, 1995.
- BURKE, Peter. *A Fabricação do Rei – a construção da imagem pública de Luis XIV*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BURCKHARDT, Jacob. *A Cultura do Renascimento na Itália*. Brasília, Edunb, 1991.
- CIPOLLA, Carlo M. *História Económica da Europa Pré-Industrial*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- DELUMEAU, Jean. *A Civilização do Renascimento*. Lisboa Estampa, 1984.
- DARNTON, Robert. *Edição e Sedição – ou o universo da literatura clandestina no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade de Corte*. Lisboa: Estampa, 1987.
- _____. *O Processo Civilizacional*, Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- FURET, François. *Pensar a Revolução Francesa*. Lisboa: Edições Setenta, 1988.
- GARIN, Eugenio (org). *O Homem Renascentista*. Lisboa: Presença, 1991.
- GUENÉE, Bernard. *O Ocidente nos séculos XIV e XV*. São Paulo: Pioneira, 1981.
- HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça – idéias radicais da Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- KRISTELLER, Paul. *Tradição Clássica e Pensamento do Renascimento*. Edições 70, 1995.
- LADURIE, Emmanuel Le Roy. *O Estado Monárquico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LARIVAILLE, Paul. *A Itália no Tempo de Maquiavel (Florença e Roma)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LEVEBVRE, Georges. *A Revolução Francesa*. São Paulo: Ibrasa, 1966.
- MARAVALL, José Antonio. *A Cultura do Barroco*. São Paulo: Edusp, 1997.
- _____. *Antiguos y Modernos*. Madrid: Alianza, 1998.
- RUDÉ, Georges. *A Europa no século XVIII*. Lisboa: Gradiva, 1988.
- VILAR, Pierre. *O Ouro e a Moeda na História*. Publicações Europa-América, s/l, s/d.
- SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- STRAYER, Joseph. *As Origens Medievais do Estado Moderno*. Lisboa, Gradiva, s/d.
- VILLARI, Rosario (org.) *O Homem Barroco*. Lisboa: Presença, 1995.
- VOVELLE, Michel. *O Homem do Iluminismo*. Lisboa: Presença, 1997.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WILHELM, Jacques. *Paris no Tempo do Rei Sol (1660-1715)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Figura 2: Programa e Ementa da disciplina História Moderna I – UFRJ


| | | | | |
|--|---|---|---------------|--------------|
|  | | EMENTAS DAS DISCIPLINAS | | |
| | | UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH UNIDADE: Instituto de História - IH CURSO: Bacharelado em História | | |
| CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: | | Centro CFCH | Unidade IH | Departamento |
| 1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: IHI213 | 2 - NOME DA DISCIPLINA: HISTÓRIA MODERNA I | | | |
| 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a | 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a | 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4 | | |
| 6 - PRÉ-REQUISITOS: | | | | |
| CÓDIGO: | | NOME DA DISCIPLINA: | | |
| I H I 1 1 1 | | Metodologia da História I | | |
| 7 - EMENTA DA DISCIPLINA: | | | | |
| <p>Séc. XV, XVI, XVIII. A crise final da idade média e o início dos "tempos modernos" (as estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas) séc. XV e XVI; as transformações econômicas, do séc. XVI ao XVIII na Europa ocidental e na oriental (estruturas e conjunturas; o mercantilismo); a sociedade do antigo regime e o est. Abs.; A exp. marítima e col. e as rel. entre os est. Europ.; Ciência e fil. nos séc. XVII e XVIII.</p> | | | | |
| 8 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: | | | | |
| <p>Unidade I - A crise do século XIV e a depressão do século XV. Unidade II - Estruturas agrárias e economia mercantil: séculos XVI e XVII. Unidade III - Renascimento e Humanismo Unidade IV - Reformas Religiosas e Cultura Popular.</p> | | | | |
| 9 - BIBLIOGRAFIA: | | | | |
| <p>- KULA, W., <i>Teoria Econômica do Sistema Feudal</i>, Lisboa: Editora Presença, 1979. - POLANYI, K. <i>A Grande Transformação - As Origens de Nossa Época</i>, Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980. - BATH, B. H. Slicher Van, <i>História Agrária da Europa Ocidental (500 - 1850)</i>, Lisboa: Ed. Presença, 1984. - CIPPOLLA, C. M., <i>História Econômica da Europa Pré-industrial</i>, Lisboa: Edições 70, 1984. - MARAVALL, José Antônio. <i>Poder, Honor y elites en el siglo XVII</i>. Madrid: Siglo XXI, 1989.</p> | | | | |

Figura 3: Programa e Ementa da disciplina História Moderna I – UFRRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
 DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

| | |
|-----------------------------|---|
| CÓDIGO: IH 464 | NOME: História Moderna I |
| CRÉDITOS: 04 (T-04 P-0) | Cada Crédito corresponde a 15h/ aula |

DEPARTAMENTO DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

OBJETIVO DA DISCIPLINA:
 Analisar as transformações culturais e sociais produzidas entre os séculos XV e XVIII que abrem a possibilidade para a construção de formas de pensamento e de organização social próprias da assim chamada „Europa Classica“.

EMENTA:
 A transição do Feudalismo para o Capitalismo: as transformações nas estruturas econômicas e políticas da Europa Ocidental. A expansão marítima. O Renascimento. A Reforma e Contra-Reforma. A Revolução Científica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE I – O fim e as permanências da Idade Média num mundo em transformação

- A Sociedade de Ordens, a Igreja e as Unidades Políticas Europeias.
- Crises e transformações no mundo europeu ocidental entre os séculos XIV e XVI.

UNIDADE II – Da Crise do Feudalismo ao Capitalismo: O Debate Marxista sobre a Transição na Europa

UNIDADE III – Renascimento, Navegações e as novas formas de ver o mundo.

- A Escolástica e o pensamento medieval.
- A Expansão marítima e o contato com o outro
- Novo conceito de homem e novos padrões estéticos.
- A Revolução Científica: de Copérnico e Galileu a Newton: O nascimento da física matemática e a mecanização do mundo.

UNIDADE II – A Reforma Protestante e Contra-Reforma: Política e Religião num mundo em transformação.

- A Igreja Católica e as "Heresias"
- Lutero, os Príncipes e o Imperador
- Calvino e a moral puritana
- Os Anglicanos
- O protestantismo radical
- A Reforma Católica e a Contra-Reforma

COMPLEMENTAR

- AGO, Renata. *La Feudalit  en Et  Moderna*. Roma-Bari: Laterza, 1994.
- BURKE, Peter. *O Renascimento Italiano*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- BOSSY, John. *A Cristandade no Ocidente: 1400-1700*. Lisboa: Edições 70, 1990
- CHAUNU, Pierre. *Conquista e Exploração dos Novos Mundos (Século XVI)*. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1984.
- _____. *O Tempo das Reformas (1250-1550)*. Lisboa: Edições 70, 1993. 2 Volumes.
- ELIADE, Mircea. "História das Crenças e das Idéias Religiosas". In: *De Maomé   Idade das Reformas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, Tomo III 1984.
- GARIN, Eug nio. "O Homem Renascentista". In _____. (Org.) *O Homem Renascentista*. Lisboa: Presença, 1991. Pg. 9-16.

GAIOIA, S lvia Catarina, "A Razão, a Experiência e a construção de um universo geométrico: Galileu Galilei" in ANDERY et alli. *Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica*. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1988. Pg. 175-189.

GIANFALDONI, Monica Helena T.A. "O Universo   Infinito e seu movimento   mecânico: Isaac Newton" In ANDERY et alli. *Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica*. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1988. Pp. 237-250.

HEERS, Jacques. *O Ocidente nos Séculos XIV e XV: Aspectos Econ micos e Sociais*. São Paulo: EDUSP; Pioneira, 1981.

HELLER, Agnes. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.

HODGETT, Gerald A.J. *História Social e Econ mica da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HUIZINGA, Johan. *O Declínio da Idade Média*. São Paulo: Verbo: EDUSP. 1978.

KOYRE, Alexandre. *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro: Ed. Forense universitária; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

_____. *Do mundo Fechado ao Universo Infinito*. Rio de Janeiro: Ed. Forense universitária; São Paulo: EDUSP, 1986.

LAPREYRE, Henri. *Las Monarquias europeas del Siglo XVI: Las Relaciones Internacionales*. Barcelona: Editorial Labor, 1975.

MANCHESTER, William. *Fogo sobre a Terra: A mentalidade medieval e o Renascimento*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MICHELET, Jules. *Agonia da Idade Média*. São Paulo: EDUC; Imaginário, 1992.

ORZA, Raul (Org.). *Método Científico y Poder Político. El Pensamiento del Siglo XVII*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1973.

PARAIN, Charles - "Os Caracteres gerais do Feudalismo". In Centre d'Etudes et Recherches Marxistes, *Sobre o Feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1973. Pp., 17-22.

PROCACCI, Giuliano, LEFEBVRE, Georges. e SOBOUL, Albert "Uma discussão Histórica: Do Feudalismo ao Capitalismo". In SANTIAGO, Theo. *Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma discussão Histórica. Textos e Documentos*. Rio de Janeiro: Contexto, 1988. Pp. 50-77.

RANDELL, Keith. *Lutero e a Reforma Alemã*. São Paulo: Ática, 1995.

REDONDI, Pietro. *Galileu Herético*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

RUBANO, Denize R. e MOROZ, Melania "A Dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes". In ANDERY et alii. *Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica*. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1988. Pp. 198-208.

SANTIAGO, Theo (Org.). *Do Feudalismo ao Capitalismo*. São Paulo: Contexto, 1988.

SOARES, Luiz Carlos. *Do novo Mundo ao universo Heliocêntrico: Os Descobrimientos e a Revolução Copernicana*. São Paulo: Hucitec, 1999.

TENENTI, Alberto. *Florença na época dos Medici*. São Paulo, Perspectiva, 1973.

TODOROV, Tzvetan. "Viajantes e Indígenas". In Garin, Eugenio (Org.) *O Homem Renascentista*. Lisboa: Presença, 1991.

_____. *A Conquista da América: A Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZIEBEL, Zinka. *Terra de Canibais*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

Livros de Referência e Manuais

CORVISIER, André. *História Moderna*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

MARQUES, Ademar, BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo (Orgs.). *História Moderna Através de Textos*. São Paulo: Contexto, 2001.

Ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História das universidades investigadas, sobretudo consideração a Lei. 10.639/03 e Lei.11.645/08, observamos que no bloco das disciplinas obrigatórias ofertadas por estas instituições, a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não se faz presente. Neste aspecto, a não contemplação desses componentes obrigatórios nos currículos pela força da lei, assim como o tema da escravização de brancos no Norte da África, ainda que o mesmo possa se fazer presente na perspectiva reflexiva de alguns componentes optativos, supomos que deste modo, o futuro professor de história não se sentirá provocado ao estudo e conhecimento desse assunto, principalmente porque toda a matriz curricular dos cursos analisados prioriza a narrativa eurocêntrica da História.

Ainda sobre nossas análises é importante ressaltar que da maneira que ainda estão, as matrizes curriculares investigadas não contribuem para a formação de uma sociedade antirracista e tampouco para uma educação antirracista uma vez que conforme já mencionado há a repetição dos tradicionais paradigmas eurocentrados tanto nas salas de aula dos cursos de formação de professores quanto nas salas da educação básica. Esse fato nos remonta a nossa própria experiência quando, durante nossa formação de docente em História, não fomos provocados a pensar de maneira diferente a tradicional eurocentrada, pois a bibliografia, os autores e as narrativas sempre seguiram essa perspectiva.

Todavia, nossas inquietações pessoais somadas aos diversos episódios de racismo e reprodução de estereótipos e estigmatização da população negra que presenciamos tanto no início de nossa prática docente e, que ainda hoje, infelizmente, se repetem dia após dia, nos fez e nos faz ir além do que tradicionalmente nos é empurrado como objetos de estudo.

Conforme dito anteriormente, elaboramos um roteiro de pesquisa com cinco pilares e, apesar dele, achamos necessário incluir dados gerais dos cursos de Licenciatura em História oferecidos pela UFRRJ, UFF e UFRJ³¹, como: ano de divulgação da matriz curricular, horário/turno de oferta do curso, carga horária total do curso e o tempo previsto para sua conclusão. Além de um demonstrativo de algumas das disciplinas optativas mesmo não sendo esse nosso foco de análise.

3.1.2. UFF: O curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense

O curso de Licenciatura em História da UFF - Niterói possui uma carga horária total de 2655 horas, podendo o curso ser concluído em 8 semestres letivos, o que é previsto, com o máximo de 12 semestres. Até a data de nossa análise, o curso é ofertado nos períodos da manhã e da noite. Observamos que, no geral e de acordo com diretrizes curriculares da própria universidade, o curso divide-se em “(...) duas instâncias de formação: o núcleo de formação geral (conhecido como ciclo básico) e o núcleo de profissionalização (identificado como ciclo profissional)³².”

³¹ Nesta pesquisa não serão analisados os currículos dos cursos de formação de professores de história de instituições particulares de ensino, pois a oferta dos cursos de Licenciatura realizada por estas instituições ocorrem atualmente na modalidade do Ensino a Distância. Como nosso objetivo é compreender a lógica do racismo dentro das universidades, não faz sentido neste momento uma abordagem fora dos cursos presenciais.

³² Conferir em: Diretrizes Curriculares da Universidade Federal Fluminense. Curso de Graduação em História. 2010, p.1. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.historia.uff.br/grad/files/2010_uff-gghDiretrizesCurriculares.pdf](https://www.historia.uff.br/grad/files/2010_uff-gghDiretrizesCurriculares.pdf)

O Núcleo de Formação Geral oferta todas as disciplinas da área de História, portanto, são obrigatórias. Além disso, “(...) Cada uma das disciplinas no ciclo básico apontará, na sua programação semestral, a modalidade de atividade concebida como prática educativa dentro de uma carga horária que some o total de 400 horas ao final dessa etapa de formação.” (Idem, 2010. p.2)

Já o Núcleo Profissional é composto pelas disciplinas obrigatórias que se divide em: “obrigatórias instrumentais” e “optativas gerais”. As disciplinas optativas são disciplinas que permitem o diálogo com outros cursos uma vez que fazem parte do conteúdo de outras áreas das Ciências Humanas, “(...) bem como das Ciências Sociais Aplicadas.” (Idem, 2010. p.3) Cabe destacar que as disciplinas optativas que fazem parte do Núcleo Profissional estão subdivididas em “Linhas Temáticas” e “Eixos Cronológicos”.

No que se refere a linha de investigação proposta em nosso roteiro, observamos que entre as disciplinas oferecidas tanto pelo Núcleo de Formação Geral (disciplinas obrigatórias) quanto pelo Núcleo Profissional (disciplinas optativas), não existem disciplinas diretamente relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Todavia, uma disciplina ofertada pelo Núcleo Profissional cujo título é: “História e Antropologia – estudo sobre as relações interétnicas no mundo moderno e contemporâneo”, sugere-nos uma inclinação para as Relações Étnico- Raciais. A ausência de tais disciplinas demonstra que a matriz curricular examinada não está em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08.


Dada a aparente ausência de disciplinas sobre a Educação das Relações Étnico- Raciais na matriz curricular da UFF, saltamos para o 5º pilar de nosso roteiro que gira em torno da presença ou não de disciplinas orientadas pela perspectiva Decolonial ou que fogem à regra do tradicional Eurocentrismo da educação brasileira. Foi a partir desse ângulo que encontramos no conjunto das “Disciplinas Optativas de Ênfase”, disciplinas que nos sugere a abordagem esperada, são elas: História da Cultura nas Sociedades Pré-Colombianas; História da Descolonização e do Neocolonialismo na América Latina; História dos Índios na América e História dos Índios no Brasil e, História e Cultura Negra nos séculos XIX e XX. Percebemos que devido à obrigatoriedade do Ensino de História da África, disciplinas como História da África e assuntos relacionados ao tema fazem parte do currículo da Universidade Federal Fluminense.³³


³³ História das Estruturas de Poder na África, História Econômico – Social e História da Cultura na África. (P.) Diretrizes Curriculares da Universidade Federal Fluminense. Curso de Graduação em História. 2010, p.7.


É interessante notar ainda a presença das seguintes disciplinas optativas de ênfase: História da Cultura na Ásia; História da Cultura nas Américas na Época Contemporânea; História da Cultura Popular nas Américas; História da Cultura Popular no Brasil; História da descolonização e do colonialismo na América Latina; História do Trabalho Compulsório na América hispânica colonial; História da Escravidão no Brasil; História Política da América Latina (séculos XIX e XX); História e revoluções na época Moderna: Europa e Brasil Colônia e Seminário em História da Cultura no Brasil República. Essas disciplinas sugerem-nos a existência de um olhar para além da tradição europeia. Contudo, por se tratar de disciplinas optativas, supomos que poucos discentes as escolherão uma vez a falta de contato com esses conteúdos impede o desenvolvimento de provocações e inquietações acerca dos temas. Consideramos este mais um sintoma da insistente utilização de uma matriz curricular eurocentrada.

No que se refere às disciplinas exclusivas da licenciatura que fazem parte do Núcleo de Formação Pedagógica, também não encontramos nenhuma disciplina diretamente relacionada a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tampouco a presença de nenhuma disciplina que sugira alguma abertura para a abordagem e discussões sobre o tema da escravização de brancos na África do Norte.

As imagens a seguir apresentam a Matriz Curricular Universidade Federal Fluminense.




Universidade Federal Fluminense
MATRIZ CURRICULAR



GRAU - Graduação

Curso: HISTÓRIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Curriculo: 2.02.001 Versão: 1 Turno: Matutino /

(OB) Carga horária obrigatória: 2475

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(EL) Carga horária eletiva: 60

(O) Carga horária optativa: 120

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 0

Carga horária total: 2655

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: **PREVISTO - 8**
MÁXIMO - 12

1º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHEs | CHTotal | CHEx | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|---|------------------------------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|----------------|---------------|
| GAP04001 | ANTROPOLOGIA I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GEF01001 | PRÁTICA DESPORTIVA I (Desativada) | OB | 0 | 30 | 0 | 30 | 0 | | | |
| GGE04054 | INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA III | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GHT04001 | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GHT04020 | HISTÓRIA ANTIGA DO ORIENTE | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GHT04021 | HISTÓRIA ANTIGA DO OCIDENTE | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| Total de Carga Horária obrigatória do Semestre: | | | 330 | | | | | | | |

2º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHEs | CHTotal | CHEx | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|-----------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|----------------------------------|---------------|
| GAP04045 | ANTROPOLOGIA II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [1 - GAP04001] ANTROPOLOGIA I | |

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | | |
|----------|-------------------------------------|----|----|----|---|----|---|--|---|--|
| GEF01002 | PRÁTICA DESPORTIVA II (Desativada) | OB | 0 | 30 | 0 | 30 | 0 | | [1 - GEF01001] PRÁTICA DESPORTIVA I | |
| GGE04024 | GEOHISTÓRIA | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [1 - GGE04054] INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA III | |
| GHT04015 | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [1 - GHT04001] INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA I | |
| GHT04084 | HISTÓRIA MEDIEVAL DO OCIDENTE | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [1 - GHT04021] HISTÓRIA ANTIGA DO OCIDENTE | |
| GHT04085 | HISTÓRIA MEDIEVAL DO ORIENTE | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [1 - GHT04020] HISTÓRIA ANTIGA DO ORIENTE | |

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

330

3º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHES | CHTotal | CHEx | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|----------------------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|----------------|---------------|
| GFL04005 | HISTÓRIA DA FILOSOFIA I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GHT04004 | HISTÓRIA DA AMÉRICA I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GHT04008 | HISTÓRIA DO BRASIL I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GHT04016 | HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| GHT04025 | HISTÓRIA MODERNA | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

 Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

2

GRAU - Graduação
4º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHES | CHTotal | CHEx | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|-----------------------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|---|---------------|
| GFL04006 | HISTÓRIA DA FILOSOFIA II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [3 - GFL04005] HISTÓRIA DA FILOSOFIA I | |
| GHT04006 | HISTÓRIA DA AMÉRICA II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [3 - GHT04004] HISTÓRIA DA AMÉRICA I | |
| GHT04009 | HISTÓRIA DO BRASIL II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [3 - GHT04008] HISTÓRIA DO BRASIL I | |
| GHT04017 | HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [3 - GHT04016] HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL I | |
| GHT04088 | HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [3 - GHT04025] HISTÓRIA MODERNA | |

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

5º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHES | CHTotal | CHEx | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|-------------------------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|---|---------------|
| GHT04022 | HISTÓRIA DA AMÉRICA III | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [4 - GHT04006] HISTÓRIA DA AMÉRICA II | |
| GHT04024 | HISTÓRIA DO BRASIL III | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [4 - GHT04009] HISTÓRIA DO BRASIL II | |
| GHT04089 | HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [4 - GHT04088] HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I | |
| GHT04090 | HISTÓRIA REGIONAL DO BRASIL I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |

 Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

3

GRAU - Graduação

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

240

6º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHEs | CHTotal | CHEX | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|--------------------------------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|---|---------------|
| GHT04002 | HISTORIA ANTIGA E MEDIEVAL I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [2 - GHT04085] HISTORIA MEDIEVAL DO ORIENTE [2 - GHT04084] HISTORIA MEDIEVAL DO OCIDENTE | |
| GHT04068 | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTORIA III | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [2 - GHT04015] INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTORIA II | |
| GSO04001 | SOCIOLOGIA I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| SFP04013 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO V | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |
| SSE04030 | DIDATICA VI (Desativada) | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

7º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHEs | CHTotal | CHEX | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|------------------------------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|---|---------------|
| GHT02099 | EPISTEMOLOGIA DA HISTORIA | OB | 30 | 0 | 0 | 30 | 0 | | [6 - GHT04068] INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTORIA III | |
| GHT04027 | HISTORIA DA AMERICA IV | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [5 - GHT04022] HISTORIA DA AMERICA III | |
| GHT04029 | HISTORIA MODERNA E CONTEMPORANEA I | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [5 - GHT04069] HISTORIA CONTEMPORANEA II | |

 Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/lduff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

4

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | | |
|----------|--|----|----|---|---|----|---|--|----------------------------|--|
| SSE04031 | DIDATICA VII - HISTORIA (Desativada) | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [6 - SSE04030] DIDATICA VI | |
| SSE04102 | ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO MEDIO (Desativada) | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

270

8º período

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHEs | CHTotal | CHEX | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|---|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|--|---|
| GHT04018 | HISTORIA ECONOMICA GERAL III | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [4 - GHT04017] HISTORIA ECONOMICA GERAL II | |
| GHT04031 | HISTORIA DO BRASIL IV | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [5 - GHT04024] HISTORIA DO BRASIL III | |
| GHT04091 | HISTORIA REGIONAL DO BRASIL II | OB | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [5 - GHT04090] HISTORIA REGIONAL DO BRASIL I | |
| SSE02048 | PRATICA DE ENSINO I - GEOGRAFIA/HISTORIA (Desativada) | OB | 0 | 0 | 90 | 90 | 0 | | [7 - SSE04031] DIDATICA VII - HISTORIA | [8 - SSE03064] PRATICA DE ENSINO II - OSPB E HISTORIA |
| SSE03064 | PRATICA DE ENSINO II - OSPB E HISTORIA (Desativada) | OB | 0 | 0 | 135 | 135 | 0 | | [7 - SSE04031] DIDATICA VII - HISTORIA | [8 - SSE02048] PRATICA DE ENSINO I - GEOGRAFIA/HISTORIA |

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

405

Não periodizada (optativas e atividades complementares)

| Código | Nome | Tipo | CHT | CHP | CHEs | CHTotal | CHEX | CHPre-Req | Pré-requisitos | Co-requisitos |
|----------|---------------------|------|-----|-----|------|---------|------|-----------|----------------|---------------|
| GAP04023 | SISTEMAS DE CRENÇAS | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | | |

 Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/lduff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

5

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | |
|----------|---|---|----|---|---|----|---|--|--|
| GAP04039 | POLÍTICA INDIGENISTA | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GAP04041 | CAMPESINATO BRASILEIRO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GAP04046 | ANTROPOLOGIA III | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GAP04047 | ANTROPOLOGIA IV | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCG04014 | CARTOGRAFIA V (Desativada) | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCI04020 | ARQUIVOLOGIA | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCP04001 | POLÍTICA I | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCP04002 | POLÍTICA II | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | [Não Periodizada - GCP04001] POLÍTICA I | |
| GCP04026 | RELAÇÕES INTERNACIONAIS II | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCP04027 | RELAÇÕES INTERNACIONAIS III | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCP04036 | PARTIDOS POLÍTICOS NO BRASIL- OSPB | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCP04040 | TEORIA SÓCIO-POLÍTICA BRASILEIRA- OSPB | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCP04041 | ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GCP04043 | PODER E POLÍTICA NO ESTADO DO RIO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GET04001 | ESTADÍSTICA I (Desativada) | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GGE04027 | GEOGRAFIA REGIONAL V | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT00035 | HISTÓRIA DAS ESTRUTURAS DE PODER NA ÁFRICA 2 | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00042 | HISTÓRIA DA CULTURA NA ÁFRICA III | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00079 | HISTÓRIA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00322 | HISTÓRIA DA AGRICULTURA | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT00323 | HIST ECON-SOCIAL DO MUNDO IBERICO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |

Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

6

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | |
|----------|---|---|----|----|---|----|---|--|--|
| GHT00325 | HIST ECON-SOCIAL DO RIO DE JANEIRO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT00372 | HISTÓRIA ANTIGA | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00373 | HISTÓRIA MEDIEVAL | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00374 | HISTÓRIA MODERNA | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00375 | HISTÓRIA DO BRASIL I | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00376 | HISTÓRIA DO BRASIL II | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00377 | HISTÓRIA DO BRASIL III | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00378 | HISTÓRIA DA AMÉRICA I | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00379 | HISTÓRIA DA AMÉRICA II | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00380 | HISTÓRIA DA AMÉRICA III | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00381 | HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00382 | HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00383 | HISTÓRIA DA ÁFRICA | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00384 | INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00385 | TEORIAS, MÉTODOS E HISTORIOGRAFIA | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00386 | MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM HISTÓRIA | O | 43 | 27 | 0 | 70 | 0 | | |
| GHT00391 | EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00394 | HISTÓRIA DO PODER E DA POLÍTICA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00402 | HISTÓRIA E EDUCAÇÃO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00405 | HISTÓRIA E IMAGÉTICA DE VASOS NO MUNDO GREGO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00416 | HISTÓRIA, CULTURA, MENTALIDADES E IDEOLOGIAS | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |

Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

7

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | |
|----------|--|---|----|---|---|----|---|--|--|
| GHT00424 | A TRANSIÇÃO DO FEUDALISMO AO CAPITALISMO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00425 | CRISTIANISMO E CULTURA CRISTÃ NO OCIDENTE: SÉC. X-XV | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00432 | HISTÓRIA DA AMÉRICA PORTUGUESA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00438 | HISTÓRIA DA CULTURA NA ANTIGUIDADE | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00440 | HISTÓRIA DA CULTURA NA BAIXA IDADE MÉDIA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00468 | HISTÓRIA DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NA EUROPA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00473 | HISTÓRIA DAS ESTRUTURAS DE PODER NA ÁSIA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00494 | HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO BRASILEIRO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00502 | HISTÓRIA DO PODER E DA POLÍTICA NO BRASIL COLONIAL | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00504 | HISTÓRIA DO PODER E DA POLÍTICA NO RIO DE JANEIRO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00505 | HISTÓRIA DO PODER E DA POLÍTICA NO BRASIL REPÚBLICA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00507 | HISTÓRIA DO PODER E DAS IDEIAS POLÍTICAS NOS TEMPOS MODERNOS | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00523 | HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA CONTEMPORÂNEA E NO BRASIL | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00525 | HISTÓRIA E CULTURA NOS TEMPOS MODERNOS | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00544 | IMPÉRIOS COLONIAIS NOS TEMPOS MODERNOS | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00545 | MORTE E FUNERAIS NA ANTIGUIDADE | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00552 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA DA CULTURA I - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00563 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA DA CULTURA XII - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00565 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA DA CULTURA | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |

Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

8

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | |
|----------|---|---|----|---|---|----|---|--|--|
| | XIV - TEMA MONOGRÁFICO | | | | | | | | |
| GHT00567 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA DA CULTURA XVI - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00569 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA DA CULTURA XVIII - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00570 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA DA CULTURA XIX - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00572 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA I - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00573 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA II - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00574 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA III - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00575 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA IV - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00576 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA V - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00584 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA XIII - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00586 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA XV - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00587 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA, PODER E POLÍTICA XVI - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00593 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA ECONÔMICO E SOCIAL II - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00595 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA ECONÔMICO E SOCIAL IV - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT00598 | SEMINÁRIO EM HISTÓRIA ECONÔMICO E SOCIAL VII - TEMA MONOGRÁFICO | O | 68 | 0 | 0 | 68 | 0 | | |
| GHT04003 | DEMOGRAFIA HISTÓRICA | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04045 | CIVILIZAÇÃO IBERICA | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04046 | INTRODUÇÃO À PALEOGRAFIA | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04050 | HISTÓRIA ECONÔMICA DO BRASIL | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |

Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

9

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | |
|----------|---|---|----|---|---|----|---|--|--|
| GHT04086 | HISTORIA DAS IDEIAS POLÍTICAS E SOCIAIS | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04100 | HISTORIA DO BRASIL V | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04101 | HISTORIA DO BRASIL VI | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04102 | HISTORIA DO BRASIL VII | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04103 | HISTORIA DA AMERICA V | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04104 | HISTORIA DA AMERICA VI | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04105 | HISTORIA DA AMERICA VII | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04106 | HISTORIA ECONOMICA GERAL IV | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04107 | HISTORIA ECONOMICA GERAL V | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04108 | HISTORIA ECONOMICA GERAL VI | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04109 | HISTORIA MODERNA E CONTEMPORANEA II | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04110 | HISTORIA MODERNA E CONTEMPORANEA III | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04111 | HISTORIA MODERNA E CONTEMPORANEA IV | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04112 | HISTORIA ANTIGA E MEDIEVAL II | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04113 | HISTORIA ANTIGA E MEDIEVAL III | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04114 | HISTORIA ANTIGA E MEDIEVAL IV | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04115 | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTORIA IV | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04116 | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTORIA V | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04117 | INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTORIA VI | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04143 | HISTORIA DA ESCRAVIDAO NO BRASIL | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GHT04162 | HISTORIA DAS TEORIAS ECONOMICAS | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |

Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

10

GRAU - Graduação

| | | | | | | | | | |
|----------|---|---|----|----|-----|-----|----|--|---|
| GHT04220 | HISTORIA DO RENASCIMENTO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GSIO2046 | PSICOLOGIA SOCIAL I | O | 30 | 0 | 0 | 30 | 0 | | |
| GSIO2047 | PSICOLOGIA SOCIAL II | O | 30 | 0 | 0 | 30 | 0 | | |
| GSIO4013 | TEORIAS E SISTEMAS PSICOLÓGICOS I | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| GSIO4014 | TEORIAS E SISTEMAS PSICOLÓGICOS II | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [Não Periodizada - GSIO4013] TEORIAS E SISTEMAS PSICOLÓGICOS I |
| GSO04002 | SOCIOLOGIA II | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | [6 - GSO04001] SOCIOLOGIA I |
| SFP00087 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| SFP00107 | EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA INTERNACIONAL : QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| SFP00127 | TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 30 | | |
| SFP00130 | TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 20 | | |
| SFP00137 | TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| SFP00144 | TÓPICOS ESPECIAIS EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| SSE00228 | ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| SSE00229 | DIDÁTICA | O | 60 | 0 | 0 | 60 | 0 | | |
| SSE00232 | PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO III | O | 0 | 0 | 100 | 100 | 0 | | |
| SSE00233 | PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO IV | O | 0 | 0 | 100 | 100 | 0 | | |
| SSE00247 | PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES- SUPERDOTAÇÃO | O | 30 | 30 | 0 | 60 | 0 | | |

Este documento foi gerado pelo Sistema Acadêmico da Universidade Federal Fluminense - IdUFF.
 Este documento pode ter sua autenticidade validada em até 1 (um) ano a partir de sua emissão no endereço <https://app.uff.br/duff>, no link da seção "Validar Declaração".

Gerado em: 25/01/2024 - 07:52

REL240125075237615 AF32.61A8.FD28.1675

11

3.1.3. UFRJ: A matriz curricular da Universidade Federal do Rio de Janeiro

A partir da análise da grade curricular da UFRJ, foi possível perceber que a universidade confere um tratamento diferente a temática das Relações Étnico-Raciais. Não à toa, as duas grades curriculares do curso de Licenciatura em História tanto do curso de período integral quanto do período noturno possuem a disciplina intitulada “Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”³⁴ ofertada, no 3º período, aos alunos de período integral e, no 5º, para os alunos do curso noturno. Cabe ressaltar que em ambos os casos, a disciplina citada faz parte da parte obrigatória do curso de Licenciatura em História da UFRJ.

De acordo com o ementário de disciplinas, publicado em junho de 2020 e fornecido pelo site da universidade, a disciplina “Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos” tem como foco:

História das teorias raciais no "mundo atlântico" a partir do Séc. XVI. Relações étnico-raciais no Brasil. As lutas anticolonialistas e antirracistas na Educação: principais perspectivas teóricas- metodológicas. História dos Direitos Humanos. Educação e Direitos humanos. Estudos sobre diferenças e diversidade na área educacional. Perspectivas deocoloniais e interculturais no ensino de História. Legislação que trata das relações étnico-raciais e dos direitos humanos na Educação. (Idem, 2013. p. 6)

Ainda no que diz respeito à estrutura curricular ofertada pela UFRJ, observamos que as disciplinas são divididas em: Disciplinas Obrigatórias; Disciplinas de Escolha Restrita (também chamadas de Oficinas de Ensino de História) e Disciplinas Optativas (também chamadas de Escolha Condicionada). Isso significa que a matrícula nessas disciplinas dependerá dos interesses dos discentes e de suas subjetividades. Este fato, apesar da aparente ideia de escolha discente, torna-se problemático quando percebido que os temas e formas de abordagem das aulas nos cursos de formação de professores de história ainda apontam como único caminho

³⁴Conferir em: Ementas das Disciplinas de Graduação. Instituto de História – UFRJ. Disponível em: <https://xn--histria-o0a.ufrj.br/images/documentos/Licenciatura-Plena-em-Historia-grade-curricular.pdf>

para se pensar a História o percorrido pelos europeus e suas formas de pensar o mundo. Diante desse fato, acreditamos que devido ao não contato com outras perspectivas, os discentes facilmente escolherão como foco de estudo e pesquisa a continuidade das perspectivas eurocêntricas. Conforme dito anteriormente, a UFRJ oferece o curso de Licenciatura em História de dois modos, um em horário integral com duração de 8 semestres e outro em horário noturno com duração de 10 semestres.

Durante nossa consulta ao site da UFRJ, observamos que a universidade conta com o Laboratório de Estudos Africanos, o LEÁFRICA, que atua diretamente na área de História da África, com as seguintes disciplinas: Sociologia Histórica dos Estudos Africanos e do Pensamento Social Brasileiro sobre África e Ásia; Memória, escravidão e espaço urbano; Revolução em África – Ideologias Independentes e Nacionalistas e suas atualidades e a disciplina A África na história da historiografia (décadas de 1950- 1970).

A existência do LEÁFRICA na UFRJ nos permite pensar que existe por parte dos docentes que o compõe um verdadeiro esforço em se trazer para o centro das discussões dentro do campus a história do continente africano em sua amplitude e não aquela recortada e recontada pelos europeus que diminuem a grandeza do continente e menospreza os feitos de sua população.

As imagens a seguir apresentam a Matriz Curricular Universidade Federal do Rio de Janeiro.



Licenciatura Plena em História – UFRJ

Integral

| 1º Período | 2º Período | 3º Período | 4º Período |
|--|--|--|--|
| IHI111 Introdução aos Estudos Históricos | IHI121 História da Antiguidade Grega | IHI221 História Medieval II | IHI314 História da América Independente |
| IHI112 História do Mundo Contemporâneo | IHI122 História da Antiguidade Romana | IHI213 História Moderna I | IHI222 História Moderna II |
| IHI113 História da América Contemporânea | IHI212 História Medieval I | IHI215 História do Brasil I | IHI224 História do Brasil II |
| IHI114 História do Brasil Contemporâneo | FCA218 Antropologia Cultural | IHI214 História da América Colonial | EDD241 Didática |
| EDD111 História do Ensino de História | EDA234 Educação Brasileira | EDD231 Relações étnico-raciais e direitos humanos | Oficina de Ensino de História |
| EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação | EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental | Oficina de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada |
| | Atividades Curriculares Complementares | Atividades Curriculares de Extensão | |
| 5º Período | 6º Período | 7º Período | 8º Período |
| IHI313 História do Brasil III | IHI211 Teoria da História | IHIK02 Monografia em História I | IHIK03 Monografia em História II |
| IHI225 História da África | IHI311 História Contemporânea | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS |
| EDD541 Didática de História I | EDD629 Didática de História II | EDF245 Psicologia da Educação | Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha |
| EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | Disciplina de Escolha Condicionada | |
| Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História | | |
| | Disciplina de Escolha Condicionada | | |



Noturno

| 1º Período | 2º Período | 3º Período | 4º Período | 5º Período |
|---|--|--|--|---|
| IHI111 Introdução aos Estudos Históricos | IHI 121 História da Antiguidade Grega | IHI221 História Medieval II | IHI314 História da América Independente | IHI 313 História do Brasil III |
| IHI112 História do Mundo Contemporâneo | IHI122 História da Antiguidade Romana | IHI213 História Moderna I | IHI222 História Moderna II | IHI 225 História da África |
| IHI113 História da América Contemporânea | IHI212 História Medieval I | IHI214 História da América Colonial | IHI224 História do Brasil II | EDD 231 Relações étnico-raciais e direitos humanos |
| IHI114 História do Brasil Contemporâneo | FCA218 Antropologia Cultural | IHI215 História do Brasil I | EDA234 Educação Brasileira | EDF245 Psicologia da Educação |
| EDD 111 História do Ensino de História | EDF240 Fundamentos Sociológicos da Educação | EDF120 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental | Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História |
| | Atividades Curriculares Complementares | Atividades Curriculares de Extensão | | |
| 6º Período | 7º Período | 8º Período | 9º Período | 10º Período |
| IHI211 Teoria da História | EDD541 Didática de História I | EDD629 Didática de História II | IHIK02 Monografia em História I | IHIK03 Monografia em História II |
| IHI311 História Contemporânea | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDDU14 Prática de Ensino de História | EDD636 Educação e Comunicação II – LIBRAS |
| EDD241 Didática | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada | Disciplina de Escolha Condicionada / Livre Escolha |
| Oficina de Ensino de História | Oficina de Ensino de História | | | |

3.1.4. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: A Matriz Curricular da Licenciatura em História da UFRRJ

Por fim, analisamos a matriz curricular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). De acordo com as informações encontradas no site da universidade, o curso de História conta com uma carga horária de 3100 horas e possui duração mínima de quatro semestres. Além disso, “O currículo é constituído por eixos organizativos que articulam as dimensões do conhecimento, da metodologia, da teoria em História e da prática pedagógica

(...)”³⁵. Para tanto, a estrutura curricular da UFRRJ foi organizada em eixos formativo, por exemplo, o “Eixo de Formação Profissional Específica”; o “Eixo de Formação Geral”; o “Eixo de Formação Pedagógica” e o “Eixo de Formação Livre”. Além da exigência do cumprimento da carga horária de Estágio Supervisionado, Atividades Complementares e Práticas. É interessante notar que “o aluno do curso vespertino deverá optar a partir do terceiro período por uma das habilitações: bacharelado ou licenciatura.” (Idem, 2013. P.3)

Assim como a UFRJ, a UFRRJ oferece, ao longo do curso de Licenciatura, uma disciplina que se voltada para a temática das Relações Étnico-Raciais, intitulada “Educação e Relações Étnico-raciais na Escola” ofertada aos alunos do 3º semestre do curso, e é, portanto, a única disciplina voltada para a temática. Fato curioso, pois a UFRRJ conta com o LEAFRO um Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/UFRRJ situado no Instituto Multidisciplinar – Campus Nova Iguaçu, unidade, onde, inclusive cursamos o curso de pós-graduação Lato sensu que serviu como base para a continuidade de nossos estudos acerca do tema dessa pesquisa.

A ausência de disciplinas para além da “Educação e Relações Étnico-raciais na Escola” já mencionada e nenhum indício da presença de alguma disciplina que sugira uma abertura para a abordagem e discussões sobre o tema da escravização de brancos na África do Norte, na UFRRJ mesmo com a presença do LEAFRO. Tal ausência sugere que para além da ainda utilização de uma matriz curricular eurocentrada, é preciso que haja por parte do corpo docente da instituição uma abertura para novas perspectivas e abordagens da história, pois conforme mencionado no início desse trabalho, a responsabilidade pela criação de uma matriz curricular assim como pela seleção de conteúdos que serão abordados em sala de aula depende do interesse e das inclinações do professor, no caso dos conteúdos, e dos Departamentos Acadêmicos, docentes, das Coordenações de Cursos, e Institutos.

³⁵ Conferir em: Curso de Graduação em História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ufrj.br/cursos/historia/paginas/home.php?id=Licenciatura#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20%C3%A9%20constitu%C3%ADdo%20por,%C3%A1rea%20de%20hist%C3%B3ria%3A%20Teoria%20e>

As imagens a seguir apresentam Matriz Curricular Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA – GRADE CURRICULAR
(CURSOS 31 VESPERTINO E 26 NOTURNO)

| <u>CÓDIGO/DISCIPLINA</u> | <u>(C/H)</u> |
|---|--------------|
| <u>PRIMEIRO PERÍODO</u> | |
| TH573 Teoria e Metodologia da História I | 60 |
| TH507 História Antiga I | 60 |
| TH509 História Medieval I | 60 |
| IH413 Introdução à Sociologia | 60 |
| IH440 Práticas de Produção de Textos Científicos | 60 |
| AA 013* Seminário Educação e Sociedade | 40 |
| <u>SUBTOTAL</u> | 340 |
| <u>SEGUNDO PERÍODO</u> | |
| TH544 Teoria e Metodologia da História II | 60 |
| TH508 História Antiga II | 60 |
| TH511 História Medieval II | 60 |
| IH458 Introdução à Filosofia | 60 |
| IH412 Introdução à Ciência Política | 60 |
| <u>SUBTOTAL</u> | 300 |
| <u>TERCEIRO PERÍODO</u> | |
| TH522 História do Brasil I | 60 |
| TH512 História Moderna I | 60 |
| IE 328 Sociologia da Educação | 60 |
| IE 383 Filosofia da Educação | 60 |
| IE 210 Psicologia da Educação – Aspectos Afetivos | 30 |
| IH902 Libras | 30 |
| <u>SUBTOTAL</u> | 300 |
| <u>QUARTO PERÍODO</u> | |
| TH554 História do Brasil II | 60 |
| TH516 História da América I | 60 |
| TH513 História Moderna II | 60 |
| IH452 Antropologia Social | 60 |
| IE 211 Psicologia da Educação – Aspectos Cognitivos e Comportamentais | 60 |
| <u>SUBTOTAL</u> | 300 |
| <u>QUINTO PERÍODO</u> | |
| TH523 História do Brasil III | 60 |
| TH517 História da América II | 60 |
| IE 302 Didática I | 60 |
| TH545 Métodos e Técnicas de Pesquisa em História | 90 |
| TH384 Política e Organização do Ensino | 60 |
| AA 263 * NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval | 30 |
| AA 311 Estágio Supervisionado I | 100 |
| <u>SUBTOTAL</u> | 460 |

| <u>SEXTO PERÍODO</u> | |
|--|-------------|
| TH524 História do Brasil IV | 60 |
| TH518 História da América III | 60 |
| Disciplina Optativa | 60 |
| AA261 Tutoria em Monografia | 30 |
| IE386 Ensino de História I | 60 |
| TH514 História Contemporânea I | 60 |
| AA312 Estágio Supervisionado II | 100 |
| AA264 *NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História do Brasil e África | 30 |
| <u>SUBTOTAL</u> | 460 |
| <u>SÉTIMO PERÍODO</u> | |
| AA051 *Monografia I | 60 |
| Disciplina Optativa | 60 |
| TH515 História Contemporânea II | 60 |
| IE387 Ensino de História II | 60 |
| TH520 História da África | 60 |
| AA313 Estágio Supervisionado III | 100 |
| AA265 *NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da América e África | 30 |
| <u>SUBTOTAL</u> | 430 |
| <u>OITAVO PERÍODO</u> | |
| AA052 *Monografia II | 60 |
| Disciplina Optativa | 60 |
| Disciplina Optativa | 60 |
| AA314 Estágio Supervisionado IV | 100 |
| AA266 *NEPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em História Moderna e Contemporânea | 30 |
| Subtotal | 310 |
| <u>EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</u> | 1170 |
| <u>EIXO DE FORMAÇÃO GERAL</u> | 330 |
| <u>EIXO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</u> | 330 |
| <u>EIXO DE FORMAÇÃO LIVRE - DISCIPLINAS OPTATIVAS/ ELETIVAS</u> | 240 |
| <u>ATIVIDADES COMPLEMENTARES (DELIBERAÇÃO Nº 078, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007)</u> | 200 |
| <u>* PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</u> | 430 |
| <u>ESTÁGIO CURRICULAR</u> | 400 |
| <u>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</u> | 3100 |

3. 2. E as Identidades?

Nesta pesquisa, aproximamo-nos do conceito de currículo proposto por Silva, que o concebe como um documento de identidade. Dito isso, cabe ressaltar que nos aproximamos também do conceito de identidade para entender como a matriz curricular dos cursos de formação de professores de História da UFF, UFRJ e UFRRJ pode influenciar o processo de formação das identidades de seus discentes.

A esquematização da discriminação racial e do racismo como aporte para a existência da relação dominantes versus dominados foi tão bem elaborada ao longo do tempo que ainda hoje seus reflexos podem ser sentidos tanto no que diz respeito aos espaços ocupados pelas pessoas quanto às formas como esses mesmos indivíduos enxergam-se e se colocam na sociedade. Isso inclui os processos de formação de identidades que, de acordo com autores como Stuart Hall, está em constante formação e transformação, além de construir e reconstruir a partir das interações do indivíduo com o meio em que vive.

Sendo assim, as relações entre o indivíduo e o outro e o meio onde está inserido, assim como a maneira como esse deseja ser visto em sociedade definem a sua identidade. Ademais, a dupla formada por identidade e identificação pode ser reveladora no que diz respeito à aprovação e/ou à aceitação do ser enquanto indivíduo e enquanto coletivo e isso nos remete à ideia de imposição de identidades e aos perigos que o apagamento de “protagonismos outros” traz para a sociedade.

Acreditamos que a identidade forma-se a partir do contato com o que nos é externo e com a nossa relação com ele. Muitas vezes, os laços afetivos, sejam de sofrimento sejam solidariedade, agrupam-nos e transformam-nos em parte de um todo. É preciso notar que essa mesma identidade, além da sua multiplicidade, possui inúmeras constituições e processos, sejam de afinidade, em que é possível encontrar a escolha por uma identidade como um fim de um processo e toda uma teia de possibilidades, sejam a identidade imposta e criada a partir do olhar daquele ou daquilo que nos é externo. Ta – Nehisi Coates, ao tratar da comunidade negra norte-americana, em seu livro *Entre o mundo e eu*, afirmou o seguinte: “Eles nos fizeram uma raça. Nós nos fizemos um povo.” (Coates, 2015. p.148). A partir dessa afirmação do autor, é também possível compreender como as identidades são construídas, seja de forma espontânea ou não, e como são também negociadas e renegociadas.

As discussões acerca de identidade e diferença propostas por Kathryn Woodward (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2014), também são válidas aqui, pois ambos autores tratam da questão da construção de identidades a partir da produção de diferenças.

Kathryn Woodward, no artigo *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, utilizou como exemplo as rivalidades existentes entre sérvios e croatas da antiga Iugoslávia e seus esforços para a criação de uma identidade nacional empreendidos por ambos os lados, para afirmar que a identidade é marcada pela diferença e também pelas relações existentes entre os indivíduos, uma vez que buscamos ser diferentes daquilo que vemos no outro ou buscamos ser aquilo que, no outro, agrada-nos.

De acordo com a autora, esse fato torna a identidade algo relacional, pois sua constituição depende das relações do indivíduo como o que lhe é externo. São as relações que formam nossa identidade, por isso ela é relacional. É preciso que uma outra identidade nos forneça elementos, seja para nossa auto diferenciação seja para nossa associação.

Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croacia) de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser sérvio é ser um “não croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença. (Woodward, 2014. p. 9)

Woodward concebe identidade e diferença não como opostos, mas como entidades complementares, visto que, de acordo com a autora: “A diferença é sustentada pela exclusão: se você é sérvio, você não pode ser croata, e vice-versa.” (Woodward, 2014. P. 9) e “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.” (Woodward, op. cit., p. 40).

No ensaio *A produção social da identidade e da diferença* (2014), assim como Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, também analisa o processo de formação de identidades como resultados do processo de produção de diferenças. Nas palavras de Silva: “Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.” (Silva, 2014.p.74)

Isso significa entender que a escolha de uma identidade configura-se também como uma negação de outras identidades que se distanciam daquilo que nós somos. A identidade é, assim como a diferença, uma escolha. “A afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma cadeia de ‘negações’, de expressões negativa de identidade, de diferença.” (Silva, op. cit., p. 75). Podemos afirmar que “negações de si” ocorrem a partir da escolha de uma identidade, desde o reconhecimento de uma identidade que nos é característica inata e, que nos distingue dos demais, até as identidades que assumimos a partir daquilo que queremos ser. Negamos o que não nos agrada e nos aproximamos daquilo que consideramos ideal.

Neste sentido, a percepção assim como a denúncia de que identidades outras que não a europeia e seu ideal eurocentrado não são ainda hoje utilizadas nos cursos de formação de professores de história, dificultam o processo de formação de identidades enviesado pelo contato com as diferenças. Sendo, ainda hoje, matrizes e currículos eurocentrados, como o discente e futuro professor de história poderá delinear sua identidade étnica da maneira que mais lhe aprouver se apenas a branca lhe é imposta? Woodward e Silva, em suas abordagens sobre identidade e diferença, dialogam entre si, tanto no que tange à ideia da necessidade de produção de uma diferença antes da formação de uma identidade, quanto no que diz respeito às influências que a cultura e, nós diríamos, a História, exerce nesse processo. Por isso, a importância de um currículo que respeitoso a pluralidade e diversidade de povos.

Cabe-nos salientar que aqui entendemos o universo das identidades como parte integrante do universo das subjetividades tão característico do ser humano. Isso significa compreender que as identidades são resultado de um conjunto de ações produzidas pelas sociedades. O que engloba suas concepções, produções, discursos e culturas. Por este motivo,

acreditamos que o entendimento do processo de formação das identidades e das diferenças não se trata de um exercício simples, uma vez que esse processo envolve a autorreferenciação, as negações de si, o nosso contato com o mundo externo e o meio em que vivemos, cada um exercendo seu papel nesse processo. Convém também ressaltar que entendemos o binário “identidade e diferença” como um produto de ideologias materializadas através de discursos que, por sua vez, dependem dos símbolos escolhidos para sua validação. “Já sabemos que a identidade e a diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.” (Silva, 2014.p.81). Por conta disto, a necessidade de refletirmos como as ideologias estão presentes na formação dos professores através dos currículos e referenciais teóricos.

Para Woodward, existem diversas nuances do processo de identificação, por isso a autora afirma que existem perspectivas de construção de identidades que variam, com destaque, para as conceitualizações, perpassando pelas reivindicações essencialistas sobre o pertencimento e reivindicações históricas, a perspectiva relacional, a condicional e a classificatória. (Woodward, 2014. p.13). Silva, em sua análise, corrobora a ideia de identidade como produto cultural ao afirmar que identidades são criadas tanto a partir dos processos de classificação estruturadas em torno de oposições binárias (Silva, 2014.p. 82), quanto através das normalizações oriundas da eleição arbitrária de uma identidade específica como parâmetro em prol da hierarquização de outras. (Silva, 2014. p.83).

O autor ressalta que as identidades possuem, em seu bojo, a artificialidade, pois o fato de não serem, na realidade, fixas, ultrapassam, pois, as oposições binárias e cruzam fronteiras. Silva cita como exemplo os binários “masculino/feminino” e “heterossexual/homossexual”, bases do processo de fixação de identidade de gênero (Silva, 2014.p. 89) para denunciar o caráter ambíguo das identidades fixas, tal como suas artificialidades visto que existem possibilidades de “cruzar fronteiras”. Nas palavras do autor: “A evidente artificialidade da identidade das pessoas travestidas e das que se apresentam como *drag queens*, por exemplo, denuncia a – menos evidente – artificialidade de todas as identidades.” (Silva, 2014. p.89).

Finalmente, sobre identidade e diferença cabe, neste trabalho, a perspectiva de Silva sobre esse binário:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e

“eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições- de- sujeito fortemente marcadas por relações de poder.” (Silva, 2014. p.82)

Conforme dissemos acima, percebemos o processo de formação de identidades como propõe Silva como uma parte constituinte do jogo das relações de poder. E como propõe Hall, a identidade como resultado cultural, que não nasce com o sujeito, mas sim que como dado algo a ele.

Stuart Hall, no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, examina três concepções diferentes de identidade que são “a do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno” (Hall, 2000. p. 10) e traça um paralelo entre elas, centrando-se na última, no sujeito pós-moderno, para dar continuidade a um dos objetivos sobre os quais o livro versa, entre outras questões, sobre o entendimento da chamada “crise de identidade”. De acordo com Hall, a identidade do sujeito pós-moderno, ao contrário das anteriores, não é “(...) fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (Hall, 1987 apud Hall, 2000. p.13).

A proposta de Hall sobre as identidades valida nossa análise acerca do processo de formação da identidade étnico-racial brasileira, pois, como tratamos do processo de formação da identidade étnico-racial dos professores de História a partir do tratamento conferido a essa temática em seus respectivos cursos de formação, entendemos que o meio acadêmico experimentado por esses futuros profissionais influenciará em suas formações e, consequentemente, em suas práticas. Além disso, nossa associação a perspectiva apresentada pelo autor, faz-se necessária, porque, de acordo com o Hall, no que se relaciona ao “(...) ‘jogo das identidades’ e suas consequências políticas” (Hall, 2000.p. 20), o fato das identidades e das identificações não se desenvolverem automaticamente, pois mudam conforme o tratamento que é conferido ao sujeito a torna “(...) politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.” (Hall, 2000.p.22).

Esse é o argumento que sustenta nossa abordagem acerca do tema das identidades, pois o fato de compreendermos o processo de formação do Brasil partir do viés da História, leva-nos a concluir que a discriminação e marginalização do negro praticadas no período colonial, assim como o projeto de branqueamento iniciado na segunda metade do século XIX corroboram com a política discriminatória da população negra e com o apagamento de suas identidades ainda hoje. Entendemos que a insistência numa homogeneização da população brasileira e o

engessamento dos cursos de formação de professores iniciado no século passado ainda não atendem a realidade brasileira em toda sua pluralidade contribui para a perpetuação de práticas racistas e disseminação de um imaginário e de um ideal de cultura branca numa sociedade que de fato não o é. Por este motivo defendemos a necessidade de matrizes curriculares que abranjam perspectivas outras que não somente a eurocêntrica, pois esse será um grande passo rumo a uma educação antirracista.

Quando aqui tratamos da identidade e identidade étnico- racial, buscamos entendê-las de maneira abrangente, considerando a diversidade no que tange à identidade. No entanto, para darmos conta desta dissertação de mestrado, optamos pelo tratamento da questão étnico-racial brasileira no ponto em que ela é mais latente: a questão da identidade negra, sem jamais esquecermos das identidades indígenas. Dessa maneira, entendemos como a população negra brasileira, parafraseando Hall (2014) perdeu o sentido de si mesma, ao ponto de apesar de todas as características étnicas (culturais e tradicionais), preferir a identidade branca.

Percebemos que a questão da autoidentificação como negro, no Brasil, perpassa pelo exercício de olhar para si, perceber-se como se é, e se dispor, ou não, a participar de um grupo marginalizado e totalmente aquém de privilégios. Entendemos que as violências cometidas pelos colonizadores deixaram marcas muito maiores que as físicas. Entre elas, além do racismo, a ideia trazida pelo colonizador de que o negro, quem é negro e tudo relacionado ao negro não é bom e nem belo. É sob esse ponto de vista que entendemos o que Hall quer dizer quando afirma que “Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasioso sobre sua identidade (da identidade, grifo nosso)”

Partindo desse entendimento, é que se convém falar sobre as identidades que nos são impostas. Justamente, porque, no que diz respeito ao Brasil que, como país tem suas origens ligadas à vinda de europeus, leia-se: estrangeiros, para cá que trouxeram consigo seus costumes e formas de ver mundo e deslegitimaram através do uso da força e da violência o que por aqui já existia.

Por ora, deve-se dizer que o processo de embranquecimento das diversas tribos, de enlevo à crença de ser branco, não foi alcançado por meio de atividades sociais como degustação de vinhos e sorvetes, e sim pela pilhagem da vida, da liberdade, do trabalho e da terra; pelo açoitamento das costas; o acorrentamento dos membros; o estrangulamento de dissidentes; a destruição de famílias; o estrupo de mães; a venda de crianças; e vários outros atos que visavam, (...) (Coates, 2015. pp.19-20)

É, neste sentido, que devemos falar das imposições a partir do medo, da violência e da perda/falta de privilégios como ponte para tentar entender porque muitos negam a si próprios e buscam outras identidades. Buscamos como resposta para essa questão a falta de conhecimento,

principalmente acerca do processo de formação do Estado brasileiro e nosso processo de formação enquanto povo e sociedade. Além de atribuímos aos poucos espaços reservados para os representantes das populações afro-brasileira e indígenas nos grandes veículos de comunicação. Contudo, como é possível conhecer mais acerca do que nos é negado? Como entender o desenrolar dos acontecimentos, se parte de nossa história ainda hoje é silenciada e apagada?

O problema da busca por outras identidades em oposição a identidade negra pode ser solucionado a partir da valorização das realizações da população negra brasileira e dos negros africanos no também no continente africano. Abordando, por exemplo, sobre as primeiras civilizações, o Egito e sua real localização no continente africano. Assim como, o processo de escravização de brancos no norte do continente africano durante a Idade Moderna, ou talvez, por meio de discussões acerca da construção do eurocentrismo o fato de os países europeus ocidentais terem feito parte da periferia da Europa. Esse tipo de abordagem nas salas de aula dos cursos de formação de professores de história evidenciaria o passado inglório que há séculos é excluído do currículo eurocêntrico e alteraria a visão do discente negro sobre si mesmo e o possibilitaria uma escolha mais condizente com sua realidade étnica sem qualquer medo de retaliação.

Nesse trabalho, debruçamo-nos sobre as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de História UFF, UFRJ e UFRRJ porque, nelas, ainda ecoam a perspectiva de quem domina e se fez e faz hegemônico, não a de quem foi dominado e subalternizado, que permanecem silenciados ainda hoje nas instituições de ensino permitindo a continuidade do racismo pelo seu viés institucional. Conforme Almeida:

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (Almeida, 2020.p. 47)

O autor norte-americano Ta- Nehisi Coates em seu livro *Entre o mundo e eu* além de contar a história de sua vida, trata, entre outros assuntos, do racismo estrutural praticado nos Estados Unidos. Neste ponto, dialogar com essa obra ratifica nossa concepção de que, ainda hoje, a negação da identidade negra é um dos frutos dos projetos de colonização europeu no continente americano que, no caso brasileiro, também se inseriu no projeto de branqueamento da população. Decerto, a realidade norte-americana, em muitos aspectos, difere-se da brasileira. Lá, por exemplo, o racismo é de marca enquanto aqui o racismo é de cor. Contudo, em ambos os países existe a violência contra os corpos negros, que em nosso caso e em respeito a nossa

realidade étnica, chamamos de não-brancos. Ademais, tanto lá quanto aqui, muitas pessoas se pintaram e se pintam de branco (Coates, 2015. p.150) seja por medo seja por ausência de alternativas fora do padrão eurocêntrico.

A estigmatização da população negra serviu como sustentáculo para a imposição da identidade branca europeia e as universidades contribuem para essa estigmatização na medida em que permanecem presas as narrativas europeias dos fatos. Tida por muito tempo como “identidade mestra” (Hall, 2000.p.21), mas que cada vez mais vem sendo questionada na pós-modernidade, principalmente, com a emergência de novas identidades. No entanto, no Brasil, essa identidade mestra ainda domina o sistema. Por isso, a reflexão acerca dessa hegemonia precisa continuar ao ponto de causar incômodo que os questionamentos causem brechas no sistema que permitam legitimar identidades outras.

Em meio as propostas desta pesquisa, encontram-se o desejo de se trabalhar com as bases, nesse caso, as crianças que, ao entrarem na escola, deparam-se com estruturas diferentes das encontradas pelas gerações passadas. Estruturas diferentes daquelas que defendem a ideia de negro como mau, do indígena como insolente e do branco como bom. Para isso, é necessário que a formação dos professores contemple o mundo para além das muralhas eurocêntricas ainda permanentes. Por isso, a necessidade de uma mudança nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de história, a começar, conforme nossa proposta, pela desconstrução da ideia de que em regimes escravistas apenas o branco pode escravizar e apenas o negro pode e deve ser o escravizado.

O que queremos não é o cerceamento das escolhas, pelo contrário, nosso objetivo é a legitimação do direito de escolha a partir do conhecimento de tantas e quantas mais escolhas nos são possíveis. Porque nenhuma criança nasce racista ou com qualquer outro preconceito. Mas todas aprendem, de uma forma ou de outra, o que é o racismo. Sofrendo ou praticando racismo sem ao menos saber o que de fato ele é.

Djamila Ribeiro (2019), no livro *Pequeno Manual Antirracista*, fala sobre os xingamentos que recebeu na infância e como o ser diferente, no caso, não-branca, para ela que havia sido criada numa família de militantes, passou a ser um problema.

Desde muito cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim um divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser diferente – o que quer dizer não branca-passou a ser apontado como defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era

racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la.” (Ribeiro, 2019.p.23-24)

Coates traz como marca a violência sofrida em casa por uma tentativa de seus próprios pais de privá-lo da violência da polícia norte-americana.

(...). Quando eu tinha seis anos, mamãe e papai me levaram a um parque local. Escapei à vigilância deles e achei um playground. Seus avós passaram ansiosos minutos me procurando. Quando me encontraram, papai fez o que cada pai que conheço teria feito - levou a mão ao cinto. Lembro-me de ter ficado olhando para ele numa espécie de atordoamento, aterrorizado, naquela meia distância entre o castigo e agressão. Depois, ouvi a voz de papai: “Ou eu bato nele, ou bate a polícia”. Talvez isso tenha, me salvado. Talvez não. Tudo que sei é que a violência surgiu do medo como a fumaça surge do fogo, e não sei dizer se essa violência mesmo administrada com medo e amor, fez soar o alarme que nos chocou na saída. (Coates, 2015. p.150)

Dois exemplos de dois países diferentes onde a questão da discriminação racial é tão complexa quanto, pois em ambas as sociedades, Sul Americana e Norte Americana, o desejo de ser branco é estimulado através das estruturas culturais e políticas montadas pela elite branca ao longo dos séculos.

Como profissional do Magistério e há quase quinze anos em exercício, não podemos deixar de observar e tampouco acreditar no poder transformador da Educação. Para tanto, profissionais da Educação e instituições de ensino, assim como Estado e família precisam, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³⁶, precisam estar afinados também nesse compromisso. Contudo, no que se relaciona as instituições de ensino, a permanência de um cenário onde o negro ainda é silenciado e ocultado da história, não contribui para uma transformação de nossa sociedade. Pelo contrário! Enquanto as instituições de ensino não se abrirem para a abordagem de temas como o da escravização de brancos realizada por negros da África do Norte entre 1500 e 1800, por exemplo, seu papel será o de também contribuinte com a manutenção das hierarquias raciais no país. Além de influência negativa no processo de formação de identidades de nossas alunas e alunos da Educação Básica, principalmente os da periferia, que ainda hoje, optam por uma identidade que não condiz com sua realidade étnica.

³⁶ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

3.3. Universidades, Currículo, Identidades e o Confinamento Racial Acadêmico

De volta a tese apresentada por Jerry Dávila, que estuda a política social e racial brasileira nos anos 30 do século passado e como a eugenia do Estado impediu a integração do negro na escola, que se associa a nossa pesquisa à medida que nos propomos a um aprofundamento da ainda existência do racismo nas instituições de educação superior no estado do Rio de Janeiro. Percebemos que a tese apresentada pelo autor nos leva as raízes do que José Jorge de Carvalho chama de confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro, principalmente quando relacionamos o modelo de professor proposto pelos reformadores do Estado Novo, modelo esse que sustentou a identidade branca, aliás, sustentou a noção de superioridade da “raça” branca, seguindo a linguagem da época. Entretanto, não era qualquer branco que poderia se tornar professor já que ser branco era uma das prerrogativas para a ocupação do cargo. Era preciso também pertencer a classe média e esse fato já colocava esse candidato(a) branco em vantagem quando comparado a qualquer outro.

O antropólogo José Jorge de Carvalho (2006), no artigo O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro, tendo como base a ideia de que a implementação do programa de reserva de vagas para candidatos negros nos cursos de ensino superior, ou seja, o sistema de cotas, não só gerou discussões e debates apenas sobre a validade e necessidade desse programa, como representou também um rompimento com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro, repensa as relações raciais no Brasil após a implementação do sistema de cotas.

O ponto de partida de sua análise é a implementação do sistema de cotas, porém no desenrolar de sua escrita, o que se vê não é uma discussão sobre a reserva de vagas, mas uma exposição sobre a forma como são estabelecidas as relações entre brancos e negros entre os muros dos campus universitários brasileiros e como apesar do aumento do número de alunos negros nas universidades, essa relações ainda são ofuscadas pela presença hegemônica de docentes brancos. Esse fato foi comprovado pelo autor após a realização de censos raciais docentes a começar pela UnB instituição da qual faz parte.

Após constatar que convivia há mais de uma década com 60 colegas brancos no Instituto de Ciências Sociais da UnB decidi realizar em 1999, um censo racial informal, com ajuda de colegas e estudantes negros. Chegamos a uma conclusão que ainda me estarrece: a UnB, que havia sido inaugurada em 1961 com pouco mais de duzentos professores e que ao longo de quatro décadas, havia ampliado esse número para 1.500, conta com apenas 15 professores negros. (...)

Esse número tão baixo nos permite deduzir que mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB é inteiramente branca, assim como inteiramente brancos são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores. (Carvalho, 2006. p.91)

Ao se colocar como um professor universitário branco estudioso do racismo no Brasil que reposicionou seu olhar sobre a questão após uma crise pessoal originada por um “incidente racial” e que a partir de então, passou a examinar o racismo presente no meio acadêmico, Carvalho propõe que o racismo acadêmico ocorre porque a maior parte dos professores universitários brasileiros são brancos. Nas palavras do autor:

“Na qualidade de membro dessa academia branca que nunca aceitou falar sobre sua brancura, também passei uma década inteira como docente falando do racismo brasileiro sem referir-me mais diretamente ao racismo acadêmico. Contudo, meu olhar sobre as relações raciais no Brasil mudou dramaticamente nos últimos sete anos como consequência de um incidente racial ocorrido justamente com um estudante de doutorado de Antropologia da UnB que eu orientava. (...). No momento em que o estudante foi reprovado em circunstâncias inaceitáveis, pude dar-me conta de que se tratava do primeiro doutorando negro da história do nosso programa de pós-graduação. (Carvalho, 2006.p.89-91)

Carvalho também pontua que teorias e interpretações das relações raciais no país, além de racializadas, são resultado do isolamento e distância entre intelectuais e acadêmicos brancos e negros. Assim, segundo ele, o uso de expressões universalistas não é, na realidade, inclusivo de fato, pois, como demonstra a segregação racial no meio universitário persiste (Carvalho, 2006.p.89).

A utilização da expressão “confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro” nos conduz a um atento exame das relações raciais no país, principalmente no que diz respeito as posições de prestígio ocupadas por membros da elite branca provenientes de uma riqueza adquirida através da exploração do trabalho do negro. E relacionar o confinamento racial tal como proposto por Carvalho ao já citado processo de exclusão de professores negros das escolas públicas no início do século XX, nos permite supor que segregação racial do meio universitário é uma reprodução e uma continuidade das políticas de branqueamento impostas no passado.

Assim como assumir que a identidade branca na época imaginada para a figura do docente contribuiu não só para a legitimação do meio acadêmico como espaço de exclusão, como também para o reforço da presença de integrantes das classes média e média alta em posições de destaque. Pensar no meio acadêmico como espaço predominantemente branco e de classe média, nos induz, conforme Carvalho, a pensar numa relação entre pares, estabelecida entre sujeitos brancos que graças aos privilégios proporcionados por sua condição financeira, convivem entre si também fora dos espaços acadêmicos. Conforme o autor:

(...) a classe social a que pertencem os acadêmicos já vive também segregada racialmente e suas residências e em seus locais de sociabilidade básica, tais como comércio, shoppings, restaurantes, livrarias, cinemas, clubes, todos ambientes

segregados. A rede de sociabilidade geral que nos envolve distancia-nos radicalmente da comunidade negra. (Carvalho, op. cit., p. 94)

Após a leitura do texto de Carvalho, passamos a acreditar numa inexistente reflexão sobre as relações raciais no meio acadêmico, porque, como vimos no artigo, esse é um espaço dominado por uma coletividade branca que, conforme Cida Bento (2022), no livro *O Pacto da Branquitude*, mantém um pacto narcísico entre si e busca a manutenção de seus privilégios e posições sociais por meio de um acordo não verbalizado, que não nega seu passado escravocrata, mas o silencia evocando apenas as boas contribuições de sua presença na sociedade brasileira. Esse pacto é também mantido porque para essa coletividade branca não faz sentido a defesa da igualdade racial justamente porque ela lhe retiraria do seu local de privilégios. Por isso, a separação entre brancos e negros permanece mediante a um conjunto de mecanismos como “a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros.” (Carvalho, 2006 p. 95).

Não podemos concluir a relação que fazemos entre esse trabalho e o texto de Carvalho sem antes mencionar que o autor salienta que o contexto de criação das universidades brasileiras era o mesmo citado por Dávila: um contexto de exclusão de professores negros da educação básica assim como a destituição deles de outros cargos das escolas públicas. Além disso, Carvalho bebe da fonte de Jerry Dávila quando explica que, em sua obra, Dávila atribui importância à política de limpeza racial estabelecida nos anos 1930, e aqui acrescentamos “branqueamento”, proveniente da influência do discurso eugênico nas políticas governamentais. Sendo assim, Carvalho afirma que: “(...) quando as universidades cresceram naquela mesma época, já o fizeram dentro de um clima racista que desautorizava a presença negra na educação.” E “É um fato histórico, portanto, que a universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da brancura.” (Carvalho, op. cit., p.96)

Partindo das conclusões de Dávila (2006) e Carvalho (2006), é possível relacionar a exclusão de negros dos quadros docentes das escolas públicas de inícios do século passado a invisibilização do mesmo e o silenciamento de seu protagonismo não só na história brasileira como na história mundial. Imaginamos que a lógica desse apagamento seja a seguinte: universidades brancas criadas para brancos que não percebem ou não querem perceber a necessidade de retirar o negro da posição de objeto de estudo e controle e o realocar como sujeito, senhor de suas vontades e protagonista de sua história. Sem contar que o histórico processo de exclusão de professores negros do quadro docente escolar, conforme apontado por Dávila representa hoje, um verdadeiro obstáculo da participação do negro nos quadros docentes

das universidades. Todavia, esse obstáculo quase não existe quando observamos os quadros docentes da Educação Básica.

O modelo de sociedade branca europeizada é o grande causador do desconforto associado as Políticas de Ações Afirmativas como, por exemplo, o Sistema de Cotas e não o contrário. Principalmente, se considerarmos que tais políticas “(...) constituem-se como políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. (...) voltadas para a promoção e afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas, colocadas em posição de subalternização social.”³⁷ Isso significa que todos os debates e discussões a respeito do mérito no que tange ao ingresso a educação superior, fundamentam-se na ideia de superioridade de um grupo em detrimento de outros.

Essa fundamentação e a eleição do grupo dito superior, ao longo da história da humanidade, em nada tiveram: a ver com possibilidades de escolhas, mas sim com processos de autoafirmação perante a outros povos, o que inclui os processos de formação de identidades que em muitos casos, ocorre a partir da disparidade entre semelhanças e diferenças entre os indivíduos.

Da mesma forma que o sistema de cotas causa desconforto, causa desconforto também a mudança do cenário humano dentro das universidades a partir da implementação desse sistema. Se antes o perfil universitário era predominantemente branco e de classe média, a partir das cotas, o perfil agora é miscigenado, não branco e preto. E essa mudança de cenário representa possibilidades de ascensão social dos grupos marginalizados e reivindicação de espaços antes jamais ocupados por eles.

Não podemos deixar de citar que as Políticas de Ação Afirmativa, o Sistema de Cotas e a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e sua ampliação com a obrigatoriedade de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” proveniente da Lei 11.645/08, são resultado de um histórico de lutas e reivindicações de grupos do movimento negro e grupos de intelectuais negros em especial do Movimento Negro. E mesmo não entrando em detalhes sobre a trajetória desses grupos e de outros militantes individuais, é importante destacar a importância que o movimento realizado por esses grupos e afirmar que foram eles os responsáveis pela discussão e mobilização para a implementação de mudanças de cenário educacional brasileiro sobre a perspectiva das relações raciais.

³⁷ Conferir em: SISS, Ahyas. Ações Afirmativas, Educação Superior e NEABS: Interseções Históricas. In.: **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, 2014, p.181-190. p.183.

Cabe ainda mencionar o parecer CNE/CP nº 3/2004, documento que regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em entrevista concedida a Assessoria de Comunicação da Fundação Cultural Palmares em 11 de janeiro de 2012³⁸ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora do parecer³⁹, afirma que:

A referida determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação visa, educar a todos os brasileiros e brasileiras para que conheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. O que precisa ser mudado não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles. Uma imagem que muitos brasileiros, que pretendem manter privilégios e direitos para si próprios e seus grupos originários, cultivam, tentando fazer com que todos partilhem do ideal de fazer do Brasil uma nação monocultural, de raiz predominantemente europeia.⁴⁰

Tratar da questão das Políticas de Ações Afirmativas sob o viés da Lei nº 12.711/12⁴¹ que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, ou seja, a Lei de Cotas, emerge nessa pesquisa a partir da visualização do cenário acadêmico brasileiro atual, em que no pós lei de cotas, houve um aumento do número de discentes negros que, em muitas vezes, precisam recorrer a mecanismos de permanência material nos cursos de ensino superior, como bolsas de estudo, ajuda financeira para o transporte, locais de moradia e alojamentos oferecidos pela própria universidade. Entretanto, não contam com mecanismos de permanência simbólica visto que aprendem em seus cursos e o que testemunham todos os dias entre os corredores universitários não condiz com sua realidade.

O aluno cotista, em muitas vezes, não se vê representado na universidade, pois os símbolos e códigos usados dentro dela ainda atendem a perspectiva da branquitude e não a realidade social e étnico racial do nosso país. A racialização inexistente e ocultada pelo discurso de “somos todos iguais” impede a eliminação do racismo e perpetua as hierarquizações raciais. Do mesmo modo que contribui para a manutenção do chamado Racismo Institucional que, na verdade é estrutural, pois como afirma Silvio Almeida o racismo é estrutural porque integra a

³⁸A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. www.palmares.gov.br/?p=17211. Acesso em 15 de dez. 2016.

³⁹<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em 25 de setembro de 2016.

⁴⁰ A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. www.palmares.gov.br/?p=17211 Acesso em: 15 de dez. 2016.

⁴¹ LEI nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 20 dez. 2012.

organização política e econômica da sociedade e porque “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.” (Almeida, 2020, p. 20 - 21). Essa é, portanto, a lógica que fundamenta o não aparecimento do protagonismo negro nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em história. Uma lógica que permite a branquitude a manutenção de sua hegemonia por meio do poder simbólico.

Para Cida Bento, que em seu livro também trata do Racismo Institucional, nos meios onde a maioria é branca que se reconhece e se identifica como igual a presença do negro, por menor que seja, se impõe como ameaça e é deste modo, tratado como invasor de um espaço que por brancos, é considerado como privado. Por este motivo, de acordo com a autora em sociedades de passado escravocrata para que os lugares de comando permaneçam longe do alcance dos negros as representações dele estão sempre conectadas a situação de pobreza, desemprego, mal desempenho e violência. Sem contar que, segundo Bento:

Em sociedades desfiguradas pela herança do racismo, a preferência de um mesmo perfil de pessoas para os lugares de comando e decisão nas instituições financeiras, de educação, saúde, segurança etc., precariza a condição de vida da população negra, gerando desemprego e subemprego, a sobre-representação da população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mal desempenho do alunado negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial. (Bento, 2022.p?)

A informalidade do racismo institucional também chama atenção da autora, em particular no que diz respeito a imagem estereotipada do negro ao longo do tempo reproduzida, naturalizada a partir dos discursos enviesados na sociedade e, sobretudo na nossa formação intelectual. Da análise feita por Bento retiramos a afirmação de que nas escolas, onde os cargos de professor e gestor são ocupados por brancos, a reprodução de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas se fazem presente e mais, dos currículos são apagadas de negros e indígenas, assim como visão sobre esses grupos é estigmatizada. (Bento, 2022.p.20)

4. PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO: ESCRAVOS CRISTÃOS, SENHORES MUÇULMANOS: VAMOS FALAR SOBRE ISSO!

Conforme mostrado nesse trabalho, as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em História analisados ainda se baseiam em paradigmas europeus para a abordagem dos conteúdos escolhidos em cada uma das disciplinas obrigatórias à formação de um professor de História. Entretanto, dada as singularidades do processo de formação do Brasil e de sua população, especialmente no que diz respeito as relações raciais aqui existentes, acreditamos ser de extrema importância a apresentação de outras narrativas e discursos tão

comumente silenciados nos currículos. Por este motivo, apresentamos uma proposta de curso de extensão intitulado “Escravos Cristãos, Senhores Muçulmanos: vamos falar sobre isso!”.

Utilizaremos como base o livro *Escravos Cristãos, Senhores Muçulmanos. Escravidão Branca no Mediterrâneo, na Costa da Berbéria e na Itália, de 1500 a 1800* de Robert C. Davis, que a princípio não faz parte das disciplinas obrigatórias dos cursos de Licenciatura em História da UFF, UFRJ e UFRRJ. Nesta obra, o autor buscou demonstrar através de fontes primárias como funcionou a escravidão de brancos na África do Norte, seus moldes, contextos e números. É possível, através do livro de Davis, perceber que a escravidão branca desenvolveu-se amplamente no mesmo período em que o sistema escravista nas Américas ganhou maiores contornos.

Justificamos nossa proposta através dos seguintes questionamentos: por que, apesar de todos os estudos sobre Idade Moderna, Escravidão e Escravidão no Brasil realizados em nosso país, o tema da escravidão branca ainda é silenciado nos currículos da Educação Superior? Por que esse tema também não aparece nos livros didáticos?

Objetivamos com essa proposta apresentar perspectivas outras⁴² para que nossos futuros colegas de profissão ampliem seus conhecimentos sobre os temas da escravidão e sobre o continente africano, dialoguem com outras perspectivas que não somente a europeia e adquiram propriedade para abordá-las em suas salas de aula contribuindo, assim, para uma efetiva Educação Antirracista.

4.1. O Curso

Tema: A seguinte proposta tem por objetivo o estudo acerca da escravização de brancos na África do Norte durante o período da Idade Moderna.

Área de formação: História

Público-alvo: Estudantes dos cursos de Licenciatura em História e professores já em atuação na Educação Básica.

Carga-horária: 30 horas

Metodologia: A proposta se divide em duas etapas.

⁴² Utilizamos aqui essa expressão em referência aos estudos Decoloniais.

Apresentação do tema com a participação de professores das disciplinas de História Moderna e História da África e demais pesquisadores sobre o tema da escravidão.

Discussões promovidas durante os encontros acerca das teorias do currículo e produção de material didático e da importância da inclusão de discursos outros nos currículos educacionais.

Recursos:

Além da obra de Robert C. Davis, deverão ser utilizados materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História, História da África, computadores e datashow.

Referências:

DAVIS, Robert C. **Escravos cristãos, senhores muçulmanos: escravidão branca no Mediterrâneo, na Costa da Barbéria e na Itália, de 1500 a 1800**. Tradução de Leonardo Castilhone. Campinas, São Paulo: Vide Editorial, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho objetivando investigar se o protagonismo negro é de fato silenciado e ocultado nos currículos acadêmicos da Educação Superior, em particular nos cursos de Licenciatura em História da UFF, UFRJ e da UFRRJ. Definimos que, se comprovado o silenciamento, nosso próximo passo seria compreender se esse é um recurso político do meio acadêmico para a manutenção das hierarquias raciais e da legitimação da imagem do negro como único que deve e pode ser escravizado e desumanizado. Como resultado, verificamos que sim, de fato, há um silenciamento, um apagamento e um ocultamento de protagonismos não-brancos, em particular do protagonismo negro, tanto nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores analisados quanto nas ementas das disciplinas desses cursos. As narrativas encontradas ainda são eurocentradas, não havendo espaços para explicações e culturas outras que não as tradicionais que colocam o negro como objeto de estudo e indivíduo marginalizado.

Diante disso, continuamos a afirmar que esse silenciamento é um mecanismo de manutenção das hierarquizações raciais em nossa sociedade. Especialmente, porque a criação de um currículo, conforme aponta Silva (2017), precede um discurso e o discurso nada mais é

que a materialização de uma ideologia como afirma Brandão (2004). Assim, relacionar a ideologia do branqueamento elencada a noção de superioridade étnica do branco a elaboração das matrizes curriculares, além da reprodução dos discursos contidos nelas, demonstra como o poder ainda circula nas mãos de poucos e como essa minoria branca ainda se utiliza da discriminação racial para conservar sua posição e desfrutar de privilégios historicamente negados à população negra.

Durante a pesquisa, observamos que, ao longo de nossa história, a negação e os obstáculos impostos à população negra no que diz respeito ao seu acesso à educação, em particular a ofertada pelo Estado, contribuiu e perpetuou sua marginalização. Ao negro, o ensino foi negado, dificultado e retirado. Negado sob a justificativa da escravidão, dificultado sob a justificativa da inferiorização e retirado pelo medo da subversão. Como consequências desse fato, ainda encontramos no país um histórico processo de injustiças sociais pautadas na discriminação racial, a mesma que há anos violenta, estigmatiza e segrega seres humanos.

Cabe ainda citar que a branquitude dita um currículo no qual o branco não é apresentado como o escravocrata que praticou a “(...) expropriação de trabalho, violência física e psicológica, estupros, invasões, exploração de recursos naturais e tantas outras barbaridades.” (Bento, 2022. p.8), pelo contrário, como se não bastasse o silenciamento da questão racial nos currículos, neles o branco ainda é o herói.

É interessante notar que a realização deste trabalho não só nos trouxe respostas a questão, inicialmente, formulada, como também nos apresentou outras perspectivas sobre o assunto. Como, por exemplo, novas perspectivas sobre a disparidade existente entre a quantidade discentes negros e brancos nas universidades públicas mesmo com a existência da Lei de Cotas. Verificamos que essa diferença ocorre não só pela ineficiência de mecanismos de permanência material⁴³ desses alunos, mas também pelas dificuldades diárias que eles enfrentam para chegar à universidade. O cotidiano de um aluno negro, morador da periferia e marginalizado é diferente do aluno branco. Isso sem falar que quando colocamos em perspectiva o cotidiano de uma aluna negra nessa mesma condição o quadro é ainda pior.

Quando superadas as dificuldades materiais, a permanência simbólica (Gonçalves e Ambar, 2015) é, cotidianamente, abalada não só pelo conteúdo acadêmico ainda eurocêntrico, mas também pelo racismo institucional (Almeida, 2020) que circula nos campi universitários.

⁴³ Conferir em: GONÇALVES, Renata. AMBAR, Gabrielle (2015). **A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra**. *Lutas Sociais*, 19(34), 202–213. Disponível: <https://doi.org/10.23925/ls.v19i34.25767>. Acesso em: 26 dez. 2023.

Aquele racismo sutil e, ao mesmo tempo, agressivo que formou as estruturas desse país. O racismo que impõe a utilização de códigos e marcadores brancos e de uma identidade branca que não representa a maior parte da nossa população, mas que foi e ainda é, constantemente, adotada. Aquele racismo que não desconstrói e não desnaturaliza práticas racistas.

Ainda no que se relaciona à permanência simbólica e ao racismo institucional, é importante citar a influência das representações na vida do indivíduo. Autores como Carvalho (2003) demonstra que o baixo número de professores negros nos quadros docentes universitários ainda influencia e determina a postura adotada pelo aluno negro que, quando e mais comumente não representado, precisa escolher entre quebrar paradigmas e se perceber cada vez mais discriminado e apartado dos demais ou para se manter o mais distante possível das dores do racismo, prefere a adoção da identidade branca historicamente imposta a fim de concluir seu curso universitário com menos sequelas psicológicas possíveis.

Isso explica a adoção de códigos e regras por parte de alguns alunos e professores universitário negros como mecanismos de sobrevivência no meio acadêmico. Tais códigos lhes garante uma permanência tolerada em lugares onde não são desejados e que jamais, antes, sem recursos como as cotas, poderiam ocupar.

Por fim, cabe ressaltar que a escolha de uma conteúdo que desmistifica a ideia de superioridade europeia como a de Robert Davis, como o tema da escravização de brancos na África do Norte, conduziu essa pesquisa não só ao esclarecimento das questões relacionadas ao silenciamento e apagamento do protagonismo negro nos cursos de Licenciatura em História, mas também a elaboração de uma proposta de curso de extensão com a abordagem desse assunto para que nossos futuros colegas de profissão possam ampliar seus conhecimentos sobre os temas da escravidão e sobre o continente africano, dialogarem com outras perspectivas que não somente a europeia e adquirir propriedade para abordá-la em suas salas de aula contribuindo, assim, para uma efetiva Educação Antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDRADE, Rôsany Espírito Santo. **O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (Rio de Janeiro – 1929). O exame pré-nupcial e a seleção imigratória para a construção da nacionalidade brasileira**. Niterói, RJ, 2013. Dissertação de Mestrado.

ANDREWS, George Reid. **Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano**. In.: **Estudos Avançados** 11(30), 1997. Pp 95-115.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites — Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARROS, Surya. P. de. (2016). **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Educação E Pesquisa, 42(3), 591–605. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX**. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

Bento, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BELARMINO, Camila Almeida. **Diálogos para construir uma nação: continuidades da questão nacional no pensamento social brasileiro nas páginas da revista de imigração e colonização**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2012.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2º ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.D.U. de 10/01/2003. Altera a lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. D.O.U., Poder executivo, Brasília, 23/12/1996. Disponível em: <<http://ptdc.pgr.mpf.gov.br/destaques/educação/lei-ensinodahistoriadaafrica.pdf>>.

BRASIL. **Ministério da educação, alfabetização e diversidade**. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, José Jorge de. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. Série Antropologia n. 395, Brasília: Universidade de Brasília 2006.

_____. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves et al. (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a justiça econômica**. Brasília: Inep, 2003.

CHAGAS, Conceição Corrêa. **Negro uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 1997. p.27-28. (ERIKSON, 1976).

CHAULHOURN, Sidney. **Febre Amarela**. In.: CHAULHOURN, Sidney. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COATES, Ta – Nehisi. **Entre o mundo e eu**. 1º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DAVIS, Robert C. **Escravos cristãos, senhores muçulmanos: escravidão branca no Mediterrâneo, na Costa da Barbéria e na Itália, de 1500 a 1800**. Tradução de Leonardo Castilhone. Campinas, São Paulo: Vide Editorial, 2021.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p 24-32.

ERIKSON, Erik. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA. Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143 - 154.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, 2012, pp. 98-109.

GONÇALVES, Paulo César. **Mercadores de Braços: riqueza e acumulação na organização da emigração europeia para o Novo Mundo**. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. 11 de janeiro de 2012. www.palmares.gov.br/?p=17211. Entrevista concedida a Assessoria de Comunicação da Fundação Cultural Palmares.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira [1984]**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, pp. 236-256.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial**. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v.18, n.2. p 269-287.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 7ª ed. Editora DP&A. São Paulo: 2002.

HOFBAUER, Andreas. **Ideologia do branqueamento - racismo à brasileira?** Actas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Porto: 2000 v. II, p. 7 – 12.

_____. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Acesso em: 31 jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>

IBGE. **Características Étnicas - raciais da população: Um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Disponível. <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>

JESUS, Marize Conceição de. **O legado da militância negra pós-64 para a democratização das relações étnico-raciais**. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural Fluminense. Nova Iguaçu, junho de 2015.

LOUREIRO, Stefânia Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção. A resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmicas de grupo, na perspectiva existencial humanista**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 2004.

MAIO, Marcos Chor. **Raça, Doença e Saúde Pública no Brasil: um debate sobre o pensamento higienista do século XIX**. In.: MAIO, Marcos Chor (org.) **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.p.51-81

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**. Tempo. 2009, 13(26), 32-55. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013400003>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira**. Brasília MEC/SECAD, 2004.

MONTEIRO, Aloisio. LEAL, Joliane do Nascimento. **Lugar de Memória e memória do lugar: Formação de professores indígenas e o currículo como narrativa étnico-racial**. In:

SISS, Ahyass, MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus (Orgs.). **Negros, indígenas e educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

MONTEIRO, Aloisio. LEAL, Joliane do Nascimento. **Lugar de Memória e memória do lugar: Formação de professores indígenas e o currículo como narrativa étnico-racial**. In: SISS, Ahyas. **Ações Afirmativas, Educação Superior e NEABS: Interseções Históricas**. In.: **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, 2014, p.181-190. p.183.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PERES, Elena Pájaro. **“Proverbial Hospitalidade? A Revista de Imigração e Colonização e o discurso oficial sobre o imigrante (1945 – 1955)”**. IN.: ACERVO, **Revista do Arquivo Nacional**, v.10, n 2 (jul – dez, 1997), Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1998, p. 53 – 70.

QUEIROZ, Thaíla Guimarães de. **Os reveses para a construção da identidade étnico-racial de alunos da Educação Básica da Baixada Fluminense**. 2016. Monografia. Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Diversidade Étnica e Educação Brasileira. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2016.

RAMOS, Jair de Souza. MAIO, Marcos Chor. **Entre a riqueza natural, a pobreza humana e os imperativos da civilização, inventa-se a investigação do povo brasileiro**. In.: MAIO. Marcos Chor (org.) **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Fernando. **Racismo cordial**. FOLHA DE S. PAULO/DATAFOLHA. **Racismo cordial. A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo Ática, 1998.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp, Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SANTOS, Ricardo Ventura. **Mestiçagem, degeneração e a viabilidade de uma nação: debates em antropologia física no Brasil (1870-1930)**. In.: MAIO. Marcos Chor (org.) **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. In.: **Anuário Antropológico/93**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed.; 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 73- 102.

SISS, Ahyas. **Ações Afirmativas, Educação Superior e NEABS: Interseções Históricas**. In.: **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, 2014, p.181-190. p.183.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

UFF – **Universidade Federal Fluminense - Matriz Curricular**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em < <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>>. Acesso em: 29 nov.2023.

UFRJ – **Universidade Federal do Rio de Janeiro - Matriz Curricular**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em<<https://xn--histria-o0a.ufrj.br/images/documentos/Licenciatura-Plena-em-Historia-grade-curricular.pdf>>. Acesso em: 29 nov.2023.

UFRRJ – **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Matriz Curricular**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em<<http://www.ufrjr.br/cursos/historia/paginas/home.php?id=Licenciatura>>. Acesso em: 29 nov.2023.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. *Educação e Pesquisa*, v. 36, p. 705-718, 2010.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: CANDAU, Oliveira. *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “Outra”?* Rio de Janeiro: 07 Letras, 2016.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: