



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E RELAÇÕES  
INTERNACIONAIS  
GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**PÂMELA SAMARA VICENTE MORAIS**

**“O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”**: colonialidade e branquitude nos currículos  
de Relações Internacionais

**FLORIANÓPOLIS  
2021**

**PÂMELA SAMARA VICENTE MORAIS**

**“O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”**: colonialidade e branquitude nos currículos  
de Relações Internacionais

Monografia submetida ao curso de Relações  
Internacionais da Universidade Federal de  
Santa Catarina, como requisito obrigatório para  
a obtenção do grau de Bacharelado.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karine de Souza Silva

Florianópolis  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Morais, Pâmela Samara Vicente  
"O perigo de uma história única" : colonialidade e  
branquitude nos currículos de Relações Internacionais /  
Pâmela Samara Vicente Moraes ; orientador, Karine de Souza  
Silva, 2021.  
119 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio  
Econômico, Graduação em Relações Internacionais,  
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Relações Internacionais. 2. decolonização dos  
currículos. 3. Relações Internacionais no Brasil. 4.  
Branquitude. 5. Decolonialidade. I. Silva, Karine de  
Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Relações Internacionais. III. Título.

PÂMELA SAMARA VICENTE MORAIS

**“O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”**: colonialidade e branquitude nos currículos  
de Relações Internacionais

Florianópolis, 12 de maio de 2021.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi avaliado e aprovado pela banca examinadora  
composta pelos seguintes membros:

Profª Drª Karine de Souza Silva  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Mojana Vargas Correia da Silva  
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Daniel Ricardo Castelan  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certifico que esta é a **versão original e final** do Trabalho de Conclusão de Curso que foi julgado  
adequado para obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais] por mim e pelos  
demais membros da banca examinadora.

---

Profª Drª Karine de Souza Silva  
Orientador(a)

Florianópolis, 2021

## AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho como esta monografia é sempre um momento gratificante, mas olhar para trás e lembrar todo o apoio recebido durante o percurso é ainda mais. Por isso, é com o coração quente que eu gostaria de falar “muito obrigada” a algumas pessoas em especial. As primeiras são meus pais, Hélio e Leonir, que desde as minhas primeiras lembranças já me apoiam incondicionalmente, sem nunca me calar. Se hoje eu sei usar minha voz, seja neste trabalho ou no meu cotidiano, é porque vocês me ensinaram.

Preciso também agradecer às minhas amigas e amigos, e registro aqui (com felicidade, admito) que não tenho espaço para reconhecer todas/os em quem eu pensei/busquei/apoie-me no processo de escrita. Ainda assim, nomeio algumas dessas amizades. Não começar pela Isabella seria motivo de rebelião, porque ela foi a parceira mais fiel que eu poderia pedir na universidade, no trabalho, nas risadas e burradas e também nos aprendizados — tem sido um prazer acompanhar a mulher que você está se tornando e uma honra poder trilhar um caminho no qual você está presente. Agradeço à Lorena, que (como carinhosa canceriana que é) me amadrinou e abriu as portas de sua casa para mim incontáveis vezes — você e o 106 estarão sempre presentes nas minhas memórias mais queridas. À Júlia, agradeço por me manter conectada à minha infância e por permanecer nas mais numerosas fases que eu vivi — obrigada por ser uma das poucas pessoas que eu sei que sempre estiveram ali por mim. Ao Rafael, agradeço por me mostrar que carinho e admiração verdadeiros se mantêm mesmo com as adversidades que algumas situações podem trazer. Agradeço também à Manuela e ao Henrique, mas deixo um “obrigada” principalmente ao destino, que faz suas graças e às vezes nos amarra numa festa ou nos coloca num carro com pessoas que vão marcar nossas vidas. À Alessandra, por sempre ter acreditado e insistido no meu potencial em momentos que eu não consegui enxergá-lo.

Agradecer a todas essas pessoas é também agradecer à UFSC, que foi o cenário de momentos altos e baixos, mas todos importantes. Meus anos dentro desta universidade têm sido os melhores e os mais movimentados da minha vida. Foi em meio à ocupação de 2016, eleições, greve, pandemia, eventos e congressos que eu pude crescer e realmente me conhecer como pessoa e entender o lugar que ocupo. Espero trabalhar de forma a retribuir todo o aprendizado que essa comunidade me proporcionou. Dentro desse ambiente, preciso destacar um grupo: o Eirenè e todos/as seus/suas membros/as. Os estudos, conversas e confraternizações de encerramento me possibilitaram enxergar um mundo composto por muito mais cores do que eu

era capaz de ver. Sem a experiência de participar do Eirenè, minha graduação não teria me impactado da forma que o fez.

E o Eirenè não existiria sem a Prof<sup>a</sup> Karine, que foi muito mais do que uma orientadora em sala de aula, em pesquisa ou nesta monografia. A senhora foi a pessoa que me apresentou as lentes que eu aprendi a usar para viver a UFSC e as minhas relações pessoais. Sem o seu carinho, dedicação e comprometimento, minha passagem por esse mundo seria demasiadamente supérflua. Espero que o trabalho exposto nas próximas páginas seja o primeiro de muitos que realizarei carregando os ensinamentos da senhora na minha mente, na minha biblioteca e no meu coração.

## RESUMO

A presente monografia tem como objetivo geral investigar a existência de uma lógica do patriarcado colonial hegemônico branco na área das Relações Internacionais (RI) no Brasil — especialmente em três de suas disciplinas centrais (Introdução às RI e Teorias das RI I e II) — e, caso afirmativo, de qual maneira ela se perpetua. Para tal, foram considerados três objetivos específicos: (i) contestar a narrativa monolítica e eurocêntrica nas RI que sanitiza a história e os assuntos estudados pelo campo; (ii) analisar os planos de ensino de RI no Brasil para verificar se esses privilegiam uma narrativa e um saber corporificado específicos; (iii) discorrer sobre o duplo poder dos currículos de atuarem pela manutenção das lógicas coloniais ou de constituírem ferramenta libertadora e decolonial. Os resultados da pesquisa revelam, dentre outras variáveis, que nos 45 planos de ensino de 15 universidades federais analisados existe uma hegemonia de pessoas brancas (89,19% das indicações de leitura), especialmente aquelas do sexo masculino (66,74% de todos/as os/as referenciados/as) e do Norte global (58,63%). A base teórica do estudo é as teorias pós-anti-decoloniais, antirracistas, feministas e do Sul global que permitem identificar como a subalternização de povos marginalizados é continuada na área das RI no Brasil para, por fim, indagar sobre o potencial libertador da educação e as possibilidades de realização da decolonização dos currículos.

**Palavras-chave:** Eurocentrismo. Decolonialidade. Decolonização dos currículos. Modernidade europeia. Branquitude. Relações Internacionais no Brasil.

## ABSTRACT

This research has the goal of investigating if the field of International Relations (IR) in Brazil is ruled by a white hegemonic colonial patriarchy logic — specially in three of its main subjects (Introduction to IR and Theories of IR I and II) — and, if so, in which way it is perpetuated. In order to achieve this goal, three specific objectives were considered: (i) to challenge the monolithic and Eurocentric narrative in IR that sanitizes the history and subjects studied by the field; (ii) analyse IR lesson plans in Brazil to see if they favour certain narratives and embodied knowledges; (iii) to discuss the double power of curricula, that can act for the maintenance of colonial logics or can constitute a liberating and decolonial tool. The results of the research reveal that, among other variables, in the 45 lesson plans of 15 federal universities analysed there is a hegemony of white people (89,19% of the literature indicated), specially of the males (66,74% of all referenced authors) and from the global North (58,63%). The theoretical basis of the study is the post-anti-decolonial, anti-racist, feminist, and global South theories applied in order to identify how the subordination of marginalized peoples is continued in the area of IR in Brazil so it can inquire the liberating potential of education and the possibilities for carrying out the decolonization of curricula.

**Keywords:** Eurocentrism. Decoloniality. Decolonization of curricula. European modernity. Whiteness. International Relations in Brazil.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da oferta de cursos de Relações Internacionais entre os anos de 1974 e 2016. ....	50
Gráfico 2 - Expansão da oferta de cursos de Relações Internacionais entre os anos de 1974 e 2016. ....	51
Gráfico 3 - Distribuição dos cursos de Relações Internacionais nas regiões do Brasil. ....	52
Gráfico 4 - Gênero dos/as autores/as indicados/as. ....	59
Gráfico 5 - Proporção de brancos/as e não-brancos/as dentre os/as autores/as indicados/as. ...	60
Gráfico 6 - Distribuição de cursos de Relações Internacionais que oferecem conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais. ....	64
Gráfico 7 - Mulheres citadas como leituras obrigatórias ou apenas complementares. ....	74
Gráfico 8 - Homens citados como leituras obrigatórias ou apenas complementares. ....	74
Gráfico 9 - Raça dos/as autores/as citados/as como leituras obrigatórias ou apenas complementares. ....	76
Gráfico 10 - Raça e gênero dos/as autores/as citados/as como leituras obrigatórias ou apenas complementares. ....	76

### FIGURAS

Figura 1 - Retrato da “Escrava Anastácia”. ....	84
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Universidades cujos planos de ensino são analisados.....	54
Tabela 2 - Raça dos/as autores/as indicados/as. ....	59
Tabela 3 - Raça e gênero dos/as autores/as indicados/as.....	61
Tabela 4 - Proporção de homens e mulheres brancos/as e não-brancos/as dentre os/as autores/as indicados/as. ....	61
Tabela 5 - Regiões e nacionalidades dos/as autores/as indicados/as.....	64
Tabela 6 - Regiões e países das instituições atuais dos/as autores/as indicados/as.....	68

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
CRAI-SC - Centro de Referência ao Atendimento de Imigrantes de Santa Catarina  
DIP - Direito Público Internacional  
EaD - Educação à Distância  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IRI - Introdução às Relações Internacionais  
ONU - Organização das Nações Unidas  
ProUni - Programa Universidade para Todos  
RI - Relações Internacionais  
SiSU - Sistema de Seleção Unificada  
TRI I - Teoria das Relações Internacionais I  
TRI II - Teoria das Relações Internacionais II  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFS - Universidade Federal de Sergipe  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFT - Universidade Federal do Tocantins  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UnB - Universidade de Brasília  
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá  
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo  
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. “O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”: O SURGIMENTO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....</b>	<b>18</b>
1.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	18
1.2. A HISTÓRIA ÚNICA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: O QUE É CONTADO SOBRE A CRIAÇÃO DO CAMPO .....	20
1.3. NASCIDA DA “AMNÉSIA”: O QUE AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS ESCOLHERAM ESQUECER.....	24
1.4. REMEDIAR A “AMNÉSIA”: A PRESENÇA DAS RAÇAS NAS TEORIAS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS .....	35
<b>1.4.1. Raízes profundas e racistas: do contrato social à anarquia. ....</b>	<b>39</b>
<b>2. A REALIDADE POR MEIO DE NÚMEROS: O PERFIL DOS PLANOS DE ENSINO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL.....</b>	<b>44</b>
2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	44
2.2. A LÓGICA CONSTRUTORA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	45
<b>2.2.1. A implementação dos cursos de Relações Internacionais no Brasil.....</b>	<b>49</b>
2.3. QUEM, ONDE E QUANDO? O PERFIL DOS PLANOS DE ENSINO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL .....	57
<b>2.3.1. Esquecidos enquanto lembrados: quem são as leituras complementares em Relações Internacionais .....</b>	<b>74</b>
<b>3. PARA DECOLONIZAR OS CURRÍCULOS: A QUEBRA DO PACTO NARCÍSICO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....</b>	<b>79</b>
3.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	79
3.2. OS CURRÍCULOS DE PODER E O PODER DOS CURRÍCULOS.....	81
3.3. PRATICANDO O TRANSGREDIR: POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NOS CURSOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS .....	92
3.4. O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DA NEGAÇÃO À REPARAÇÃO .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

O processo histórico hoje nomeado como Modernidade é criado sobre a classificação e a hierarquização de corpos, saberes e culturas, principalmente por meio do marcador de raça, uma ideia socialmente construída que legitimou violências sistemáticas perpetradas por europeus contra “Outros” povos de todo mundo por meio do projeto colonizador. Apesar das lutas anti-coloniais terem conquistado a liberdade político-jurídica generalizada, mas não total, das colônias em relação às metrópoles, elas não trouxeram a libertação aos grupos subalternizados, uma vez que as cicatrizes e amarras impostas pela colonização são profundas e as formas de dominação que possibilitam o “progresso” do Norte global por meio da exploração do Sul reinventaram-se a fim de permanecerem vivas por meio da colonialidade.

Nesse tocante, as universidades brasileiras contemporâneas exemplificam como as três dimensões da colonialidade — do ser, do saber e do poder — se entrelaçam e perpetuam a exclusão de corpos não-brancos de seus espaços, garantindo a hegemonia dos conhecimentos produzidos pelo eixo europeu-estadunidense. As Instituições de Ensino Superior (IES), construídas sobre alicerces racistas e coloniais, valorizam uma única forma de saber que se pretende neutra e universal e até hoje são guiadas mais pelos preceitos de “bom” e “certo” vindos do Norte do que pelas necessidades locais. Tais características não descrevem apenas as universidades brasileiras, mas também as Relações Internacionais (RI) como um todo. Fundado na Europa, sobre preceitos positivistas e por homens brancos que construíram suas teorias com base em uma única história (contada por e para eles mesmos), o campo de estudos aqui analisado carrega consigo as amarras da colonialidade.

Apesar da criação das RI ser comumente associada aos esforços e estudos de paz, sua elaboração tem raízes profundas na violência colonial que perpetrou estrategicamente os genocídios e o apagamento das vozes e saberes produzidos pelos “Outros/as” a fim de implementar uma mononarrativa que não contesta sua fonte de poder e “desenvolvimento”. Assim, é imperativo o questionamento sobre a forma e o motivo de um campo de estudos que tem como um dos principais temas de estudo a política internacional seguir silencioso sobre a lógica racista que fundamenta importantes acontecimentos históricos — tais quais os apartheids sul-africano e estadunidense, os genocídios em Ruanda e na Alemanha nazista, o extermínio de povos indígenas no Brasil, dentre outros. Essa negação é estratégica, não ingênua, camufla um processo de sanitização da história contada e é essencial para a manutenção da hegemonia branco-europeia-estadunidense.

A mencionada sanitização se dá tanto nas práticas de relações internacionais — efetuadas, por exemplo, em organismos como as Nações Unidas —, quanto no ensino e na teorização sobre as mesmas. Esses padrões se retroalimentam a fim de manter os locais de poder (universidades, governos, bancos, empresas) sob domínio do pequeno grupo de brancos do Norte global, impedindo que indivíduos subalternizados acessem tais espaços. Aqui, destaca-se a realidade das IES, cujo potencial de praticar a educação em prol da liberdade — questionando estruturas, pensando alternativas e quebrando com silenciamentos antigos — raramente é praticado e que normalmente funcionam como mais uma peça no sistema perpetuador da colonialidade, do racismo e do sexismo.

Diante do exposto, a presente monografia tem por objetivo responder a seguinte questão: é possível afirmar que o ensino das Relações Internacionais no Brasil condiz com e perpetua as colonialidades do ser, do poder e do saber? Se sim, de que modo — e por quais artifícios — isso acontece? Desta forma, o objetivo geral do trabalho é investigar, a partir da compilação de dados sobre as leituras indicadas nos planos de ensino de diferentes universidades brasileiras, se há uma lógica do patriarcado colonial hegemônico branco regente nas Relações Internacionais — especialmente em três de suas disciplinas centrais (Introdução às RI e Teorias das RI I e II). A hipótese desta pesquisa é que os currículos dos cursos brasileiros corroboram com a colonialidade e a contínua marginalização de povos “Outros” por meio de um silenciamento epistêmico e sistemático realizado pela exclusão de representantes desses grupos dos espaços acadêmicos e/ou pela sanitização da história contada nas salas de aula, as quais foram majoritariamente escritas por indivíduos brancos.

A fim de responder a esses questionamentos, o trabalho foi estruturado em três capítulos, cada qual orientado por estes objetivos específicos: (i) contestar as narrativas monolíticas e eurocêntricas nas RI que sanitizam a história e os assuntos estudados pelo campo; (ii) analisar os planos de ensino de RI no Brasil para verificar se esses privilegiam uma narrativa e um saber corporificado específicos; (iii) discorrer sobre o duplo poder dos currículos de atuarem pela manutenção das lógicas coloniais ou de constituírem ferramenta libertadora e decolonial.

Assim, o primeiro capítulo apresentará a história tradicionalmente contada sobre o surgimento e a função das RI como campo de estudos por meio da utilização de autores lidos pela autora na disciplina de Introdução às RI. A partir dessa exposição, será questionado o silenciamento dessa narrativa *mainstream* sobre os atos de violência perpetrados em África, América, Ásia e Oceania em nome de uma hegemonia branca. A partir disso será apontado como a sanitização do discurso ensinado na área é instrumento ativo para a manutenção da

hegemonia europeia-estadunidense. Também será exposto como a ideia de raça estrutura as teorias do campo e que a falta de reconhecimento explícito deste fato não anula a raiz racista de um dos principais conceitos das RI: a anarquia.

Apoiado nas observações sobre a lógica geral que rege a área, o segundo capítulo trará a análise sobre a colonialidade e branquitude das RI para o Brasil. Para isso, será feita uma breve contextualização sobre a implementação desses cursos no país para que, então, sejam expostos os dados obtidos com a análise de 45 planos de ensino de 15 universidades públicas federais distintas, situadas nas cinco regiões do Brasil. Desses planos, 15 são disciplina de Introdução às Relações Internacionais; 15 de Teoria das Relações Internacionais I; e 15 da matéria de Teoria das Relações Internacionais II — escolhidas por integrarem o eixo estruturante da graduação em RI no Brasil. Assim, serão colocadas as estatísticas conseguidas a partir da identificação das seguintes características de todos/as os/as autores/as referenciados: (i) o gênero; (ii) a raça; (iii) a nacionalidade; e (iv) o país em que atualmente trabalha.

Finalmente, o terceiro capítulo refletirá sobre a forma que os currículos são concebidos como instrumento de poder pelos grupos dominantes e como é perpetuada a violência contra pessoas não-brancas, dentro das universidades brasileiras e de seus cursos de RI. Para isso, discorrer-se-á sobre o epistemicídio e a exclusão de corpos e saberes “Outros”, o que empobrece os conhecimentos produzidos pela academia nacional. Também será exposto o outro potencial dos currículos — o de libertação das colonialidades do ser, saber e poder — e refletir-se-á sobre as possíveis estratégias para a decolonização dos mesmos, como a agregação de conceitos e contribuições de autores/as não-brancos e/ou do Sul global que devem às análises de RI. Ademais, será ressaltada a imperatividade do reconhecimento dos privilégios da branquitude, fundamental para uma verdadeira ação antirracista de discentes e docentes brancos/as.

As teorias basilares desta monografia são os estudos pós-anti-decoloniais, antirracistas e feministas, que possibilitam questionar se os cursos de RI no Brasil ainda silenciam frente às opressões coloniais, principalmente de raça, consequentemente consentindo com um sistema educacional marginalizante. São essenciais a este trabalho as concepções de eurocentrismo (DUSSEL, 2005) e Modernidade/colonialidade (GROSFOGUEL, 2011), que constituem as e são constituídas pelas colonialidades do ser, poder e saber (QUIJANO, 2007; PORTO-GONÇALVES, 2005), as quais, por sua vez, viabilizam o epistemicídio (CARNEIRO, 2005) dos saberes “Outros”. Sem a quebra desse silenciamento e a incorporação dessas produções marginalizadas às RI, não será possível a decolonização dos currículos (GOMES, 2017) e a implementação de uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1968; HOOKS, 2019).

Esses conceitos se entrelaçam neste trabalho não apenas para mostrar como o campo de estudos das RI perpetua uma violência epistêmica, mas também expõem a resistência constante dos povos subalternizados, que conquistaram vitórias como a implementação em caráter obrigatório, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Relações Internacionais, do ensino das relações étnico-raciais; a Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008, que versa sobre determinação do ensino da histórias e culturas negra e indígena nas escolas brasileiras; e a Lei 12.711/2012, instituidora de cotas sociais e raciais (negros/as e indígenas) e também para pessoas com deficiência. Esses três regimentos, atuando em conjunto, configuram a base da atuação pela decolonização das instituições e dos currículos.

Outrossim, ressalta-se que o esforço de priorizar autores/as não-brancos/as nascidos/as no Sul global sempre que possível não significa a negação do uso de conceitos e teorias elaboradas por intelectuais dos países que foram colonizadores. Ao passo que se reconhece o trabalho desses/as na elaboração de análises críticas e do reconhecimento das implicações e privilégios da branquitude, também é fundamental manter em mente que esses indivíduos ainda foram de alguma forma moldados pelas sociedades em que vivem e que têm lucrado amplamente com a colonialidade e a subalternização dos “Outros” povos. Dessa forma, esta monografia adota a compreensão de que é impossível decolonizar plenamente os currículos de RI somente levando em conta as contribuições críticas de escritores/as brancos/as do Norte e que a inclusão e a escuta ativa das epistemes “Outras” produzidas na margem do sistema são imperiais para a implementação de uma educação libertadora.

Ademais, esta pesquisa bibliográfica teve como método o estudo de caso e se utilizou da revisão de literaturas de autores/as de RI e das teorias pós-anti-decoloniais, antirracistas, feministas e do Sul global como lente pela qual foram analisados os dados obtidos nos planos de ensino dos cursos de RI, compilados com intuito de possibilitar a análise da prática da educação de internacionalistas no país. Esses planos de ensino foram solicitados via e-mail para os Centros Acadêmicos e/ou secretarias de curso de 15 universidades públicas federais distintas, situadas nas cinco regiões do Brasil. A justificativa para a realização desta monografia surge da vivência desta graduanda — uma mulher, branca, cisgênero, de classe média, nascida em um país do Sul global em trabalho para compreender seu papel como tal e romper com estruturas e lugar de privilégio, somando nas lutas antissexista, antirracista e anticolonial —, que percebeu a necessidade da disciplina de RI passar a contextualizar quem e o que é lido nas salas de aulas. Essa consciência possibilita uma educação mais completa e crítica, questionando a exclusão de realidades, falas e escritos dos sujeitos racializados e marginalizados pela colonialidade que atua em favor da branquitude europeia-estadunidense. Urge-se a necessidade das RI atuarem



como aliada das resistências de povos colonizados e subalternizados, reconhecendo ativamente seu protagonismo e trazendo seus/suas representantes para dentro da academia. Para isso, é necessário que os currículos tornem-se instrumentos na luta decolonial, o que exige a tomada de consciência de discentes e docentes brancos/as — ainda maioria nas universidades nacionais — sobre os privilégios que a branquitude lhes confere e sobre as consequências dessa colonialidade que o Brasil e suas práticas de relações internacionais tem aceitado placidamente.

Para concluir, faz-se fundamental, nestas linhas, considerar algumas questões finais. A primeira é ressaltar que esta monografia fruto e parte das pesquisas realizadas no âmbito do grupo de estudos Eirenè “Centro de Pesquisas e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional”, vinculado ao curso de graduação em RI do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina. O Eirenè é uma das iniciativas contra-hegemônicas dentro das RI brasileiras e um espaço que permite que docentes e discentes questionem as estruturas branco-centradas, coloniais, machistas e classistas do campo. Foi minha experiência como pesquisadora e extensionista do grupo — o qual proporcionou quatro anos de reuniões, discussões e indicações de leitura — que possibilitou a percepção da hipótese estruturante deste trabalho. Sem minha vivência no Eirenè, as teorias aqui utilizadas não teriam sido lidas (uma vez que as disciplinas cursadas na graduação não as apresentariam a mim). Por fim, cabe ressaltar que esta monografia não se propõe a oferecer uma solução única ao desafio de romper com a colonialidade das RI e da universidade brasileira como um todo, mas sim fazer questionamentos pertinentes que possam identificar pontos basilares para o processo de decolonização dos currículos.

## 1. “O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”: O SURGIMENTO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

*O colonialismo é uma ferida  
Que nunca foi tratada.  
Uma ferida que dói sempre,  
Por vezes infecta,  
E outras vezes sangra.  
— Grada Kilomba*

### 1.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Práticas e discursos que defendem uma suposta superioridade cultural e acadêmica euro-estadunidense (branca e masculina) em relação a “outras” partes do mundo ainda são comuns e podem ser encontradas em filmes, músicas, museus e frequentemente em espaços de ensino, como escolas e universidades. No campo das Relações Internacionais (RI) isso não é diferente, sendo fácil constatar a presença hegemônica de homens brancos na área: basta uma reparar quem compõe o quadro de funcionários de importantes organizações internacionais ou quem são os autores mais lembrados.

Apesar desse fato ser simples de visualizar, ele continua sendo difícil de alterar e complexo de entender. É difícil alterá-lo porque uma mudança no perfil das pessoas que escrevem e praticam as RI requer enfrentamento de um poder hegemônico que tem ciência sobre seus privilégios e não pretende abrir mão deles. Também, é complexo entendê-lo porque foi constituído através de uma série de eventos que datam de séculos e que foram bem-sucedidos em subjugar povos tanto fisicamente, quanto mentalmente — utilizando violência e leis que a legitimava, além de instalar crenças sobre a inferioridade de corpos não-brancos, tornados símbolos do mal, do selvagem, do desalmado. Eventos esses que seguem invisibilizados dentro das narrativas monolíticas das RI.

Ainda assim, cientes dos desafios a serem enfrentados, correntes teóricas que buscam questionar essa “história única” contada pelo *mainstream* e demonstrar como ela é perigosa vêm ganhando força nas últimas décadas. A ideia do “perigo de uma história única”, apresentada por Chimamanda Ngozi Adichie em um evento do TED em 2009, é pertinente para a reflexão desta monografia e, portanto, deve ser brevemente explicada. Em sua fala, a autora nigeriana traz uma série de exemplos sobre como narrativas únicas são capazes de impressionar e moldar a ideia que um indivíduo ou um grupo tem sobre outro. Ao relatar sobre o momento em que conheceu sua colega de quarto na universidade estadunidense em que estudou e como ela fez várias perguntas sobre a Nigéria que deixaram claro sua ignorância sobre o país, Adichie

conta que apenas anos depois entendeu que sua colega “tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais”.

A partir dessa e de outras vivências, Adichie foi capaz de compreender que uma história única é criada quando um povo é mostrado como uma só coisa, repetidamente, até que ele realmente se torne essa coisa. Ou seja, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2009). Importante entender que a construção dessa história única só é feita por meio do poder, definido pela autora como a habilidade de contar a história de outra pessoa e também de tornar aquela sua história definitiva. Para explicar isso, Adichie apresenta a palavra igbo “nkali”, “um substantivo que, em tradução livre, quer dizer ‘ser maior do que outro’”. Ela entende que as histórias são, tal qual os mundos econômicos e políticos, definidas pelo princípio de nkali. Em outras palavras, “como [as histórias] são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”. Essa história única tem consequências, uma vez que ela rouba a dignidade das pessoas, dificultando que povos reconheçam sua humanidade em comum. Ela atua de forma a enfatizar constantemente as diferenças, nunca as similaridades (ADICHIE, 2009).

Esta monografia concorda com Adichie quando ela afirma que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”. Assim, entende-se que as Relações Internacionais constituem um campo que perpetuou uma história única de superioridade europeia por muitos anos, mas também é reconhecido que existem teóricos/as da área dispostos/as a mudar isso.

Aqui, os movimentos pós-colonial e decolonial devem ser lembrados como importantes no processo de denunciar as intrincadas formas com que a colonialidade se mantém viva nas RI, partindo da recuperação da memória a fim de livrar as teorias de amarras limitadoras que permitem que apenas uma parcela muito pequena do mundo conte sua história. Ou, parafraseando novamente Adichie, essas são correntes que fazem o esforço de rejeitar as narrativas monolíticas das RI, denunciando que “nunca existe uma história única sobre nenhum lugar”. Para Edward Said, um dos nomes proeminentes do movimento pós-colonial, tais contestações possibilitam descolonizar a disciplina em dois âmbitos: no teórico-científico e nas relações políticas globais (SAID, 2011). Este trabalho entende que ambos os escopos se

retroalimentam, uma vez que universidades onde a branquitude e colonialidade seguem inquestionadas formam fazedores de política que implementarão essas lógicas nas instituições em que trabalharem, não fomentando políticas públicas que, por exemplo, busquem incluir grupos marginalizados em lugares a eles historicamente negados.

Para atingir o objetivo desta monografia de refletir sobre a branquitude e colonialidade dos currículos de Relações Internacionais no Brasil, reconhece-se a necessidade de esclarecer antes as complexidades da lógica colonial hegemônico branco que ditam a área. Dessa forma, o primeiro capítulo deste trabalho se dedica à investigação do surgimento da disciplina, do contexto social em que ele se deu e de quais eventos históricos foram apagados da narrativa *mainstream*. Assim, apontar-se-á como a influência europeia nas RI atuou na construção de teorias que silenciam sobre questões de colonização, racismo, escravidão e demais violências perpetuadas em nome do progresso da “civilização”. Será mostrado como essa lógica não constitui o passado das teorias do campo, mas sim seu presente, já que boa parte de seus escritos foram feitos em torno da questão de “anarquia” do sistema internacional — conceito esse moldado a partir de contratos raciais que seguem majoritariamente inquestionados. Para isso, no primeiro momento será brevemente transcrito o relato tradicional sobre como se deu a criação da disciplina de RI. Em seguida, essa narrativa é contestada por meio de uma lente decolonial para que posteriormente seja feito o enfoque sobre as questões de raça, as quais são essenciais para o campo de estudo, mas que seguem amplamente marginalizadas.

## 1.2. A HISTÓRIA ÚNICA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: O QUE É CONTADO SOBRE A CRIAÇÃO DO CAMPO

Uma disciplina comum aos currículos dos cursos de RI é a chamada “Introdução às Relações Internacionais”, a qual tem como finalidade apresentar conceitos-chave da área e também sua origem. No caso das RI, a história amplamente disseminada é que o campo de estudos surgiu após a Primeira Guerra Mundial, em 1919, quando a Universidade de Gales criou o departamento e a cátedra em RI (MENDES, 2013). Instituições de Londres, Nova Iorque e Genebra logo seguiram o exemplo, mas foi nas universidades dos Estados Unidos que os estudos de RI começaram a se desenvolver “seriamente” e ganhar “os contornos de disciplina científica acadêmica autônoma, ainda que assumida, sobretudo, como uma disciplina integrada nos departamentos de Ciência Política” (MENDES, 2013, p. 02).

Edward Carr, em sua obra *Vinte Anos de Crise (2001)*, aponta a Primeira Guerra Mundial como responsável por colocar fim à visão de que os confrontos bélicos entre Estados eram de responsabilidade exclusiva de soldados, políticos e diplomatas profissionais. Por meio

dessa observação, o autor britânico lembra que as relações internacionais (em letra minúscula por não se tratar da disciplina) não consistiam em acontecimentos isolados, mas sim atos constantes que — apesar de normalmente marginalizados pela opinião pública — já tinham sua importância reconhecida nos livros de história, por exemplo. Na realidade, entende-se que foi o embate sobre territórios, acesso a recursos naturais e de poder que levou ao surgimento das primeiras observações teóricas no campo das relações interestatais (JUBRAN *et. al*, 2015).

Acima foi citado um termo chave à compreensão das RI: o Estado. Paulo Rigueira (2012) explica que o Estado moderno é configurado por uma autoridade “centralizada num governo legalmente supremo”, que impõe sobre os cidadãos daquele território “uma determinada lei padrão que regula as suas atividades nas mais diferentes áreas” (RIGUEIRA, 2012, p. 26). O autor aponta que a consolidação desse Estado moderno foi um processo demorado, que, conforme Robert Jackson e Georg Sorensen (2013), iniciou-se na própria Europa no século XVI. É também reconhecido que a criação dos Estados e, por conseguinte, a atual organização do sistema internacional é consequência dos desdobramentos da Guerra dos Trinta Anos (1618-48) e dos Tratados de Vestfália, que acordaram o fim do conflito (JUBRAN *et. al*, 2015).

Os Tratados de Vestfália são reconhecidos pela bibliografia tradicional das RI como ponto de criação de uma comunidade de Estados soberanos, adjetivo que se refere à independência política de um Estado frente aos outros (JACKSON; SORENSEN, 2013). Os acordos também estabeleceram diversas regras e princípios políticos a essa nova sociedade — como soberania territorial e a não-interferência na política doméstica de outros Estados —, tendo permitido a formação de uma comunidade internacional com normas mutuamente acordadas, definidoras de autoridades e suas prerrogativas (JESUS, 2010). A Paz de Vestfália foi promovida de forma a abranger toda a Europa, mas não estendeu reconhecimento dos Estados além das fronteiras do continente, uma vez que “as organizações excluídas eram vistas, em geral, como inferiores politicamente e a maioria delas, com o tempo, foi subordinada ao governo imperial da Europa” (JACKSON; SORENSEN, 2013, p. 38). Ao não reconhecer nações de outras localidades como Estados soberanos, os países europeus se abstinham de tratar esses povos segundo os princípios acordados em Vestfália, uma vez que os próprios tratados previam “a tolerância entre unidades políticas *dotadas de direitos iguais*” (JESUS, 2010, p. 222, grifo nosso).

Um segundo termo chave às teorias de RI é o de “sistema internacional”, caracterizado pela ausência de um governo central, que seria superior aos Estados, capaz de criar regras para as relações interestatais e punir aqueles que as desrespeitassem (JUBRAN *et. al*, 2015). Em

outras palavras, trata-se de um sistema anárquico. A ideia de tal anarquia tem suas concepções baseadas no estado de natureza e nos contratos sociais amplamente estudados pela Ciência Política e escritos por autores como Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, John Locke e Immanuel Kant. Essencial às teorias mais tradicionais de RI, a anarquia está associada à ideia de que os Estados soberanos preocupam-se elementarmente com sua sobrevivência (RIGUEIRA, 2012) e que esses buscam maximizar interesses nacionais (JUBRAN *et. al*, 2015). As diferentes correntes de pensamento utilizam dos termos-chave e das percepções supracitadas para tecerem suas ideias sobre qual a melhor estratégia para a sobrevivência e máximo ganho no sistema internacional.

Entende-se que a área das RI foi estruturada sobre três grandes debates teóricos<sup>1</sup> que desenharam o campo de estudo da disciplina, “tendo algumas perspectivas e interpretações teóricas sendo legitimadas em relação a outras, tidas como marginalizadas” (FELIX DE QUADROS, 2019, p. 10). Aqui não cabe descrever longamente os debates a que Mariana Felix de Quadros faz referência, mas sim expor de forma breve duas teorias amplamente reconhecidas nas RI e que são base para diversas outras, que fazem releituras de suas ideias centrais e as aplicam à contemporaneidade.

A primeira teoria a ser lembrada é o realismo, que entende a ausência de uma autoridade superior no sistema internacional como um fator que leva à necessidade dos Estados garantirem individualmente a própria segurança (HENDERSON, 2015). Aqui, poder — especialmente o militar — é essencial para atingir o objetivo principal do Estado (a sobrevivência), de forma a resistir aos avanços de outras nações. Para os realistas, essa busca constante por poder culmina em um dilema de segurança: a busca incessante de cada Estado em garantir a própria segurança (com obtenção de novas armas, por exemplo), gera mais insegurança e inicia um ciclo vicioso de constante busca por poder. Assim, a Balança de Poder torna-se essencial em um mundo liderado pela lógica de conflito (HENDERSON, 2015).

Por sua vez, o liberalismo — que também teoriza a partir do entendimento da existência de um sistema internacional anárquico —, não acredita que o dilema de segurança e a instabilidade são inevitáveis nas relações internacionais (HENDERSON, 2015). O grupo de idealistas, teóricos/as dessa corrente, foi influenciado pela crença de Woodrow Wilson na possibilidade de “limitar ou prevenir a guerra por tratados internacionais, procedimentos de negociação e o crescimento das organizações internacionais”, que também seriam atores do sistema internacional, ao lado dos Estados (HALLIDAY, 1999, p. 23). Nessa lógica, são

---

<sup>1</sup> 1º) Realismo versus idealismo, 2º) realismo versus behaviorismo, 3) debate interparadigmático (FELIX DE QUADROS, 2019).

instituições ruins — como regimes autoritários — que inviabilizam a cooperação dos Estados. Assim, seria possível, por meio de regimes democráticos e trocas comerciais liberais, por exemplo, criar um ambiente na qual disputas poderiam ser pacificamente resolvidas e a cooperação promovida (HENDERSON, 2015; FELIX DE QUADROS, 2019).

Nota-se que ambas as teorias discorrem sobre conflitos e a inevitabilidade ou a prevenção da guerra, o que é explicado pelo fato de o campo de RI ter sido inaugurado em 1919, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial, que devastou a Europa e seus cidadãos. Tendo esse conflito colocado fim aos Cem Anos de Paz (1815-1914), outro período lembrado nas disciplinas de história das RI, tem-se a explicação para a repercussão dos desdobramentos da Grande Guerra, uma vez que, no imaginário europeu, um século de relações pacíficas foi rompido por ela.

A história contada até aqui sobre a criação das RI como disciplina foi predominantemente tirada dos primeiros textos lidos na matéria de Introdução às Relações Internacionais do semestre 2016.2, lecionada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) — nomeadamente os autores Jackson e Sorensen (2013), Halliday (1999), Carr (2001) e Jubran, Lães e Valdez (2015). Todos homens cisgêneros brancos, sendo os quatro primeiros nascidos na Europa ou nos Estados Unidos, e os três últimos brasileiros. É notável a quase nula crítica que os autores fazem às narrativas monolíticas do nascimento das RI nos trechos transcritos<sup>2</sup>, especialmente a ausência de menções significativas ao imperialismo que dominava o cenário da época tanto da fundação dos Estados modernos — comumente o objeto central de análise do campo —, quanto da própria disciplina.

Contudo, destaca-se que Halliday e Carr foram dois autores que se engajaram na produção de teorias críticas no campo das RI e percursores de escritos que expuseram importantes questionamentos sobre os limites de análise da disciplina. Essa observação é fundamental porque esta monografia não afirma que todos os autores brancos (especialmente do Norte global) concordam e apoiam o imperialismo. Ainda assim, é indispensável contextualizar o que foi escrito por eles e reconhecer tanto as limitações das críticas tecidas quanto suas potências, sem taxá-los como vilões ou heróis absolutos.

Portanto, o objetivo da revisão desse discurso tradicional sobre o surgimento das RI é permitir o futuro apontamento de como a disciplina usou como alicerces os mitos sobre a história da Europa moderna, a qual é contada por ela mesma (HALPERIN, 2006). Logo, a

---

<sup>2</sup> Destaca-se que foram feitas leituras de trechos da obra, e não das mesmas na íntegra, conforme orientação do docente sobre aquilo que, no seu entendimento, era cabível à disciplina de Introdução às RI.

próxima seção deste capítulo objetiva descrever com maior rigor como foi construída a ideia da Europa como berço das RI e de que forma ela continua a agir como parte de um projeto hegemônico político mundial.

### 1.3. NASCIDA DA “AMNÉSIA”: O QUE AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS ESCOLHERAM ESQUECER

O que passou despercebido (ou silenciado) pelos autores citados na seção anterior é o fato de o campo de estudos das RI ter nascido “no auge do colonialismo e das teorias eugenistas do racismo científico, com o propósito de cumprir interesses euro-estadunidenses de manutenção e expansão de suas hegemonias” (SILVA, 2021a, no prelo). Trata-se de uma disciplina que começou a ser delineada a fim de resolver problemas que emergiram a partir do avanço colonial e dos objetivos de construção dos impérios brancos europeus às custas da ocupação e escravização de povos e territórios do Sul Global (ANIEVAS et. al, 2015).

Como Branwen Jones (2006) observa, além das raízes das RI serem traçadas para o ápice do imperialismo — caracterizado por práticas, relações e doutrinas de exclusão —, os arquitetos desse campo de estudo conscientemente usam como base autores clássicos europeus que também viveram no contexto imperial. Nomes como Nicolau Maquiavel, Hugo Grotius, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant e Georg Hegel, além de muitos outros (majoritariamente homens brancos), são velhos conhecidos dos/as/es acadêmicos/as/es de RI que, contudo, raramente aprendem como essas referências tomaram parte na legitimação da violência perpetuada por europeus contra povos de todo o planeta por meio da sua escravização, extermínio e colonização (JONES, 2006).

Ao reconhecer tal fato, autores/as como Jones não buscam desvalidar todo o conteúdo produzido por pensadores europeus clássicos, mas sim acabar com a tradição de abstração do contexto em que eles viveram que é, assim, “sanitizado” (JONES, 2006, p. 3). Um exemplo de como ocorre essa sanitização é evidenciado a partir de uma análise mais profunda sobre o que realmente foi o período de Cem Anos de Paz. Conforme lembrado no tópico anterior, a Primeira Guerra Mundial rompeu com esse marco histórico e pacífico no mundo, mas a que “mundo” os autores utilizados na seção anterior estão se referindo?

Segundo Sankaran Krishna (2006), “descrever o período de 1815 a 1914 como ‘pacífico’ em qualquer sentido da palavra soava espantoso a qualquer um familiarizado com a história do império [europeu]”<sup>3</sup> (KRISHNA, 2006, p. 91-92, tradução nossa). O autor indiano

---

<sup>3</sup> “To describe the period from 1815 to 1914 as “peaceful” in any sense of that term seemed astounding to anyone familiar with the history of the empire.” (KRISHNA, 2006, p. 91-92)



se refere à violência amplamente disseminada pelos europeus fora de seu próprio continente e nomeia algumas delas, como a Guerra do Ópio na China (1839-42), a Guerra da Crimeia (1854-56) e a conquista do Egito (1882), dentre muitas outras (KRISHNA, 2006). Krishna também aponta como a abstração de tamanhas violências é permitida na narrativa das RI por conta da longa tradição da disciplina de apenas reconhecer como guerra os conflitos entre Estados soberanos, ignorando aqueles travados entre os Estados (europeus) e outras variadas formas de organização social (KRISHNA, 2006). Em suas palavras:

Ao definir internacional como o encontro de Estados soberanos, muito de uma violenta história mundial é instantaneamente saneada. [...] Dentre outras coisas, o que essa abstração soberana cumpre é simples: a perda de vidas nos encontros entre Estados e entidades não-soberanas não gera consequências. É necessário mencionar que a grande maioria dessas fatalidades eram pessoas pardas ou pretas enquanto a soberania permanecia branca como lírio.<sup>4</sup> (KRISHNA, 2006, p. 93, tradução nossa).

Em concordância com Krishna, R.B.J “Rob” Walker (2007) aponta que a construção de mitos nas RI atua na criação de um regime sobre a “verdade” do sistema internacional, que garante a manutenção de mecanismos de poder e a exclusão de outras narrativas e fenômenos, silenciados frente à interpretação específica e particular da história europeia, a qual se coloca como universal. Assim, percebe-se que os Cem Anos de Paz se referem exclusivamente ao interior do “mundo” europeu, o que exemplifica uma tendência geral das RI de montar sua agenda de estudos de forma a refletir a história do Ocidente — contada e idealizada por ele próprio.

Ao reconhecer tal fato, não se pode negar o eurocentrismo da disciplina, o qual influenciou diretamente nos principais conceitos das teorias do campo, como “soberania”, “sistema internacional vestfaliano” e “anarquia” (CAPAN, 2016). A palavra “eurocentrismo” refere-se ao etnocentrismo da Europa, que com a Modernidade passou a se colocar como universal e hegemônica (DUSSEL, 2005). Deve-se atentar ao fato de que, apesar de todas as culturas serem etnocêntricas, apenas o etnocentrismo europeu moderno tem a pretensão de se identificar com a “universalidade-mundialidade” (DUSSEL, 2005, p. 28). Dessa forma, eurocentrismo se firma como

um modo de conhecimento e um paradigma para a interpretação de uma realidade (passada, presente e futura) que acriticamente estabeleceu a ideia de progresso/conquista histórica europeia e ocidental e de sua superioridade política e ética. Assim, o que torna o eurocentrismo possível e permite que ele continue a ser reproduzido nas narrativas de relações internacionais é sua rearticulação, reprodução e reencenação pela matriz colonial de poder que é mantida viva em livros, nos critérios

---

<sup>4</sup> “By deftly defining international as the encounter between sovereign states, much of a violent world history is instantly sanitized. [...] Among other things, what this sovereignist abstraction accomplishes is simple: the loss of lives during encounters between states and non sovereign entities is of no consequence. It needs to be mentioned that the overwhelming number of these casualties were either brown or black while sovereignty remained lily white.” (KRISHNA, 2006, p. 93)

da performance acadêmica, em padrões culturais.<sup>5</sup> (CAPAN, 2016, p. 03, tradução nossa).

Em consonância, Ramón Grosfoguel (2011) identifica o eurocentrismo como a manifestação da Modernidade/colonialidade na forma de conhecimento. Aqui, os termos “Modernidade” e “colonialidade” são trazidos lado a lado por conta da compreensão de que a última é um elemento constitutivo e indissociável da primeira (MIGNOLO, 2017). Sendo ambas essenciais à análise feita neste trabalho, cabe esclarecer seus significados.

Aníbal Quijano (2009) aponta a colonialidade como nascida após o surgimento do colonialismo — o qual constituiu (e ainda constitui) um processo histórico —, mas também sendo muito mais profunda e resistente do que ele. Ela se faz presente por meio de diversas facetas, sendo três delas destacadas aqui: as colonialidades do poder, do ser e do saber — as quais serão explicadas nas próximas páginas. Por sua vez, a Modernidade é um período histórico de uma civilização, um momento em que a razão torna-se indispensável a qualquer entendimento/conhecimento (DUSSEL, 2005). Consiste em um conjunto de fenômenos culturais, políticos, sociais e econômicos e, ao ser pautada sobre “ideias de novidade, do avançado, do racional-científico laico, secular” é possível em todas as culturas e épocas históricas (QUIJANO, 2005, p. 112). A título de exemplo, Quijano afirma que as altas culturas como da China, Índia, Egito, Grécia e Maia-Asteca mostram sinais dessa modernidade.

É a partir da “pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade” que a Modernidade se firma como um projeto/visão de mundo que deve ser levada a outros lugares (QUIJANO, 2005, p. 112; DUSSEL, 2005). Assim, a Modernidade é aqui analisada

não como um fenômeno intra-europeu, mas a partir de sua dimensão global, ligada à hegemonia, periferização e subalternização geopolítica, racial, cultural e epistêmica que a modernidade tem estabelecido desde a posição da Europa como centro. A Colonialidade é o lado oculto da modernidade.<sup>6</sup> (WALSH, 2007, p. 104, tradução nossa).

Tal definição vai diretamente de encontro às referências que a bibliografia tradicional faz à Modernidade, que não lembram a violência que a constituiu, ao passo que apresentam o

---

<sup>5</sup> “Eurocentrism is a mode of knowledge and a paradigm for ‘interpreting a (past, present and future) reality that uncritically established the idea of European and Western historical progress/achievement and its political and ethical superiority’. As such, what makes Eurocentrism possible and enables it to continue being reproduced in narratives of international relations is its re-articulation, reproduction and re-enactment through the colonial matrix of power that is ‘maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns’.” (CAPAN, 2016, p. 03)

<sup>6</sup> “Entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro. La colonialidad es el lado oculto de la modernidad [...]” (WALSH, 2007, p. 104).

período como um momento de iluminação para toda a humanidade. Essa visão é resumida na passagem em que Jackson e Sorensen (2013, p. 30) afirmam que a “era do Estado soberano coincide com a época moderna, na qual verificamos a expansão do poder, da prosperidade, do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da alfabetização, da urbanização, da cidadania, da liberdade, da igualdade, dos direitos etc.”.

De forma a complementar os entendimentos supracitados sobre a idade moderna, Quijano (2007) aponta como aspectos importantes do eurocentrismo sua articulação em torno de dualidades — capital e pré-capital, europeu e não europeu, primitivo e civilizado, etc. —; e a naturalização das diferenças entre agrupamentos humanos com base na raça. Apesar de ser um marcador responsável por justificar séculos de política internacional, o esquecimento das questões de raça constitui a disciplina de RI, em uma “amnésia intencional” (KRISHNA, 2006, p. 89). Para o professor indiano, o que acontece não é um desaparecimento da raça nas RI, mas sim um silenciamento epistêmico que é crucial ao desenvolvimento da disciplina. Tal “esquecimento” é, por vezes, justificado pela necessidade de abstrair certos fatores da realidade a fim de estudá-la. Apesar de a abstração ser uma ferramenta de análise fulcral, a qual possibilita a prática de conhecimento, uma vez que, sem ela, “a infinidade da realidade nos sobrecarregaria”<sup>7</sup>, é necessário reconhecer que a “*abstração nunca é inocente do poder* — as precisas estratégias e métodos de abstração em cada instância decidem quais aspectos de uma realidade ilimitada são colocados em foco e quais são literalmente deixados fora de cena”<sup>8</sup> (KRISHNA, 2006, p. 90, tradução e grifo nossos).

Nas RI, essa abstração se dá pelo apagamento da história mundial em benefício da autoproduzida narrativa eurocêntrica (JONES, 2006). Ao fazer essa denúncia, Jones não se refere à completa não-menção de outros países e episódios ocorridos fora da Europa, mas à forma como essa alusão é feita, sempre a partir de um lugar de superioridade que coloca o branco europeu como sábio e civilizado frente “ao resto”. Trata-se de uma “manobra dupla” que, ao mesmo tempo, silencia e nega a historicidade de povos não-ocidentais e ainda reforça uma narrativa distorcida e idealizada sobre a Europa (JONES, 2006, p. 8). Assim, nas RI o que é escrito sobre “os outros” é uma história de falta, atraso e necessidade de correr atrás das conquistas europeias, o que culmina na naturalização da hierarquização de diferenças culturais com base em codificações raciais (CAPAN, 2016).

<sup>7</sup> “[...] the infinity of reality would overwhelm us.” (KRISHNA, 2006, p. 90)

<sup>8</sup> “[...] abstraction is never innocent of power — the precise strategies and methods of abstraction in each instance decide what aspects of a limitless reality are brought into sharp focus and what is left literally out of the picture.” (KRISHNA, 2006, p. 90)

Uma categoria que denuncia como é feita essa escrita sobre “os outros” é a de “infante”, apresentada por Lélia Gonzalez (2020). Conceitualizada a partir de uma análise sobre a formação psíquica de crianças, que são faladas pelos adultos na terceira pessoa, Gonzalez define o infante como “aquele que não é sujeito do seu próprio discurso, na medida em que é falado pelos outros” (2020, p. 41). Assim, a criança é “consequentemente excluída, ignorada, colocada como ausente apesar da sua presença” até o momento em que aprende a trocar os pronomes pessoais e a falar sobre si mesma (GOZALEZ, 2020, p. 41). Dessa maneira, a pensadora brasileira aponta que

Nós mulheres e não brancas fomos ‘faladas’, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza [...] nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história. (GONZALEZ, 2020, p. 41-42).

Essa infantilização é reproduzida na universidade como um todo, e não apenas no campo das Relações Internacionais, quando a mesma adota o modelo epistêmico denominado por Santiago Castro-Gómez (2007) de “hybris do ponto zero”. O autor colombiano explica o significado do termo por meio de uma metáfora: compara a ciência moderna a um Deus que se mantém em “uma plataforma inobservada de observação”<sup>9</sup>, de onde é capaz de realizar uma análise “verdadeira e sem margem para dúvidas”<sup>10</sup> (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83, tradução nossa). Ao que os pesquisadores/as buscam “ser como deuses, mas sem capacidade de o ser”<sup>11</sup>, eles/as cometem o pecado da hybris (uma arrogância e presunção exacerbadas), sendo “isso, mais ou menos, o que ocorre com a ciência ocidental da Modernidade”<sup>12</sup> (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83, tradução nossa). Para Castro-Gómez, a pretensão de colocar-se como um/a observador/a superior aos outros é o grande pecado do Ocidente.

De forma a pretender ser universal, o etnocentrismo europeu moderno criou uma série de narrativas que justificam as violências exercidas e coloca-o na ponta mais avançada da linha contínua e unidirecional que mede o progresso humano (DUSSEL, 2005; HALPERIN, 2006; LUGONES, 2020). Arelada à defesa de que todos os povos devem seguir o caminho desbravado pela Europa está a crença de que é dever desses homens civilizados (atenção ao gênero) conduzir “os outros” nesse processo, mesmo que isso signifique ter que recorrer à violência a fim de retirar os seres primitivos de um local de escuridão que não os permite ver os inigualáveis benefícios apenas proporcionados pela Modernidade. Assim, recorre-se à

<sup>9</sup> “[...] plataforma inobservada de observación”. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83)

<sup>10</sup> “[...] veraz y fuera de toda duda”. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83)

<sup>11</sup> “[...] ser como Dios, pero no logra observar como Dios”. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83)

<sup>12</sup> “[...] y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83)

“guerra justa colonial”, uma forma de dominação que produz vítimas por meio da violência interpretada como “um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício”, na qual “o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera)” (DUSSEL, 2005, p. 29).

Essa narrativa continua a pautar o que é estudado no campo das RI, que vê diversas e importantes teorias — como realismo e idealismo — serem construídas em torno de dualidades basilares do discurso moderno, que inclui uma divisão geocultural definidora de onde (espacial e temporalmente) o conhecimento válido é produzido (CAPAN, 2016). Assim, tem-se uma “divisão radical entre saberes [que] atribuiu à ciência moderna o monopólio universal da distinção entre o verdadeiro ou falso” (MENESES, 2008, p. 06). Essa divisão marginaliza conhecimentos locais e privilegia teorias monolíticas e monoculturais que se proclamam universais, quando, na verdade, são incapazes de dialogar com outras interpretações da realidade (WALSH, 2007). Portanto, a urgência de localizar como central o conhecimento científico ocidental — que, com o Iluminismo europeu, passou a estar intrinsecamente ligado à noção de progresso (HALPERIN, 2006) — levou à taxação de saberes produzidos fora da Europa como “não conhecimento” (WALSH, 2007). Essa classificação, sendo fruto da Modernidade, também foi feita com base em uma divisão: de um lado da linha, o lado ocidental, tem-se o conhecimento científico; enquanto do lado não-ocidental encontra-se o não-científico (CAMERANO, 2018). Isso significa que a sabedoria popular e não-ocidental — produzida por camponeses, indígenas, leigos, entre outros grupos — foi relegada ao lado da linha onde “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2009, p. 25-26).

As principais teorias de RI reproduzem esses binarismos e hierarquizações, como de colonizador-colonizado e dominador-dominado, não simplesmente pelo uso desses termos, mas por meio da colonialidade epistemológica (MENESES, 2008). O termo “colonialidade”

permite um entendimento do presente como uma continuação das formas coloniais de dominação. Como tal, abre espaço para questionar não apenas o papel constitutivo do passado colonial na formação do atual sistema internacional, mas também como formas de dominação colonial que continuam a operar no presente (pós) colonial<sup>13</sup> (CAPAN, 2016, p. 04, tradução nossa).

---

<sup>13</sup> “Coloniality enables an understanding of the present as a continuation of the colonial forms of domination. As such, it opens up space to question not only the constitutive role of the colonial past in the formation of the present international system but also how forms of colonial domination continue to operate in the (post)colonial present.” (CAPAN, 2016, p. 04)

No campo de estudos das RI, a distinção entre colonialismo e colonialidade faz-se particularmente importante por conta da mitologia de que a contemporaneidade é um momento totalmente posterior ao colonialismo, uma vez que a maior parte do planeta<sup>14</sup> conquistou a liberdade político-jurídica de suas antigas metrópoles (CAPAN, 2016). Contudo, Grosfoguel (2011) atenta para o fato de essa narrativa construir uma mitologia sobre a descolonização do mundo que contribui para a invisibilidade da atual colonialidade, uma vez que as formas de dominação se reinventaram a fim de persistirem. Como constata Quijano (2007), colonialidade é uma relação baseada, primeiramente, na colonização da mente dos povos dominados.

Aqui, mais uma categoria elaborada por Lélia Gonzalez pode ser lembrada a fim de elucidar o quão é importante é o domínio do imaginário para o sucesso da colonialidade — a de “sujeito-suposto-saber” (2020, p. 42). Tal categoria refere-se

às identificações imaginárias com determinadas figuras, para as quais *se atribui um saber que elas não possuem* (mãe, pai, psicanalista, professor etc.) E aqui nos reportamos à análise de um Frantz Fanon e de um Alberto Memmi, que descrevem a psicologia do colonizado em relação a um colonizador. Na nossa opinião, a categoria sujeito-suposto-saber enriquece ainda mais o entendimento dos *mecanismos psíquicos inconscientes que se explicam na superioridade que o colonizado atribui ao colonizador*. (GONZALEZ, 2020, p. 42, grifo nosso).

Ao ser bem-sucedida em influenciar tão profundamente milhares de pessoas subjugadas ao domínio europeu durante séculos, a colonização e, por sua vez, a colonialidade definiram não somente o que é entendido como conhecimento, mas também como ele é praticado e produzido de forma tida como legítima (CAPAN, 2016). A partir daí, tem-se a criação de uma narrativa universal

na qual a Europa e os Estados Unidos são, simultaneamente, o centro geográfico e a combinação do movimento temporal do saber onde se subvaloriza, ignora, exclui, silencia e invisibiliza conhecimentos de populações subalternizadas. A subalternidade aqui é a do outro, portanto, não é o homem heterossexual, pai, católico, letrado, com privilégios de raça e classe, nem muitas mulheres com esses privilégios. Essa outridade que é estudada, investigada, é tornada exótica, é explorada, desenvolvida e precisa de intervenção.

As colonialidades do poder e do saber, portanto, constituem um lado obscuro da Modernidade. (CURIEL, 2020, p. 128).

Em consonância com o exposto pela teórica dominicana, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) entendem que a colonialidade global alterou as formas de dominação impostas pela Modernidade, mas não modificou a estrutura das relações entre centro e periferia em escala mundial. Essa colonialidade global “é estruturada de forma triangular nas interfaces do poder,

---

<sup>14</sup> Ainda existem 17 “territórios não-autônomos” no mundo, caracterizados como aqueles territórios nos quais seus povos não obtiveram um governo completamente próprio. Em 1946, quando o termo foi definido pela Carta das Nações Unidas, existiam 72 territórios não-autônomos. (ONU, 2020)

saber e ser” (MASO; YATIM, 2014, p. 37). Aqui, cabe uma breve descrição de cada uma a fim de elucidar como a complexa relação entre elas constrói a realidade atual.

Nelson Maldonado-Torres (2007) propõe a ideia de colonialidade do ser para mostrar como a humanidade de determinados grupos humanos — principalmente indígenas e afrodescendentes — é negada, pois consiste em um obstáculo para a expansão do cristianismo e da Modernidade. Essa negação conferiu legitimidade ao processo de escravização de pessoas e de invasão e devastação de terras fora da Europa. A colonialidade do poder, por sua vez, impõe a ideia de raça e racismo como fator organizador das hierarquias mundiais (QUIJANO, 2007), as quais são múltiplas e heterogêneas — ou seja, “heterarquias” (GROSFOGUEL, 2016). Já a colonialidade do saber ganha destaque principal neste trabalho e é constituída pelos supracitados atos de abstração de narrativas específicas, infantilização de determinados povos, manutenção do discurso eurocêntrico, etc. O geógrafo brasileiro Carlos Porto-Gonçalves acrescenta que

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 03).

Castro-Gómez (2005) vai além e relaciona as colonialidades do saber e do poder com a própria divisão internacional do trabalho, tida como um dos principais definidores das relações entre Estados. O filósofo colombiano aponta como as ciências sociais — nas quais está inclusa as RI — são essenciais para a organização desse sistema:

As ciências sociais funcionam estruturalmente como um aparelho ideológico que, das portas para dentro, legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização; das portas para fora, por outro lado, as ciências sociais legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade dos termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos que as potências europeias obtinham do domínio sobre suas colônias. A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder. A colonialidade do poder e a colonialidade do saber são localizadas numa mesma matriz genética. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84).

A colonialidade do saber também se manifesta através de estratégias epistêmicas que subjagam e desvalorizam saberes localizados fora do Norte Global e que caracterizam, por exemplo, a sociedade latino-americana como “povo sem escrita”, então como “povo sem

história” e atualmente como “povo sem desenvolvimento” (GROSFOGUEL, 2011, p. 07). Por sua vez, Quijano (1991) aponta de que maneira os colonizadores europeus trabalharam a fim de imobilizar os conhecimentos produzidos em África na categoria de “exóticos”. Foi por meio do não-reconhecimento dos elementos culturais africanos na ordem mundial, ditada pelos europeus, que essa subalternização ocorreu, e não pela devastação completa das tradições e sabedorias dos diversos povos que habitavam o continente antes da colonização (QUIJANO, 1991). Tal destruição, apesar de não ter sido total, foi fundamental para privar numerosas culturas de construir e afirmarem sua própria identidade no sistema internacional contemporâneo.

Dentro das RI, a constante escolha por não mencionar ou estudar eventos, autores/as e processos não-ocidentais contribui de maneira sistemática e arrogante para a reprodução da ignorância (JONES, 2006). Até mesmo as teorias críticas reconhecidas pelo campo — amplamente pautadas sobre os escritos de homens brancos europeus como Immanuel Kant, Karl Marx e Antonio Gramsci — ignoram a história das lutas anticoloniais, que impactaram imensamente a configuração do sistema internacional, ao passo que relembram as revoluções ocorridas dentro da Europa como pontos de ruptura radicais para toda a humanidade (JONES, 2006; HALPERIN, 2006).

Uma demonstração disso é a forma como a Revolução Haitiana não é lembrada pelo *mainstream* das RI e nem por muitos/as estudiosos/as de Direitos Humanos, mesmo tendo sido contemporânea das Revoluções Francesa e Americana. A revolta ocorrida na ilha caribenha foi a primeira insurreição antiescravista e seu esquecimento é consequência da tradição discursiva da disciplina (CAPAN, 2016). Assim, não basta que os professores de RI recuperem a memória sobre a Revolução Haitiana, mas que também questionem o motivo de sua ausência em primeiro lugar.

Krishna entende essa abstração seletiva das RI como a manifestação do desejo da disciplina de “escapar da história, de apagar a violência, genocídio e roubo que marcou o encontro entre ‘o resto’ e o Ocidente na era pós-Colombo”<sup>15</sup> (2006, p. 89). Assim, o teórico indiano identifica a valorização e fetichização das teorias de RI como uma “estratégia de contenção”<sup>16</sup>, explicada por Fredric Jameson como uma maneira de os detentores desses

---

<sup>15</sup> “[...] to efface the violence, genocide, and theft that marked the encounter between “the rest” and the West in the post-Columbian era.” (KRISHNA, 2006, p. 89)

<sup>16</sup> “[...] strategy of containment.” (JAMESON, 1981 *apud* KRISHNA, 2006, p. 92)



escritos de “projetarem a ilusão de que suas leituras são, de alguma forma, completas e autossuficientes”<sup>17</sup> (JAMESON, 1981 *apud* KRISHNA, 2006, p. 92, tradução nossa).

Tal contenção é feita não apenas pelo ocultamento/esquecimento de determinados acontecimentos e narrativas, mas também pela justificação e racionalização dos atos de violência colonial a fim de gerar uma teoria higienizada e que é suportável aos estudiosos (KRISHNA, 2006). Contudo, reduzir o impacto do colonialismo (passado) e da colonialidade (presente) nos estudos das RI é diminuir o valor de todos os povos que sofreram nesse processo de dominação, sendo esse o “principal ‘efeito colateral’ das RI modernas”<sup>18</sup> (JONES, 2006, p. 04, tradução nossa). Tal efeito colateral pode ser notado na forma como autores tradicionais das RI tratam o colonialismo como mais um passo no progresso da Europa, sem fazer menções concretas sobre a violência e consequências das ações imperialistas, que repercutem até hoje.

De certa forma, a ideia vestfaliana de reconhecer como Estados soberanos apenas os governos do Ocidente e aqueles tratados por eles como iguais se transmutou em outras formas de subalternização — como o entendimento de que países do Sul global são considerados menos importantes no sistema internacional, crença exemplificada pela constituição do Conselho de Segurança das Nações Unidas<sup>19</sup>. Esse fato é grave uma vez que as teorias da disciplina raramente dedicam-se a estudar ou considerar os interesses e vivências das organizações não reconhecidas como Estados ou tidas como Estados falidos.

Uma passagem que resume isso pode ser encontrada na obra de Jackson e Sorensen (2013), já citada neste trabalho. Nela, os autores afirmam que a “África subsaariana, por exemplo, *permaneceu isolada do sistema estatal ocidental em expansão até o final do século XX*, e só constituiu um sistema estatal regional independente após a metade do século XX” (JACKSON; SORENSEN, 2013, p. 30, grifo nosso). Com essa asserção, os autores reforçam a falsa ideia de linearidade histórica das relações internacionais, que segue um caminho único para o progresso; apagam séculos de invasão europeia na região — que impossibilitou qualquer isolamento da África subsaariana —; e renegam a história de milhares de pessoas escravizadas e traficadas em nome do suposto progresso e do enriquecimento dos Estados soberanos.

O protagonismo dos povos subalternizados tende a ser reconhecido pelas literaturas *mainstream* apenas após a Segunda Guerra Mundial, quando o movimento anticolonialista foi — após muitos conflitos — bem-sucedido. Esse feito é geralmente lembrado como a razão para

---

<sup>17</sup> “[...] project the illusion that their readings are somehow complete and self-sufficient.” (JAMESON, 1981 *apud* KRISHNA, 2006, p. 92)

<sup>18</sup> “[...] the massive “collateral damage” of modern IR.” (JONES, 2006, p. 04)

<sup>19</sup> Os cinco membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas são China, França, Rússia, Reino Unido e os Estados Unidos.

o aumento expressivo no número de Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), o que é uma depreciação de tal conquista. Ainda é possível encontrar afirmativas que negam, de maneira mais escrachada, a história da resistência desses povos originários. Por exemplo, Jackson e Sorensen afirmam que a luta anticolonial surgiu apenas no século XX, “com base nas ideias de autodeterminação europeias e norte-americanas” (2013, p. 43).

Desse modo, a resistência que as nações em África, Ásia e América Latina mantiveram desde o início do encontro com o Ocidente é excluída do discurso oficial, que reforça a impressão de que a expansão do sistema internacional foi um processo fluido e natural. O genocídio de povos originários de todo o planeta tende a ser, quando muito, reduzido a notas de rodapé na linha da narrativa sobre o avanço da Europa, como pode ser notado na seguinte passagem:

Os continentes americanos foram aos poucos atraídos para o sistema de comércio mundial por meio da extração da prata e de outros metais preciosos, do comércio de peles e da produção de bens agrícolas — realizado em geral em grandes plantações com uso da mão de obra escrava. [...] Grandes territórios do mundo não-europeu foram estabelecidos pelos europeus e, mais tarde, se tornaram Estados membros independentes do sistema estatal sob o controle da própria população de colonizadores: os Estados Unidos, os Estados da América Latina, o Canadá, a Austrália, a Nova Zelândia e por um longo tempo — África do Sul. (JACKSON; SORENSEN, 2013, p. 41).

Com essa menção reduzida ao colonialismo, tem-se a sanitização a que Jones (2006) e Krishna (2006) se referem, uma vez que a teoria abstrai a análise sobre as ideologias racistas que colonizadores tinham sobre os povos, territórios e histórias daqueles que foram colonizados. A crença na hierarquia e superioridade natural do europeu em relação às “pessoas de cor” foi o que justificou os atos de violência que permanecem pouco questionados pelas RI (JONES, 2006, p. 02). O racismo foi, portanto, grande justificador das investidas imperiais no mundo todo, o que leva à refutação de uma das supostas razões para o silenciamento sobre questões de raça nas RI: o fato de o campo se dedicar a estudos sobre guerra, paz e estratégias a isso relacionadas (SARAIVA, 2018).

Conforme exposto até aqui, a Modernidade e colonialidade são partes fundamentais das relações entre Estados e precisam parar de serem romantizadas ou apenas implícitas nas teorias de RI. Urge-se a necessidade de falar abertamente sobre elas e, conseqüentemente, romper com o silenciamento sobre o lugar que as raças ocuparam desde os primórdios do campo de estudos aqui analisado. A partir desse entendimento, a próxima seção deste trabalho dedica-se a apontar o constante protagonismo do marcador “raça” nas RI.

#### 1.4. REMEDIAR A “AMNÉSIA”: A PRESENÇA DAS RAÇAS NAS TEORIAS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A seção anterior apresentou como as teorias de Relações Internacionais foram sanitizadas e como se mantiveram em silêncio sobre os processos de invasão e colonização fora da Europa, e também sobre as consequências deles. Como coloca Karine de Souza Silva, a supracitada amnésia internacional “é uma forma de manutenção das hierarquias de poder e da hegemonia branca” (2021, no prelo). Assim, para realizar uma análise crítica dos escritos de RI, é fundamental compreender como a questão da raça e do racismo (fundamentais à Modernidade e à colonialidade) podem ser identificadas tanto na prática das relações internacionais (na interação política entre Estados, na distribuição de riquezas, etc.), quanto dentro da academia. Importante ressaltar que o silenciamento teórico e a marginalização na práxis andam de mãos dadas e se retroalimentam — o que será evidenciado neste tópico, mostrando como há décadas determinados/as autores/as já teorizavam sobre o papel central da raça nas RI, mas foram marginalizados e são pouco lembrados atualmente.

Um exemplo que comprova a presença da ideologia de superioridade branca europeia nas RI é o primeiro periódico do campo: o atual *Foreign Affairs*, originalmente chamado de *Journal of Race Development*. Iniciado em 1910 — antes mesmo da constituição do primeiro curso de RI —, a publicação trazia artigos que expunham diferenças e desigualdades entre os povos do mundo, tanto qualitativas quanto quantitativas, elaboradas com base em princípios racistas e evolucionistas (SARAIVA, 2018). Paradoxalmente, é nessa revista que o sociólogo negro estadunidense W. E. B. Du Bois publica, em 1925, o texto *Worlds of Color*, no qual expõe o problema da “linha de cor”<sup>20</sup> como sendo o principal problema do século XX (SARAIVA, 2018).

Para Du Bois, a análise sobre a estrutura global de exploração do trabalho precisava ser revisitada levando em conta a “escura sombra colonial”<sup>21</sup> projetada pelos impérios europeus sobre as teorias até então elaboradas (ANIEVAS et. al, 2015, p. 01, tradução nossa). O autor expôs o fato de a lógica imperialista usar sua máscara democrática em casa, enquanto se colocava de forma autocrática nas colônias, possibilitando o estabelecimento da democracia na Europa (branca) por meio da ausência da mesma nos territórios invadidos (não-brancos) (ANIEVAS et. al, 2015). Dessa forma, “Du Bois elucidou o crucial significado de raça e

<sup>20</sup> O termo “linha de cor” não foi inventado por Du Bois. Esse já era um termo usado durante o debate sobre a reconstrução da fronteira sul dos Estados Unidos após a proclamação da emancipação, época em que Frederick Douglass defendia a eliminação da linha de cor, enquanto seus oponentes previam um colapso da civilização caso aquilo ocorresse (ANIEVAS et. al, 2015).

<sup>21</sup> No original, “dark colonial shadows” (ANIEVAS et. al, 2015, p. 1)

racismo como princípios organizacionais fundamentais da política internacional”, sendo esses “eixos de hierarquia e opressão estruturantes das lógicas da política mundial que conhecemos”<sup>22</sup> (ANIEVAS et. al, 2015, p. 02, tradução nossa). Assim, fica evidente como tentar camuflar o problema da linha de cor e tratá-lo exclusivamente como um problema de classe é insuficiente, uma vez que a complexidade da ordem global contemporânea foi determinada a partir dos processos de violência, escravidão e questões de terra (KRISHNA, 2006). Ainda assim, há uma tendência nas RI — por exemplo em teorias marxistas e dissertações sobre a divisão internacional do trabalho — em seguir silenciando sobre o papel fulcral das raças na construção de desigualdades (SARAIVA, 2018). João Victor Martins Saraiva ainda resume que o sociólogo estadunidense apontou não ser

meramente pela diferença na oferta de capital e trabalho que se diferenciavam os países europeus do restante do mundo, mas *pela estruturação imperial, imperialismo esse que fora justificado e reiterado pela superioridade dos povos brancos em relação aos povos negros em âmbito científico e religioso*. Esse raciocínio de Du Bois, entretanto, manteve-se suprimido por outras temáticas que deixaram de lado a importância da raça para refletir política externa. (SARAIVA, 2018, p. 14, grifos nossos).

Assim, fica evidente que “desde os primórdios da disciplina de Relações Internacionais, a proposta para se discutir raça já era presente”<sup>23</sup> (SARAIVA, 2018, p. 14). A partir desse debate, foi também possível traçar um paralelo entre a relação que os Estados mantêm no âmbito internacional e o modo como suas sociedades nacionais são organizadas. Assinala-se que internamente existe uma hierarquia que vulnerabiliza grupos sociais racialmente identificados, enquanto no plano externo questiona-se a ideia de anarquia ao notar-se a classificação dos Estados do Norte Global como superiores aos do Sul, também racialmente inferiorizados (SAID; 1990, SPIVAK; 2010).

Sendo a categoria de raça aqui apontada como central ao entendimento das relações domésticas e internacionais, cabe lembrar sua origem. Silvio Almeida, em sua obra *Racismo Estrutural* (2019), explica que

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo *raça*. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de

<sup>22</sup> No original “Du Bois illuminated the crucial significance of race and racism as fundamental organising principles of international politics; axes of hierarchy and oppression structuring the logics of world politics as we know it” (ANIEVAS et. al, 2015, p. 02).

<sup>23</sup> Um momento interessante nas RI consiste no fato de Kenneth Waltz, um renomado neo-realista, ter surpreendido seus colegas ao convidar Vladimir Lenin para ser seu interlocutor na influente obra *Theory of International Relations* (1979). A escolha foi justificada por Waltz reconhecer o bolchevique como provedor de uma das primeiras teorias de relações internacionais no século XX ao dissertar sobre o imperialismo. Contudo, Anievas, Nivi e Shilliam apontam que o teórico poderia ter procurado uma referência em seu próprio país, uma vez que W. E. B. Du Bois tinha publicado sua tese sobre como a Primeira Guerra Mundial fora determinada por disputas imperiais em 1915, um ano antes que Lenin (ANIEVAS et. al, 2015).

estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI.

Raça não é um termo fixo, estático, seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim, a história da *raça* ou das *raças* é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019, p. 24, grifos do autor).

Castro-Gómez (2005) defende que a ideia de *raça* em seu sentido moderno não era conhecida antes da América. Ele propõe que o termo tenha se originado a fim de referenciar as diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, sendo construída desde muito cedo como referência a supostas estruturas biológicas que distinguiam esses grupos. Ou seja, *raça* é atribuída como identidade, tendo sido estabelecida como instrumento de classificação social básica da população (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Em consonância, Almeida (2019) nota que as circunstâncias históricas do século XVI — tais quais a expansão econômica mercantilista e a chegada à América — foram responsáveis por fornecer um sentido específico à *raça*. O jurista brasileiro expõe que no período anterior “ser *humano* relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa”, mas o contexto do século XVI “abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas” (ALMEIDA, 2019, p. 25, grifos do autor).

Conforme elucidação de Almeida, o apontamento dessas diferenças significa uma hierarquização, como o trabalho de Arthur de Gobineau comprova. No século XIX, o diplomata separou as *raças* entre preta, branca e amarela, também ordenando-as hierarquicamente quanto às virtudes e modo de vida de cada uma (SARAIVA, 2018). Foi apenas no século XX<sup>24</sup> que os esforços científicos comprovaram a inexistência de uma hierarquia biológica, constatando-se a ausência de uma explicação natural ao conceito de *raça*, o qual é um “elemento essencialmente político” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Antes, porém, de se tornar um termo cientificamente obsoleto, essa interpretação sobre *raça* serviu de base para a Biologia, que a associou às ideias de evolução de Darwin, justificando os avanços coloniais e penetrando no imaginário da população, conferindo à *raça* seu significado social (SARAIVA, 2018). Como coloca Errol Henderson (2015), as teorias pioneiras nas RI incorporaram os pressupostos do Darwinismo

---

<sup>24</sup> “A 1ª Declaração sobre Raça (*Statement on race*), publicada em maio de 1950, por ocasião da 5ª Sessão da Conferência Geral da Unesco, foi o primeiro documento, com apoio de um órgão de ampla atuação internacional, que negou qualquer associação determinista entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais, ainda em voga nos anos 30 e 40.” (MAIO, 1999).

social que colocam os europeus e seus principais descendentes nas Américas, Austrália e África do Sul no topo da divisão hierárquica das raças, de forma que os não-brancos ocupam posições subordinadas — sendo aos negros reservado o mais baixo dos lugares. Dessa forma, na atualidade é reconhecida a inexistência de raças biológicas, mas é inegável como a concepção fenotípica estrutura as relações humanas, uma vez que grupos de pessoas são tratados de acordo com suas características físicas (FELIX DE QUADROS, 2019).

Sendo a raça uma construção social, uma ideia mental que diferencia o colonizador do colonizado (FANON, 1968), analisá-la nas Ciências Humanas como um todo tem potencial de revelar realidades ocultas propositalmente, como parte de um projeto político de subjugação (SARAIVA, 2018). Assim, “refletir sobre os não-lugares da raça nas abordagens epistemológicas e metodológicas de Relações Internacionais é refletir sobre um processo violento de apagamento e supressão de diversas realidades saberes” (SARAIVA, 2018, p. 17). Dessa forma, as teorias pós e decoloniais demonstram como a ausência de um olhar racial e crítico nos escritos mais lembrados nas RI não significa a ausência do racismo.

Aqui, racismo pode ser definido como “a forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 25). Em consonância, Henderson afirma que o racismo não se resume à intolerância ou preconceito, mas é constituído também de “crenças, práticas e políticas que refletem e são suportadas por um poder institucional, principalmente o estatal”<sup>25</sup> (2015, p. 20, tradução nossa). Os escritos de ambos os autores enriquecem as discussões nas RI ao esclarecerem como o racismo é fundante e estrutural nos Estados, novamente refutando a possibilidade de as teorias do campo escolherem silenciar sobre questões de raça.

Conforme Silva, “conhecer as relações étnico-raciais é passo compulsório para entender o Brasil e suas relações com o mundo” (2021a, no prelo). De acordo com o exposto sobre a importância da categoria de raça para o entendimento da sociedade como um todo — doméstica e internacional —, este trabalho defende o esforço de racializar as teorias de RI, quebrando com a longa tradição do discurso eurocêntrico e da colonialidade do saber. Como coloca Henderson,

nossa narrativa cria uma ficção acadêmica que paira por fora da sua própria história. A presença dessa narrativa é um testemunho à supremacia branca que é uma peça central para garantir a ‘norma contra a percepção’ da centralidade do racismo branco na política internacional. (HENDERSON, 2015, p. 39-40).

---

<sup>25</sup> “[...] beliefs, practices, and policies reflective of and supported by institutional power, primarily state power” (HENDERSON, 2015, p. 20).

É em meio a essa ficção acadêmica das RI que a proposta de revisitar Du Bois, por exemplo, se faz fundamental. Como colocam Alexander Anievas, Nivi Manchanda e Robbie Shilliam (2015), a utilidade de analisar o trabalho do autor afro-americano é

menos explicada por ele apresentar uma teoria alternativa de relações internacionais e mais pelo fato de sinalizar uma rica e venerável agenda de pesquisa para o questionamento das relações internacionais pela lente de uma episteme que foca nos modos de operação da raça e do racismo.<sup>26</sup> (ANIEVAS et. al, 2015, p. 07, tradução nossa).

A proposta do presente trabalho é fazer tal questionamento, tendo até agora evidenciado como a história e o desenrolar das relações internacionais não se dá de forma linear, como sugere o discurso europeu, e que o fator contínuo e uniforme é, na realidade, as teorias reconhecidas em RI nascerem sempre do mesmo lugar: um Norte Global de homens brancos (ACHARYA; BUZAN, 2010). Um exemplo basilar desse fato é que, principalmente, as linhas (neo)liberal e (neo)realista constroem sua argumentação a partir da ideia de estado de natureza humano — que no âmbito internacional traduz-se na anarquia do sistema —, sem em nenhum momento questionar ou ao menos expor as posições racistas e pró-imperialistas adotadas por seus autores (HENDERSON, 2015). Assim, as teorias mais renomadas das Relações Internacionais mais uma vez silenciam e ignoram questões de raça, fundando-se sobre princípios racistas para desenvolver análises de política internacional, o que novamente acarreta na retroalimentação entre teorias e práxis discriminatórias, segregadoras e subalternizantes.

A fim de evidenciar esse fato, o próximo subtópico fará uma revisão crítica dos escritos de Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, John Locke e Immanuel Kant, explicitando como as questões de raça não foram ignoradas por eles, mas sim colocadas de forma a apoiar e reproduzir ideologias de superioridade branca. Essa revisão se faz importante para esta monografia porque as disciplinas de Relações Internacionais que terão seus currículos analisados no capítulo seguinte têm como grande parte de seu objetivo estudar as teorias (neo)liberal e (neo)realista.

#### **1.4.1. Raízes profundas e racistas: do contrato social à anarquia.**

Em 1964, Du Bois fez outra contribuição importante às RI ao apontar a hipocrisia da condenação ocidental em relação às atrocidades realizadas pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial enquanto a perpetuação dessas mesmas violências por parte dos europeus

---

<sup>26</sup> No original “less in the claim that it provides an off-the-shelf theory of international relations and more in the fact that it signals a rich and venerable research agenda for the interrogation of international relations through an episteme that focuses upon the operations of race and racism” (ANIEVAS et. al, 2015, p.07).

durante o jugo colonial<sup>27</sup> continuou ignorada (HENDERSON, 2015). Essa chamada à realidade, contudo, não foi suficiente para que, no pós-guerra, as teorias de RI fossem revisitadas e analisadas por meio de um olhar sensível às questões de raça. Na verdade, a ignorância foi continuada em um nível que permitiu que Hans Morgenthau, um dos teóricos mais influentes do campo no século XX, se referisse aos continentes africano e asiático como espaços politicamente vazios na renomada obra *Política Entre as Nações (1985)* (HENDERSON, 2015).

Caso revisitadas, teorias clássicas das RI que derivam sua interpretação de anarquia a partir dos escritos sobre o contrato social e o estado de natureza, deixariam de ser percebidas como racialmente neutras. Conforme apontado por Charles Mills (1997), as ideias de Hobbes, Locke, Rousseau e Kant (todos europeus brancos) foram desenvolvidas em um contexto em que estava vigente um contrato racial, responsável por criar uma hierarquia para as diferentes categorias de humanos, colocando o branco europeu como o mais desenvolvido. Sendo o contrato racial responsável por decretar um *ranking* de civilidade, e tendo os contratos sociais dos mencionados autores sido escritos dentro de um mundo onde esse *ranking* permanecia naturalizado, essas teorias não podem se pretender racialmente neutras. Na realidade, elas são construídas sobre uma dualidade que aplica uma lógica para os brancos e outra para os não-brancos. Essa percepção de Mills é tão importante que merece ser lembrada neste trabalho.

Primeiramente, pode-se resumir o estado de natureza descrito por Hobbes na máxima de que o homem é naturalmente mau e não mede esforços para garantir sua sobrevivência e defender seus interesses, tornando a morte uma ameaça constante (JUBRAN et. al, 2015). Essa é a visão partilhada pelos realistas e neorrealistas das Relações Internacionais, o que significa a crença em uma anarquia onde a guerra é iminente. Ao reduzir os escritos de Hobbes como Bruno Jubran, Ricardo Leães e Robson Valdez fazem no texto *Relações internacionais: conceitos básicos e aspectos teóricos (2015)*<sup>28</sup>, a teoria pode parecer ser não-racista. Contudo, a partir de uma análise mais cuidadosa, Mills mostra que esse entendimento é um equívoco.

O sociólogo estadunidense atenta para a afirmação de Hobbes que o mencionado estado de natureza nunca existiu de fato, enquanto em outra passagem ele assera que certos povos ainda vivem nesse estado de natureza, colocando como exemplo o que ele chama de povos selvagens em muitos lugares da América (MILLS, 1997). Frente à tamanha contradição,

---

<sup>27</sup> Henderson (2015) lembra que Du Bois nomeou especificamente os campos de concentração, a mutilação e assassinatos generalizados e o estupro de mulheres.

<sup>28</sup> Trata-se de uma das obras indicadas como bibliografia na disciplina de Introdução às Relações Internacionais do semestre 2016.2 na UFSC, a qual foi utilizada no tópico 1.1.1. deste trabalho



Mills aponta que esse paradoxo é possível uma vez que “existe uma lógica racial velada no texto: o estado de natureza literal está reservado aos não-brancos; para os brancos o estado de natureza é hipotético”<sup>29</sup> (MILLS, 1997, p. 65-66, tradução nossa).

Ainda, o estado de natureza lockiano é regido pela moral e pelas leis naturais que garantem a existência de propriedades privadas e dinheiro e, conforme Mills relembra, pauta-se sobre o argumento de que Deus construiu o mundo para ser utilizado pelos seres industriais e racionais. Dessa forma, para Locke, aqueles povos (nativo-americanos) que não exploravam os bens naturais da mesma maneira que os ingleses (industriais e racionais) perdiam o direito sobre a terra para as civilizações (europeias) que haviam deixado o estado de natureza (MILLS, 1997). Assim, Locke construiu uma racionalização que naturalizou a conquista branca sobre a América e outras regiões do planeta.

Por sua vez, contrariando Hobbes, Rousseau apresentou a figura do bom selvagem que é corrompido “a partir do surgimento da propriedade privada que o leva à violência e escravidão” (JUBRAN et. al, 2015, p. 06). Assim, o contrato social deveria consistir em um acordo que permitisse a expressão da soberania popular (a democracia direta), de forma a constituir o pilar do Estado (JUBRAN et. al, 2015, p. 06). Ao defender que todos os povos já estiveram no estado de natureza, as ideias de Rousseau podem soar não-racializadas — impressão que é refutada por Mills. Novamente o sociólogo foi capaz de localizar trechos cruciais onde o peso da raça é claro:

[...] os únicos selvagens no estado de natureza citados são selvagens não-brancos, sendo os exemplos de selvagens europeus resumidos às histórias de crianças-feras criadas por lobos e ursos [...] (os europeus são tão intrinsecamente civilizados que é necessário uma criação em meio a animais para torná-los selvagens).<sup>30</sup> (MILLS, 1997, p. 68, tradução nossa).

Dessa forma, Rousseau coloca o estado de natureza com um longínquo passado europeu, que foi superado por meio do desenvolvimento da metalurgia e agricultura, as quais o contratualista considera um dos pré-requisitos para a civilização. Contudo, em nenhum momento o suíço admite a existência de metalurgia e agricultura entre os astecas ou incas — povos que os europeus já conheciam há dois séculos (MILLS, 1997).

Em consonância, a teoria elaborada por Immanuel Kant — tido como pai da filosofia ética e como uma grande referência dos liberais nas RI, referência máxima para os estudos de paz democrática e paz perpétua — também consiste em um contrato racial (MILLS, 1997). Para

<sup>29</sup> “[...] there is a tacit racial logic in the text: the literal state of nature is reserved for nonwhites; for whites the state of nature is hypothetical” (MILLS, 1997, p.65-6).

<sup>30</sup> “the only natural savages cited are nonwhite savages, examples of European savages being restricted to reports of feral children raised by wolves and bears [...] (Europeans are so intrinsically civilized that it takes upbringing by animals to turn them into savages)” (MILLS, 1997, p.68).

Kant, o talento consistia em um ingrediente essencial para que uma moral racional superior fosse atingida, o qual era desigualmente distribuído entre essas raças — sendo que, obviamente, os brancos possuíam maior parte dele (EZE, 1995). O filósofo prussiano chegou a afirmar que “é tão fundamental a diferença entre essas duas raças humanas (brancos e negros), que [a distância entre elas] parece ser tão grande em capacidades mentais quanto em cor”<sup>31</sup> (KANT, 1960, p. 111, tradução nossa). Lembrando que o mesmo autor afirmou que o tratamento humanizado é imperativo nas relações pessoais ou profissionais — não apenas como uma estratégia, mas como um objetivo em si —, entende-se que Kant não via os indivíduos negros como completamente humanos (HENDERSON, 2015). Como sumariza Henderson, “negros não atendem aos critérios mínimos para agência moral e, portanto, para humanidade segundo Kant; humanidade, para Kant, é circunscrita por seu supremacismo branco”<sup>32</sup> (2015, p. 32, tradução nossa).

Da mesma forma que os racismos expressos pelos outros contratualistas não foram reconhecidos pelos estudiosos de RI, as teorias *mainstream* do campo — e principalmente os escritos sobre paz democrática — silenciam sobre essa parte do pensamento kantiano. Nem mesmo os realistas, tradicionais rivais dessa perspectivam, evocam as passagens racistas para minar os argumentos de Kant (HENDERSON, 2015). Por isso essa revisão sobre os contratos sociais é diferenciada e foi colocada neste trabalho a fim de esclarecer como nasceu a noção de anarquia, central no campo das RI. É nesse contexto que

o mecanismo de ‘eficiente’ e ‘racional’ administração colonial, muitos teóricos pioneiros das RI defendiam, poderia assegurar que a ‘anarquia’ não se espalhasse para o mundo ‘moderno’ e levasse à violência entre os grandes poderes (brancos). Ou seja, as preocupações de realistas e idealistas em relação à anarquia são baseadas em um discurso racista que se preocupa com as obrigações de povos superiores de impor ordem nos domínios anárquicos de povos inferiores a fim de precaver que o caos presumidamente endêmico desses transborde para os territórios autoproclamados como esferas de interesse daqueles.<sup>33</sup> (HENDERSON, 2015, p. 34, tradução nossa).

Essa seção discorreu sobre como o racismo constitui a pedra angular das teorias *mainstream* de RI: a anarquia. Em associação com o explicado sobre a tradição de sanitização da história contada pelo campo e sobre a importância (passada e atual) da colonialidade, tanto

---

<sup>31</sup> “[...] so fundamental is the difference between these two races of man (whites and Negroes), and it appears to be as great in regard to mental capacities as in color” (KANT, 1960, p. 111).

<sup>32</sup> “Blacks do not meet the minimal requirements for moral agency and thus of personhood for Kant; personhood, for Kant, is circumscribed by his white supremacism” (HENDERSON, 2015, p. 32).

<sup>33</sup> “The mechanism of “efficient” and “rational” colonial administration, many early IR theorists maintained, could ensure that “anarchy” did not spread to the “modern” world and lead to violence among the major (white) powers. So the concerns among realists and idealists with anarchy are grounded in a racist discourse that is concerned with the obligations of superior peoples to impose order on the anarchic domains of inferior peoples in order to prevent the chaos presumed to be endemic in the latter from spilling over into the former’s territories or self-proclaimed spheres of interest.” (HENDERSON, 2015, p. 34).

para os escritos quanto para a prática das relações internacionais, fica claro como o patriarcado branco europeu está profundamente enraizado na área de estudo. Um sintoma pertinente disso é a tendência à quase exclusiva valorização de escritos produzidos no Norte Global por pessoas brancas (majoritariamente homens), o que continuam silenciando e invisibilizando outros pontos de vista sobre a história das RI — tanto como disciplina acadêmica quanto como prática de política internacional.

Assim, no próximo capítulo do presente trabalho será investigado como tal hegemonia patriarcal branca está especificamente presente nos cursos de Relações Internacionais no Brasil. Para isso serão analisados currículos de matérias centrais da disciplina de variadas universidades, a fim de mapear quem e quais são os assuntos mais estudados por discentes das RI no país. A importância desta análise apoia-se sobre a compreensão de que a formação universitária tem capacidade de transformar a mentalidade de estudantes, sendo, assim, a universidade um espaço onde as pessoas podem ser conscientizadas sobre racismo e genocídio, pontos basilares da configuração do atual sistema internacional. Entende-se que o confronto da perpetuação dessas opressões pode ser realizado a partir de uma educação “antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais” (CARVALHO, 2017, p. 81).

## 2. A REALIDADE POR MEIO DE NÚMEROS: O PERFIL DOS PLANOS DE ENSINO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só  
 Tem cor, tem corte  
 E a história do meu lugar, ô  
 Eu sou a minha própria embarcação  
 Sou minha própria sorte  
 — Luedji Luna*

### 2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo pretende verificar se as críticas expostas na primeira parte da presente monografia sobre a hegemonia de visões eurocêntricas no campo das RI podem ser aplicadas ao Brasil. Assim, a investigação sobre a existência de uma lógica do patriarcado colonial hegemônico branco regente na área é continuada por meio da compilação de dados sobre os planos de ensino de disciplinas de RI de diversas universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Objetiva-se, a partir da identificação de características sobre os/as autores/as referenciados nesses planos de ensino, averiguar se determinados grupos têm mais voz dentro da academia nacional enquanto outros seguem marginalizados, além de entender se a geopolítica da construção de conhecimento é um fator estruturante dos cursos de RI no Brasil.

Porém, antes de apresentar a metodologia utilizada e os resultados encontrados, o capítulo trará uma breve história sobre a fundação das Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Essa contextualização permite identificar as lógicas racistas e coloniais que organizam as IES e influenciam os cursos ofertados por elas. Ao evidenciar a estrutura branco-centrada das universidades brasileiras, é propiciado o questionamento sobre elas serem um ambiente favorável ou não aos esforços de descolonização dos currículos de RI. Ainda, junto a essa revisão histórica será exposto um sucinto panorama da oferta dos cursos de Relações Internacionais no país e algumas informações relevantes quanto a sua criação. Dessa forma, após revelar os contextos em que são elaborados os planos de ensino em análise, os resultados obtidos poderão ser melhor compreendidos.

Com a sistematização de tais dados será possível, no terceiro capítulo deste trabalho, questionar sobre a importância das escolhas de leituras feitas por docentes, as quais determinam se a epistemologia será utilizada como instrumento de manutenção do *status quo* que privilegia narrativas e produções de conhecimento da branquitude; ou se ela será manuseada de forma a fortalecer a resistência de povos subalternizados, possibilitando mudanças na lógica dominante na academia. Os dados expostos na presente seção também reforçam a importância da

consciência sobre o perfil dos/as autores/as que são indicados como maneira de quebrar a tendência supostamente “normal” da predominância de pensadores/as brancos/as do Norte global dentre as referências. Essa consciência ativa é responsabilidade daqueles/as engajados/as na luta antirracista, antissexista e decolonial e deve ser instrumentalizada de maneira que possibilite a prática dessa resistência.

## 2.2. A LÓGICA CONSTRUTORA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme exposto no capítulo anterior, para que ocorra uma verdadeira mudança de paradigma no ensino das RI, deve-se “buscar formas emancipatórias de falar sobre seus lugares e falar sobre seus processos de exclusão [...] para a superação dessas colonialidades” (SARAIVA, 2018, p. 10). Contudo, isso não pode ser realizado por meio de um fazer científico positivista, já provado como insuficiente e falseado, mas que continua a se afirmar como totalizante (SARAIVA, 2018). Romper com esse positivismo é particularmente desafiador no Brasil quando se leva em conta a história do país, que tem a mais curta tradição escrita das Américas ao que a primeira imprensa só foi fundada — sob controle do rei — em 1808 (CARVALHO, 2017).

Enquanto a América hispânica já contava com a imprensa desde o século XVII e suas primeiras universidades estabeleceram-se já nos anos 1700, essas instituições só surgiram no Brasil a partir dos anos 1920. Além da juventude das IES brasileiras, um segundo fator fundamental na sua criação foi a assimilação não-questionada sobre a origem mitificada da Europa — muito semelhante ao que é feito nas RI —, que ignora as diversas influências recebidas (egípcia, semita, islâmica, etc.). Como coloca José Jorge de Carvalho, “nós seguimos no Brasil um formato tardio e diminuído, que consistiu em uma cópia do formato das universidades europeias, porém na sua versão mais simplificada” (2017, p. 83). Ao aceitar como verdade a ideia de “um Renascimento puramente europeu que conduziu à civilização ocidental moderna, autocelebrada como ponto mais alto jamais alcançado pelas ciências, as artes e as humanidades em nenhum outro lugar do mundo e em nenhum outro momento da história” (CARVALHO, 2017, p. 85), as universidades brasileiras se fundam sobre mitos racistas e xenófobos.

Em adição, Carvalho afirma que a colonização mental do povo brasileiro foi facilmente bem-sucedida porque as universidades foram instaladas em espaços sociais inteiramente brancos, o que permitiu uma identificação dos/as acadêmicos/as autóctones com os pares (brancos) europeus. Essa vinculação, no entanto, não se deu de maneira horizontal —

pensadores brasileiros colocaram-se como súditos/as dos europeus, aprendendo com eles qual a forma supostamente correta de funcionamento de uma universidade moderna, e estabelecendo “um padrão de fundação subalternizante e dependente” (CARVALHO, 2017, p. 85). Tem-se, assim, uma dinâmica em que colonização e racismo se retroalimentam, como explica o autor:

O espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para a continuação da exclusão racial. [...] Experimentamos, então, uma afinidade eletiva perversa entre racismo étnico-racial e epistêmico: *se a nossa universidade não fosse colonizada, ela não seria racista; e se não fosse racista, ela não teria sido colonizada.* (CARVALHO, 2017, p. 85-86, grifo nosso)

Nessa academia branca e elitista, a colonialidade do saber é continuada, uma vez que “é este academicismo universalmente aceito e brancocentrado que neutraliza as vozes dissidentes” (LIMA; SILVA, 2020, n.p.). A universidade brasileira é mais um dos muitos espaços onde a branquitude mantém-se acrítica quanto aos seus próprios privilégios, dentre os quais estão a presença majoritária no ensino, na pesquisa e na gestão institucional, além da autorização discursiva. Essa última define quem é permitido a falar (corpos brancos) e quem ocupa o lugar de ouvinte (corpos não-brancos) (LIMA; SILVA, 2020). Qualquer pessoa que busque desafiar a lógica que coloca corpos subalternizados como não-pertencentes ao espaço acadêmico precisa enfrentar obstáculos, ofensas e desvalidações cotidianas, como exemplificam Fernanda da Silva Lima e Karine de Souza Silva ao afirmarem que “a nossa experiência como professoras negras universitárias é reveladora do racismo e do sexismo que sofremos, por sermos vistas, como já afirmamos, ‘fora ou deslocada’ de lugar, já que os corpos negros femininos têm sido, historicamente, hipersexualizados e destituídos de racionalidade” (2020, n.p.). As autoras ainda defendem a necessidade de repudiar o branco como normatividade e de conferir-lhe a identidade que o pertence.

Essa identidade é a branquitude, a “pertença étnico-racial atribuída ao branco” e o “lugar mais elevado da hierarquia racial” que lhe confere o “poder de classificar os outros como não brancos” (MULLER; CARDOSO, 2017, p. 13). Grada Kilomba (2020, p. 38, grifos da autora) vê a branquitude como “como uma identidade dependente, que existe através da exploração da/o ‘Outra/o’, uma identidade relacional construída por *brancas/os*, que define a elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os ‘Outras/os’”. Dessa maneira, “a *negritude* serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída. A/O ‘Outra/o’ não é ‘outra/o’ per se; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação” (KILOMBA, 2019, p. 38). A autora portuguesa segue sua linha de raciocínio e explica que a frase de Frantz Fanon (1968, p. 110) que afirma “o que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco”. Para Kilomba, tal “frase nos relembra que não é

com o sujeito *negro* que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário *branco*” (2020, p. 38, grifos da autora).

Falar de branquitude pode causar estranhamento, uma vez que o branco nunca se colocou como objeto de estudo e nunca se considerou possuidor de raça ou etnia (CARDOSO, 2011). Como coloca Maria Aparecida Silva Bento (2002), no Brasil existe um silêncio em torno da posição ocupada (no passado e no presente) desse segmento da população nas relações raciais. Trata-se de uma “falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais” que reitera “persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (BENTO, 2002, p. 27).

A partir de seus estudos, Bento identificou uma espécie de acordo entre os brancos de não se admitirem como partes essenciais à permanência de desigualdades raciais no país — um pacto narcísico que os une na tarefa de defenderem seus privilégios. A pretensa invisibilidade do branco, que permite a esse grupo racial colocar-se como único padrão normativo de ser humano, é uma ideia fantasiosa que pode justificar sua abstenção no debate racial (CARDOSO, 2011). Assim, foram pesquisadores negros/as que começaram a questionar a suposta invisibilidade do branco, como aponta Lourenço Cardoso:

O negro foi o responsável por tornar tema aquilo que não era considerado uma questão acadêmica, um problema científico. O pesquisador negro, ele que sempre foi nomeado negro, por isso, problematizado por “não ser branco”. O negro passou a nomear o branco, como branco. O negro sempre coisificado. O negro catalogado como o objeto tradicional científico se deslocou para o lugar de cientista e posicionou o branco no lugar de “objeto”/tema de pesquisa. (CARDOSO, 2018, p. 02).

Essa percepção está em consonância com a diferenciação que bell hooks (1989) faz entre os conceitos de “sujeito” e “objeto”. Enquanto os primeiros detêm o direito de definir suas próprias realidades e identidades, assim nomeando suas histórias, os últimos têm sua realidade, identidades e histórias criadas por outros e somente em relação aqueles que são sujeitos. Conforme Basarab Nicolescu (1999, p. 23, grifos do autor) observa, “a *objetividade*, instituída como critério supremo de verdade, teve uma consequência inevitável: *a transformação do sujeito em objeto*”. Assim, o racismo e o cientificismo atuam intrinsecamente na academia brasileira na objetificação de corpos não-brancos. Contudo, “essa passagem de *objeto a sujeito*” descrita na citação supracitada de Cardoso (2018), “é o que marca a escrita como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 28), grifos da autora. Kilomba vai além e atenta que o *status* de sujeito não é conquistado individualmente, uma vez que

O termo sujeito, contudo, especifica a relação de um indivíduo com sua sociedade; e *não se refere a um conceito substancial, mas sim a um conceito relacional*. Ter o status de sujeito significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais, e por outro lado, podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vivem. Em outras palavras, elas/eles podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade – o status absoluto de sujeito. *O racismo, no entanto, viola cada uma dessas esferas, pois pessoas negras e Pessoas de Cor não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum*. (KILOMBA, 2019, p. 74-75, grifos nossos).

Tal entendimento reforça o colocado por Walter Mignolo (2008), quando o semiólogo argentino chama atenção para política de identidade, não apenas por ela permear

todo o espectro das identidades sociais (condições de ser negro ou branco, mulher ou homem, em homossexualidade e também em heterossexualidade), mas porque *o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência "natural" do mundo*. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas (MIGNOLO, 2008, p. 289, grifo nosso).

Por conta da estrutura racista das universidades, o ato de pesquisadores/as negros/as apontarem a identidade racial dos brancos foi um processo muito mais complexo do que fora o inverso, uma vez que aos/às negros/as foi negada a autoridade acadêmica de afirmar que branco também é pertença étnico-racial (CARDOSO, 2018). Salienta-se que “o pesquisador branco possui o privilégio/vantagem racial em divulgar suas pesquisas em detrimento do pesquisador negro. O branco possui a vantagem racial para ser tudo, falar de tudo o que quiser: branco, negro, indígena, quilombola” (CARDOSO, 2018, p. 02), já pesquisadores/as negros/as seguem ausentes dos espaços de produção de conhecimentos tidos como válidos.

Esse apontamento vai ao encontro dos escritos de Sueli Carneiro (2005), que denunciou o epistemicídio acadêmico responsável por desqualificar, silenciar e, assim, anular os conhecimentos produzidos por corpos negros dentro da academia. A filósofa ainda nomeia outra consequência dessa violência, a indigência cultural, que é efetuada por meio da

[...] negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjogado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).



A ausência de professores e, especialmente, professoras negras<sup>34</sup> nas (IES no Brasil comprova isso. Trata-se do fruto de um processo histórico iniciado na fundação do país. Em 1988, Lélia Gonzalez já destacava a sofisticação do racismo brasileiro, capaz de “manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (GONZALEZ, 2020, p. 43-44). A antropóloga brasileira explica que

Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela [a ideologia do branqueamento] reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de "limpar o sangue", como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura. (GONZALEZ, 2020, p. 44).

A partir do esforço de diversos/as intelectuais negros/as, foi possível denunciar como as estruturas social e universitária no Brasil continuam a reproduzir ideias de superioridade racial e epistemológica dos europeus. Trata-se de uma relação complexa que une colonialismo, colonialidade, racismo e branquitude em um emaranhado intrincado e profundo, que apenas será desfeito se as universidades e os próprios campos de estudo se propuserem a combatê-lo ativamente. É em meio a esse contexto racista-colonial que os cursos de Relações Internacionais (já racista e colonial em suas origens) são criados no país, como é mais bem detalhado no tópico a seguir.

### **2.2.1. A implementação dos cursos de Relações Internacionais no Brasil**

A implementação do primeiro curso de graduação em Relações Internacionais no Brasil ocorreu em 1974, na Universidade de Brasília (UnB)<sup>35</sup>. À época, intencionava-se criar um programa de formação de profissionais para atuarem de maneiras diversas em atividades estatais referentes à expansão que ocorria da internacionalização do país (SEABRA et. al, 2017). O contexto econômico da década pedia por estratégias de enfrentamento à desaceleração vivida, o que permitiu a elaboração de uma política externa mais criativa (LESSA, 2005).

Contudo, essa “criatividade” foi incentivada no ápice da ditadura militar, regime que tinha interesse em transmitir uma imagem específica para o exterior: do Brasil como um país

---

<sup>34</sup> Das professoras e professores atuando no ensino superior, 83,9% são brancas/os, enquanto as professoras e professores negros/os constituem 14% do total. Não existem dados específicos sobre mulheres negras na educação superior como corpo docente, porém, a disparidade entre o número de docentes brancos e negros no ensino superior por si já indica que o número de mulheres negras não pode ser superior a 14%. (NOGUEIRA, 2017)

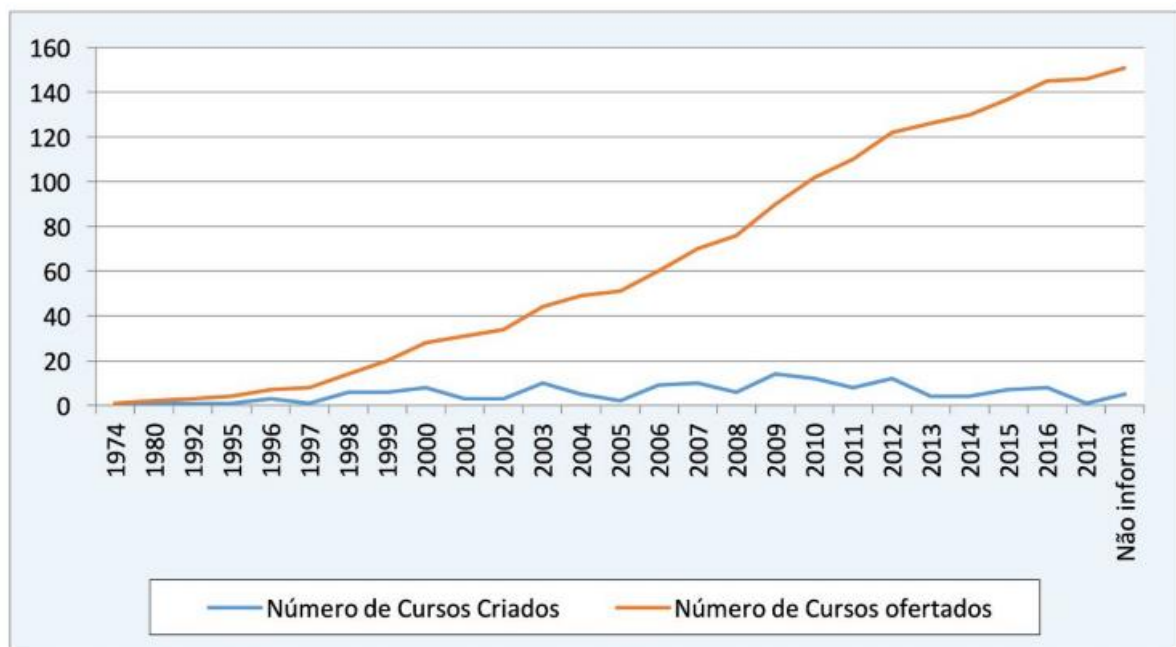
<sup>35</sup> Silva (2021a) aponta que a decisão de implementar o primeiro curso de RI na cidade de Brasília, sede do governo de Ernesto Geisel e de seu Ministério das Relações Exteriores, foi estratégica.

eurodescendente, um exemplo de harmonia entre os povos (SILVA, 2021a). Essa propaganda buscava “negar o racismo enquanto viga de sustentação da jovem República e, por consequência, garantir lugares de poder e acesso prioritário a bens públicos para as elites brancas no pós-abolição” (SILVA, 2021a, no prelo).

A partir do final da década de 1980, outras instituições — tanto públicas quanto privadas — inauguraram seus próprios cursos de RI, ampliando as propostas e os temas nos quais os estudantes seriam capacitados. Essa crescente oferta culminou na “grande diversificação de grades curriculares”, tendo alguns cursos se voltado para áreas mais práticas como a de comércio exterior, enquanto outros adotaram um perfil essencialmente acadêmico, caracterizado pela alta carga de disciplinas de ciência política e teorias das relações internacionais (RIBEIRO et. al, 2013, p. 11).

O gráfico 1 abaixo, elaborado por Maia (2020) em seu trabalho *Formação em Relações Internacionais no Brasil: Panorama dos cursos de graduação e perfil dos egressos*, permite visualizar a quantidade de cursos criados a cada ano no país que, em 2017, somava 155 diferentes ofertas de formação em RI<sup>36</sup>:

Gráfico 1 - Expansão da oferta de cursos de Relações Internacionais entre os anos de 1974 e 2016.

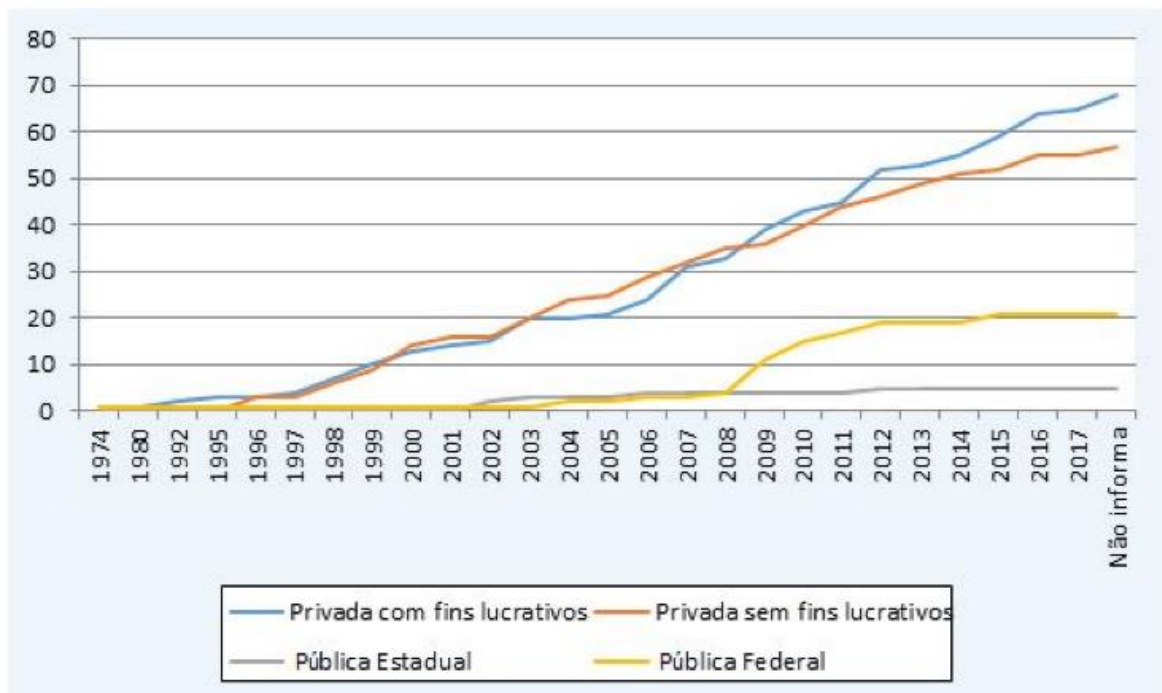


Fonte: Maia, 2020.

<sup>36</sup> A autora observa que, dentre os 155 cursos, 151 estavam em funcionamento e 4 em processo de extinção (MAIA, 2020).

A autora também compilou dados referentes ao crescimento da oferta de cursos de RI conforme a categoria administrativa das instituições onde eram lecionados (privada com fins lucrativos, privada sem fins lucrativos, Pública Estadual e Pública Federal). No gráfico 2, é possível identificar grande interesse do setor privado no campo de estudos aqui analisado, já que ele é a principal fonte de oferta da formação em questão:

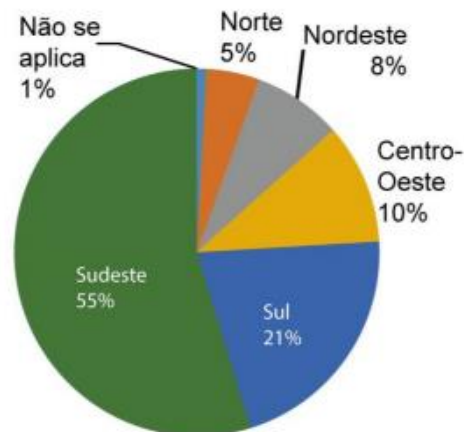
Gráfico 2 - Expansão da oferta de cursos de Relações Internacionais entre os anos de 1974 e 2016.



Fonte: Maia, 2020.

Maia ainda identifica a distribuição irregular da oferta dos cursos de RI no Brasil, representada no gráfico 3, o qual demonstra que a região Sudeste a que concentra mais da metade deles, com 83 cursos (55%); em seguida está o Sul, ofertando 32 cursos (21%); o Centro-Oeste — 16 cursos (10%); o Nordeste com 12 ofertas (8%); e por último a região Norte, onde encontram-se 7 cursos (5%). Também foi identificado um curso no formato de Educação à Distância (EaD), oferecido em uma instituição privada, o que representa 1% da oferta total de cursos e é identificado no gráfico a seguir como “não se aplica”.

Gráfico 3 - Distribuição dos cursos de Relações Internacionais nas regiões do Brasil.



Fonte: Maia, 2020.

É interessante notar que as regiões que mais oferecem cursos de Relações Internacionais são também aquelas de população majoritariamente branca — 75,6% no sul e 51,2% no sudeste (SILVA, 2021a). Padrão semelhante é repetido quando feito o levantamento sobre o perfil de egressos/as dos cursos, mostrando que “nesta nação composta por 56,10% de negras e negros”, a ampla maioria dos/as formados/as em RI (72,6%) são pessoas brancas (SILVA, 2021a, no prelo; MAIA, 2020). Por sua vez, as pardas representam 15,6%; pretas compõem 3,5%; as amarelas 2,1%; e indígenas são apenas 0,3% (MAIA, 2020). Tais dados denunciam o quão longe os cursos de RI estão de respeitar a Lei 12.711/2012, instituidora de cotas sociais e raciais (negros/as e indígenas) e também para pessoas com deficiência, de forma a contemplar 50% das vagas em instituições públicas federais para tais grupos (SILVA, 2021a).

Além da concentração no Sudeste, o levantamento de Maia (2020) ainda aponta a importância das instituições públicas na expansão dos cursos de graduação em Relações Internacionais para além do eixo tradicional de oferta (Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo). Nesse processo de interiorização, importante na democratização do acesso à formação em pauta, cinco das nove Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem RI em zonas de fronteira são públicas federais (MAIA, 2020).

A partir da expansão de oferta dos cursos, a discrepância entre os conteúdos administrados em cada IES tornou-se um obstáculo para os gestores no que se referia à formulação e implementação de Projetos Político-Pedagógicos. Também eram prejudicados os processos avaliativos para classificação de quais os melhores cursos, devido à nebulosidade dos parâmetros utilizados para tal (JULIÃO, 2011; MAIA, 2020). Nesse contexto, a Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) iniciou um movimento para reunir coordenadores das diferentes formações em RI que, em 2012, resultou na redação de uma minuta de Diretrizes

Curriculares Nacionais. A proposta foi protocolada no Conselho Nacional de Educação (CNE) em agosto de 2013, oferecendo traçados mais claros para os cursos de RI (MAIA, 2020).

Tal esforço para desenvolver uma base comum à formação foi continuada e com a Resolução N° 4, de 4 de outubro de 2017 é formalizado o documento que apresenta objetivo do curso de Relações Internacionais como sendo o de “formar profissionais que possam exercer atividades com interface internacional em organizações pública e privada” (CNE, 2017, p. 2). No mesmo documento, no artigo 5º, foram definidos o eixo de formação estruturante, divididos entre quatro temáticas principais, complementares entre si, a saber:

**I – Eixo de formação estruturante: contempla obrigatoriamente os conteúdos Teorias das Relações Internacionais;** Segurança, Estudos Estratégicos e Defesa; Política Externa; História das Relações Internacionais; Economia Política Internacional; Ciência Política; Direito Internacional e Direitos Humanos; Instituições, Regimes e Organizações Internacionais.

II – Eixo formação interdisciplinar: contempla os conteúdos das Ciências Sociais, Economia, Direito, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Geografia, Estatística, Metodologia, Ética e diretrizes e requisitos legais que constituirão o alicerce da formação geral, humanística e ética do curso. Recomenda-se que o tratamento dos conteúdos dos diferentes campos do conhecimento seja articulado de forma a, de um lado, oferecer embasamento para os conteúdos do eixo de formação específica e fundamental e, de outro lado, garantir os princípios da transversalidade, interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Incentiva-se que o curso ofereça conhecimentos e habilidades para a atuação profissional que considerem características regionais específicas. Ademais recomenda-se que sejam previstas disciplinas abertas na forma de Tópicos Especiais.

III – Eixo de Formação voltado à atividade profissional: Estudos ou atividades práticas (organizados em disciplinas ou atividades optativas), de caráter transversal e interdisciplinar, para o enriquecimento do perfil do egresso. Incluem atividades laboratoriais de simulações de negociações, simulações históricas; exercícios de construção de cenários prospectivos; exercícios de análise de conjuntura; conteúdos voltados para a elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos de cooperação técnica; conteúdos voltados aos aspectos interculturais e para o aprimoramento de habilidades interpessoais.

IV – Eixo de formação complementar: As atividades a que se refere esse eixo de formação contemplam os conteúdos de caráter transversal e interdisciplinar, para o enriquecimento do perfil do formando. Seu objetivo é possibilitar ao aluno reconhecer e testar habilidades, conhecimentos e competências, inclusive fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes. As atividades a que se refere o eixo de formação complementar, como a participação em seminários extracurriculares, estágios, palestras, conferências, grupos de pesquisa e eventos de caráter científico e cultural na promoção da cidadania e do respeito aos direitos humanos, devem prever acompanhamento, orientação e avaliação de docentes do curso segundo critérios regulamentados no âmbito de cada Instituição de Educação Superior. (CNE, 2017, grifo nosso).

Foi com base nesses eixos de formação que o presente trabalho selecionou quais disciplinas seriam analisadas a fim de se obter dados sobre o perfil dos/as autores/as e dos textos lidos nas graduações em RI no Brasil. Assim, levando em conta que as teorias de relações internacionais por si próprias são um importante diferencial do curso frente a outras formações na área de humanas — como ciência política —, foram escolhidas para estudo as matérias de

(i) Introdução às Relações Internacionais<sup>37</sup>; (ii) Teoria das Relações Internacionais I; e (iii) Teoria das Relações Internacionais II.

A partir dessa definição, determinou-se também que apenas IES públicas federais seriam analisadas, evitando comparações entre universidades com vieses, por vezes, essencialmente opostos. A decisão foi tomada de acordo com a observação de Pedro Ribeiro, Mariana Katu e Gary Reiner (2013), já exposta neste capítulo, acerca da propensão de instituições privadas voltarem-se ao ensino de temas mais práticos das relações internacionais (como comércio exterior) e de as públicas dedicarem-se majoritariamente às teorias. Entende-se que mesmo respeitando os eixos estipulados pelo CNE, é natural que as universidades tenham focos diferentes quando o currículo como um todo é contemplado<sup>38</sup>.

Além disso, a fim de garantir representatividade das IES de todo o país, os planos de ensino aqui analisados foram solicitados a universidades das cinco regiões do Brasil, as quais estão listadas na tabela 1, abaixo. Também considerando o tempo para contatar as instituições, obter a resposta e fazer a devida compilação dos dados, optou-se por analisar três universidades públicas federais de cada região do país, todas de estados diferentes. Dessa forma, cada região é igualmente representada por três de seus estados. Por sua vez, a solicitação do acesso aos planos de ensino foi feita por e-mail, enviado à secretaria do curso e/ou ao centro acadêmico em questão. As informações analisadas são referentes ao ano de 2019<sup>39</sup>, considerando que foi o último ano de aulas totalmente presenciais antes do início do ensino remoto por conta da pandemia de coronavírus<sup>40</sup>.

Tabela 1 - Universidades cujos planos de ensino são analisados.

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>
Sul	Paraná	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<sup>37</sup> Em determinadas universidades, a disciplina também é chamada de “Introdução aos Estudos de Relações Internacionais”.

<sup>38</sup> O curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, pertence ao mesmo departamento que a graduação em Economia, possuindo diversas matérias semelhantes. Já o curso de RI da Universidade Estadual Paulista (Unesp) nasceu a partir da formação em Ciência Política, o que por si só já gera diferença nas abordagens de ambos os cursos.

<sup>39</sup> No caso das universidades que oferecem as matérias duas vezes ao ano (a cada semestre), foram analisados apenas os planos de ensino do primeiro semestre de 2019.

<sup>40</sup> Tendo em mente os diferentes desafios enfrentados e as variadas estratégias adotadas pelas universidades frente à necessidade de implementar o ensino remoto, optou-se por não analisar os currículos de 2020, que foi um ano atípico no cenário mundial.

		(UFRGS)
	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB)
	Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)
	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Norte	Amapá	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
	Roraima	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense (UFF)
	São Paulo	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Nordeste	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Fonte: elaboração própria.

Isto posto, os planos de ensino analisados neste trabalho são provenientes de 15 universidades públicas federais distintas. Ao todo, foram analisados 45 planos de ensino: 15 deles da disciplina de Introdução às Relações Internacionais (doravante, IRI); 15 de Teoria das Relações Internacionais I (TRI I); e 15 da matéria de Teoria das Relações Internacionais II (TRI II). Os 45 planos de ensino reuniram 927 indicações de leituras (entre obrigatórias e complementares), de um conjunto de 525 textos diferentes (diversas obras foram indicadas mais de uma vez), identificando-se que 481 autores e autoras foram referenciados.

Antes de apresentar os dados quantitativos sobre a bibliografia indicada nos planos de ensino, cabe expor qual o objetivo de cada uma das disciplinas a fim de diferenciá-las. Como os objetivos explicitados nos planos de ensino são amplamente similares dentre todas as universidades, as diferenças nos focos de cada matéria serão explicadas por meio de uma redação própria da autora deste trabalho a fim de resumir as informações encontradas.

Dessa forma, pode-se colocar que as aulas de IRI tem como propósito investigar o surgimento das RI como disciplina acadêmica, revisitando o processo de consolidação do denominado Sistema de Estados atualmente em vigor. Assim também são delineados conceitos básicos da área, a fim de familiarizar os/as estudantes com as principais teorias, atores e debates no campo. As teorias comumente apresentadas nessa disciplina são liberalismo e realismo (protagonistas do chamado Primeiro Grande Debate das RI<sup>41</sup>), além do marxismo e, por vezes, o construtivismo.

Por seu turno, a matéria de TRI I traz o aprofundamento das teorias apresentadas em IRI e a contextualização de políticas que abrangem o espaço temporal entre a fundação do campo e o fim da Guerra Fria. Aqui, tende-se a introduzir outras teorias, tais quais behaviorismo, Escola Inglesa e o debate “neo-neo”, entre as visões neorrealista e neoliberal.

Finalmente, em TRI II mostra-se a contestação iniciada nas últimas décadas do século XX sobre as lógicas bipolares que regiam o sistema político e o próprio campo de estudo das RI. Dessa forma, teorias críticas são trazidas e denunciam a existência de uma ordem mundial muito mais complexa e contraditória, abrindo espaço para visões por vezes nomeadas como “periféricas” — advindas de países que não fazem parte do centro hegemônico de teorização. É em TRI II que as teorias pós e decolonial, além das feminista e pós-positivista, tendem a ser apresentadas.

Com base no exposto, percebe-se que cada disciplina tende a ser um complemento da anterior, não apenas apresentando novas teorias, mas também aprofundando os estudos das que já foram apresentadas. Nesse sentido, é notável a grande atenção que os cursos dão às correntes realista e liberal em detrimento de outros pontos de vista, uma vez que essas são introduzidas em IRI e aprofundadas em TRI I. Esse protagonismo é reforçado ao passo que as visões revisitadas dessas perspectivas — o neorrealismo e o neoliberalismo —, também são amplamente analisadas. Tal observação não é feita com intuito de diminuir a importância das mencionadas teorias para o campo das RI, mas sim para contestar a estratégia de apenas trazer as correntes críticas de forma mais embasada em TRI II. Isso significa dois semestres de estudos das perspectivas *mainstream*, muitas vezes sem questionamentos quanto ao contexto em que foram escritas, aos regimes que defendiam e quem foram seus principais autores (aqui colocados no masculino como referência à presença majoritária de homens). Tendo sido feitas as diferenciações básicas entre as três disciplinas, a próxima seção deste capítulo irá expor os

---

<sup>41</sup> O Primeiro Grande Debate das RI, durante as décadas de 1930 e 1940, consistiu na disputa entre teóricos do realismo e do liberalismo. O embate foi fundamentalmente travado sobre o acordo com a Alemanha Nazista e quais seriam suas consequências. (ASHWORTH, 2002)



resultados obtidos e analisá-los a partir de um ponto de vista crítico à branquitude e à hegemonia europeia do campo de estudo das Relações Internacionais.

### 2.3. QUEM, ONDE E QUANDO? O PERFIL DOS PLANOS DE ENSINO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL

A partir das considerações anteriores, buscou-se analisar o perfil dos/as autores/as dos textos a fim de identificar minimamente o contexto e o lugar a partir do qual eles/as escreveram. Assim, este trabalho pesquisou as seguintes informações sobre os 481 autores e autoras indicados nos 45 planos de ensino: (i) o gênero; (ii) a raça; (iii) a nacionalidade; e (iv) país em que atualmente trabalha. A última variável foi escolhida a fim de permitir a observação dos locais onde são produzidos os escritos de RI reconhecidos como essenciais à formação dos internacionalistas. Já as três primeiras consistem em marcadores fundamentais de vivências pessoais que, ao se entrecruzarem, afetam as vidas dos indivíduos de forma definidora<sup>42</sup>. Levar isso em conta permite analisar os dados conseguidos por meio de uma lente interseccional, a qual possibilita enxergar “a encruzilhada das várias categorias nas dinâmicas sociais [que] forma uma complexa rede de desigualdade que se perpetua e se reestrutura” (CASTRO, 2010, p. 34).

Apesar de este trabalho não se propor a elucidar de forma profunda os significados e origens do termo “interseccionalidade”, faz-se fundamental explicar sua importância. Conforme Collins (2017) relembra, é comum creditar a expressão à feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw e a seu texto *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*, publicado na *Stanford Law Review* (Crenshaw, 1991), o que a autora comprova ser um equívoco<sup>43</sup>. Contudo, Collins reconhece que o mencionado artigo é inovador pela construção do argumento de Crenshaw, o qual utiliza como base experiências de mulheres não-brancas — negras, latinas e indígenas —, “mostrando como múltiplos sistemas

---

<sup>42</sup> Importante reconhecer que esses não são os únicos marcadores que definem as experiências de vida de autores e autoras. As teorias interseccionais — mesmo tendo nascido da análise cruzada de raça, classe e gênero — reconhecem que sexualidade, idade, habilidade, etnia e religião são outras características que, ao se entrecruzarem, são responsáveis por localizar determinados grupos em diferentes posições de poder (COLLINS, 2017). Contudo, neste trabalho escolheu-se tratar especificamente de gênero, raça e nacionalidade a fim de investigar a veracidade da afirmação sobre a hegemonia de homens brancos europeus/estadunidenses na área das Relações Internacionais.

<sup>43</sup> Como explica Collins (2017, p. 10): “Na década de 1990, o termo interseccionalidade emergiu nos limites entre movimentos sociais e a academia, como um termo que parecia capturar melhor o crescente corpus interseccional de ideias e práticas. Ironicamente, narrativas da emergência da interseccionalidade raramente incluem o período dos movimentos sociais, e se limitam a localizar um ponto de origem no momento em que a academia primeiro noticia e nomeia este emergente campo de estudos, as ideias associadas aos estudos de raça/ classe/ gênero na década de 1980 foram constantemente ignorados até que atores institucionais poderosos o reconhecessem.”

de poder afetam suas vidas, não de uma forma priorizada, em vez disso, de *forma sinérgica*” (COLLINS, 2017, p. 11, grifo nosso).

Ou seja, Crenshaw explicita, de uma maneira que se torna amplamente aceita pela academia, o fato de que não se pode abordar as opressões de maneira separada, priorizando uma em detrimento da outra. A pensadora defende — tal qual outras mulheres também já tinham feito, como a brasileira Lélia González<sup>44</sup> —, que não se deve tratar os sistemas de opressão separadamente, mas sim interconectá-los. O argumento se baseia ao que mulheres negras, por exemplo, não podem escolher entre combater o racismo *ou* o machismo, pois ambas as estruturas moldam diretamente sua vivência em sociedade (COLLINS, 2017). Como coloca June Jordan:

Ou a liberdade é indivisível ou não é nada além da repetição de slogans e avanços temporários, míopes e passageiros, para poucos. Ou a liberdade é indivisível e trabalhamos em conjunto por ela ou você estará em busca de seus próprios interesses e eu dos meus. (JORDAN, 1992, p. 190)

Dessa forma, a interseccionalidade é aqui encarada como uma ferramenta de análise, a qual foi concebida por feministas negras que objetivavam “combater multideterminadas discriminações, pautadas inicialmente no binômio raça-gênero” (AKOTIRENE, 2018, p. 47). Trata-se de um “instrumento fundamental para a compreensão da intrincada hierarquização de características que forma a sociedade brasileira” e a própria academia nacional (SILVA; MORAIS, 2021, no prelo), uma vez que

[...] a partir do uso da raça e da branquitude como categorias analíticas, é possível cartografar a produção e reprodução do conhecimento em RI com esteio em duas dimensões: a *geo-corpo-política do conhecimento*, que se refere tanto ao sujeito com autorização discursiva e espaço de produção do conhecimento quanto ao sujeito silenciado; e a *agenda predominante*, que afirma e reafirma o não lugar da raça nos debates.

Em primeiro lugar, as RI são uma área na qual o pensamento predominante e considerado válido historicamente tem sido produzido por homens brancos do eixo euro-estadunidense. *Tal combinação de sujeito e espaço de conhecimento desnuda as hierarquias epistêmicas formuladas por meio da combinação interseccional de raça e gênero* como princípio orientador sobre quem tem autorização discursiva e direito a formular conhecimento científico legítimo e universalizável, e os que são reduzidos a meros objetos de pesquisa passíveis de classificação, de escrutínio, de primitivização. (SILVA, 2021, p. 41, grifos nossos).

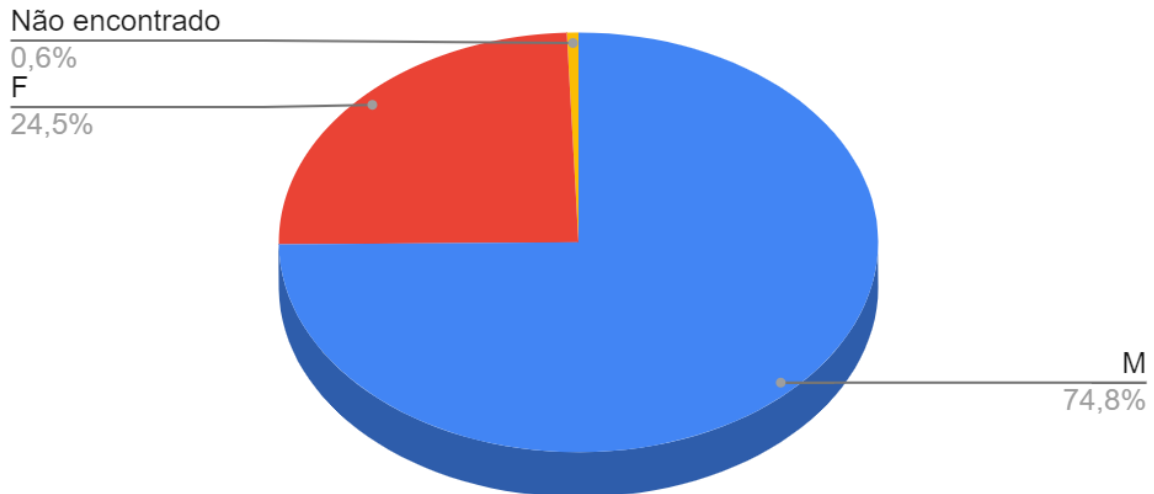
Assim, em relação aos dados compilados, fica nítida a predominância de homens (360 indivíduos, ou seja, 74,84% do total) e ainda mais de pessoas brancas (429 autores/as, totalizando 89,19%) dentre os 481 autores/as referenciados/as. As informações sobre gênero mostraram que apenas 118 (24,53%) mulheres foram citadas, não tendo sido possível encontrar

---

<sup>44</sup> Antes mesmo de o termo “interseccionalidade” ser cunhado, Lélia González, em suas análises sobre os discursos acerca da mulher negra na construção e manutenção do mito da democracia racial brasileira, relacionava raça, classe e gênero. (OLIVEIRA, 2020)

o gênero de três (0,62%) das pessoas indicadas nos planos de ensino<sup>45</sup>. A fim de proporcionar uma melhor visualização dessa discrepância, elaborou-se o gráfico 4:

Gráfico 4 - Gênero dos/as autores/as indicados/as.



Fonte: elaboração própria.

Por sua vez, o reconhecimento racial foi realizado com base nas classificações de cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) — preto, pardo, amarelo, indígena e branco — e por meio de heteroidentificação, na qual a autora desta monografia definiu a categorização das raças das pessoas analisadas de acordo com fotografias disponibilizadas virtualmente. Dessa maneira, além das 429 brancas já citadas, foram observadas as referências feitas a 14 indivíduos pardos e 14 pretos (2,91% cada); 13 pessoas amarelas (2,70%); e uma indígena (0,21%). Também não foi possível encontrar imagens de 10 (2,08%) autores/as a fim de realizar a classificação racial. Dessa forma, tem-se que 89,19% dos/as autores/as referenciados pelos planos de ensino são brancos/as e que *a soma das pessoas não-brancas totaliza apenas 8,73% das indicações*, conforme os tabela 2 e gráfico 5 explicitam:

Tabela 2 - Raça dos/as autores/as indicados/as.

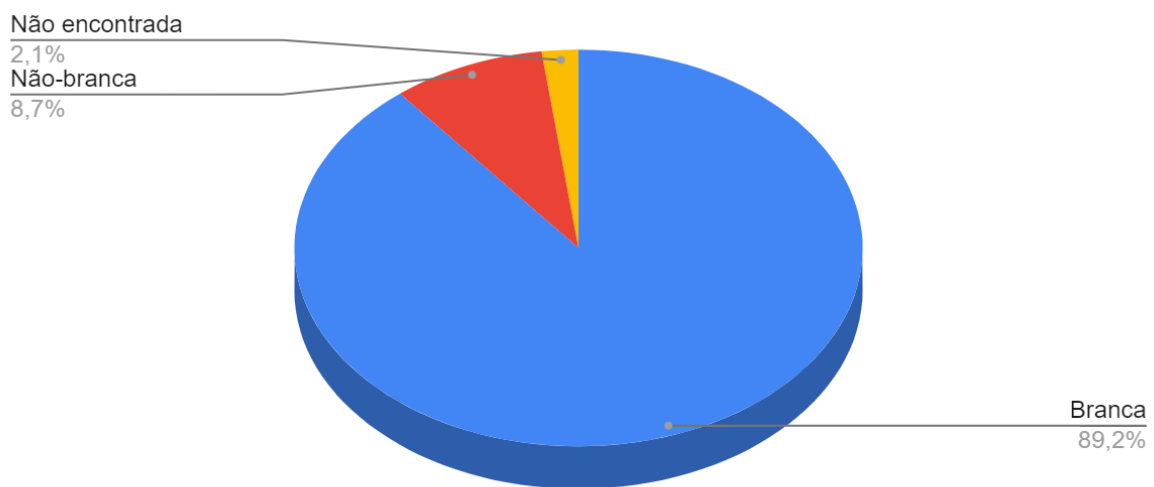
<b>Raça dos/as autores/as indicados/as:</b>		
<b>Raça</b>	<b>Indivíduos</b>	<b>Porcentagem</b>
Amarela	13	2,70%

<sup>45</sup> A classificação de gênero utilizada neste trabalho é binária e, reconhecidamente, não representa a diversidade de identidades. A utilização desse binarismo é feita por não ter sido identificado/a nenhum(a) autor(a) não-cisgênero durante a pesquisa.

Branca	429	89,19%
Indígena	1	0,21%
Não encontrada	10	2,08%
Parda	14	2,91%
Preta	14	2,91%
<b>Total</b>	<b>481</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 5 - Proporção de brancos/as e não-brancos/as dentre os/as autores/as indicados/as.



Fonte: elaboração própria.

A fim de aplicar a lente interseccional mais profundamente também foram cruzados os dados de raça e gênero, o que permitiu identificar a predominância de homens brancos dentre as indicações de leitura (321 indivíduos, ou 66,74%). O segundo grupo mais referenciado foi o de mulheres brancas, com 108 autoras (22,45%); seguido de 12 homens pretos (2,49%) — o que já evidencia uma redução brusca. Por sua vez, 11 homens amarelos foram indicados (2,29%); 9 homens pardos (1,87%); e 7 homens cuja raça não foi encontrada (1,46%). Ao todo, 32 homens não-brancos (6,65%) foram indicados.

Finalmente, chega-se às mulheres não-brancas, grupo claramente mais marginalizado dentro dos planos de ensino. Ao todo, apenas 10 mulheres não-brancas (2,08%) foram indicadas, das quais 5 (1,04%) eram pardas; 2 mulheres eram pretas e 2 amarelas (0,42% cada); e apenas uma era mulher indígena (0,21%). Além disso, não foi possível encontrar raça ou

gênero de 3 pessoas referenciadas (0,62%). Abaixo, as tabelas 3 e 4 se propõem a expor visualmente os dados:

Tabela 3 - Raça e gênero dos/as autores/as indicados/as.

<b>Raça e gênero dos/as autores/as indicados/as:</b>		
<b>Raça e gênero</b>	<b>Indivíduos</b>	<b>Porcentagem</b>
Homens asiáticos	11	2,29%
Homens brancos	321	66,74%
Homens de raça não encontrada	7	1,46%
Homens pardos	9	1,87%
Homens pretos	12	2,49%
Mulheres asiáticas	2	0,42%
Mulheres brancas	108	22,45%
Mulheres indígenas	1	0,21%
Mulheres pardas	5	1,04%
Mulheres pretas	2	0,42%
Informações não encontradas	3	0,62%
<b>Total</b>	<b>481</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria.

Tabela 4 - Proporção de homens e mulheres brancos/as e não-brancos/as dentre os/as autores/as indicados/as.

<b>Proporção de mulheres e homens brancos/as e não-brancos/as dentre os/as autores/as indicados/as:</b>		
<b>Raça</b>	<b>Indivíduos</b>	<b>Porcentagem</b>
Homens brancos	321	66,74%
Mulheres brancas	108	22,45%

Homens não-brancos	32	6,65%
Mulheres não-brancas	10	2,08%
Homens de raça não encontrada	7	1,46%
Gênero e raça não encontrados	3	0,62%
<b>Total</b>	<b>481</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria.

As informações apresentadas sustentam as teorias apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho sobre a força da branquitude nas academias brasileiras e, especialmente na área de Relações Internacionais. A predominância massiva de autores/as racialmente marcados/as como brancos/as denuncia o silenciamento sistemático de corpos negros, asiáticos e indígenas que ocorre dentro das universidades brasileiras, nas quais essas pessoas são relegadas à exclusiva posição de objeto de estudo e não como sujeitos de pesquisa (SILVA, 2021). Os dados também levantam questões sobre quem entra na academia e ainda mais sobre quem consegue se manter dentro dela durante todo o percurso necessário para se tornar referência em sua área.

São anos de graduação, mestrado, doutorado e afins em um meio que — especialmente no Brasil — não valoriza a produção acadêmica das áreas de humanas, o que culmina na escassez de bolsas e no constante corte de verbas destinadas a apoiar a formação desses profissionais<sup>46</sup>. Nesse contexto, não é surpreendente que indivíduos brancos, que por conta da formação histórica das sociedades de diversos países geralmente usufruem de melhores condições econômicas<sup>47</sup>, possam se dedicar não apenas à elaboração de teorias, mas também a sua divulgação em eventos e congressos acadêmicos, por exemplo, além de conseguirem acesso a editoras de renome interessadas em publicar seus trabalhos.

<sup>46</sup> Um dos inúmeros dados alarmantes em relação aos investimentos em educação é o que se refere ao corte nos orçamentos para 2021. Somente o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) perderá 34% de sua verba anual — ou seja, teria que diminuir seus gastos de 3,6 bilhões de reais para gastos para 2,7 bilhões de reais, menos de um terço do valor disponibilizado uma década atrás. O CNPq, por sua vez, sofreria redução de 8,3% em seus recursos, o que deixaria apenas 22 milhões de reais para fomento à pesquisa, apenas 18% do valor destinado à área em 2019. Já a Capes perde 1,2 bilhões em comparação aos 4,2 bilhões de reais que dispunha no primeiro ano do Governo Bolsonaro. (PIRES, 2020)

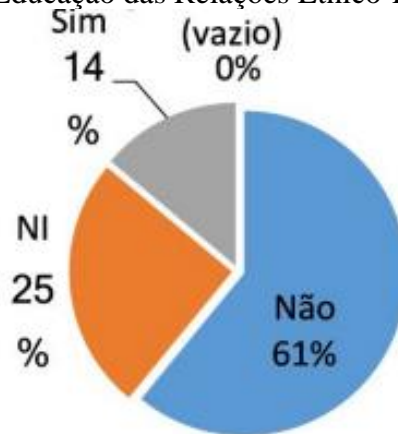
<sup>47</sup> Segundo levantamento do IBGE (2019) sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, o rendimento médio de pessoas ocupadas (trabalhando formal e informalmente) era de R\$ 2.796,00 para pessoas brancas e R\$ 1.608,00 para pretas ou pardas.

O brancocentrismo em relação a quem é indicado nos planos de ensino também é reflexo do corpo docente, uma vez que “professores/as brancos/as são a vasta maioria em todas as unidades da federação e do Distrito Federal, chegando, inclusive, a perfazer 100% do quadro em algumas Instituições de Ensino Superior” (SILVA, 2021a, no prelo). A consequência disso é “um *ciclo de retroalimentação da brancura* que se projeta tanto nos currículos, como na reprodução do conhecimento” (SILVA, 2021a, no prelo, grifo nosso). Os dados obtidos a partir dos planos de ensino analisados tornam inegável a maneira como a branquitude se projeta enquanto local de privilégio e de exercício de poder, mantendo os “condenados da terra” (FANON, 1961) à margem das análises de teoria. Dessa maneira,

[...] se produz uma cadeia da branconcentridade, com várias camadas com reflexos tanto no saber que circula nas universidades, como nas revistas específicas da área. Assim, se produz visões de mundo limitadas porque não contemplam a diversidade, nem a realidade da maioria da população brasileira. (SILVA, 2021a, no prelo)

Nesse sentido, um dos gráficos elaborados por Maia (2020) precisa ser destacado neste trabalho, já que ele expõe como essa hegemonia branca prejudica a pluralidade nos processos de educação dos/as estudantes quanto a temas de Educação das Relações Étnico-Raciais. A autora identificou que 61% dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de RI no Brasil não incluem nas suas ementas tais conteúdos, os quais são requeridos Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Relações Internacionais (no art. 2º, § 1º, XI) colocam que “a educação das relações étnico raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena” deve ser contemplada em caráter “contínuo, permanente e transversal” (BRASIL, 2017). Além disso, 25% dos documentos consultados não informam sobre a oferta de matérias nesse sentido, o que é feito por apenas 14% dos cursos. O gráfico 6 demonstra isso:

Gráfico 6 - Distribuição de cursos de Relações Internacionais que oferecem conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais.



NI: Não identificado.

Fonte: Maia, 2020.

Uma nova tendência de concentração é percebida a partir da análise da nacionalidade dos/as autores/as indicados/as, apesar de terem sido identificados 50 países diferentes<sup>48</sup> de origem dos/as pensadores/as. A nacionalidade mais referenciada foi a brasileira, com 137 escritores/as (28,48%); seguida pela estadunidense, representada por 111 indivíduos (23,08%). O terceiro país mais citado foi a Inglaterra, que já apresenta um maior distanciamento dos dois primeiros, com 55 autores/as indicados (11,43%). Em seguida têm-se Alemanha, com 22 pessoas (4,57%); França (16 ou 3,33%); e Austrália (15 ou 3,12%). Não foi possível encontrar o país de origem de 12 escritores/as (2,49%). As demais nacionalidades representam, cada uma, menos de 3% do todo, como a tabela 5 indica:

Tabela 5 - Regiões e nacionalidades dos/as autores/as indicados/as.

Regiões e nacionalidades dos/as autores/as indicados/as					
Região de nacionalidade dos/as autores/as indicados/as:			País de nacionalidade dos/as autores/as indicados/as:		
Região	Indivíduos	Porcentagem	País	Indivíduos	Porcentagem
África	4	0,83%	África do Sul	2	0,42%
			Camarões	1	0,21%

<sup>48</sup> Incluindo as antigas Prússia e Iugoslávia.



			Guiné	1	0,21%
América Anglo-Saxônica	120	24,95%	Canadá	9	1,87%
			EUA	111	23,08%
América Latina	159	33,06%	Argentina	10	2,08%
			Bolívia	1	0,21%
			Brasil	137	28,48%
			Chile	1	0,21%
			Colômbia	4	0,83%
			Peru	1	0,21%
			Uruguai	3	0,62%
			Venezuela	2	0,42%
Ásia Meridional	9	1,87%	Índia	9	1,87%
Ásia Oriental	8	1,66%	China	4	0,83%
			Coreia do Sul	1	0,21%
			Hong Kong	1	0,21%
			Japão	2	0,42%
Ásia Setentrional	1	0,21%	Rússia <sup>49</sup>	1	0,21%
Caribe	3	0,62%	Jamaica	1	0,21%
			Martinica	1	0,21%
			Porto Rico	1	0,21%
Europa ocidental	135	28,07%	Alemanha	22	4,57%
			Áustria	3	0,62%

<sup>49</sup> Apesar de parte da Rússia estar na Europa, o país foi classificado como Ásia Setentrional considerando que a maior porção de seu território está nessa região.

			Dinamarca	4	0,83%
			Escócia	5	1,04%
			Espanha	3	0,62%
			Finlândia	1	0,21%
			França	16	3,33%
			Grécia	1	0,21%
			Holanda	4	0,83%
			Inglaterra	55	11,43%
			Irlanda	2	0,42%
			Itália	7	1,46%
			Noruega	3	0,62%
			País de Gales	2	0,42%
			Portugal	3	0,62%
			Suécia	2	0,42%
			Suíça	2	0,42%
Europa oriental	10	2,08%	Hungria	1	0,21%
			Iugoslávia <sup>50</sup>	2	0,42%
			Prússia <sup>51</sup>	1	0,21%
			República Tcheca	2	0,42%
			Romênia	2	0,42%
			Turquia	2	0,42%
			Austrália	15	3,12%

<sup>50</sup> Após décadas de tensão, a antiga Iugoslávia foi dividida para a consolidação dos atuais Estados da Bósnia e Herzegovina, Croácia, Eslovênia, Kosovo, Macedônia do Norte, Montenegro e Sérvia.

<sup>51</sup> O antigo Estado da Prússia corresponde atualmente à Estônia, Letônia, Lituânia e a uma parte da Polônia.

Oceania	16	3,33%	Nova Zelândia	1	0,21%
Oriente Médio	4	0,83%	Irã	1	0,21%
			Israel	2	0,42%
			Palestina	1	0,21%
Não encontrado	12	2,49%	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

É evidente a predominância dos trabalhos produzidos por autores/as do Norte global<sup>52</sup> nos dados expostos, que totalizam 282 indicações (58,63%). Também se evidencia a pouca referência feita a pensadores/as caribenhos/as (três indicações, ou 0,62%) e de África e Oriente Médio (quatro indivíduos cada, ou 0,83%). Foi justamente a baixa proporção de autores/as africanos/as citados/as que levou à escolha de não especificar as regiões do continente<sup>53</sup> que foram mencionadas, tal qual feito nas outras áreas do globo, já que apenas três dos 54 países foram representados — África do Sul, Camarões e Guiné.

A América Latina foi a região mais referenciada (por conta da alta indicação de brasileiros/as), com 159 autores/as (33,06%); seguida da Europa Ocidental, com 135 citações (28,07%). Aqui, optou-se por separar o continente europeu entre leste e oeste levando em conta as especificidades históricas de ambas as partes — nomeadamente os processos de separatismo recentes da porção oriental e o período sob o controle da União Soviética (1945-1989), que implementou um governo socialista na região. Essa escolha possibilitou identificar a grande discrepância entre o reconhecimento dado a autores/as da Europa Ocidental e Oriental. Enquanto a primeira desponta como segunda região mais referenciada, a segunda tem apenas 10 citações (2,08%) — o que ainda a coloca à frente das regiões dos continentes asiático e africano, como quinta localidade mais citada.

Em terceiro lugar tem-se a América Anglo-Saxônica, representada por 120 indivíduos (24,95%); seguida pela Oceania, com 16 referências (3,33%); em quinta posição vem a já citada Europa Oriental. A Ásia Meridional é a seguinte, com nove indicações (1,87%); Ásia Oriental com oito pessoas (1,66%); África e Oriente Médio, ambos com quatro autores/as citados/as (0,83%); então Caribe (três pessoas, ou 0,62%); e finalmente a Rússia, classificada como Ásia Setentrional, com um autor indicado (0,21%) — lembrando que não foi possível encontrar o país de origem de 12 escritores/as (2,49%).

<sup>52</sup> Considera-se Norte global as regiões da América Anglo-Saxônica, Ásia Setentrional (Rússia), Europa Ocidental, Europa Oriental e ainda Austrália e Nova Zelândia.

<sup>53</sup> A especificação teria separado o autor sul-africano como sendo da África Austral, o camaronês da África Central e o guineense da África Ocidental.

É importante atentar-se para a “geopolítica da produção de conhecimento”, pautadas nos centros e pelos interesses do Norte global, a fim de apontar criticamente a necessidade de “fortalecer as epistemologias do sul, confrontando as leituras europeístas da modernidade e afirmando a possibilidade da construção de diversos outros paradigmas” (CASTRO; VARGAS, 2020, p. 132). Assim, os dados expostos acima servem para questionar a alta proporção de indicação de autores/as nascidos/as na Europa e nos Estados Unidos, especialmente no que diz respeito a temas de grande importância para o Brasil. Abordar questões de interesse nacional por um viés epistemologicamente hegemônico pode prejudicar a capacidade de análise dos/as internacionalistas, uma vez que teorias estrangeiras não dão conta da realidade local (SILVA, 2021a). Prestar atenção a isso é fundamental, porém desafiador, pois exige o reconhecimento e enfrentamento do que Guerreiro Ramos chama de “patologia social do branco brasileiro”, que é acostumado a glorificar e idealizar as produções feitas por corpos brancos — o que explicita um desejo de aproximação com o arquétipo estético do branco europeu (RAMOS, 1957; SILVA, 2021a).

Ainda com objetivo de identificar os principais produtores de teorias e literaturas de RI — conforme as indicações dos planos de ensino aqui analisados —, foi pesquisado o país da instituição atual de cada autor(a) citado/a. Nessa parte, foram identificados 34 Estados diferentes — 12 a menos em relação à quantidade de locais de nascimento, conforme exposto na tabela 1. Também chama atenção que 80 pensadores/as citados/as (16,63%) já eram falecidos no momento do levantamento dos dados. Além disso, 10 indivíduos estão aposentados e não foi possível encontrar a informação sobre outros 10 (2,08% cada). Dois autores/as (0,42%) também trabalham atualmente para alguma organização internacional. Feitas essas observações, tem-se que 119 escritores/as (24,74%) trabalham no Brasil; seguidos por 115 atuantes nos Estados Unidos (23,91%); e então 38 profissionais na Inglaterra (7,90%). Os demais países representam menos de 3% do total, como a tabela 6 explicita:

Tabela 6 - Regiões e países das instituições atuais dos/as autores/as indicados/as.

<b>Países das instituições atuais dos/as autores/as indicados/as</b>					
<b>Regiões das instituições atuais dos/as autores/as indicados/as:</b>			<b>Países das instituições atuais dos/as autores/as indicados/as:</b>		
<b>Região</b>	<b>Indivíduos</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>País</b>	<b>Indivíduos</b>	<b>Porcentagem</b>
África	1	0,21%	África do Sul	1	0,21%

América Anglo-Saxônica	129	26,82%	Canadá	14	2,91%
			EUA	115	23,91%
América Latina	134	27,86%	Argentina	6	1,25%
			Bolívia	1	0,21%
			Brasil	119	24,74%
			Chile	2	0,42%
			Colômbia	3	0,62%
			Equador	1	0,21%
			Uruguai	1	0,21%
			Venezuela	1	0,21%
Ásia Oriental	5	1,04%	China	5	1,04%
Europa Ocidental	91	18,92%	Alemanha	7	1,46%
			Bélgica	1	0,21%
			Dinamarca	4	0,83%
			Escócia	2	0,42%
			Espanha	3	0,62%
			Finlândia	1	0,21%
			França	8	1,66%
			Grécia	1	0,21%
			Holanda	4	0,83%
			Inglaterra	38	7,90%
			Itália	1	0,21%

			Noruega	3	0,62%
			País de Gales	8	1,66%
			Portugal	4	0,83%
			Suécia	2	0,42%
			Suíça	4	0,83%
Europa oriental	2	0,42%	Chipre	1	0,21%
			Romênia	1	0,21%
Oceania	15	3,12%	Austrália	14	2,91%
			Nova Zelândia	1	0,21%
Oriente Médio	2	0,42%	Irã	1	0,21%
			Israel	1	0,21%
Aposentados/as	10	2,08%	-	-	-
Falecidos/as	80	16,63%	-	-	-
Não encontrado	10	2,08%	-	-	-
Organizações Internacionais	2	0,42%	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Quando consideradas novamente as regiões, mantém-se a ordem identificada no caso do país de nascimento dos/as autores/as, com a América Latina despontando a frente com 134 indicações (27,86%) — novamente por conta da alta quantidade de brasileiros/as referenciados/as; sendo seguida de perto pela América Anglo-Saxônica, com 129 indivíduos (26,82%); e então Europa Ocidental, com 91 autores/as (18,92%). Novamente a Oceania é a quarta região no ranqueamento, com 15 representantes (3,12%); seguida de Ásia Oriental, com cinco pensadores/as (1,04%); Europa Oriental e Oriente Médio, cada qual com dois autores/as (0,42% cada); e finalmente África — ainda em última posição — com uma citação (0,21%).

Optamos fazer essa diferenciação entre país de nacionalidade e de trabalho atual a fim de identificar se há uma tendência de determinados/as autores/as saírem de seus Estados natais para trabalhar em outros locais, onde a teorização das RI é mais reconhecida e proporciona um campo profissional melhor estruturado. Durante a compilação dos dados, chamou atenção o fato de que dentre os/as nove indianos/as referenciados/as, nenhum trabalhava no próprio país.

Em realidade, sete deles/as (77,78%) atuam nos Estados Unidos no momento, enquanto um único outro trabalha na Inglaterra e uma autora já é falecida (cada qual representando 11,11%). Essa atenção com os/as autores/as indianos/as também é explicada porque todos/as indicados/as são pensadores/as críticos/as, sendo a Índia um país conhecido como berço de importantes autores/as pós-coloniais.

Como Mendes (2013) atenta, e conforme explicado no primeiro capítulo deste trabalho, a área de estudo das RI se desenvolveu nos momentos iniciais principalmente nos Estados Unidos. Deste modo, ela foi tradicionalmente inventada e dominada pela escola americana, tendo recebido importantes contribuições de acadêmicos europeus e também da Escola Inglesa. “Em síntese as RI foram, e continuam a ser, fortemente dominadas pelo mundo acadêmico e político anglo-saxónico. No *top* das escolas e das revistas de RI bem como dos mais influentes acadêmicos em RI, ainda hoje, naturalmente, as estrelas mais cintilantes são norte-americanas” (MENDES, 2013, p. 03). Na concepção de Arlene B. Tickner e David L. Blaney (2012), a hegemonia intelectual estadunidense também é mantida pela força de sua comunidade acadêmica na área de RI, expressiva tanto em número de estudiosos/as e congressos, quanto em programas de doutorado e publicações. Como salientam os autores:

O tamanho não importa apenas no sentido numérico, formação e publicações também são uma importante fonte de influência, a tal ponto que muitos acadêmicos que vivem e trabalham fora dos Estados Unidos recebem seus diplomas lá e tentam publicar em periódicos em inglês, os quais são, em grande parte, aqueles que “contam” em termos de reconhecimento acadêmico no mundo das Relações Internacionais.<sup>54</sup> (TICKNER; BLANEY, 2012, p. 217, tradução nossa)

Tendência semelhante é observada em relação à Inglaterra e ao País de Gales, os dois países precursores na criação de cursos de RI. Somados, esses dois Estados totalizam as nacionalidades de 57 (11,85%) dos/as autores/as referenciados/as e 46 (9,56%) do local onde eles/as trabalham — números maiores do que os atingidos por regiões inteiras “da margem”, como África, Oceania e Oriente Médio.

Apesar das apontadas concentrações geográficas serem fatos amplamente conhecidos no campo de estudos, eles são pouco contestados quanto ao impacto que tal hegemonia tem na produção de teorias. Afinal, buscar resolver problemas políticos brasileiros, por exemplo, aplicando uma lógica de análise internacional feita por estadunidenses pode não ser a forma mais efetiva. Não levar em conta processos históricos e contextos sociais próprios prejudica a

---

<sup>54</sup> “El tamaño no solo importa en sentido numérico, también la formación y las publicaciones constituyen una importante fuente de influencia, hasta el punto de que muchos académicos que viven y trabajan fuera de Estados Unidos reciben allí sus títulos e intentan publicar en revistas en inglés, que son en gran medida las que “cuentan” en términos de reconocimiento académico en el mundo de las Relaciones Internacionales” (TICKNER; BLANEY, 2012, p. 217).

atuação de países do Sul global no sistema internacional, amplamente regido pelas lógicas fabricadas no Norte. Conforme Tickner e Blaney (2012), as ferramentas conceituais primárias do campo de RI, tais quais seus conceitos e categorias analíticas, são insuficientes para a compreensão de importantes problemas globais. Em outras palavras, a produção acadêmica “de e para o Ocidente” (ACHARYA; BUZAN, 2007) limitam a capacidade analítica do campo, o que é aprofundado por conta da “estrutura centro-periferia que governa o aparato de produção intelectual das Relações Internacionais [e que] se tem mostrado imune a essas acusações”<sup>55</sup> (TICKNER; BLANEY, 2012, p. 212, tradução nossa).

Aqui cabe destacar que a inclusão de autores/as de países que não fazem parte do bloco hegemônico dentro das RI não significa obrigatoriamente a quebra do brancocentrismo e o início do processo de descentramento do campo (TICKNER; BLANEY, 2012; TICKNER; WAEVER, 2009), uma vez que “as arraigadas assimetrias que continuam a caracterizar a produção do conhecimento em Relações Internacionais parecem apontar para questões mais profundas, enraizadas na estreiteza epistemológica e histórica da disciplina”<sup>56</sup> (TICKNER; BLANEY, 2012, p. 213, tradução nossa). Tal afirmação parte da percepção de que a disciplina compartilha, no mundo todo, um grande número de características comuns que dificultam produções consideradas alternativas — nomeadamente tem-se a tendência estadocêntrica das RI e seu foco em estudos de segurança (TICKNER; BLANEY, 2012). Essa observação não nega as diferentes lógicas que são utilizadas em cada local, mas admite que tais diferenças não corresponderam à expectativa inicial da diversidade que seria atingida por meio da inclusão de autores/as de mais países (TICKNER; BLANEY, 2012). Em outras palavras, “a ideia generalizada de que as leituras periféricas não-ocidentais das Relações Internacionais são essencialmente ‘diferentes’ deve ser revista”<sup>57</sup> (TICKNER; WAEVER, 2009, p. 338, tradução nossa).

Reitera-se que o reconhecimento de tal fato não deve ser usado como defesa para a falta de esforço para inserir autores/as do Sul global nos planos de ensino de RI, mas sim para reforçar que as raízes coloniais e racistas são profundas e constantemente percebidas na produção de conhecimento do campo. Assim, é preciso *também* ter um olhar crítico sobre as

---

<sup>55</sup> “[...] la estructura centro-periferia que gobierna el aparato de producción intelectual de las Relaciones Internacionales se ha mostrado relativamente inmune a estas acusaciones” (TICKNER; BLANEY, 2012, p. 212).

<sup>56</sup> “[...] las atrincheradas asimetrías que continúan caracterizando la producción de conocimiento en las Relaciones Internacionales parecen apuntar a cuestiones más profundas, enraizadas en la estrechez epistemológica e histórica de la disciplina” (TICKNER; BLANEY, 2012, p. 213).

<sup>57</sup> “[...] la idea extendida de que las lecturas periféricas no occidentales de las Relaciones Internacionales son esencialmente ‘diferentes’, tiene que ser revisada” (TICKNER; WAEVER, 2009, p. 338).



teorias pensadas fora do núcleo hegemônico das RI, pois — como exemplificado neste capítulo por meio da revisão histórica sobre a fundação das universidades brasileiras —, estar “além” do centro geográfico de poder não imuniza as produções desses lugares da colonialidade.

A fim de enriquecer a compreensão dos assuntos abordados pelos planos de ensino analisados, outro dado sobre as leituras indicadas foi obtido, desta vez por meio da procura por palavras-chave no título dos artigos. Os primeiros termos pesquisados foram aqueles relacionados à ideia de raça, especificamente “raça”, “negro/a” e “preto/a”, o que permitiu a localização de sete textos diferentes, indicados um total de 11 vezes. Dessas, duas bibliografias foram colocadas apenas como leitura complementar. Por sua vez, a pesquisa pelos termos “gênero”, “feminismo” e “feminista” resultou na identificação de 25 obras distintas sobre o tema, referenciadas 33 vezes ao todo. Dentre elas, nove leituras foram colocadas apenas como indicação complementar.

Seguindo a mesma lógica, foram pesquisados os termos “colonialismo”, “colonialidade”, “colonização” e “decolonial” e identificados também 25 textos diferentes (com um total de 38 indicações), dos quais nove foram colocados apenas como complementares. Em contrapartida, a pesquisa pelos termos “anarquia” e “anárquico” resultou na localização de 10 obras diferentes, indicadas 43 vezes nos currículos — tendo apenas uma sido colocada exclusivamente como complementar. Pertinente notar também que o trabalho de Hedley Bull, *A sociedade anárquica* (1977), foi o terceiro texto mais vezes referenciado pelos planos de ensino (16 indicações), o que reforça a centralidade do conceito de anarquia nas RI. Dentre os 10 textos mais citados, nenhum fazia referência a questões de colonialidade, raça ou gênero em seus títulos.

Neste tópico, foi destacada a forma que as indicações de bibliografia nos planos de ensino de RI se desenham. A presente monografia entende que uma estratégia para começar a quebrar a hegemonia branca dentro das universidades seria a conscientização dos/as próprios/as docentes sobre a importância de viabilizar o acesso a discursos tidos como periféricos. Assumir a responsabilidade de incluir nos planos de ensino autores/as não-brancos/as, especialmente de países do Sul global, é um dever daqueles/as engajados/as na luta antirracista, antissexista e decolonial, sendo também maneira de fomentar o pensamento crítico dos/as estudantes, que serão capazes de identificar as diferentes formas de enxergar e abordar um mesmo tema conforme a própria vivência do/a escritor(a) em questão.

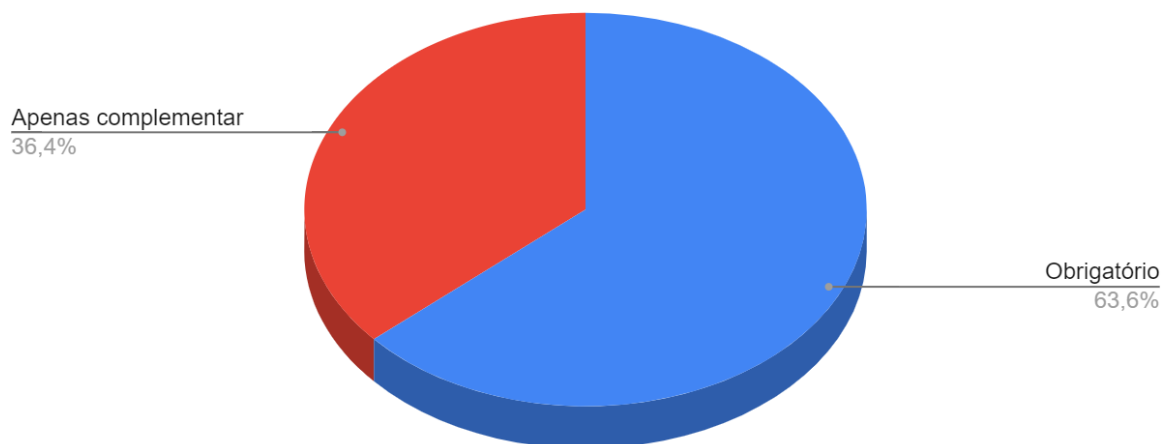
Entretanto, não é suficiente relegar esses/as pensadores/as apenas às bibliografias complementares. Essa observação é feita considerando a alta carga de leitura das matérias dos cursos de Relações Internacionais, o que muitas vezes impossibilita que os/as discentes

consigam estudar tanto as indicações obrigatórias quanto as complementares de cada disciplina cursada durante o semestre. Nota-se que, dentre as 927 indicações de leitura dos planos de ensino, 558 foram classificadas como obrigatórias e 369 como complementares. Assim, na próxima seção serão analisadas particularmente quais autores/as foram exclusivamente indicados/as como leituras complementares, a fim de mapear quais os grupos mais relegados a esse lugar secundário dentro dos currículos.

### 2.3.1. Esquecidos enquanto lembrados: quem são as leituras complementares em Relações Internacionais

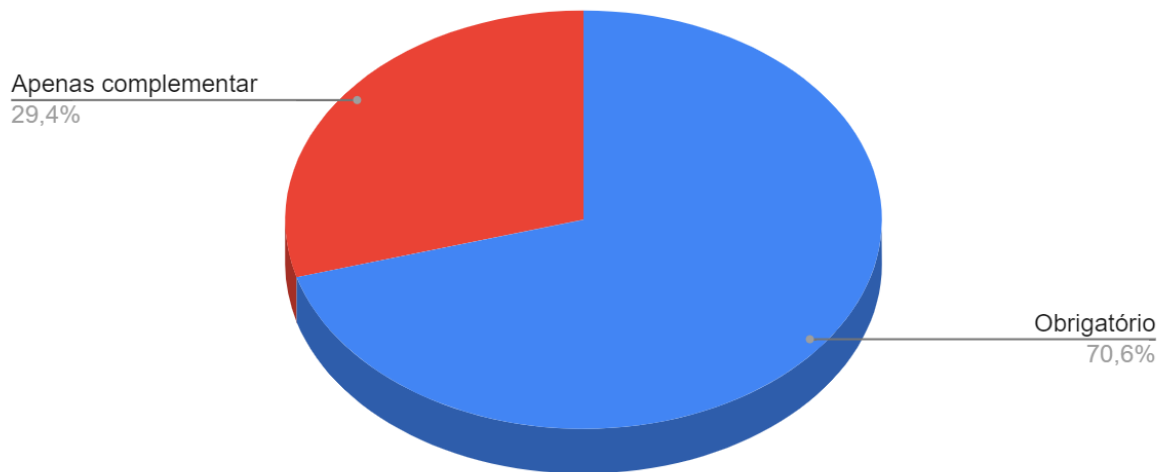
Como mencionado acima, 369 textos foram indicados como complementares, o que totaliza 269 autores/as diferentes, dos quais 150 não foram citados/as nenhuma vez como bibliografias obrigatórias. Desses, 106 (70,67%) eram homens, 43 (28,67%) mulheres e 1 (0,67%) não teve o gênero encontrado. À primeira vista essas informações não são alarmantes, entretanto é interessante comparar esses dados com as informações gerais sobre escritores/as referenciados/as, o que possibilita identificar que 36,44% de todas as mulheres mencionadas nos 45 planos de ensino foram citadas exclusivamente como bibliografia complementar, ao passo que essa porcentagem cai para 29,44% dentre os autores masculinos. Os gráficos 7 e 8 foram elaborados a fim de expor essas proporções:

Gráfico 7 - Mulheres citadas como leituras obrigatórias ou apenas complementares.



Fonte: elaboração própria.

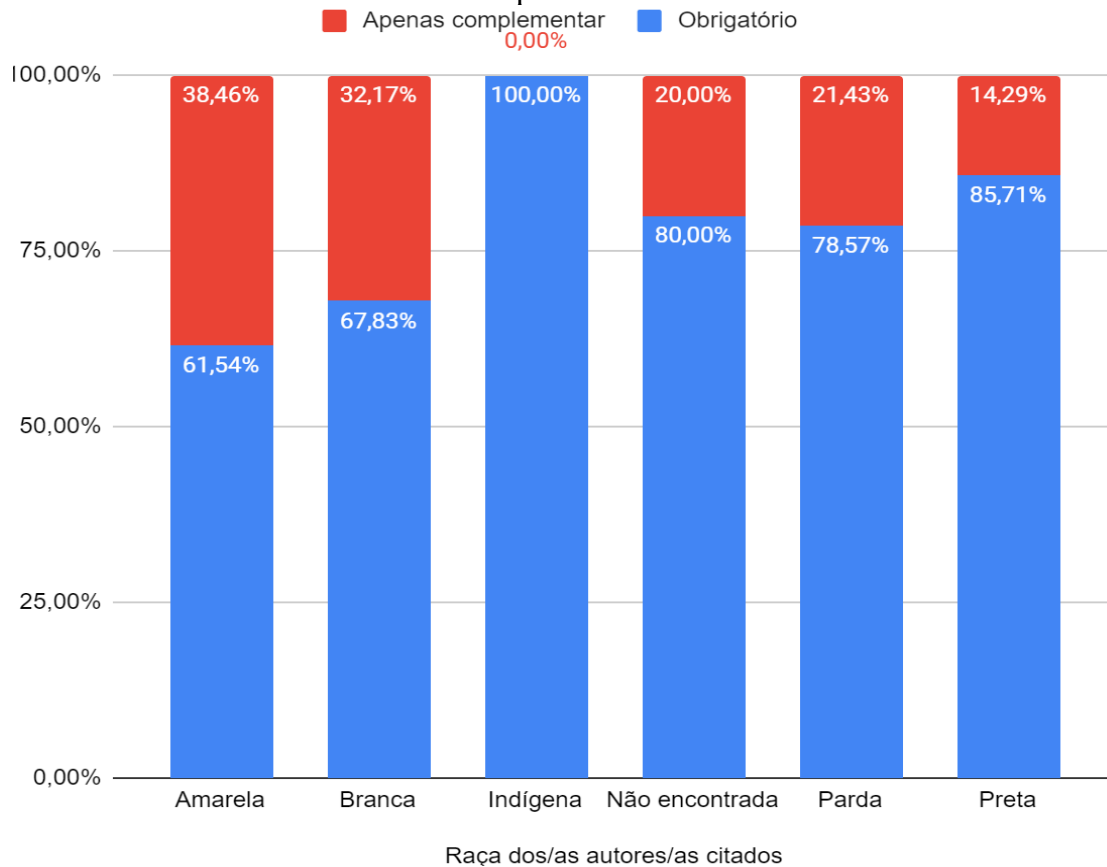
Gráfico 8 - Homens citados como leituras obrigatórias ou apenas complementares.



Fonte: elaboração própria.

Resultado semelhante é encontrado quanto à raça. Apesar de as pessoas brancas representarem a grande maioria dentre aquelas apenas citadas como complementares (138 ou 92%), chama mais atenção o fato de que cinco dos 13 amarelos/as indicados/as em todos os planos de ensino (ou seja, 38,46%) não são colocados como referência obrigatória nenhuma vez. Esse valor cai para 32,17% dentre o grupo de pessoas brancas; 21,43% dentre as pardas; 14,29% pretas; e 20% das pessoas cuja raça não foi identificada. A única autora indígena citada nos 45 planos de ensino foi colocada como bibliografia obrigatória. O gráfico 9 expõe esses números:

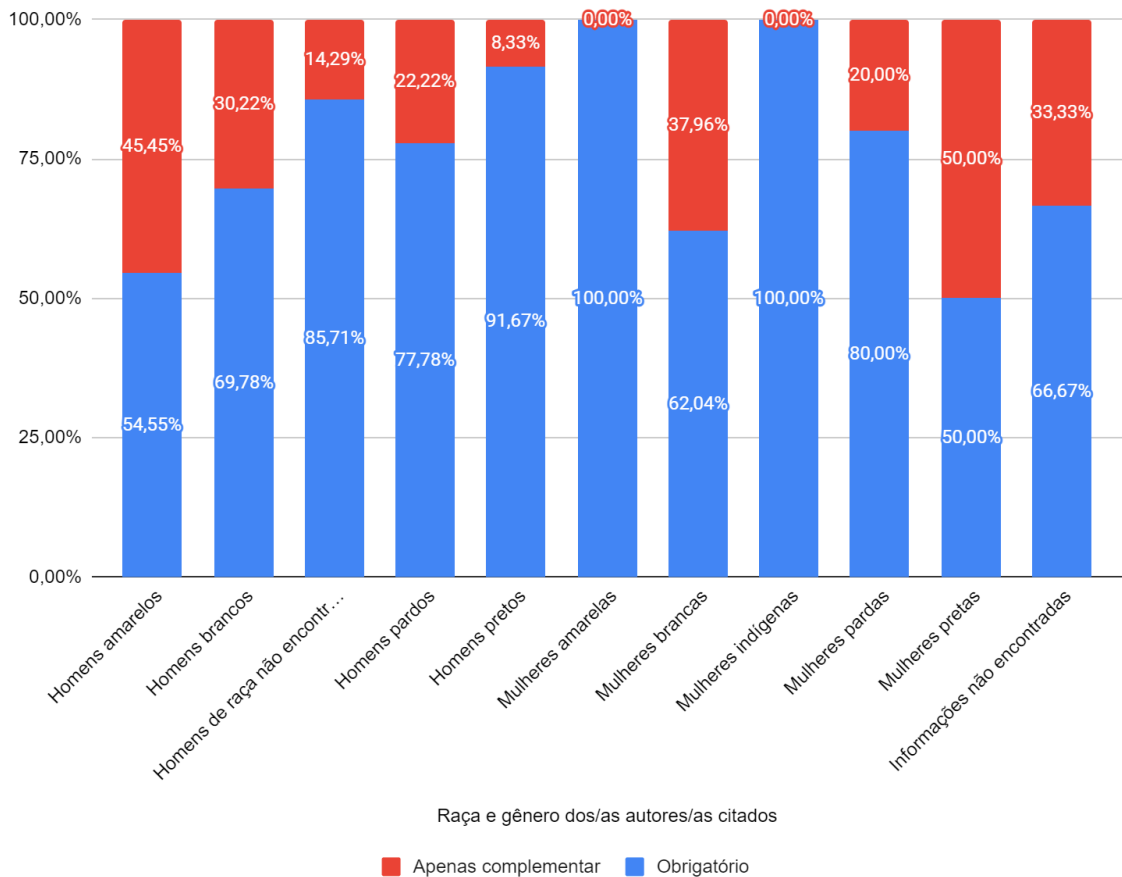
Gráfico 9 - Raça dos/as autores/as citados/as como leituras obrigatórias ou apenas complementares.



Fonte: elaboração própria.

Apesar de o grupo de indivíduos brancos ter a segunda maior taxa de escritores/as somente colocados como complementares, o fato de ele ter — de longe — a mais alta representação em relação às outras raças, não confere o mesmo significado de marginalização identificado dentre os/as autores/as não-brancos. Isso porque 291 pessoas brancas ainda foram citadas como leitura obrigatória pelo menos uma vez, ao passo que esse dado cai para 32 pessoas racializadas como não-brancas. A mesma lógica é explicitada quando se cruzam os dados de raça e gênero. Das únicas duas mulheres pretas citadas, uma (50%) é trazida apenas como leitura complementar<sup>58</sup>. Isso também ocorre com 45,45% dos homens amarelos; 37,96% das mulheres e 30,22% dos homens brancos; 22,22% e 20,00% de homens e mulheres pardas, respectivamente; e 8,33% dos homens pretos. Essas proporções são visualizadas no gráfico 10: Gráfico 10 - Raça e gênero dos/as autores/as citados/as como leituras obrigatórias ou apenas complementares.

<sup>58</sup> Interessante notar que trata-se da brasileira Lélia González, anteriormente lembrada neste capítulo como uma das precursoras da ideia de interseccionalidade.



Fonte: elaboração própria.

Com o exposto neste capítulo é possível comprovar as teses defendidas na primeira seção deste trabalho, que denunciou o quão colonizada é a área de Relações Internacionais. As escolhas dos/as docentes na formulação dos planos de ensino analisados sobre quais leituras seriam feitas no decorrer do semestre são apenas reflexos de uma lógica profundamente enraizada na academia brasileira e ocidental e precisa começar a ser enfrentada com afinco. O ato de manter escritores/as e intelectuais negros/as fora das agendas de estudo faz parte dessa lógica. Como assevera Kilomba (2019, p. 53), “eles e elas não estão acidentalmente naquele lugar; foram colocadas/os na margem por regimes dominantes que regulam o que é a ‘verdadeira’ erudição”. A autora vai além e denuncia que

as estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição “de verdade” e “válida”, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais. Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas negras e às People of Color (PoC) a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça”. Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a

reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. (KILOMBA, 2020, p. 53-54).

Assim, a presença massiva de homens brancos dentre as indicações de leitura é apenas mais um sintoma, dentre inúmeros outros, da posição de poder e hegemonia da qual esse grupo desfruta. Contudo, trata-se de um sintoma grave, pois permite largamente que “a branquitude [dê] voltas em torno de si mesma, não [abrindo] espaço para diálogo com a diferença” (SILVA, 2021a, no prelo), como os dados aqui expostos salientaram. É grande o impacto causado na educação de jovens internacionalistas que aprendem a tecer análises tendo como referências, majoritariamente, homens (74,84% das indicações de bibliografia) e pessoas brancas 89,19% — sendo o grupo que personifica a intersecção desses dois marcadores, o de homens brancos, também o detentor da maior taxa de referências (66,74%).

Esses números impossibilitam negar a volta que a branquitude dá em torno de si mesma nos cursos de RI que, apesar de estarem localizados em um país no qual 56,2% da população autodeclara-se preta ou parda (IBGE, 2020), ainda reconhece uma quantidade ínfima de autores/as não-brancos/as (apenas 8,73% das indicações) e relega às mulheres não-brancas o maior silenciamento: dentre 481 indivíduos referenciados, apenas 10 (2,08%) eram mulheres não-brancas. A subalternização também pode ser identificada por meio do marcador de nacionalidade dos/as autores/as e dos países em que trabalham. Apesar de o Brasil ser o país mais referenciado em ambos os casos (cujos nacionais representam 28,48% dos/as pensadores/as indicados/as e 24,74% do local de trabalho dos/as mesmos/as), evidente a predominância dos trabalhos produzidos por autores/as do Norte global. Ao todo, 58,63% dos/as escritores/as mencionados/as nasceram nessa região e 49,28% atualmente trabalham nela (lembrando que 18,71% dos indivíduos indicados eram falecidos ou aposentados). Aqui, é gritante a exclusão de autores/as de Ásia Meridional, Oriental e Setentrional, além do Oriente Médio, África e Caribe, que em nenhum dos levantamentos realizados chegaram a representar 3% das indicações.

A fim de contestar a suposta “normalidade” desse silenciamento, a qual é raramente nomeada dentro dos centros de ensino das RI, a próxima parte deste trabalho aprofundará a fundamentação necessária para que seja implementada a decolonização dos currículos do campo de estudo no Brasil. Para isso, é ressaltada a importância da epistemologia e como ela pode ser instrumentalizada a fim de manter a lógica que privilegia uma pequena parcela da população, mas que também tem potencial transgressor das subalternizações alimentadas dentro da academia. Tal capacidade revolucionária é destacada por meio da apresentação de possibilidades decolonizadoras que podem ser aplicadas às RI.

### 3. PARA DECOLONIZAR OS CURRÍCULOS: A QUEBRA DO PACTO NARCÍSICO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

*Por que eu escrevo?  
Porque eu tenho de  
Porque minha voz,  
em todos seus dialetos,  
tem sido calada por muito tempo.  
— Jacob Sam-La Rose*

#### 3.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas seções anteriores desta monografia, foram mostradas as complexas formas de como a colonialidade e a lógica branco-centrada patriarcal se fazem presentes nos estudos de Relações Internacionais na contemporaneidade, especialmente no Brasil. A partir da compreensão de que “relações discriminatórias alicerçam saberes reconhecidos como sendo científicos” (SANTOS, 2018, p. 02), trazidas pela exposição de teoria e pela análise dos dados obtidos nos planos de ensino, a presente seção assevera sobre como os currículos são instrumentos de poder e coloca a importância de entendê-los como tal a fim de contestar e alterar essa realidade de marginalização. Aqui, defende-se o uso do pensamento pós-anti-decolonial como possibilitador da prática de *decolonização* dos currículos.

A título de esclarecimento, cabe reforçar que o movimento decolonial emergiu como contraposição à Modernidade/colonialidade, tendo ocorrido de modos diferentes nas Américas, Ásia e África (MIGNOLO, 2007). Fala-se em “decolonial” para se referir à confrontação da colonialidade, enquanto o termo “descolonial” remete ao processo histórico de finalização da maior parte das administrações coloniais pelo mundo, ou seja, a descolonização (SANTOS, 2018). Como colocado por Vívian Matias dos Santos (2018), a pontuação das diferenças postas pelos termos “decolonizar” e “descolonizar” é relevante uma por articularem-se como teóricas e políticas. A autora explica que o termo decolonial adensa “a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência dos povos colonizados mesmo após ‘o colonialismo’ propriamente dito ter se esgotado em seus territórios” (SANTOS, 2018, p. 03). Em outras palavras, o processo de descolonização não é suficiente para extinguir a colonialidade (GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; WALSH 2009).

Essa distinção foi introduzida no primeiro capítulo desta monografia e é agora retomada e diretamente relacionada aos planos de ensino de RI, sustentadores da tese de Quijano (1992) de que os alicerces que permitem a permanência do poder colonial após a ampla

descolonização são os de racialização, eurocentrismo e da hegemonia do Estado-nação, e também o de gênero, como acrescenta<sup>59</sup> María Lugones (2020, p. 60), que é “formado por e formando a colonialidade do poder”. Enquanto o Estado-nação objeto central de análise das teorias *mainstream* em RI e regente da lógica funcional de diversas organizações, como a própria ONU, os demais moldam a produção de conhecimento e o controle de subjetividades ao utilizarem e autorizarem práticas de epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e violência epistêmica (SPIVAK, 2010), por exemplo. Essas condutas permitem a manutenção da colonialidade branco-centrada e patriarcal nos currículos e constitui um dos objetos de análise deste capítulo, que também aborda formas de resistência já vigentes nas RI brasileiras.

Contudo, antes de adentrar nessa exposição, é importante reforçar que um grande empecilho para a decolonização das universidades nacionais é o “acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2002, p. 02). Trata-se do pacto narcísico da branquitude, perpetuado tanto pelos/as formuladores/as de diretrizes de educação quanto pelos/as próprios/as educadores/as e estudantes que, mesmo quando progressistas e combatentes da opressão e desigualdades, “silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises” (BENTO, 2002, p. 03). Assim, apesar de esses indivíduos reconhecerem as desigualdades raciais, eles seguem não as associando à discriminação, o que “é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? *Há!* Há uma carência negra? *Há!* Isso tem alguma coisa a ver com o branco? *Não!* É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes” (BENTO, 2002, p. 03, grifos da autora).

É também a isso que Grada Kilomba se refere ao afirmar que “a escravização e o colonialismo podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente” (2019, p. 223). Como observa Maria Aparecida da Silva Bento (2002), o Brasil não busca discutir o legado da escravidão, o que exporia a herança positiva deixada aos brancos que se apropriaram do trabalho de pessoas negras por quatro séculos. Ela sintetiza que existem “benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo” (BENTO, 2002, p. 03). Assim, ao não falar sobre escravidão, não se fala sobre colonialismo e colonialidade,

---

<sup>59</sup> Lugones (2020) aponta que as considerações feitas por Quijano sobre o papel do gênero na colonialidade são limitadas, uma vez que o autor elabora “uma descrição de gênero que não é questionada, e que é demasiadamente estreita e hiperbiologizada — já que traz como pressupostos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade, a distribuição patriarcal do poder e outras ideias desse tipo” (LUGONES, 2020, p. 60).



mantendo ignoradas as formas como esses instrumentos moldam as estruturas da sociedade mundial e, mais especificamente para este trabalho, das universidades brasileiras e seus cursos de RI.

Sendo a raça “estrutura e não recorte” da sociedade e do campo de estudos aqui analisado, “é fundamental introduzi-la, ao lado da branquitude, como categoria analítica das RI, uma vez que as hierarquias baseadas na raça se apresentam nitidamente” em diversas disciplinas e nos temas tratados por elas, “como instituições, regimes e organizações internacionais, direitos humanos, segurança, história das RI, economia política internacional, desenvolvimento, política externa, cooperação e integração, meio ambiente, entre outros” (SILVA, 2021b, p. 48). De tal maneira, ao defender a decolonização dos currículos do curso, entende-se a necessidade de um “duplo movimento. Primeiro desvincular-se do mandato introjetado de repetir o padrão epistêmico ocidental como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico). Ou seja, desobrigar-se de reproduzir o eurocentrismo compulsório” (CARVALHO, 2017, p. 90). Isso exige um comprometimento amplo dos grupos discente e docente, inclusive dos/as brancos/as antirracistas, cujo ponto de partida da atuação nessa luta é o reconhecimento de seu lugar de poder e dos privilégios que ele confere. Trata-se de romper com o silêncio e a recusa de reconhecer e reparar as consequências do racismo, o que configura “uma afronta à subjetividade branca, que prefere pensar que é simplesmente merecedora da herança colonial” (NÚÑEZ, 2019, p. 08) Em consonância, o segundo movimento não buscaria restaurar um modelo de academia anterior à colonização, mas sim buscar refundar a universidade, construindo “um novo pacto entre todos os grupos e comunidades da nação. Seja qual for o rumo que decidamos tomar, que seja decidido por todos: brancos, negros, indígenas, com todos os seus saberes, escritos e orais” (CARVALHO, 2017, p. 90).

Com isso em mente e entendendo que “o caminho para nossas reflexões seria compreender que não há contraposição à colonialidade sem insurgência epistêmica” (SANTOS, 2018, p. 05), a próxima seção deste trabalho apresentará, por meio de um olhar crítico ao sistema branco-centrado patriarcal, formas como as epistemologias podem ser instrumentalizadas pelos currículos de maneira a manter ou combater as estruturas coloniais.

### 3.2. OS CURRÍCULOS DE PODER E O PODER DOS CURRÍCULOS

Esta seção explicita, primeiramente, de que forma os currículos são construídos como reflexo e mantenedores das relações de poder para, em um segundo momento, discorrer sobre o poder desses mesmos currículos de tornarem-se instrumento de resistência e combate à

hegemonia de uma pequena parcela da humanidade, construída por meio da opressão dos/as “Outros/as”. Para que isso seja possível, é importante ter em mente que o currículo vai além da transmissão de conteúdos, sendo este “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos” (SILVA, 1995, p. 136). A escolha de quais narrativas incorporam o currículo tem poder de, explícita ou implicitamente, moldarem noções de conhecimento e também a compreensão que um indivíduo tem da sociedade, de grupos sociais, de sexualidades, etc. (SILVA, 1995). Ao corroborarem com o entendimento de que determinadas parcelas da população são incapazes de falar por si só<sup>60</sup> e valorizarem as contribuições de certos segmentos sociais em detrimento de outros, “as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade” (GOMES, 2017, p. 228).

No Brasil, o currículo tem duas funções: organizadora — que seleciona, ordena e classifica os conteúdos — e unificadora — a fim de que todos/as tenham acesso ao mesmo conteúdo (PRADO et. al, 2017). Contudo, essa seleção é instrumentalizada, permitindo que governantes e outros grupos detentores de poder interfiram e transformem a vida das pessoas, sendo os currículos utilizados “para moldar a cultura da sociedade à sua maneira, impondo valores que vão ao encontro de interesses próprios das classes dominantes” (PRADO et. al, 2017, p. 17502). Dessa forma, essa “seleção de mão única dos conteúdos” que “priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais” e falham em “disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade” (GOMES, 2017, p. 231-2) acabam transmitindo uma “realidade parcial” (PRADO et. al, 2017) e prejudicando a formação crítica dos/as estudantes.

Enquanto os currículos continuam pautados sobre “pressupostos da ciência moderna, a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica baseada na força”, eles seguem impondo “uma única episteme, a do poder central” e alimentando as três dimensões da colonialidade (ser, saber e poder) (MUNSBURG et. al, 2019, p. 598). Como coloca Nilma Lino Gomes,

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias “verdades” aprendidas há

---

<sup>60</sup> Como exemplificado pela crítica a infantilização das mulheres negras feita por Lélia González (2020).

tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados. (2017, p. 232).

A transmissão acrítica das teorias formuladas por tais autores/as é comum nas RI, como o primeiro capítulo desta monografia evidenciou ao revisar os escritos de Hobbes, Rousseau, Locke e Kant sobre os contratos sociais/raciais que fundamentam a ideia de anarquia, a qual é, por sua vez, central às teorias *mainstream* do campo. Ignorar os preconceitos perpetuados por esses pensadores e as violências legitimadas por eles só é possível devido à exclusão sistemática de grupos subalternizados dos locais onde o saber é produzido. Como coloca Karine de Souza Silva (2021a, p. 38), “nas relações de poder hierárquicas, o não reconhecimento do outro é uma forma de manter as hegemonias”. É esse reconhecimento que permite a interlocução entre as partes de forma a construir um diálogo, definido como a “negociação entre o sujeito que emite e o que escuta” (SILVA, 2021a, p. 38).

Paralelamente, os currículos são reflexo e também construtores desse diálogo (ou, no caso das RI, da ausência do diálogo), tendo como uma de suas características o não-reconhecimento de povos subalternizados como sujeitos políticos ou epistêmicos (SILVA, 2021a). Para a professora brasileira, “o saber é situado e corporificado”, sendo importante a manifestação dos “sujeitos produtores de narrativas e de conhecimento” a fim de tratar das “ausências, silenciamentos e não lugares desumanizadores” propagados pelas produções científicas (SILVA, 2021a, p. 39). Assim, para a decolonização, é essencial o questionamento da suposta neutralidade/inofensividade do silêncio dos currículos, uma vez que

O silêncio comunica, e muito. Silêncio também é forma de discurso que, intencionalmente ou não, mantém o *status quo* e reforça as estruturas de dominação que oprimem nações e pessoas, ao passo que calam suas vozes, soterram suas memórias e mostram convivência com a violência, seja intersubjetiva, seja institucional, organizada ou não, que elimina e marginaliza narrativas, agências e corpos. (SILVA, 2021a, p. 39).

Um exemplo desse silenciamento foi trazido no segundo capítulo da presente monografia, que expôs a composição dos planos de ensino de três matérias dorsais das RI, a qual ainda se dá pela maioria numérica de pessoas brancas (89,19%), com destaque aos homens (74,84%, sendo 66,74% brancos) e nacionais do Norte global (58,63%). A compilação de dados feita mostra a existência de uma discriminação interseccional invisibilizada, porém que pode ser facilmente identificada com uma observação atenciosa às listas de autores/as. Essa também é uma das principais marcas da colonialidade dos currículos, os quais acabam por ser mais um amontoado de saberes selecionados com base no ideal do “homem branco/civilizado/cristão/heterossexual”, que deve ser seguido “pelos outros subalternizados

que jamais podem ser, no máximo podem imitar quem é (o “Eu” eurocentrado)” (SILVA, 2015, p. 50).

Assim, em consonância com o entendimento de que o saber é corporificado, o perfil branco e masculino das universidades e dos currículos culminam em tradições que transformam discursos e epistemologias em mais uma arma da colonialidade. Importante esclarecer sobre o termo “epistemologia”, que

é composto pela palavra grega episteme, que significa conhecimento, e logos, que significa ciência. Epistemologia é, então, *a ciência da aquisição de conhecimento*, que determina: (a). (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro; (b). (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido; (c). (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. *Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditamos.* (KILOMBA, 2016, pp. 10-11, grifos nossos).

Por si só, epistemologia consiste em uma determinação do que será transmitido. Porém, historicamente essa decisão resultou na homogeneização feita por processos violentos de invasão e exploração liderados por europeus, os quais são materializados por um objeto: a “máscara do silenciamento” (KILOMBA, 2019). Conforme a autora portuguesa explica, tal máscara (cuja figura está exposta abaixo) foi utilizada por mais de três séculos e

era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do *sujeito negro*, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores *brancos* para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “*Outras/os*”. (KILOMBA, 2019, p. 33, grifos da autora).

Figura 1 - Retrato da “Escrava Anastácia”.



Fonte: Memórias da Plantação (KILOMBA, 2019).

É fundamental esclarecer que essa violência foi continuada, não estando restrita aos séculos de dominação colonial e suas formas físicas, tendo encontrado novas maneiras de se manter viva no mundo contemporâneo — inclusive nas universidades e planos de ensino, espaço no qual as colonialidades do ser, saber e poder se entrelaçam e atuam pela manutenção do *status quo* de hegemonia patriarcal branca. Como concluem Tchella Fernandes Maso e Leila Yatim (2014, p. 39), “a colonialidade do saber e o racismo epistêmico sedimentam-se nas universidades. Seja por meio dos currículos, disciplinas e estruturas: o conhecimento é eurocêntrico, monolítico e segue negando exterioridades”.

Como coloca Kilomba (2019, p. 51), “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”. O genocídio intelectual é uma forma de violência epistêmica (SPIVAK, 2010) que atinge conhecimentos de determinadas populações, tomando como base o que a Modernidade/colonialidade decretou como legítimo ou não. Trata-se de uma forma de exercício de poder por parte de um grupo a fim de invisibilizar e silenciar outro. Sucintamente,

cometer o ato de violência epistêmica seria obstruir e diminuir deliberadamente a validade de métodos e tentativas de produção de conhecimento distintos dos ocidentais. Muitas vezes as epistemologias não-hegemônicas são consideradas insuficientemente elaboradas e ingênuas, além de provincianas ou específicas, sem valores universalizáveis, sendo relevantes no máximo para a compreensão de fenômenos locais. Essa atitude resulta no não reconhecimento de reflexões que não se adéquem ao padrão instituído. Ao negar a determinada produção um espaço de reconhecimento, além de manter leituras hegemônicas há o impedimento de que sejam reconhecidas leituras autônomas produzidas na periferia. (SILVA et. al, 2018, p. 71).

Complexa por si só, a violência epistêmica não atua sozinha. Outro papel pró-colonial desempenhado pela epistemologia é o de epistemicídio, calcado por Sueli Carneiro (2005) com base nos escritos de Boaventura Sousa Santos (1997). A escritora brasileira lembra que Santos entende o epistemicídio como um dos “instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (CARNEIRO, 2005, p. 96). Essa prática é fundamental na compreensão do processo que destituiu a racionalidade, cultura e civilização dos/as “Outros/as”, sendo o “*modus operandi* empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racismo do século XIX” (CARNEIRO, 2005, p. 96). A título de esclarecimento sobre a importância e a violência do epistemicídio, Santos o coloca lado a lado com o genocídio, apontando como ambos foram (e são) ferramentas aplicadas conjuntamente:

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. *Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais* que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); *e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano*, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1995, p. 328, grifos nossos).

Por sua vez, a contribuição de Carneiro para a elucidação do termo epistemicídio é especialmente importante ao trazer o conceito para a realidade brasileira. Segundo a autora,

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

Tal passagem esclarece como as três dimensões da colonialidade (ser, saber e poder) andam juntas a fim de desqualificar os/as “Outros/as” como um todo. Com o epistemicídio ocorre o “sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (CARNEIRO, 2005, p. 97), de forma a selecionar qual o único saber legítimo. A partir dessa contribuição, as múltiplas contradições vividas pelos indivíduos não-brancos no meio educacional podem ser melhor compreendidas. Carneiro (2005, p. 101) explana que a “legitimidade epistemológico da cultura do dominador” é obtida por meio “da destruição e/ou desqualificação da cultura do dominado” de forma a justificar a hegemonia imposta pela Modernidade/colonialidade. Aqui é possível remeter a constatação de Aníbal Quijano (2007) sobre a importância das dualidades para a construção do eurocentrismo, as quais carregam intrinsecamente uma hierarquia. Essa mesma lógica binária, que aponta o legítimo/melhor em detrimento dos conhecimentos/indivíduos “Outros” é relacionada à conceptualização de epistemicídio por Santos, ao que o autor português explica que

Esta pretensão de saber distinguir, hierarquizar entre aparência realidade e o facto de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão-só de aparências. A distribuição da aparência aos conhecimentos do Sul e da realidade e da

realidade ao conhecimento do Norte está na base do eurocentrismo. (SANTOS, 1997, p. 331).

Dessa forma, o epistemicídio culminou no empobrecimento das possibilidades de conhecimento, tendo liquidado as alternativas de ensino que não se compatibilizavam e não eram úteis à manutenção das práticas hegemônicas (SANTOS, 1995). Contudo, esse empobrecimento não se traduz apenas na ausência de determinados saberes nas bibliotecas ou de determinados/as autores/as nos planos de ensino. O epistemicídio, ao estreitar as possibilidades de produção do conhecimento, prejudica a participação de pessoas não-brancas no meio educacional, afetando especialmente mulheres racializadas como não-brancas (amarelas, pardas, pretas e indígenas<sup>61</sup>). Como exposto no segundo capítulo desta monografia, as mulheres não-brancas constituem o grupo mais marginalizado dentro da academia e das RI, conseqüentemente (apenas 2,08% de pensadores/as indicados/as nos planos de ensino). No entendimento hooks (1995, p. 468), “é o conceito ocidental sexista/racista de quem é ou que é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual”. Essas amarras limitam a atuação de mulheres não-brancas, que percebem não se encaixam na academia ocidental branco-centrada e sentem-se deslocadas. Como exemplifica a professora afro-estadunidense,

Muitas das alunas negras que encontro têm dúvidas quanto ao trabalho intelectual. Fico pasma com a profundidade do anti-intelectualismo que as assalta, e que elas internalizam. Muitas manifestam desprezo pelo trabalho intelectual porque não o vêem como tendo uma ligação significativa com a ‘vida real’ ou o domínio da experiência concreta. Outras, interessadas em seguir o trabalho intelectual, são assaltadas por dúvidas porque sentem que há modelos e mentoras do papel da mulher negra, ou que as intelectuais negras individuais que encontram não obtêm recompensas nem reconhecimento por seu trabalho. (HOOKS, 1995, p. 468).

Assim, a cultura do patriarcado capitalista hegemônico branco atua de forma a negar a essas mulheres a oportunidade de seguir o caminho de construção de conhecimentos, tornando “o domínio intelectual um lugar interdito” (HOOKS, 1995, p. 468). É isso que baseia o testemunho de hooks de que

como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma — porque

---

<sup>61</sup>. É fundamental compreender que os povos indígenas também sofrem com o racismo estrutural, termo que geralmente remete às pessoas negras, já que essas constituem um grupo numericamente maior no Brasil do que os indígenas. Contudo, tanto indivíduos negros quanto indígenas são negados lugares de poder, de ser e de saber na sociedade nacional por conta do racismo que a estrutura. Como coloca Geni Núñez (2019, p. 08), muitos dos povos indígenas “juntamente com as pessoas negras, vivem sem direito à própria história, pelo apagamento sanguíneo de seus ancestrais”.

lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física. (HOOKS, 2019, 181).

A psicóloga e ativista indígena Geni Núñez vai ao encontro de hooks e afirma que “descolonizar o pensamento implica irmos além da divisão binária de mente e corpo”, e aponta que, historicamente, o “âmbito da ‘mente’” tem sido associado aos “grupos de pessoas como o de homens cisgêneros, pessoas brancas, pessoas com educação formal” (NÚÑEZ, 2019, p. 09). Em contrapartida, à dimensão do corpo são associadas “mulheres, pessoas não brancas, LGBT, não escolarizadas” (NÚÑEZ, 2019, p. 09). A autora vai além e aponta como a hierarquia racista e misógina que é fruto e fonte dessa cisão entre mente e corpo culmina na precarização daqueles/as “corpos” que realizam trabalhos “braçais”, enquanto as “mentes” que trabalham “com a cabeça” desfrutam de um maior prestígio social (NÚÑEZ, 2019).

Engana-se quem entende os relatos anteriormente transcritos como desabafos de experiências privadas. Como urge Kilomba (2019), o compartilhamento dessas histórias consistem em relatos de racismo, não em reclamações pessoais:

Tais experiências revelam a inadequação do academicismo dominante em relacionar-se não apenas com sujeitos marginalizados, mas também com nossas experiências, discursos e teorizações. Elas espelham as realidades históricas, políticas, sociais e emocionais das “relações raciais” em espaços acadêmicos e deveriam, portanto, ser articuladas tanto teórica quanto metodologicamente.

Sendo assim, demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. (KILOMBA, 2019, p. 57-58).

Compartilhando desse entendimento, hooks defende que, “como nossas ancestrais do século XIX”, as mulheres negras exijam seu “direito de afirmar uma presença intelectual” — o que só será atingido “através da resistência ativa” (1995, p. 468). Essa resistência pode ser praticada pelo ato de escrever, o qual consiste em “um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor ‘validada/o’ e ‘legitimada/o’ e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada” (KILOMBA, 2019, p. 28). Nesse sentido, a escrita é também “uma maneira de ressuscitar uma experiência coletiva traumática” que assombra o presente dos/as herdeiros/as dessa história de escravidão e genocídio “enterrada indevidamente” para “enterrá-la adequadamente”, assim combatendo a atemporalidade do racismo que, “por um lado, descreve o passado coexistindo com o presente e, por outro lado, descreve como o presente coexiste com o passado” (KILOMBA, 2019, p. 223). Escrever é uma maneira de combater o racismo que cotidianamente coloca corpos negros “de volta em cenas de um passado colonial – colonizando-nos novamente” (KILOMBA, 2019, p. 223), sendo assim uma resistência ativa.



Por meio da “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008), que vai ao encontro da definição de epistemologia exposta por Kilomba, é possível contrapor-se à colonialidade. Para a desobediência epistêmica, é imprescindível que seja realizada a crítica da lógica europeia pautada sobre racionalidade/modernidade (QUIJANO, 1991). Contudo,

é duvidoso que o caminho consista simplesmente na negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; puramente na negação da ideia e da perspectiva de totalidade do conhecimento. Longe disso, é necessário desprender-se das vinculações da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e em definitivo com todo o poder não constituído na livre decisão de indivíduos livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, primeiramente, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e prejudicou promessas libertadoras da modernidade. Consequentemente, a alternativa é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial.<sup>62</sup> (QUIJANO, 1991, p. 19, tradução nossa).

Em outras palavras, “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” e consequentemente “significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Importante salientar que o desvinculamento epistêmico não significa “abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta” (MIGNOLO, 2008, p. 90), mas sim o fim da naturalização do conhecimento ocidental como uma verdade singular.

Com esse objetivo, grupos tradicionalmente subalternizados movimentaram-se e conquistaram certos direitos. No Brasil, por exemplo, ações afirmativas como a Lei 12.711 de 2012<sup>63</sup>, que implementou cotas raciais e sociais para as universidades federais do país, além de políticas como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), democratizaram o acesso ao ensino superior. Essas iniciativas receberam muitas críticas, sendo taxadas como protecionistas, como formas de “premiar a incompetência negra” ou sendo “favores das elites dominantes” (BENTO, 2002, p. 03). Em realidade, ao lembrar que “o epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro” (CARNEIRO, 2005, p. 114), tais políticas buscam remediar a herança incontestada da escravidão. Contudo, mesmo diante a

---

<sup>62</sup> No original, “[...] es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial” (QUIJANO, 1991, p. 19).

<sup>63</sup> A Lei 12.711 de 2012 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012).

democratização do acesso à educação, há a rearticulação do dispositivo de racialidade que produz deslocamentos, mantendo a exclusão social (CARNEIRO, 2005), uma vez que

Mesmo quando o negro alcança o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está diante do epistemicídio, embora esse domínio seja a negação de um dos seus pressupostos (o da incapacidade cognitiva inata dos negros) por ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela redenção que a aculturação promove dos paradigmas da razão hegemônica, pela destituição de outras formas de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p. 117).

Assim, pessoas não-brancas que se sobressaem em qualquer área do conhecimento encarnam um paradoxo, pois ao se colocarem nos meios acadêmicos — lugares em que a norma branca não as permitem estar — corpos negros ocupam uma posição de *outsider within* (COLLINS, 2016), expressando “a resistência aos estigmas que distanciam os negros da vida intelectual e acadêmica” por meio de suas vidas e histórias, afirmando “podemos pensar tão bem ou melhor do que vocês” (CARNEIRO, 2005, p. 117).

A despeito da elementaridade da democratização ao acesso à educação, ela é insuficiente. Como alerta José Jorge de Carvalho (2017, p. 81), “apesar de sua importância fundamental, as cotas restritas à discência podem passar a mensagem sub-reptícia de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico”. Essa percepção é compartilhada por hooks, que durante sua pós-graduação percebeu que “os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos” (2017, p. 14). Com base nisso Carvalho defende que

cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas armam pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno. Em um primeiro momento, os contrários às cotas apoiaram a ideologia racista dominante com o argumento de que somente os brancos seriam capazes de absorver o assim chamado alto saber universitário eurocêntrico, e a presença de negros e indígenas faria cair a qualidade acadêmica da instituição. Em um segundo momento, os apoiadores das cotas justificaram sua pertinência e necessidade com o argumento de que a qualidade das universidades não cairia (como de fato não caiu). (CARVALHO, 2017, p. 81).

O autor entende que a efetividade da decolonização nas IES depende dessa intervenção ser feita em “todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.)” (CARVALHO, 2017, p. 81). A partir desse entendimento, Carvalho (2017, p. 82) advoga a favor das cotas epistêmicas, uma “plataforma político-científica de dupla inclusão” e instrumento no combate ao entendimento colonial de que negro/as, indígenas e quilombolas pertencem exclusivamente ao local de aprendizes. Essa política permitiria uma ruptura completa ao passo que “entram os jovens negros e indígenas na condição de discípulos

e entram também os mestres negros e indígenas na condição de professores” (CARVALHO, 2017, p. 82).

As cotas epistêmicas estão em consonância com o giro decolonial proposto por Maldonado-Torres (2007), conceito que se coloca como possibilidade de abertura e de liberdade de pensamento e formas de vida dos/as “Outros/as”. O giro decolonial é estratégia para “a limpeza da colonialidade do ser e do saber; [para] o desprendimento da retórica da Modernidade e de seu imaginário imperial” (MIGNOLO, 2007, p. 31), a qual vai além de uma resistência teórica, estendendo-se como práticas, políticas e decisões epistemológicas. Afinal, “assim como nenhuma teoria é politicamente neutra, a educação também não o é” (SILVA, 2021a, p. 49). Como adverte hooks (2019, p. 53), “[quem] só fala das obras escritas por ‘grandes homens brancos’ está tomando uma decisão política”, sendo, portanto, a ânsia de repensar as instituições educacionais um passo fundamental na transformação da sociedade. Essa posição não defende que seja aberta uma “cruzada contra as epistemologias e saberes produzidos por homens brancos ocidentais, porque não se pode substituir uma monocultura por outra”, mas sim que seja feito o reconhecimento de que “se há lugar de privilégio sócio-racial, há privilégio epistêmico, e que esta é apenas uma visão de mundo em meio a tantas outras que também merecem ser ouvidas, lidas, incorporadas” (SILVA, 2021a, p. 44).

Ao fim, tais percepções e estratégias advogam em favor da decolonização dos currículos ao que abandonam a visão neutra das teorias tradicionais que colocam esses como imunes a questões ideológicas, culturais e sociais (PRADO et. al, 2017). Assim, reconhece-se o poder dos currículos em permitir a libertação de uma história única e em promover a leitura, reflexão, crítica e valoração de realidades e epistemes “Outras”, fundadas na pluriversalidade e interculturalidade (PRADO et. al, 2017; MUNSBURG et. al, 2019). Uma estratégia para a materialização dessa decolonização é a “construção de alternativas ao padrão mundial de poder que passam por esforços vigorosos e multifacetários oriundos de diferentes lugares do mundo” (MUNSBURG et. al, 2019, p. 600). Ao passo que essa diversidade constitui os currículos, ela “possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, ‘pensamento outro’” o que “remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por *novas condições sociais de poder, ser e saber*. E isso já se manifesta como decolonização” (MUNSBURG et. al, 2019, p. 603, grifo nosso).

Essa sociedade intercultural é formada a partir da educação também intercultural, que para combater a colonialidade deve ser trabalhada em três dimensões: “a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas numa única

teia – a colonização do pensamento” (MUNSBURG et. al, 2019, p. 604). Em consonância com esse pensamento, a próxima seção deste trabalho dedica-se a trazer algumas reflexões sobre como a reconstrução da lógica colonial branco-centrada patriarcal está e ainda pode ser praticada nos cursos de RI no Brasil.

### 3.3. PRATICANDO O TRANSGREDIR: POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NOS CURSOS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

O poema de Jacob Sam-La Rose trazido no início deste capítulo é também transcrito no livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019) de Kilomba e, nas palavras da autora, evoca

de modo bastante habilidoso uma longa história de silêncio imposto. Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes. Tudo isso parece estar escrito lá. Ao mesmo tempo, este *não* é apenas um poema sobre a perda contínua causada pelo colonialismo. É também um poema sobre resistência, sobre uma fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar nossa *história escondida*. (2019, p. 27, grifos da autora).

A presente monografia buscou em seus tópicos anteriores, denunciar esse silenciamento e questionar suas raízes para — tal qual o poema de Sam-La Rose — poder ir além e compartilhar possibilidades de resistência e transgressão da lógica colonial branco-centrada. Assim, esta seção versa sobre a riqueza que pode ser trazida para as RI quando seus/suas teóricos/as vão além da produção de conhecimento europeia-estadunidense e pensam em alternativas pedagógicas que questionam a estrutura tradicional dos currículos.

Conforme assevera Silva (2021a, p. 49), “é preciso atacar as variáveis que desempoderam e marginalizam, estratificam ou inserem os povos do Sul de forma subalternizada”, o que é particularmente desafiador para as RI, já que ela tem “a branquitude patriarcal euro-estadunidense como sujeito norteador, organizador e normatizador”. Apesar das raízes da disciplina serem inegavelmente racistas, como os dois primeiros capítulos desta monografia expuseram, é possível e urgente trabalhar a fim de alterar essa realidade.

Nesse sentido, normativas como a Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008 atuam colocando a obrigatoriedade dos estudos “da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008). Juntamente à já citada Lei 12.711, que implementou cotas raciais e sociais nas universidades federais, essas normativas possibilitam uma decolonização das universidades ao fomentarem a

diversificação do corpo discente e dos próprios currículos. Tais ordenamentos são vitórias do Movimento Negro, que lutam contra o racismo e pela construção de igualdade e justiça social, sendo essa,

portanto, *uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser*, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade. As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento. (GOMES, 2020, p. 226, grifo nosso).

Particularmente nas RI, tem-se a imperiosidade do ensino sobre “Educação das Relações Étnico Raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena e demais requisitos legais e normativos às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente” (BRASIL, 2017, p. 02). Contudo, conforme identificado no segundo capítulo deste trabalho, tal diretriz não é respeitada. É urgente que isso seja revertido para que o ensino possibilite uma verdadeira compreensão da realidade nacional, uma vez que “quem não entende as relações raciais não entende o Brasil nem as RI” (SILVA, 2021a, p. 50). Assim, coloca-se a obrigação da transgressão das colonialidades do ser, do poder e do saber, produtoras das e produzidas pelas violências epistêmicas descritas anteriormente. Tal rompimento permite a decolonização efetiva das universidades, no sentido que

Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; em outras palavras, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas deixem de existir. *A intenção, melhor dizendo, é apontar e provocar um posicionamento — uma postura e atitude contínuas — de transgredir, intervir, insurgir e incidir.* O decolonial denota, portanto, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas.<sup>64</sup> (WALSH, 2009, p. 14-15, tradução e grifo nossos).

Levando em conta o exposto sobre a necessidade de decolonização dos currículos e concordando com a importância da desobediência epistêmica e da educação intercultural, que recuperam “cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial” (GROSFOGUEL, 2009, p. 407), aqui são colocados potenciais termos e autores/as a serem agregados/as às análises de relações internacionais. Posteriormente, também são apresentadas iniciativas decoloniais que atuam a partir das margens do campo de estudos, como disciplinas optativas, e a importância da extensão para a área. A fim de iniciar

---

<sup>64</sup> “No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, insurgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas”. (Walsh, 2009, pp. 14-15)

essa exposição, é interessante lembrar uma provocação feita por Walter Dignolo (2008) àqueles/as que contestam a importância da decolonização dos saberes:

Você pode argumentar que razão e racionalidade ocidentais não são totalmente imperiais, mas também críticas como Las Casas, Marx, Freud, Nietzsche, etc. Certamente, *mas crítica dentro das regras dos jogos impostos por razões imperiais nos seus fundamentos categoriais gregos e latinos. Há muitas opções além da bolha do Show de Truman. E é dessas opções que emergiu o pensamento descolonial.* Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos pós coloniais; quando você entra no campo do quichua e quechua, aymara e tojolabal, árabe e bengali, etc. categorias de pensamento confrontadas, claro, com a expansão implacável dos fundamentos do conhecimento do Ocidente (ou seja latim, grego, etc.), digamos, epistemologia. (MIGNOLO, 2008, p. 290, grifo nosso).

Com essa passagem, Mignolo argumenta a favor da inclusão de representantes de grupos historicamente silenciados na academia. Ao dar relevo às suas produções, dá-se espaço “a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento” (GOMES, 2017, p. 224). Lentamente, a inserção de autores/as não-brancos em programas de graduação e pós-graduação nas Ciências Sociais e Humanas tem sido feita, como observa Gomes (2017) ao perceber que pensadores/as como Sueli Carneiro, Milton Santos, Angela Davis, Chimamanda Adichie, entre muitos/as outros/as ganharam espaço nas universidades ao serem

trazidos, principalmente, por pesquisadores negros com posicionamento político-epistemológico engajado e que admitem que há muito mais para se conhecer sobre a produção intelectual do mundo. E que o conhecimento não se reduz ao cânone, devendo ser constantemente atualizado e indagado pelas novas teorias, novas interpretações e por outros autores e autoras de diferentes pertencimentos étnico-raciais, de sexualidade, de diversas regiões do mundo. (GOMES, 2017, p. 239).

Contudo, nas RI — e principalmente nas disciplinas de IRI, TRI I e TRI II analisadas neste trabalho —, esse esforço ainda é diminuto e o apego aos homens brancos euro-estadunidenses e suas teorias (mesmo quando críticas à ordem mundial) continua limitando a formação e a capacidade analítica de estudantes. Esta monografia não tem a pretensão de oferecer um glossário total e final de termos e categorias de análise elaboradas por autores não-brancos e/ou do Sul global que devem ser incluídas nos estudos das RI, mas sim apresentar apenas algumas contribuições importantes desses/as pensadores/as que têm muito a acrescentar nos debates do campo e seguem ignorados nos currículos. Nota-se como é comum que as RI incorporem teorias de outros campos, como Ciência Política, Economia e História, não sendo essa uma razão para a exclusão de autores/as não-brancos/as e/ou do Sul Global que são trazidos abaixo. Dessa forma, a área já está aberta para um dos aspectos apontados pela interculturalidade como possibilitador de pluriversidade.

Por exemplo, o primeiro autor aqui citado, o martinicano negro Frantz Fanon, era formado em psiquiatria e foi responsável pela redação de importantes trabalhos que analisam a colonização, sua violência e suas heranças. Dois termos cunhados por ele e que enriquecem a percepção do *status quo* mundial, tão debatido nas RI, são o de “zona do não ser”, apresentado no livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), O primeiro versa sobre a maneira que o colonialismo criou uma “zona do não-ser”, definida como “uma região extraordinariamente estéril e árida”, a qual é habitada pelos povos negros, e refere-se a uma hierarquização imperial que nega a humanidade dos sujeitos colonizados, condenando-os à invisibilidade (FANON, 2008, p. 26). Assim, o colonizador não enxerga os/as negros/as como seres humanos, fato que permite a execução das mais diversas brutalidades contra essa outridade.

Por sua vez, a ideia de “condenados” oferece um ponto de vista diferente para a filosofia que deu origem a um dos eventos mais estudados dentro do campo: a Segunda Guerra Mundial. Trata-se do conceito de “força vital”, fundamental a Adolf Hitler e sua lógica nazista, como observa Mignolo ao afirmar:

Quando falo aqui sobre “reprodução da vida” não estou aderindo ao vitalismo de Henry Bérson e a sua re-inscrição nos debates contemporâneos. O vitalismo ou a filosofia de vida de Deleuze, por exemplo, tem suas raízes na obra de Henri Bergson (1911) e sua concepção de “elan vital” (força vital) e é moldada na filosofia da evolução e do desenvolvimento do organismo. “Força vital” foi um conceito, um conceito importante na obra de Adolf Hitler, *Mein Kampf*. Se fôssemos apenas pensar nos limites da razão moderna e imperial, então toda referência à reprodução da vida seria interpretada na trajetória de Bergson a Hitler. *Felizmente, a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de damnés, na terminologia de Frantz Fanon*, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. *Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir.* (MIGNOLO, 2008, p. 296, grifos nossos).

Esse é um exemplo que expõe como lógicas semelhantes e que deram início ao genocídio de milhares de pessoas são intencionalmente incluídas ou excluídas das RI. Enquanto a ideia de “força vital” do nazismo e as violências perpetuadas nos campos de concentração do III Reich são conhecidas, as atrocidades perpetuadas em África contra os “condenados” é pouco lembrada. Fanon é capaz de analisar ricamente como a violência colonizadora e suas heranças possibilitam o crescimento do sistema capitalista, ferrenhamente defendido pelos Estados Unidos que, por sua vez, são entendidos como o principal ator do sistema internacional pelas teorias *mainstream*. Mesmo assim, o autor martinicano é citado apenas em quatro dos 45 planos de ensino analisados nesta monografia.

De forma semelhante, o camaronês Achille Mbembe, responsável por cunhar o conceito de “necropolítica”, um termo extremamente rico que versa sobre a relação entre soberania e a ideia biopoder colocada por Michel Foucault, é referenciado somente em um plano de ensino. Para Mbembe (2018, p. 05-6),

[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como implantação e manifestação de poder.

[...] A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar.

Já nas primeiras páginas de seu ensaio Mbembe relaciona os conceitos-chaves nas RI de soberania e guerra, ambos estreitamente vinculados à concepção de Estado, central às teorias *mainstream*. No decorrer de suas obras o camaronês vai além e analisa ainda o processo colonial, que “revelou um potencial de violência até então desconhecido” e que “na Segunda Guerra Mundial” estendeu “os métodos [de brutalidade] anteriormente reservados aos ‘selvagens’ aos povos ‘civilizados’ da Europa” (2018, p. 32). Conforme explica Fátima Lima (2018, p. 22), Mbembe faz uma “torção” nos “conceitos de biopoder/biopolítica, ampliando o debate para pensar a vida e a morte a partir de contextos coloniais e neocoloniais”, colocando a raça como elemento central de suas análises. Ainda é possível sintetizar a importância das contribuições de Mbembe por meio da seguinte afirmação de Lima (2018, p. 26, grifos nossos):

*Saindo de análises centradas em contextos europeus, “Necropolítica” fornece ferramentas para pensarmos a forma de constituição de diagramas de poder não apenas nos contextos pós-coloniais de Áfricas, mas também nos processos de colonização, neocolonização, descolonização e nos traços de colonialidade que ainda imperam com força nos contextos latino-americanos, caribenhos e brasileiros. Dessa forma, promove uma mudança tanto analítica quanto na forma de olhar e tomar alguns processos históricos que têm nos contextos europeus o foco territorial e a primazia analítica dos eventos. A partir desse deslocamento, o holocausto deixa de ser o modelo paradigmático de genocídio de povos e populações. O processo de colonização e neocolonização e, conseqüentemente o extermínio das populações indígenas, dos povos autóctones e o sequestro e escravização dos povos de Áfricas passam a ser o centro do debate bio-necropolítico. Nesses devires, a vida (a bios) precisa ser tomada de uma perspectiva racializada [...].*

Ainda pensando sobre a inclusão de autores/as marginalizados/as nas RI que versam sobre temas amplamente estudados no campo, têm-se as contribuições de Lélia González e Angela Davis sobre a necessidade do reconhecimento das interseccionalidades de raça, classe e gênero para uma compreensão mais profunda do sistema capitalista. Essas autoras são trazidas juntas não apenas por elaborarem sobre os mesmos temas, mas porque Davis afirmou, ao participar de um evento no Brasil em 2019, que “sinto que estou sendo escolhida para representar o feminismo negro. Mas por que aqui no Brasil vocês precisam buscar essa referência nos Estados Unidos? Acho que aprendi mais com Lélia Gonzalez do que vocês



aprenderão comigo” (GERALDO, 2021, n.p.) — fala que corrobora a importância da valorização dos saberes locais.

Nota-se que nos planos de ensino analisados, cinco textos trazem “capitalismo/capitalista” em seu título; outros nove versam sobre “marxismo” — sendo essas obras são citadas 13 vezes nos planos de ensino; e seis textos falam sobre “Guerra Fria” (principal exemplo do conflito ideológico entre capitalismo e socialismo). Assim, têm-se 24 indicações de bibliografias cujos títulos remetem a questões sobre o sistema capitalista, sem que Davis — uma importante pensadora socialista da atualidade — seja citada uma única vez, e sendo González lembrada apenas em um plano de ensino, como leitura complementar.

O que as RI podem incorporar a partir das contribuições dessas duas autoras é a compreensão de como as divisões raciais e sexuais de trabalho articulam-se colocando as mulheres não-brancas em posições sociais e trabalhistas subalternizadas e precarizadas (GONZÁLEZ, 1984). Enquanto a desvalorização contemporânea do trabalho feminino tem raízes na Revolução Industrial, que impulsionou a expansão capitalista e cuja consequência “foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina” (DAVIS, 2016, n.p.), os sistemas escravocratas vigentes em países como Brasil e Estados Unidos — os quais foram juridicamente abolidos sem que estratégias estruturadas de reparação fossem colocadas em prática — violentaram pessoas negras e indígenas de formas diversas, impedindo-as de acessar direitos básicos de qualidade, como educação, saúde e trabalho digno.

Considerando que os sistemas trabalhistas são base da economia dos Estados e que o acesso a direitos é fundamental no discurso democrático, é fácil compreender a importância de González e Davis para as RI. O fato de suas obras focarem na experiência de mulheres negras não retira o poder de suas teorias, uma vez que esse é um dos grupos sobre os quais as consequências da perpetuação colonial se acumulam. Considerar a vivência de mulheres negras nas RI é uma forma de entender como o sistema internacional vigente depende da subalternização de certos corpos para sustentar-se em pé e manter seus níveis de lucro.

Apesar das contribuições de Fanon, Mbembe, González e Davis serem nenhuma ou poucas vezes trazidas pelos planos de ensino analisados, isso não significa que elas estejam totalmente fora das faculdades de RI no Brasil. Por vezes, temas centrais às teorias pós-anti-decoloniais — como raça, gênero e colonização — são colocados por disciplinas optativas. Essa integração não é a ideal, tal qual não o é adicionar autores/as não-brancos/as apenas como leituras complementares, pois continua mantendo tais tópicos à margem da formação de

internacionalistas, mas é uma alternativa que já vem sendo adotada. Na UFSC, por exemplo, a disciplina de “Raça e Relações Internacionais”<sup>65</sup> foi criada com objetivo de

Introduzir a raça como categoria analítica das Relações Internacionais, propondo uma perspectiva desocidentalizada e descolonizada deste campo de conhecimento, para denunciar opressões e silenciamentos, e apontar para as perspectivas de superação do eurocentrismo e visibilização do protagonismo das subjetividades negras no sistema internacional. (UFSC, 2020).

A criação de disciplinas como essas possibilita um contato dos/as discentes com visões pluriversais e abrem a porta para que os planos de ensino de outras matérias sejam questionados. Além de trazer autores/as comumente marginalizados/as, tais cadeiras implementam práticas pedagógicas diferenciadas, agregando formas de saber que não constituem os currículos tradicionais — poemas, discursos, livros de literatura, obras de arte, etc. — e outros métodos de avaliação que não provas e trabalhos escritos. Trata-se de uma estratégia adotada por professores/as engajados nas lutas antirracista, antissexista e decolonial e que desafia a tradição de currículos que não indagam e não abrem espaço para o diverso, para o lugar de fala dos/as discentes, para experiências pedagógicas conjuntas e para “a discussão sobre a importância de se conhecer o que foi produzido pela ciência moderna, entendendo-a como *uma das, e não como a única e verdadeira forma de conhecer*” (GOMES, 2017, p. 234, grifo nosso). Essa concepção de currículo, que geralmente é a oficial das IES,

não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias. Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida on-line e off-line. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito. (GOMES, 2017, 234-5).

Além da adoção de abordagens decoloniais nas disciplinas dos cursos de RI, é importante manter em mente que a decolonização dos currículos não envolve só a dimensão do ensino dentro das universidades, as quais são construídas sobre o tripé de ensino, pesquisa e extensão. Apesar de a presente monografia se propor a analisar os planos de *ensino*, este trabalho reconhece a importância das outras dimensões das IES, em especial da extensão. Essa é essencial à prática da educação intercultural, que precisa estar articulada com o ativismo social (MATO, 2017). Como coloca Daniel Mato (2017, p. 08, tradução nossa),

[...] para influenciar os processos sociais, nosso trabalho de pesquisa deve ir além da produção e análise de dados que podemos expor por meio de publicações acadêmicas. Requer que nossos objetivos de pesquisa e modos de produção de conhecimento sejam explicitamente concebidos para o propósito de ação. Para isso, não basta ler, investigar e teorizar. Essas tarefas são necessárias, mas não suficientes. Também exige que elaboremos esses objetivos e modos de produção de conhecimento em colaboração

---

<sup>65</sup> A disciplina foi ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karine de Souza Silva no semestre 2020.1.

com outros atores sociais, que consigamos articular - de formas concretas, não meramente retóricas - nossas práticas “dentro” e “fora” da academia.<sup>66</sup>

Essa passagem reforça o entendimento de que “a Universidade deve invadir a rua e a rua deve invadir a Universidade”, uma vez que “a extensão é concebida como uma forma de descolonização da Universidade desde que se privilegie o encontro respeitoso e não hierarquizado com a diferença, em um exercício de escuta profunda e respeitosa das outridades” (SILVA; CASTELAN, 2019, p. 156). Sendo a extensão o eixo do tripé institucional que possibilita o contato direto com a sociedade, ela também é o meio pelo qual acontece o diálogo com os/as “Outros/as” e como se dá a “construção coletiva de saberes e práxis pluriversitários, descolonizadores e emancipadores” (SILVA; CASTELAN, 2019, p. 156). Por meio da extensão, o pensamento teórico e crítico passado em sala de aula incorpora-se aos sujeitos, guiando suas ações e mudando concretamente o mundo (SILVA; CASTELAN, 2019).

Conforme colocado por Paulo Freire no livro *Extensão ou Comunicação?* (1969), os/as extensionistas não devem se colocar numa posição de “estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas”. A ação não se trata de um humanismo abstrato, nem de atender às necessidades que levam pessoas a irem “até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (FREIRE, 1969, n.p.). Nas palavras de Freire (1969, n.p., grifo nosso) “*conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer*”. Resumidamente,

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1969, n.p.).

Assim, para que se efetive a decolonização do currículo de RI diversos pontos precisam ser considerados, como a importância da extensão e da inclusão de autores/as não-brancos/as e/ou do Sul Global — principalmente no Brasil, que é por si um país da margem. A

---

<sup>66</sup> “[...] para lograr incidir en procesos sociales, nuestra labor de investigación debe ir más allá de la producción y análisis de datos que podamos exponer a través de publicaciones académicas. Requiere que nuestros objetivos de investigación y modos de producción de conocimiento sean explícitamente concebidos con fines de acción. Para lograr esto no basta leer, investigar y teorizar. Esas labores son necesarias pero no suficientes. Además demanda que esos objetivos y modos de producción de conocimiento los elaborem en colaboración con otros actores sociales, que logremos articular -de maneras concretas, no meramente retóricas- nuestras prácticas “adentro” y “afuera” de la academia.” (MATO, 2017, p. 08)

partir do reconhecimento das possibilidades de enriquecimento das análises de RI e da valorização do contato com a comunidade como estratégia de combate à hegemonia do patriarcado colonial hegemônico branco dentro do campo, a seção seguinte reflete sobre os desafios da luta por uma educação libertadora decolonial/antirracista/antissexista dentro das universidades brasileiras.

#### 3.4. O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DA NEGAÇÃO À REPARAÇÃO

As seções anteriores demonstraram como grupos subalternos “não têm sido nem vítimas passivas nem tampouco cúmplices voluntárias/os da dominação” (KILOMBA, 2019, p. 49), mas que têm atuado de forma a elaborar termos que enriquecem a análise de eventos internacionais e a implementar importantes políticas públicas na área da educação. Ressaltar esse fato é fundamental para evitar que a decolonialidade seja vista como um tipo de herói que finalmente possibilitaria a resistência de sujeitos marginalizados. Esta monografia não defende isso, mas entende a decolonialidade como uma ferramenta, uma estratégia, na assistência para que essa resistência histórica ganhe cada vez mais força e seja mais ouvida — especialmente na academia, objeto de estudo deste trabalho.

Como reforça Kilomba, o sistema racista da universidade tem desqualificado sistematicamente as falas de povos colonizados, considerando o que foi dito como inválido ou apenas levando em consideração o que é colocado por pessoas brancas “que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós” (2019, p. 51). Por muito tempo as IES ocidentais, e especificamente as brasileiras, permitiram a manutenção do narcisismo da branquitude identificado por Frantz Fanon (2008), que “enclausura o branco na sua brancura” (SILVA, 2021a, no prelo). Essa “alienação colonial impede o branco alienado de enxergar e dialogar com a alteridade que, quando vista, é considerada a partir da perspectiva hierarquizada, tendo a normatividade cis-hétero-branca como referência” (SILVA, 2021a, no prelo). Tal narcisismo tem raízes em

um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “Outra/o”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito “mantido em silêncio como segredo”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019, p. 41).

A quebra desse narcisismo, contudo, não é um processo simples e rápido, pois exige que indivíduos brancos reconheçam seus privilégios e entendam a necessidade de abrir mão

deles para que a igualdade racial possa ser efetivada. Nas Relações Internacionais, existe uma dificuldade específica pelo fato de a área ter se mantido estreitamente vinculada “ao conjunto de paradigmas positivistas que constituem o núcleo duro do campo, continuando a privilegiar as visões centradas no poder do Estado” (VARGAS; CASTRO, 2020, p. 137). Para melhor visualizar o processo que a quebra desse narcisismo exige, pode-se lembrar um discurso público de Paul Gilroy trazido por Kilomba (2019), no qual o historiador identifica distintos mecanismos de defesa do ego que o sujeito branco passa até tornar-se capaz de ouvir, estando ciente de sua branquitude e de sua posição como perpetrador(a) do racismo. Esses mecanismos são: a negação; a culpa; a vergonha; o reconhecimento; e a reparação (KILOMBA, 2019). Então, a autora e psicóloga portuguesa toma para si a tarefa de descrever essa corrente de mecanismos que defendem o ego branco e que também podem ser metaforizadas para indicar o que precisa ser enfrentado dentro das universidades brasileiras.

Primeiramente, Kilomba define negação como “um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais”, recusando-se a “admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos” (KILOMBA, 2019, p. 43). Essa negação se dá quando o sujeito branco se recusa a reconhecer a verdade sobre os próprios sentimentos, pensamentos e experiências, afirmando que o/a “Outro/a” os tenha. Assim, refuta-se e projeta sobre os/as “Outros/as” a informação original: “‘Nós estamos tirando o que é delas/es’ ou ‘Nós somos racistas’” torna-se “‘Elas/es vêm aqui e tiram o que é Nosso’, ‘elas/eles são racistas’” (KILOMBA, 2019, p. 43).

A negação é seguida pela culpa, quando “o indivíduo vivencia o conflito de ter feito algo que acredita que não deveria ser feito ou [...] de não ter feito algo que acredita que deveria ter sido feito” (KILOMBA, 2019, p. 44). Aqui, o sujeito não mais impõe aos/às Outros/as o que teme reconhecer em si mesmo. Ele/a experiencia o fruto de um conflito entre o ego e o superego, ou seja, um conflito entre seus próprios desejos agressivos em relação aos ‘outras/os’ e seu superego (autoridade). A culpa traz preocupação com as consequências do racismo já cometido e desencadeia respostas como (i) a intelectualização/racionalização por parte do/a branco/a para justificar logicamente seu racismo; ou (ii) a descrença, momento que o/a branco/a insiste que “não queria dizer isso nesse sentido” e que o/a “Outro/a” entendeu mal (KILOMBA, 2019). Assim, o sujeito branco busca “reduzir os desejos inconscientes agressivos em relação às/aos ‘Outras/os’, bem como seu sentimento de culpa” ao investir intelectual e emocionalmente na ideia de que a ‘raça’ não importa (KILOMBA, 2019, p. 45).

Após a culpa, o/a branco/a experiencia a vergonha de ter falhado em atingir um ideal de comportamento que ele/a próprio/a estabeleceu para si. A vergonha vem ligada à percepção

de si mesmo/a quando essa pessoa começa a se ver pelos olhos dos/as “Outros/as” e culmina no questionamento das concepções sobre si próprio/a. Nesse estágio, o “sujeito branco se dá conta de que a percepção das pessoas negras sobre a branquitude pode ser diferente de sua percepção de si mesmo” e que “a branquitude é vista como uma identidade privilegiada”, sendo a vergonha o resultado desse atrito (KILOMBA, 2019, p. 45).

Em seguida tem-se o processo de reconhecimento, no qual o branco constata sua branquitude e/ou racismo ao entender a percepção e a realidade do/a “Outro/a”. Em outras palavras, “reconhecimento é, nesse sentido, a passagem da fantasia para a realidade – já não se trata mais da questão de como eu gostaria de ser vista/o, mas sim de quem eu sou; não mais como eu gostaria que as/os ‘Outras/os’ fossem, mas sim quem elas/eles realmente são” (KILOMBA, 2019, p. 46). Por fim, o reconhecimento dá lugar à reparação, mecanismo de “negociação do reconhecimento” no qual o indivíduo branco “negocia a realidade” e objetiva “reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, *através do abandono de privilégios*” (KILOMBA, 2019, p. 46, grifo nosso). É nesse estágio que a decolonialidade objetiva chegar (tanto no âmbito individual quanto no institucional e estrutural). Trata-se de um caminho complexo, como exposto por Kilomba, e que se torna mais difícil ao entender que não basta as instituições esperarem que cada indivíduo que as compõem chegue ao estágio de reparação; e nem que os indivíduos esperem uma mudança das instituições para só então começarem a trabalhar em si mesmos.

Tal qual o patriarcado capitalista hegemônico branco, a colonialidade dos currículos é profunda e intrincada, não sendo fácil combatê-la (GOMES, 2017), pois “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13). Essa dupla possibilidade do currículo também existe no ensino formal, que pode servir de mecanismo para a reprodução de um arcabouço conceitual sustentador da reprodução de conceitos, práticas e mentalidades coloniais; ou colocar-se como instrumento de desconstrução desses mesmos mecanismos ao ser praticada criticamente (VARGAS; CASTRO, 2020).

Sendo a escola um ambiente político (HOOKS, 2019), resta escolher qual agenda ela defende — a decolonial ou a hegemônica — e com qual viés ela é exercida — se como “prática da liberdade” ou como “educação que só trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2019, p. 12). Se a escolha é pela primeira opção, há a necessidade de que as universidades transponham o sistema vigente de “educação bancária” denunciado por Freire (1968) e

abandonem o entendimento de que a função exclusiva dos/as alunos/as é consumir a informação passada pelo/a professor(a) e serem capazes de memorizá-la e armazená-la. A percepção de Freire de que a educação pode atuar como prática da liberdade é adotada por hooks, que mantém em mente em seu trabalho como educadora a importância de que tanto ela quanto seus/suas estudantes devem ser “participantes ativos, não consumidores passivos” na sala de aula (HOOKS, 2019, p. 26).

Ainda assim, em sua obra *Ensinando a Transgredir* (2019), hooks relata como são diversos os empecilhos no caminho da educação como prática de liberdade, como professores/as hostis à participação de alunos/as e estudantes resistentes a novas práticas de ensino, os quais entendem o/a professor(a) como único/a responsável pela dinâmica da sala de aula. A autora destaca a dificuldade de se manter fiel aos princípios compartilhados com Freire em meio à academia burguesa, objetificadora de docentes e discentes e impositora de “uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização” e que “reforça a separação dualista entre o público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais” (HOOKS, 2019, p. 29). Esse dualismo, amplamente presente nas estruturas moldadas pela colonialidade, é combatido por meio de epistemologias decoloniais e antirracistas, que questionam a suposta neutralidade do positivismo que pauta o funcionamento da universidade ocidental e que é elaborado a partir da presumida necessidade de afastamento do/a pesquisador(a) com o objeto de estudo.

Como coloca Basarab Nicolescu (1999), a lógica binária clássica reproduzida na academia confere — ou deixa de conferir — seus títulos de nobreza a disciplinas com base no que é tido como científico ou não científico. Assim, busca-se um o conhecimento neutro, produzido por uma(a) pesquisador(a) afastado/a dono/a da “hybris do ponto zero” (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Esse “cientificismo nos legou uma ideia persistente e tenaz: a da existência de um único nível de Realidade, no qual a única verticalidade concebível é a da pessoa ereta numa Terra regida pela lei da gravidade universal” (NICOLESCU, 1999, p. 24) — sendo que essa “pessoa”, no discurso tradicional, é um homem cisgênero heterossexual branco do Norte global e a mencionada “Terra” tem a Europa como centro.

Outra interpretação da decolonialidade compartilhada por hooks é que “a crise contemporânea [da educação] é criada em parte por uma falta de acesso significativo à verdade”, pois as narrativas tradicionais “não somente apresentam inverdades às pessoas como também essas inverdades são apresentadas de uma forma que as habilita a ser comunicadas do modo mais eficaz” (HOOKS, 2019, p. 44). Essa eficácia da transmissão de uma (in)verdade

única é feita por meio do epistemicídio e demais violências epistêmicas já expostas nesta monografia, a fim de garantir a superioridade/universalidade da única história europeia. É com base nessa percepção e em sua experiência pessoal que a educadora afirma que

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias — que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2019, p. 45).

A diversidade aclamada por hooks está em consonância com a diversificação e interculturalidade dos currículos defendida por esta monografia e pela perspectiva decolonial — uma estratégia que, para ser efetivada, deve enfrentar a errônea percepção de que “a diversidade cultural [quer] substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (HOOKS, 2019, p. 49). Para implementar essa mudança, para pensar em uma nova maneira de construir a universidade, é necessário encarar períodos de caos e confusão “em que graves enganos são cometidos” e precisam ser feitos, pois “se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença” (HOOKS, 2019, p. 49). Ainda, hooks atenta que esse medo de errar está diretamente ligado à fantasia de que a sala de aula deve ser um local constantemente harmônico e seguro, sob controle do/a professor(a) em exercício pleno de sua autoridade, o que não pode ser garantido quando se busca desmascarar certos preconceitos e “segredos”, como o racismo.

Quando hooks incentivou a implementação dessa diversidade cultural em uma das universidades em que trabalhou, notou que muitos/as de seus/suas colegas entraram em pânico ao perceberem que a diversidade cultural não consistia em um “arco-íris coletivo onde todos estaríamos unidos em nossas diferenças” (HOOKS, 2019, p. 46). Para a professora afro-americana, a crítica tecida por Peter McLaren sobre esse ideal organizado e harmônico, essa “fantasia colonizadora” (HOOKS, 2019, p. 46), é certa ao inferir que

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais. (MCLAREN, 1992 *apud* HOOKS, 2019, p. 47).



Outro fato que dificulta a incorporação efetiva desses princípios é a própria experiência educacional de quem ocupa posições professorais, visto que a maior parte dos/as educadores/as também foram socializados/as por um estilo de ensino em concordância com a visão hegemônica sobre o que eram verdades dignas de serem aprendidas (HOOKS, 2019). No Brasil, a prevalência da lógica que prioriza a monoculturalidade, a padronização e a homogeneidade dificulta a prática da educação intercultural pelos/as professores/as, que precisam combater a cultura acadêmica que valoriza ritos formais de avaliação, adequação às normas hegemônicas do que é aceitável e bom, hierarquização das disciplinas, entre outros (CANDAUI, 2016). Para que os/as professores/as contemporâneos/as possam efetivar mudanças em direção à interculturalidade, é necessário lidar com o medo desses/as educadores/as frente ao pedido de mudança de paradigma. Assim, “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2019, p. 52), tendo em mente que diferentes pessoas têm diferentes compreensões de mundo e que fatos que são óbvios para uns/umas, não o são para outros/as.

Para uma decolonização real do ensino, a lembrança de que “nenhuma educação é politicamente neutra” (HOOKS, 2019, p. 53) deve ser constante. Assim, o desaprendizado do racismo possibilita o aprendizado sobre colonização e, por sua vez, sobre decolonização. A implementação do interculturalismo é uma forma de desfazer o silenciamento histórico dentro da educação e de recuperar histórias marginalizadas, contudo esse objetivo não será atingido caso as mudanças efetivadas sejam resumidas a modificações pró-forma dos currículos. Como testemunha hooks

Com demasiada frequência, a vontade de incluir os considerados "marginais" não correspondia à disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas. Nos Estudos da Mulher, por exemplo, *as professoras tratam das mulheres de cor somente no finalzinho do semestre ou juntam numa única parte do curso tudo o que se refere à raça e às diferenças. Essa modificação pró-forma do currículo não é uma transformação multicultural, mas sabemos que é a mudança que os professores mais tendem a fazer*. Vou dar outro exemplo. Quando uma professora de inglês, branca, inclui uma obra de Toni Morrison no roteiro do curso, mas fala sobre ela sem fazer nenhuma referência à praga ou à etnia, o que isso significa? Já ouvi várias mulheres brancas "se gabarem" de ter mostrado aos alunos que os escritores e escritoras negros são tão "bons" quanto os do cânone dos homens brancos, mas elas não chamam a atenção para a questão da raça. *É claro que essa pedagogia não questiona as parciais estabelecidas pelos cânones convencionais (ou, quem sabe, por todos os cânones). É, ao contrário, mais um tipo de modificação pró-forma.* (HOOKS, 2019, p. 55, grifos nossos).

Essas “gambiarras” nos currículos podem ser notadas nos dados expostos no segundo capítulo desta monografia. Ficou claro que além de mulheres e/ou não-brancas/os serem minoria dentre as referências bibliográficas, muitas dessas pessoas eram relegadas

exclusivamente à posição de leitura complementar. Nesse ponto, destaca-se a posição das mulheres pretas: dentre 269 autores/as indicados/as, apenas duas eram mulheres negras e uma fora citada apenas como leitura complementar. Com base na minha experiência como graduanda, pode-se inferir que a realidade dos cursos de RI no Brasil reflete o observado por hooks e que teorias críticas — como as decoloniais e feministas — são normalmente citadas nas disciplinas brevemente, em um bloco único, no final do semestre.

Por mais que as diretrizes nacionais para as RI coloquem como obrigatório o estudo das relações étnico-raciais e que o componente específico das Relações Internacionais do Enade explicita que as pessoas graduadas na área devem ser sensíveis “à diversidade cultural, social, étnico-racial, religiosa, de gênero e de orientação sexual e comprometido com a promoção da dignidade humana” (BRASIL, 2019, p. 11), na prática não se cumpre com isso. Há “insuficiência da reflexão nos cursos de graduação em RI sobre como as relações raciais afetam a política internacional” (VARGAS; CASTRO, 2020, p. 140) — insuficiência que já poderia estar sendo combatida pelos cursos se eles seguissem as normativas de reparação étnico-racial citadas neste trabalho. O não cumprimento dessas diretrizes reflete “a institucionalização do racismo no sistema educacional brasileiro e na área de RI em particular” (VARGAS; CASTRO, 2020, p. 140).

Como coloca Silva (2021a, p. 45), “a reorientação de sujeitos e de mapas mentais e teóricos e a pluralização dos lugares de fala e de escuta são questões de justiça cognitiva” — justiça essa que não será alcançada apenas por meio de modificações pró-forma dos currículos. Estando a abordagem decolonial restrita a poucas iniciativas dentro das RI, como disciplinas optativas, a produção crítica na área permanece incipiente e marginalizada (VARGAS; CASTRO, 2020), o que é refletido nos planos de ensino analisados nesta monografia. As constatações expostas por meio da exposição de teorias críticas e dos dados compilados não procura oferecer uma resposta certa sobre a maneira que a decolonização das RI deve acontecer, mas sim fomentar questões iniciais a serem discutidas por pontos de vista diversos. Este trabalho não almeja encontrar uma fórmula mágica que tire imediatamente a universidade brasileira branca e seus/suas membros/as perpetuadores dos privilégios da branquitude da fase de negação para a de reparação descritas por Kilomba (2019).

Desmantelar o racismo e a colonialidade tão enraizados é um processo longo e contínuo, que precisa passar pela culpa, vergonha e reconhecimento de forma a ser verdadeiramente desconstruído, e não apenas maquiado mais uma vez. Como coloca Lourenço Cardoso (2018),

De minha parte, considero válido o branco antirracista, especialmente o estudioso da branquitude, viver o conflito da vantagem/privilégio racial que não concorda. Sem plano de solução a priori, sem mapas de fuga, sem o final feliz. Isto é, quando constato o horror que sou, de imediato apresento o plano para não ser. O conflito pode ser importante, não necessariamente o branco necessita caminhar apressadamente em busca da volta de sua paz. A paz que existia quando optava por ignorar completamente o conflito racial. À medida que o branco pesquisador da branquitude, assim como o negro pesquisador apresentam a crítica e logo em seguida a solução, nossa tendência é considerar que a solução apresentada é única ou a melhor possível. E deixam de viver o processo doloroso que, na minha hipótese, porém, também pode ser pedagógico, processo que pode ser a dor da humanização. (CARDOSO, 2018, p. 12).

O que se entende ao fim da redação deste trabalho é que enquanto narrativas diversas não forem trazidas lado a lado nas disciplinas centrais do curso, o campo das RI (e a universidade brasileira como um todo) continuará sendo porta-voz de uma história única. Enquanto contrato social e anarquia forem explicados no primeiro mês de graduação em Relações Internacionais e as questões raciais só forem aprofundadas em disciplinas optativas, a matriz patriarcal branco-centrada das Relações Internacionais continuará intocada e a formação do/a profissional da área permanecerá limitada e incapaz de compreender “as complexidades do mundo em suas diversas camadas” e, portanto, sem compreender “a realidade devidamente” (SILVA, 2021a, p. 46). Um campo que tem em seu cerne os estudos de poder não pode almejar competência analítica se não enxergar as “hierarquias sócio-gênero-raciais” (SILVA, 2021a, p. 46), sendo assim “necessário repensar, desconstruir vetores de opressões e privilégios e reconstruir a disciplina numa base emancipatória. A reescrita das RI baseada no reconhecimento da sua base colonial, racista, heteronormativa e patriarcal é fundamental para torná-la instrumento de libertação” (SILVA, 2021a, p. 49).

Buscar essa educação libertadora é desafiador, sendo “difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito da repressão é a norma” (HOOKS, 2019, p. 197), mas ela é possível. Sua viabilidade se dá através do reconhecimento de privilégios da branquitude e abandono dos mesmos, o que permite uma efetiva inclusão das epistemologias decoloniais, das teorias críticas do Sul e das literaturas antissexistas e antirracistas, realizando-se um esforço analítico coletivo que inclui a participação de indivíduos do Norte global e dos brancos que compõem a maior parte da academia nacional. Faz-se necessário retirar o véu que encobre a potência dos conhecimentos construídos na “margem” (HOOKS, 1989) — local que não é constituído simplesmente “como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p. 68). Trata-se de reconhecer outra dualidade dentre as tantas colocadas pelas teorias de RI, mas uma dualidade emancipatória: a margem é, ao mesmo tempo, um local de repressão e de resistência (HOOKS, 1989).

Talvez essa dualidade seja propositalmente esquecida nas teorias tradicionais das RI. Talvez — de forma semelhante ao colocado por Kilomba de que o/a colonizador(a) tem medo que o/a colonizado/a fale —, exista um medo de compreender que “a opressão forma as condições de resistência” (KILOMBA, 2019, p. 69) e que essa resistência é constante e cada vez mais retumbante dentre as epistemologias do campo. Cabe a todas as pessoas que se dizem antirracistas e antissexistas acabarem com esse “talvez” e com esse silenciamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta monografia foi investigar, a partir da compilação de dados sobre as leituras indicadas nos planos de ensino de diferentes universidades brasileiras, se há uma lógica do patriarcado colonial hegemônico branco regente nas Relações Internacionais — especialmente em três de suas disciplinas centrais (Introdução às RI e Teorias das RI I e II) — e, caso afirmativo, de qual maneira ela se perpetua. Para tal, foram considerados três objetivos específicos: (i) contestar as narrativas monolíticas e eurocêntricas nas RI que sanitizam a história e os assuntos estudados pelo campo; (ii) analisar os planos de ensino de RI no Brasil para verificar se esses privilegiam uma narrativa e um saber corporificado específicos; (iii) discorrer sobre o duplo poder dos currículos de atuarem pela manutenção das lógicas coloniais ou de constituírem ferramenta libertadora e decolonial.

Neste âmbito, reitera-se que os escritos anti-pós-decoloniais, antirracistas, feministas e do Sul global foram vitais para uma compreensão mais ampla sobre como a visão eurocêntrica (DUSSEL, 2005) continua ditando as agendas de estudo do campo. Dessa forma, o *mainstream* das RI segue produzindo teorias sem contestar a tradição de abstração e de sanitização (JONES, 2006) sobre a qual a disciplina foi construída. Ao não reconhecer a manifestação da Modernidade/colonialidade (GROSGOUEL, 2011) em seus temas centrais e a perpetuação das colonialidades do ser, poder e saber (QUIJANO, 2007; PORTO-GONÇALVES, 2005), hierarquizadas com base em codificações raciais (CAPAN, 2016), as RI seguem praticando atos de violência epistêmica (SPIVAK, 2010) e sustentando o mito da existência de uma linha contínua e unidirecional para o progresso humano, a qual fora traçada pelos brancos europeus (DUSSEL, 2005; HALPERIN, 2006; LUGONES, 2020). Essa “amnésia” (KRISHNA, 2006) não estrutura apenas as teorias tradicionais das RI — silenciosas sobre o racismo e colonialismo intrínsecos a seus conceitos mais básicos, como o de anarquia (MILLS, 1997; HENDERSON, 2015) —, mas também a universidade brasileira em si própria (CARVALHO, 2017; CARDOSO, 2018). Enquanto a branquitude se mantiver acrítica dentro da academia nacional sobre seus próprios privilégios (LIMA; SILVA, 2020), qualquer passo em direção à decolonização dos currículos (GOMES, 2017) e a uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1968; HOOKS, 2019) seguirá dificultado. Afinal, são esses privilégios naturalizados, essas heranças positivas deixadas aos/às brancos/as (BENTO, 2002) por “segredos” como a escravização, a colonização e o racismo (KILOMBA, 2019), que permitem a manutenção do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) dentro das universidades brasileiras e das RI.

Contudo, esta monografia também atenta que a mesma epistemologia que serve de instrumento pró-colonial tem sido usada por grupos marginalizados em sua resistência. Através

da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e de ações afirmativas aplicadas conjuntamente, uma verdadeira democratização da educação pode ser atingida. A partir da transgressão de correntes que sustentam a hegemonia e suposta superioridade de teorias eurocêntricas, da quebra do narcisismo da branquitude (FANON, 2008) e do reconhecimento de raça como estrutura e não recorte (SILVA, 2021b), as RI tornam-se capazes de preparar profissionais que compreendam as complexidades do mundo em suas diversas camadas (SILVA, 2021a). À vista disso, a partir do cruzamento entre os dados compilados e as teorias utilizadas, confirmou-se a hipótese de que os planos de ensino dos cursos de RI no Brasil corroboram com a colonialidade e a contínua marginalidade de povos subalternizados por meio de um silenciamento epistêmico e sistemático realizado pela exclusão de representantes desses povos dos espaços acadêmicos e/ou pela sanitização da história contada nas salas de aula, as quais foram majoritariamente escritas por indivíduos brancos. Assim sendo, citar-se-á, a seguir, o caminho percorrido até a identificação dessa realidade.

No primeiro capítulo da presente monografia foi exposta a predominância de uma história única sobre a criação das RI, contada pelos europeus e que silencia sobre atos de violência perpetrados em África, América, Ásia e Oceania em nome de uma hegemonia branca. A partir da crítica dessa narrativa sanitizada, salientou-se a importância de reconhecer a colonização e o racismo, bem como seus impactos, para uma compreensão profunda dos objetivos pelos quais a disciplina de RI foi criada e em nome de qual verdade ela atua. Constatou-se que a ausência desse reconhecimento não é acidental, mas sim parte da estrutura racista do campo de estudos, das universidades em que ele é desenvolvido e da própria ordem mundial que as RI ajudam a manter. Após a desconstrução de alguns vícios interpretativos das RI, foi possível seguir para a análise da realidade da disciplina no Brasil.

Assim, o segundo capítulo objetivou contextualizar a instituição das RI no país, a qual se deu em num contexto de universidades duplamente racistas e colonizadas/coloniais. As incontestadas raízes branco-centradas tanto das RI quanto das IES brasileiras resultaram em uma nova (mas não surpreendente) hegemonia: a de autores/as brancos/as referenciados/as nos planos de ensino dos cursos de RI, que totalizou 89,19% das indicações de leitura. Essa hegemonia é garantida às custas da participação de pessoas não-brancas na academia, que constituem apenas 8,73% das referências bibliográficas. O abismo de representatividade torna-se maior com o cruzamento dos dados sobre raça e gênero, que permitiu a percepção de que homens brancos e mulheres brancas são os grupos com mais vozes dentro das RI (66,74% e 22,45%, respectivamente). Mesmo sendo clara a superioridade numérica masculina dentre os corpos brancos, a falta de representatividade mais preocupante é a de mulheres não-brancas. A

soma das contribuições de pardas, pretas e indígenas totaliza apenas 2,08% das indicações dos planos de ensino, enquanto seus pares masculinos atingem o também baixo patamar de 6,65%. A subalternização também é identificada no que se refere à nacionalidade dos/as autores/as e aos países em que eles/as trabalham. Em ambos os levantamentos, países do Norte global atingiram números maiores: 58,63% dos/as escritores/as mencionados/as nasceram nessa região e 49,28% atualmente trabalham nela (lembrando que 18,71% dos indivíduos indicados eram falecidos ou aposentados). Neste quesito, é gritante a exclusão de autores/as das porções de Ásia, África e Caribe, que em nenhum dos levantamentos realizados chegaram a representar 3% das indicações. Assim, os dados levantados sustentam a hipótese de um silenciamento sistemático das epistemologias produzidas por corpos não-brancos e/ou advindos das margens do sistema (o Sul global).

Finalmente, o terceiro capítulo elucida instrumentos que possibilitam essa violência epistêmica subalternizante de pessoas não-brancas dentro das RI. A partir da denúncia do epistemicídio e da exclusão do ambiente universitário (principalmente de professores/as e alunos/as negros/as), essa seção apontou possibilidade de uso da epistemologia como ferramenta de resistência e defendeu a decolonização dos currículos. Também foram apresentadas estratégias para a implementação de uma educação intercultural e libertadora — que envolve a inclusão de autores/as não-brancos/as e/ou do Sul global e dos conceitos por eles/as elaborados nas análises de RI; a atuação a partir da margem, com a criação de disciplinas optativas que introduzem nos curso questionamentos sobre a colonialidades que ainda não são feitos nas matérias obrigatórias; o protagonismo da extensão como possibilitadora do diálogo direto com a comunidade. Ficou claro como a compreensão da colonialidade e a consciência de que a raça é fator estruturante da sociedade nacional e global é fundamental para que teorias mais ricas e profissionais melhor preparados/as sejam formados/as dentro das graduações brasileiras na área.

Neste contexto, diante de todos os pontos apresentados ao longo dos capítulos e das considerações finais, aponta-se como as mudanças nas estruturas das Relações Internacionais só podem ser realizadas a partir da tomada de consciência de que raça e colonialidade ditam as produções de conhecimento da área (e também da academia como um todo). A decolonização efetiva, portanto, precisa ser realizada pelo conjunto das populações — ou seja, as pessoas brancas não podem continuar se abstendo do debate racial e silenciando sobre os privilégios que a branquitude lhes confere. Como exposto neste trabalho, indivíduos marginalizados — pretos/as, pardos/as, indígenas, asiáticos/as, mulheres — vêm sendo resistência e afirmando-se como sujeitos desde o primeiro encontro com o colonizador e sua lógica

patriarcal/capitalista/branco-centrada, ainda que por isso tenham sido constante e violentamente silenciados. Para a consumação da educação como prática de liberdade aqui defendida, é necessário que as pessoas brancas também se movam e atuem ativamente para deixarem de *negar* seu racismo, sem fugir da *culpa* e da *vergonha* trazidas pelo *reconhecimento* dos atos violentos praticados por si mesmos/as, para só então buscarem a *reparação* lado a lado com sujeitos marginalizados que já reconhecem seu potencial e o exercem por diversas formas de resistência.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARYA, Amitav y BUZAN, Barry, “Why there is no Non-Western International Relations Theory? An Introduction”, *International Relations of the Asia-Pacific*, vol. 7, nº 3, 2007, ps. 287-312. p. 288.

ACHARYA, Amitav; BUZAN, Barry. *Non Western International Relations Theory; perspectives from Asia and Beyond*. 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *THE danger of a single story*. S.I., 2009. (18 min.), son., color. Legendado. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em: 26 mar. 2021.

AKOTIRENE, Carla. *O Que é Interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 255 p.

ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie. *Confronting the global colour line: an introduction*. In: ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie (ed.). *Race and racism in international relations: confronting the global colour line*. New York: Routledge, 2015. p. 1-15.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASHWORTH, Lucian M.. *Did the Realist-Idealist Great Debate Really Happen? A Revisionist History of International Relations*. *International Relations*, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 33-51, abr. 2002. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0047117802016001004>.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL** In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório síntese de área: Relações Internacionais (bacharelado)*. Brasília: Inep. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília, Disponível em: [Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências](#). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 4, de Outubro de 2017. Brasília, DF. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CES-CNE-004-2017-10-05.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CAMERANO, Ana Cláudia S. A invisibilidade das narrativas africanas em Relações Internacionais: o case da Rainha Nzinga. 2018. Monografia – Departamento de Ciências Econômicas e Relações Internacionais – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAPAN, Zeynep Gulsah. Decolonising International Relations? **Third World Quarterly**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 1-15, 27 out. 2016. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2016.1245100>.

CARDOSO, C. Lourenço. “A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim”. In: 130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, 2018, p. 295-311.

CARDOSO, Lourenço. O BRANCO-OBJETO: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 81-93, 11 jul. 2011. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18706>. Acesso em: 05 out. 2020.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2005.

CARR, E. H.. **VINTE ANOS DE CRISE 1919 - 1939**: uma introdução aos estudos das relações internacionais. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 305 p.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze ; MALDONADO-TORRES, Nelson ; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte ; Autêntica, 2018, p. 79-106.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. 2007. Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) El giro decolonial. Siglo del Hombre Editores. Bogotá. pp: 79-91

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 19 out. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado, [Brasília, DF], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6081/5457>. Acesso em: 18 jan. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. PARÁGRAFO. JAN/JUN. 2017, V.5, N.1 (2017).

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 120-139.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 19 out. 2020.

EZE, Emmanuel. The Color of Reason: the idea of 'race' in Kant's anthropology. In: FAULL, Katherine (ed.). **Anthropology and the German Enlightenment**. Lewisburg: Bucknell University, 1995. p. 200-241.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Tradução de Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIX DE QUADROS, Mariana. Descolonizando as relações internacionais: a raça e o racismo como categoria de análise. Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF, v. 18, n. 1, p. 39 - 57, 5 nov. 2019.

GERALDO, Nathália. Angela Davis recomendou: quem é Lélia González, ícone do feminismo no país. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/02/01/lelia-gonzalez.htm>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-246. (Coleção cultura negra e identidade).

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38-51.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs. p.223-244. 1984.

GROSGUÉL, Ramón. “Decolonizing post-Colonial Studies and paradigms of political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality.” *Transmodernity* 1, no. 1 (2011): 1–36.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc. estado.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

GROSGUÉL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 383-417.

GUERREIRO RAMOS, A. Sobre a crise brasileira e a sociologia no Brasil, In: Guerreiro RAMOS, A. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro, Editora Andes, 1957. 205-216 p.

HALLIDAY, Fred. *Repensando as relações internacionais*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

HALPERIN, Sandra. International Relations Theory and the Hegemony of Western Conceptions of Modernity. In: JONES, Branwen Gruffydd (ed.). **Decolonizing international relations**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. p. 43-64.

HENDERSON, Errol A. Hidden in plain sight: racism in international relations theory. In: ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie (ed.). *Race and racism in international relations: confronting the global colour line*. New York: Routledge, 2015. p. 19-43.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOOKS, Bell. *Intelectuais Negras*. In: *Estudos Feministas*. IFCS/UFRJ – PPCIS/UFRJ – vol.3 no 2/95, 1995, p. 465.

HOOKS, bell. *Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black*. Boston: South End Press, 1989.

IBGE. *Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 9 p. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf). Acesso em: 01 mar. 2021.

IBGE. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 19 p. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 01 mar. 2021.

JACKSON, Robert; SORENSEN, Georg. **Introdução às relações internacionais: teorias e abordagens**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

JESUS, Diego Santos Vieira de. O baile do monstro: o mito da paz de vestfália na história das relações internacionais modernas. *História*, Franca, v. 29, n. 2, p. 221-232, Dec. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742010000200012&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742010000200012>.

JONES, Branwen Gruffydd. Introduction: International Relations, Eurocentrism, and Imperialism. In: JONES, Branwen Gruffydd (ed.). **Decolonizing international relations**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. p. 1-19.

JORDAN, June. *Technical Difficulties: African-American Notes on the State of the Union*. New York: Pantheon Books, 1992.

JUBRAN, Bruno Mariotto; LEÃES, Ricardo Fagundes; VALDEZ, Robson Coelho Cardoch. **Relações internacionais:: conceitos básicos e aspectos teóricos**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, 2015. Disponível em: [https://arquivofee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/20150525relacoes-internacionais\\_-conceitos-basicos-e-aspectos-teoricos.pdf](https://arquivofee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/20150525relacoes-internacionais_-conceitos-basicos-e-aspectos-teoricos.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

JULIÃO, Taís Sandrim. A graduação em Relações Internacionais no Brasil. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v. 1, n. 1, p. 13-48, nov. 2012. ISSN 2316-8323. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/2073>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

KILOMBA, Grada. (2016). *Descolonizando o conhecimento - Uma Palestra-Performance*. (J. Oliveira, Trad.). Recuperado de <https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra/>

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

KRISHNA, Sankaran. ace, Amnesia, and the Education of International Relations. In: JONES, Branwen Gruffydd (ed.). **Decolonizing international relations**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. p. 89-108.

LESSA, Antônio Carlos. O ensino das relações internacionais no Brasil. In: Saraiva, José Flávio; Cervo, Amado Luiz (org). *O crescimento das relações internacionais no Brasil*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), 2005.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 27 abr. 2021.

LIMA, Fernanda da Silva; SILVA, Karine de Souza. **TEORIAS CRÍTICAS E ESTUDOS PÓS E DECOLONIAIS À BRASILEIRA:: quando a branquitude acadêmica silencia raça e gênero**. QUANDO A BRANQUITUDE ACADÊMICA SILENCIA RAÇA E GÊNERO. 2020. Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/teorias-criticas-e-estudos-pos-e-decoloniais-a-brasileira-quando-a-branquitude-academica-silencia-raca-e-genero>. Acesso em: 22 set. 2020.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MAIA, Marielle. Formação em Relações Internacionais no Brasil: panorama dos cursos de graduação e perfil dos egressos marielle maia. formação em relações internacionais no brasil:panorama dos cursos de graduação e perfil dos egressos. Belo Horizonte: Puc Minas (Edição Kindle), 2020.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, Oct. 1999. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=en&nrm=iso)>. access on 25 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco/pensar/siglo del Hombre Editores, 2007.

MASO, Tchella Fernandes; YATIM, Leila. A (de)colonialidade do saber:: uma análise a partir da universidade federal da integração latino-americana (unila). **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 16, n. 11, p. 31-53, jun. 2020. Semestral.

MATO, Daniel. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. *LASA FORUM*, v. XLVIII, n. 3, verão 2017. Disponível em: <http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. N-1 Edições. São Paulo, 2018.

MENDES, Pedro Emanuel. **A Invenção das Relações Internacionais como ciência social:: uma introdução à ciência e à política das ri. uma introdução à Ciência e à Política das RI**. 2013. Disponível em: <https://www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/colecoes/working-papers/relacoes-externas-de-portugal/a-invencao-das-relacoes-internacionais-como-ciencia-social-uma-introducao-a-ciencia-e-a-politica-das-ri-2217>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 05-10, mar. 2008.

MIGNOLO, Walter. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In S. C. Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 32, n. 94, p.01-18, 2017. ANPOCS. <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica. A opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MILLS, Charles. **The Racial Contract**. Ithaca: Cornell University, 1997. 171 p.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. Apresentação In: *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. *Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB*, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 593-614, 31 dez. 2019. Portal de Periodicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1982-6605.2019v16n2.44085>.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. **O LUGAR DAS PROFESSORAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**. 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299\\_ARQUIVO\\_FazendoGenero2017.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299_ARQUIVO_FazendoGenero2017.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

NÚÑEZ, Geni.. DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO PSICOLÓGICO. Plural: valorização profissional em tempos de 'novas' práticas em Psicologia, Florianópolis, p. 06 - 11, 21 ago. 2019.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil. *Interritórios*, [S.L.], v. 6, n. 10, p. 89-104, 14 abr. 2020. *Revista Interritorios*. <http://dx.doi.org/10.33052/inter.v6i10.244895>.

PIRES, Breiller. Ciência brasileira sofre com cortes de verbas e encara cenário dramático para pesquisas em 2021. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-31/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021.html>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 3-5. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 19 out. 2020.

PRADO, L. A.; ALENCASTRO, M. S. C. ; ALMEIDA, S. C. D.. Currículo: Instrumento de poder e de transformação cultural. In: EDUCERE, 2017, Curitiba. Formação de professores; contextos, sentidos e práticas. Curitiba, 2017. p. 17496-17508.

QUIJANO, Aníbal. "Coloniality and Modernity/Rationality." *Cultural Studies* 21, no. 2 (2007): 168–178.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

RIBEIRO, Pedro Feliú; KATO, Mariana e REINER, Gary. Mercado de trabalho e relações internacionais no Brasil. *Meridiano 47*, vol. 14, n. 135, 2013.

RIGUEIRA, Paulo. Relações internacionais como disciplina. *Relações Internacionais*, Lisboa, n. 36, p. 23-46, dez. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-91992012000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992012000400003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 dez. 2020.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza et al (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-72.

SANTOS, S. Boaventura. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Vívian Matias dos. NOTAS DESOBEDIENTES: DECOLONIALIDADE E A CONTRIBUIÇÃO PARA A CRÍTICA FEMINISTA À CIÊNCIA. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 30, e200112, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822018000100242&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100242&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 mar. 2021. Epub 03-Dez-2018. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>.

SARAIVA, João Vítor Martins. **O apagamento da ideia de Raça e o campo de estudos das Relações Internacionais: colonialidade do saber e as violências epistêmicas**. 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/XhVx9HF>. Acesso em: 08 dez. 2020.

SEABRA, Fernando; LEITE, Iara; DIAS, Filipe. Principais resultados e análises da primeira pesquisa dos egressos da graduação em Relações Internacionais da UFSC. In: Encontro da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), 6., 2017, Belo Horizonte. Relatório. Florianópolis: Ufsc, 2017. p. 1-16.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 1, jan.-abr. p. 49-64, 2015.

SILVA, Karine de Souza. “É tudo pra ontem”: do branco-centrismo à amefricanização do campo de Relações Internacionais no Brasil. No prelo.

SILVA, Karine de Souza. “Esse silêncio todo me atordoa”: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais. *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 37-55, jan./mar. 2021a. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril\\_v58\\_n229\\_p37](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p37)

SILVA, Karine de Souza; CASTELAN, Daniel R.. 'Mil nações moldaram minha cara': o Brasil, as migrações sul-sul e a extensão em Relações Internacionais. *Revista de Extensão*, v. 16, p. 154-165, 2019. Acesso em: 30 abr. 2021.



SILVA, Karine de Souza; MORAIS, Pâmela Samara Vicente Morais. Gênero, raça e interseccionalidades no processo de feminização da migração: entre silenciamento e protagonismo de mulheres negras em Florianópolis. No prelo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TICKNER, A; BLANEY, D. L. Introducción: Pensar la diferencia. In: TICKNER, A; BLANEY, D. L.(Eds.) Thinking International Relations Differently. London: Routledge, 2012, p. 1–24.

TICKNER, Arlene B. y WÆVER, Ole, (eds.) International Relations Scholarship around the World, Roudledge, Londres, 2009.

WALKER, R.B.J. The doubled outsides of the Modern International. 5th International Conference on Diversity in Organizations, Communities and Nations. C.a.N. Fifth International Conference on Diversity in Organizations. Beijing, 2005.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas (Col), Universidad Central Bogotá, Colombia, n. 26, p. 102-113, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala. 2009