



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Maria Clara Kretzer

A “amnésia intencional” em Relações Internacionais: colonialidade, branquitude e a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação em Santa Catarina

Florianópolis

2021

Maria Clara Kretzer

A “amnésia intencional” em Relações Internacionais: colonialidade, branquitude e a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação em Santa Catarina

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Relações Internacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. 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.

Kretzer, Maria Clara

A "amnésia intencional" em Relações Internacionais :
colonialidade, branquitude e a Educação das Relações Étnico
Raciais nos cursos de graduação em Santa Catarina / Maria
Clara Kretzer ; orientadora, Karine de Souza Silva, 2021.
144 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em
Relações Internacionais, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Relações Internacionais. 2. Educação das Relações Étnico
Raciais. 3. Branquitude. 4. Colonialidade. I. Silva,
Karine de Souza. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Relações
Internacionais. III. Título.

Maria Clara Kretzer

A “amnésia intencional” em Relações Internacionais: colonialidade, branquitude e a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação em Santa Catarina

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Joana Célia dos Passos
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Daniel Ricardo Castelán
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Relações Internacionais

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Karine de Souza Silva
Orientadora

Florianópolis, 2021.

À universidade pública.

AGRADECIMENTOS

A passagem pelo mestrado foi um dos períodos mais conturbados que vivi até aqui. Para além das dificuldades e inseguranças colocadas pela própria pós-graduação, os últimos dois anos e meio foram palco de avanço do conservadorismo, do desmonte da universidade pública e da pandemia de Covid19. Acordar todos os dias com as responsabilidades de uma mestranda nesse contexto e chegar até o final foi muito difícil. Felizmente, nunca estive sozinha, e é com segurança que digo que esta dissertação, apesar de levar apenas o meu nome em sua autoria, foi escrita por várias mãos.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, prof. Karine, por me acolher como sua orientanda. No começo, pensei que, do nosso convívio, aprenderia apenas sobre os temas que compõem o as páginas que seguem. Na prática, aprendi sobre uma docência e uma orientação humanizada, que enxerga as pessoas para além do papel da/o aluna/o e da orientanda/o. Agradeço todo o cuidado e paciência ao longo desse trajeto. Independente de meus caminhos futuros, vou levar essas lições comigo para sempre.

Neste ensejo, registro também minha gratidão ao Estado brasileiro, na figura da Capes, por financiar minha pesquisa, e à universidade pública, por ter aberto suas portas para mim e para todas/s as/os minhas/meus colegas.

Em segundo lugar, agradeço aos meus amigos e amigas. Vocês foram o meu sustento em vários momentos desse processo, e eu não teria chegado até aqui sem essa presença.

À Anna Luiza, amiga que o mestrado me deu, agradeço a partilha, a companhia, o auxílio nos momentos de desespero e a ajuda com o trabalho quando mais precisei. Ao Arthur, minha gratidão por estar comigo nessa estrada há dez anos, mesmo quando nos afastamos, e por estar sempre disposto a ouvir (mesmo que eu nem sempre fale). À Fer, obrigada por – literalmente – abrir as portas da sua casa para mim em alguns dos momentos mais difíceis dos últimos anos. Ao Cae e Piá, que mesmo longe e com o contato diminuído me lembram que há vida fora da academia, agradeço por não desistirem da nossa amizade. Ao Henrique, colega de especialização, agradeço o carinho e o incentivo sempre. Ao Paulo, agradeço todo o apoio no começo dessa jornada: não teria conseguido ingressar no mestrado sem a sua ajuda. Aos amigos de Balneário Camboriú que a graduação e a especialização me deram e que seguem ao meu lado, apesar da distância, meu muito obrigada.

Ainda sobre as/os amigas/os, dedico um parágrafo à parte para todas e todos os colegas do PPGRI que partilharam essa jornada comigo. Agradeço as filas e almoços no RU, as tardes da biblioteca, os cafês na secretaria, as idas ao Clandestino, as conversas embaixo das árvores

na UFSC. Vivi um aniversário difícil em 2018; em 2019, vocês fizeram essa celebração ser uma das mais alegres que eu já tive. Jamais vou me esquecer disso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha família, na figura do meu pai, minha mãe e minha irmã. Aos meus pais, por nunca duvidarem de mim, nem quando, em 2010, eu voltei da escola decidida a estudar Relações Internacionais, aquele curso que ninguém conhecia e ninguém sabia direito para o que servia. À minha irmã, eu agradeço por ter me lembrado de quem eu sou quando, antes do mestrado, eu comecei a duvidar de mim, e por todos os chás de camomila trazidos quando o desespero com a dissertação aparecia. O apoio de vocês, aberto ou silencioso, em palavras diretas ou nas piadas e almoços vegetarianos nos dias em que não estou bem, tem sido essencial ao longo da minha trajetória para que eu não desista. Muito obrigada.

“O racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele”
(RIBEIRO, 2019, p. 36).

RESUMO

As Relações Internacionais (RI) enquanto disciplina foram oficialmente inauguradas no pós-Primeira Guerra Mundial. Seu mito de origem afirma que o interesse pelo estudo do internacional surge a partir do flagelo da guerra e da preocupação em compreendê-la e evitá-la. Críticas ao campo, porém, afirmam que há mais nesta origem do que o discurso oficial conta, e destacam o eurocentrismo e o papel do racismo na construção da narrativa da área, de seus cânones teóricos e de sua história. Implementadas no Brasil na década de 1970, as RI hoje estão sujeitas a um amplo movimento nacional de descolonização dos currículos, oficializado a partir da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais em 2003, e que visa, dentre outros, combater o privilégio epistêmico da branquitude nos espaços educacionais. Este movimento, se implementado de forma plena, tem a capacidade trazer para o seio da disciplina os trabalhos e discussões que criticam o caráter colonial de sua construção. A partir do estudo de caso de três cursos de Relações Internacionais catarinenses, a presente dissertação tem como objetivo identificar as limitantes estruturais à plena inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino das RI em Santa Catarina. Por meio dos levantamentos feitos, o trabalho aponta a predominância branca, masculina e do Norte na composição dos planos de ensino dos cursos e a baixa presença de críticas às questões raciais que permeiam a área. A partir disso, sugere, em caráter exploratório, algumas reflexões sobre a formação da/o internacionalista brasileira/o em um contexto no qual as temáticas da Educação das Relações Étnico-Raciais estão em sua maioria ausentes.

Palavras-chave: Relações Internacionais. Branquitude. Colonialidade. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

International Relations (IR) as a discipline was officially inaugurated after the First World War. Its origin myth states that the interest in the study of the international arises from the scourge of war and the concern to understand and avoid it. Critics of the field, however, claim that there is more to this origin than what the official discourse tells, and highlight Eurocentrism and the role of racism in the construction of the area's narrative, its theoretical canons, and its history. Implemented in Brazil in the 1970s, IR today are subject to a broad national movement of decolonization of curricula, made official after the implementation of Education of Ethnic-Racial Relations in 2003, which aims, among others, to combat the epistemic privilege of whiteness in educational spaces. This movement, if fully implemented, can bring to the heart of the discipline the works and discussions that criticize the colonial character of its construction. Based on the case study of three courses in International Relations in Santa Catarina, this dissertation aims to identify the structural limitations to the full insertion of Ethnic-Racial Relations Education in the teaching of IR in Santa Catarina. The research points to the predominance of whites, males, and the North in the composition of the courses' teaching plans and the low presence of criticism of racial issues that permeate the area. From this, it suggests, in an exploratory nature, some reflections on the formation of the Brazilian internationalist in a context in which the themes of Education in Ethnic-Racial Relations are mostly absent.

Keywords: International relations. Whiteness. Coloniality. Education of Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Théâtre de L'Univers	23
Figura 2 – Gráfico com número médio de anos de estudo – evolução por cohort	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de alfabetização da população com 5 anos de idade ou mais, por raça e gênero, segundo ano censitário.....	49
Quadro 2 – Conteúdos abrangidos pelos Eixos de Formação das Relações Internacionais, conforme disposto pela DCN de 2017.....	62
Quadro 3 – Disciplinas e semestres analisados por universidade	78
Quadro 4 – Raça e gênero das/os autoras/es de Teoria das Relações Internacionais.....	79
Quadro 5 – Região e país de nacionalidade das/os autoras/es de Teoria das Relações Internacionais.....	80
Quadro 6 – Região e país de atividade das/os autoras/es de Teoria das Relações Internacionais	81
Quadro 7 – Raça e gênero das/os autoras/es de História das Relações Internacionais	83
Quadro 8 – Região e país de nacionalidade das/os autoras/es de História das Relações Internacionais.....	83
Quadro 9 – Região e país de atuação das/os autoras/es de História das Relações Internacionais	84
Quadro 10 – Raça e gênero das/os autores de Política Externa.....	85
Quadro 11 – Região e país de nacionalidade das/os autores de Política Externa.....	86
Quadro 12 – Região e país de atuação das/os autoras/es de Política Externa	87
Quadro 13 – Raça e gênero das/os autoras/es de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais.....	88
Quadro 14 – Região e país de nacionalidade das/os autoras/es de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais.....	89
Quadro 15 – Região e país de atuação das/os autoras/es de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais.....	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	BRANQUITUDE E MARGINALIZAÇÃO/SILENCIAMENTO DOS “ESCRITORES FANTASMAS” DO BRASIL NO CAMPO EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO.....	19
2.1	RACISMO E FORMAÇÃO DO BRASIL	20
2.2	BRANQUITUDE E PRIVILÉGIO EPISTÊMICO	34
2.3	DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	44
3	A BRANQUITUDE E O “NORTE” NAS DISCIPLINAS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS EM SANTA CATARINA	56
3.1	AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL.....	57
3.2	UMA “EUROPA” INCRUSTRADA NO BRASIL? O PERFIL INTERNACIONAL DE SANTA CATARINA E AS CLIVAGENS RACIAIS DO ESTADO.....	65
3.3	A PREDOMINÂNCIA DA BRANQUITUDE E DO “NORTE” NOS PLANOS DE ENSINO DAS RI CATARINENSES: OS DADOS.....	75
3.3.1	Teoria das Relações Internacionais.....	79
3.3.2	História das Relações Internacionais	82
3.3.3	Política Externa.....	84
3.3.4	Instituições, Regimes e Organizações Internacionais.....	88
3.3.5	Currículos brancos e a Educação das Relações Étnico-Raciais: algumas considerações.....	91
4	CÂNONES EUROCÊNTRICOS, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RI.....	94
4.1	CÂNONES EUROCÊNTRICOS E “AMNÉSIA INTENCIONAL”	95
4.2	OS MITOS DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS E OS CURSOS DE RI EM SANTA CATARINA	106
4.3	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RI E O DESCOLAMENTO DA REALIDADE NACIONAL.....	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Relações Internacionais, nascida no começo do século XX, propõe-se a explicar as relações entre os Estados e os diferentes fatores que orientam as dinâmicas internacionais. Desde então, a área se consolidou ao redor do mundo como um campo autônomo do conhecimento, com cursos inaugurados em todos os continentes. No Brasil, a disciplina foi oficialmente inaugurada na década de 1970, e vive nos últimos anos um acentuado momento de expansão. De 1974 para cá, foram mais de 150 cursos em atividade registrados; em 2015, cerca de 9 mil alunas/os ingressaram na área, enquanto outras/os 3.529 concluíram suas formações e se tornaram bacharéis em RI (MAIA, 2020). Desta forma, a disciplina vem se consolidando dentre as Humanidades e, em específico, dentro do campo da Ciência Política, como um curso de alta demanda por parte do alunado que deseja ingressar no ensino superior brasileiro.

Esta expansão, porém, não é sinônimo de pluralidade no que diz respeito aos conteúdos abordados. As Relações Internacionais têm apresentado dificuldade em incorporar conhecimentos que estejam fora do circuito ocidental (JESUS, 2019). Esta resistência tem barrado a introdução de leituras críticas que questionam alguns aspectos fundamentais. O primeiro deles são as raízes coloniais da disciplina e a reprodução do que os teóricos coloniais chamam de colonialidade, conceito que dá nome à continuidade dos padrões de poder e das subjetividades ordenadoras da vida política, econômica, social, cultural etc. inaugurados no período colonial. O segundo, relacionado ao primeiro, é a influência da hierarquia racial na conformação da política internacional e no surgimento da própria RI como disciplina autônoma.

Krishna (2001) utiliza o termo “amnésia intencional” para referir-se à esta cegueira seletiva das Relações Internacionais. Ao fechar os olhos para a raça como categoria de análise, as RI sanitizam seu discurso e ignoram que foi justamente a partir de visões racializadas de mundo que alguns dos acontecimentos políticos mais importantes para a compreensão do sistema internacional ocorreram. Ao fazê-lo, a disciplina marginaliza determinados processos históricos e apaga toda a violência, a morte e a barbárie que o ideal branco e europeu – e, mais tarde, também o estadunidense – de civilização levou às pessoas não brancas em todo o mundo.

Como estudante de Relações Internacionais, tive uma formação acadêmica baseada nesta amnésia. A mirada crítica ao eurocentrismo e ao racismo da disciplina só me foi apresentada em uma disciplina de um curso de especialização após mais de cinco anos em sala de aula estudando e debatendo sobre as RI. A percepção sobre estes gargalos na narrativa sobre o internacional ao longo de minha formação foi chocante; e foi justamente este choque que

chamou minha atenção para o tema, e fez com que meu período no mestrado fosse dedicado ao aprofundamento destas abordagens.

Na minha passagem como estagiária docente nas disciplinas de Organizações Internacionais (obrigatória) e Raça e Relações Internacionais (optativa), inserida no EIRENÈ (Centro de Pesquisas e Práticas Pós-Coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional) e no diálogo com minha orientadora, não só estudei estas críticas, como fui apresentada a um novo conceito: a branquitude. O termo é utilizado para definir a pertença racial branca, e seus estudos apontam como, em sociedades estruturalmente racistas – como a brasileira – os indivíduos brancos são parte central na manutenção das desigualdades raciais.

O contato com os estudos críticos da branquitude afetou tanto minha vida pessoal como minha vida acadêmica. Na primeira, me fez refletir sobre meu lugar social como mulher branca, mestranda, de classe média inserida em uma sociedade racista, sobre meu papel como opressora nesse sistema excludente e sobre minhas responsabilidades neste cenário. Na segunda, o termo forneceu uma nova lente de análise para pensar as Relações Internacionais, e evidenciou que não é possível pensar colonialidade e eurocentrismo sem pensar o papel do indivíduo branco nos processos de exclusão. O texto que apresento nas páginas que seguem, portanto, desenhou-se a partir da confluência destes aprendizados, e carrega não apenas uma busca acadêmica, mas também uma busca pessoal por melhor entender o processo formativo que me conferiu o grau de bacharel em RI alguns anos atrás.

Além dos aspectos teóricos, o diálogo com estas abordagens permitiu conhecer os movimentos de resistência à uma visão branca de ser e estar no mundo. No que diz respeito à construção de narrativas, os Movimentos Negros nacionais lutam há décadas contra o mito da democracia racial e pelo fim do racismo na sociedade brasileira – apesar de esta história ser pouco conhecida por nós, brancas/os. Um dos locais onde estas lutas se articulam é, justamente, no espaço educacional. Não apenas as Relações Internacionais, mas a academia brasileira como um todo é um espaço marcado pela hegemonia da branquitude, que se faz presente tanto nos corpos docentes quanto nas bibliografias apresentadas ao alunado, e que reproduzem modos europeus e brancos de conhecimento (CARVALHO, 2006; GOMES, 2020).

Neste contexto, uma das grandes conquistas destes movimentos foi a implementação das Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em todos os níveis no ensino brasileiro (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Em seu texto, os dispositivos legais que a implementam versam sobre a necessidade de romper com os estereótipos e os preconceitos raciais que marcam a sociedade brasileira, diversificar os

currículos oferecidos ao alunado e combater as perspectivas tradicionais que marginalizam a história e a relevância de negros/os e indígenas na construção do país e na construção do conhecimento de forma geral.

No campo das Relações Internacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado da área, oficializadas em 2017, preveem que os elementos estruturais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) devem conter “formas de garantir a integração dos conteúdos das Diretrizes Nacionais”, dentre as quais aquelas que tratam da “Educação das Relações Étnico-Raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena” (BRASIL, 2017, p. 18). Ou seja, há na legislação nacional sobre educação, bem como nos dispositivos legais específicos das RI, a previsão de que estes conteúdos estejam presentes na formação das/os alunas/os da área.

Apesar dos quase vinte anos desde a implementação da EREER, porém, sua inserção ainda é dificultada. Nas Relações Internacionais, em específico, os debates acerca das clivagens raciais até hoje não conquistaram seu espaço no “núcleo duro” da disciplina. A narrativa das RI no Brasil segue fortemente eurocentrada, e contada a partir de autoras e autores brancos que escrevem de poucos lugares do mundo (JESUS, 2019; SILVA, 2021a). Neste cenário, é importante identificar os elementos que contribuem para este estado de coisas, de forma a compreender as dinâmicas e os entraves que impedem que o alunado tenha acesso a uma formação verdadeiramente plural.

Frente a isso, esta dissertação visa contribuir para este diagnóstico e se guia a partir da seguinte pergunta: quais as dificuldades estruturais para a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no Eixo de Formação Estruturante dos cursos de Relações Internacionais em Santa Catarina? O objetivo geral desta pesquisa é, por conseguinte, identificar, a partir do estudo de caso proposto, as limitantes estruturais à plena inserção da EREER no ensino das RI catarinenses.

A escolha por Santa Catarina se deu pela confluência de dois fatores. O primeiro se deve ao fato de o estado estar localizado na região sul, que é, dentre as regiões brasileiras, a segunda que mais concentra cursos de Relações Internacionais no país (MAIA, 2020). O segundo fator se deve às características sociais e raciais do estado, composto por uma população majoritariamente branca, que afirma sua identidade a partir do resgate de um processo migratório majoritariamente europeu, e que narra uma história local na qual a/o negra/o e a/o indígena parecem ter estado ausentes. Como a Educação das Relações Étnico-Raciais tem como um de seus objetivos, justamente, o desmantelamento do eurocentrismo que caracteriza o ensino brasileiro, julgou-se pertinente observar como isto se manifesta nos cursos de Relações

Internacionais do estado que se afirma como “um pedaço da Europa no Brasil”. Da análise conjunta entre os resultados obtidos por este levantamento e por pesquisas de teor similar realizadas por diferentes autoras/es, extrapolam-se as descobertas feitas para pensar a situação das RI não só em Santa Catarina, mas no Brasil como um todo.

A hipótese com a qual se trabalha neste texto é que as discussões exigidas pelos marcos legais que implementam a EREER não se fazem presentes nas bibliografias do Eixo de Formação Estruturante na medida em que a branquitude e a colonialidade que marcam o campo de estudos levam estas bibliografias a serem compostas majoritariamente por autoras/es brancas/os localizados no Norte global. Esta dinâmica entrava a inserção de autoras/es não brancas/os que produzem a partir de lugares não hegemônicos, dificulta a presença de leituras e debates de perspectivas teóricas e históricas que transcendam o eurocentrismo branco da área, e contribuem para a formação de internacionalistas moldadas/os a partir de uma mentalidade do Norte e afastada das experiências da periferia.

Frente a isso, tem-se como objetivos específicos: i) apresentar a Educação das Relações Étnico-Raciais como ferramenta de contestação da universalidade discursiva branca, em um contexto nacional marcado pela marginalização da/o negra/o brasileiro e pelo privilégio epistêmico da branquitude; ii) mostrar a influência da branquitude na construção do campo de Relações Internacionais em Santa Catarina e; iii) refletir sobre os entraves à inserção plena da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Relações Internacionais e sobre a formação do profissional de RI à luz das críticas ao eurocentrismo branco da área. Cada um destes tópicos é objeto de um dos três capítulos que, junto à esta introdução e às considerações finais, compõem o corpo desta dissertação.

Para responder ao questionamento proposto e testar a hipótese sugerida, a pesquisa baseia-se nas abordagens teóricas decoloniais e pós-coloniais, nos estudos críticos da branquitude e nas teorias críticas raciais. Considerou-se que a produção acadêmica e os conceitos destas correntes oferecem o embasamento histórico e as ferramentas analíticas necessárias para a condução do trabalho e a elucidação da pergunta de pesquisa. A dissertação baseia-se, ainda, nos trabalhos já produzidos sobre o tema em âmbito nacional, como os de Quadros (2019), Jesus (2019), Silva (2021a, 2021b) e Morais (2021). Em suas pesquisas, estas autoras destacam o caráter colonial das Relações Internacionais brasileiras, apontam a branquitude que lhes é característica, e mostram como o racismo está presente em diferentes abordagens teóricas que compõem a área.

A dissertação apresenta-se como um estudo de caso de caráter quali-quantitativo que se utiliza de fontes primárias – pesquisa documental dos planos de ensino sob análise – e fontes

secundárias – pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações, teses e outros que abordem o tema. Na medida em que, como coloca Triviños (1987, p. 133), o estudo de caso é uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, tem-se como unidade de análise as Relações Internacionais no estado de Santa Catarina. Para compreender a realidade catarinense das RI, são analisados os cursos de Relações Internacionais de três universidades: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Em cada uma delas, foram selecionadas as disciplinas que cobrem quatro temáticas do Eixo Estruturante de formação do curso, conforme previsto nas DCNs de RI, quais sejam: Teoria das Relações Internacionais; História das Relações Internacionais; Política Externa e; Instituições, Regimes e Organizações Internacionais. Para além da leitura dos conteúdos a serem abordados ao longo do semestre, mapeou-se as/os autoras/es indicados nas bibliografias a partir das categorias de raça, gênero e localização geográfica.

O Eixo Estruturante foi escolhido como delimitação por congregar as disciplinas de caráter obrigatório nos cursos, e por abranger os temas que caracterizam as RI como área do conhecimento autônoma. Desta forma, buscou-se fornecer um panorama sobre a inserção (ou não) da Educação das Relações Étnico-Raciais em alguns dos temas do “núcleo duro” da área, e não nas disciplinas optativas.

A escolha da análise dos planos de ensino a partir do marcador racial se dá pela percepção de que não é possível pensar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e o processo de descolonização das RI sem considerar a presença ou ausência de autoras/es não brancas/os, em especial negras/os e indígenas, nas bibliografias utilizadas. Apesar de existirem autoras/es brancas/os que tratam destas temáticas e são essenciais para seu desenrolar, limitar o estudo dos temas aos trabalhos produzidos a partir da branquitude é reproduzir a lógica exclusivista que, segundo Kilomba (2019), marginaliza a produção de autoras/es não brancos. Compreende-se, ainda, que os marcadores de gênero também são importantes, na medida em que a predominância masculina é uma característica da colonialidade. O fator geográfico, por fim, é essencial para comprovar ou refutar a afirmação de que a área é dominada por visões que partem do Norte.

A análise foi realizada a partir da leitura dos planos de ensino que compõem cada uma das quatro áreas citadas anteriormente. Ao todo, foram 18 disciplinas analisadas, distribuídas de forma desigual entre as universidades, como será especificado no capítulo 2 (item 3 segundo a disposição do sumário). A coleta do material de análise se deu por meio do site oficial da universidade, quando disponível, e pelo contato com alunas e professores que estudam e

trabalham nestas instituições. Em alguns casos, foram realizadas tentativas de conseguir o material por meio das instâncias oficiais dos cursos, no que não se obteve sucesso. Pela dificuldade de acesso a partes do material, o recorte temporal inicialmente proposto – primeiro semestre de 2020 – teve que ser flexibilizado. Desta forma, a análise trabalha com disciplinas ofertadas no ano de 2020, no primeiro ou no segundo semestre. O período específico de cada disciplina também será especificado no capítulo 2.

Da bibliografia que sustenta esta dissertação, parte dos trabalhos está escrita em inglês ou espanhol. Por compreender que uma pesquisa produzida em uma universidade pública, a partir de recursos federais, deve ser acessível em português para todas as brasileiras e brasileiros, optei por traduzir aqueles trechos utilizados na forma de citação direta, oferecendo as versões originais em notas de rodapé. As traduções foram feitas pela autora desta dissertação, não possuem caráter oficial, e são de minha total responsabilidade.

Por fim, duas considerações finais são necessárias. A primeira refere-se ao meu lugar como mulher branca de classe média, a partir do qual destaco que não almejo ocupar o lugar de fala do/a pesquisador/a negro/a. Meu intento é o de exercitar o lugar de escuta, dialogar com autoras e autores não brancos e, a partir disso, contribuir – na forma de aliada, jamais de protagonista – à luta contra o racismo na academia. O processo de escrita desta dissertação, portanto, é também fruto da tentativa diária de educar-me em práticas antirracistas, tanto dentro quanto fora da universidade.

A segunda diz respeito ao que considero uma falha em minha abordagem: a ausência de perspectivas indígenas. Apesar de o texto referir-se aos povos indígenas em diversos momentos, a bibliografia utilizada é composta majoritariamente por autoras/es negras/os e brancas/os, o que deixa de lado a produção acadêmica e os saberes oriundos de uma parcela da população brasileira profundamente marginalizada. Assim, de certa forma, reproduzo em parte a própria marginalização que visio criticar, ainda que na tentativa de elucidar o brancocentrismo da área. Ciente disso, alerto o/a leitor/a de que as narrativas aqui reproduzidas, mesmo que muito mais amplas do que os discursos tradicionais da disciplina, ainda não abarcam uma parcela importante do pensamento crítico e decolonial, e exorto outras/os pesquisadoras/es a se dedicarem a estas pesquisas e suprir estas lacunas.

2 BRANQUITUDE E MARGINALIZAÇÃO/SILENCIAMENTO DOS “ESCRITORES FANTASMAS” DO BRASIL NO CAMPO EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO

“A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos”
(NASCIMENTO, 2002, p. 23).

A história do Brasil é marcada por hierarquias raciais, desde o período da colônia até os dias atuais. Ao longo de seu processo de formação social, foram as ideologias de superioridade europeia e branca que moldaram a organização da sociedade, e estabeleceram locais específicos para pessoas brancas, negras e indígenas no país. Esta conformação desigual dos espaços e dos recursos se manifesta em todas as áreas, inclusive no meio educacional e, em particular, no meio acadêmico. Neste contexto, é uma parcela específica da população que se beneficia deste estado de coisas, que dispõe de privilégios e que tem sido autorizada a falar sobre o Brasil: a branquitude. Conhecer este cenário é essencial para localizar a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para a sociedade brasileira como um todo e, em especial, para a comunidade acadêmica.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar a ERER como ferramenta de contestação da universalidade discursiva branca e do privilégio epistêmico da branquitude. Esta etapa contribui para o objetivo geral desta pesquisa ao localizar as dificuldades estruturais à sua inserção em um cenário mais amplo de desigualdade e clivagens raciais. O capítulo oferece, ainda, um olhar mais detalhado sobre os objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais, e apresenta porque suas premissas a tornam um passo importante no processo de descolonização dos currículos, não só na área de Relações Internacionais, mas na educação como um todo.

A primeira parte do texto busca apresentar como os preconceitos de raça foram fundamentais para a definição das medidas políticas e econômicas que moldaram o Brasil desde o período colonial até o pós-Abolição. Como se verá, as decisões sobre o que fazer em território brasileiro sempre tiveram a suposta inferioridade do elemento negro como pano de fundo, seja como “solução” para a necessidade de mão de obra por meio do sistema escravista, seja como “problema” no momento de compor a nação quando o fim da escravidão se tornou iminente.

Com o passar dos anos, este movimento gerou um cenário de desigualdade socioeconômica que prejudica a população negra, e que é visível também no âmbito educacional. Assim, a segunda parte, por sua vez, se debruça sobre o articulador e beneficiário

das clivagens raciais: a branquitude. Discorre-se sobre a definição do termo e sobre os privilégios que a branquitude sustenta, com destaque para como isto se manifesta nos espaços educacionais e de criação do conhecimento.

Por fim, a terceira e última parte do capítulo apresenta a Educação das Relações Étnico-Raciais como ferramenta de combate ao racismo por meio da descolonização dos currículos. Para tal, o texto discorre sobre as diretrizes que a regularizam, as premissas que a orientam, e apresenta algumas das dificuldades para sua plena implementação.

2.1 RACISMO E FORMAÇÃO DO BRASIL

Na música *Immigrants*, do musical Hamilton, escrito por Lin-Manuel Miranda, de origem porto-riquenha, o termo “escritor fantasma” aparece como metáfora para o papel do imigrante na sociedade. “É uma linha dura quando você é um importado / [...] Racistas alimentam a barriga da besta / Com seus forcados, afazeres ricos / Feitos pelas pessoas que são ignoradas / [...] Somos os escritores fantasmas da América, o crédito é apenas emprestado” (IMMIGRANTS..., 2016, tradução nossa)¹. A expressão é normalmente utilizada para se referir a alguém que escreve um texto ou uma obra sem receber por ela os créditos, que são colhidos por outra pessoa. Na canção, o trecho nos fala sobre um país racista que menospreza a figura do imigrante, mas que é construído a partir de seu labor; uma obra feita por mentes e braços marginalizados, e de quem a autoria é retirada.

Nesta pesquisa, tomamos a liberdade de usar a metáfora de modo similar ao de Miranda para discorrer sobre o caso brasileiro. À semelhança da ex-colônia inglesa do Norte, nosso país também tem seus escritores fantasmas, que estiveram presentes desde o começo da obra hoje chamada Brasil, mas que foram e ainda são marginalizados: as negras e negros brasileiros. A história de marginalização da população negra do país “confunde-se com a formação da Colônia e, depois, do Império, chegando até os nossos dias” (MOURA, 1992, p. 8). Conhecer sua história é, portanto, conhecer a história da formação social do Brasil.

Esta história foi marcada desde o começo pelas clivagens raciais. O racismo em seus diferentes formatos foi elemento basilar da organização social da colônia e, mais tarde, também da organização social de um país já independente. O surgimento destas clivagens se confunde com o período colonial: é do encontro entre conquistador europeu e aquelas/es que habitavam

¹ No original, “it’s a hard line when you’re an import / [...] Racists feed the belly of the beast / With they pitchforks, rich chores / Done by the people that get ignored / [...] We’re America’s ghost writers, the credit’s only borrowed”.

os continentes além da Europa, transformados em “Outro” pelos invasores, que as diferenças raciais começaram a se delinear². A percepção das diferenças fenotípicas (em especial de tom de pele), que levaram os europeus a se identificarem como brancos e a classificarem os demais povos em outras categorias (negros, indígenas, amarelos, mestiços), logo se mesclou com a percepção de diferenças socioculturais. O modo de vida europeu – a partir daí, visto também como o modo de vida *branco* – foi considerado superior pelo próprio conquistador; e se o fenótipo era um elemento da constituição dos povos que vinha da natureza, não demorou para que esta suposta superioridade fosse também entendida como algo derivado da ordem natural. Cultura e organização social, desta forma, foram atrelados à uma característica física – nos termos atuais, biológica –, o que permitiu concluir que a superioridade europeia branca era também parte da ordem natural do mundo. Segundo Quijano (2005, p. 11, grifo do autor), é desta associação entre ambos os fenômenos, a classificação racial e o etnocentrismo colonial, que podemos compreender “porque os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, *naturalmente superiores*”.

Para o autor, a elaboração teórica da ideia de raça surge como elemento essencial de naturalização das relações de dominação de europeus para com não europeus (QUIJANO, 2005). Dentre estas relações, uma das mais importantes foi o sistema escravista, regime que retirou à força milhões de seres humanos do continente africano e levou-os às colônias na América. Destinadas/os às plantações, aos engenhos e todas as demais atividades necessárias para manter as colônias em funcionamento e promover recursos para as metrópoles, as/os escravizadas/os foram o motor que garantiu a pujança econômica do modelo colonial. A transformação destas pessoas de indivíduos livres para escravizadas/dos, por sua vez, só foi possível a partir da criação de uma série de estereótipos raciais que afastavam os habitantes de África, assim como os povos originários de América e Ásia, dos padrões de humanidade e

² Munanga (1999) aponta que sociedades hierarquizadas antigas, como a grega e a romana, atrelavam suas hierarquias a questões culturais e de status. Ser grego, por exemplo, era pertencer a uma cultura e aderir a um modo de pensamento, enquanto ser romano estava atrelado a pertencer à cidade. Utilizando um vocabulário já racializado, o autor afirma que ambas as sociedades seriam consideradas mestiças, já que, conforme se expandiam, absorviam pessoas de diferentes etnias. A questão racial – ou o “sangue” –, neste contexto, não era o que definia o posicionamento social do indivíduo. Por isso, para Munanga (1999, p. 22), “os dois modelos eram indiferentes à noção de raça”. Ainda neste tópico, Alcides (2009) destaca a relação entre o pertencimento à Grécia e o domínio do idioma grego. Segundo o autor, o termo *bárbaroi*, bárbaro, utilizado para referir-se ao estrangeiro, significava inicialmente “todos os povos que não falam grego”. A partir disso, “nota-se que, entre os gregos, com frequência a noção de barbárie estava associada a um viés linguístico negativo, relativo ora ao estrangeiro que fala outra língua, ora ao nacional que fala mal a própria” (ALCIDES, 2009, p. 44), o que reforça o apontamento de Munanga (1999) e de outras/os autoras/es de que as noções de raça como as conhecemos começam a se moldar a partir do encontro colonial.

civilidade concebidos pelos europeus, estereótipos estes que se atualizaram de diferentes formas ao longo dos séculos e seguem vivos no imaginário social até hoje (QUIJANO, 2005).

A visão referente à inferioridade dos povos do continente africano iniciou-se já no século XV, a partir das primeiras empreitadas de governantes europeus naquela região. Apesar de haver por parte destes a percepção de que as várias nações conhecidas do continente africano eram diferentes entre si e em seus costumes, sendo algumas consideradas mais ou menos bárbaras que outras, todas foram retratadas em situação de inferioridade. As condições climáticas e de solos extremas que, no imaginário europeu, eram a característica daquele continente, deram sustento à ideia de que ele era habitado por monstros e povos selvagens (BETHENCOURT, 2018).

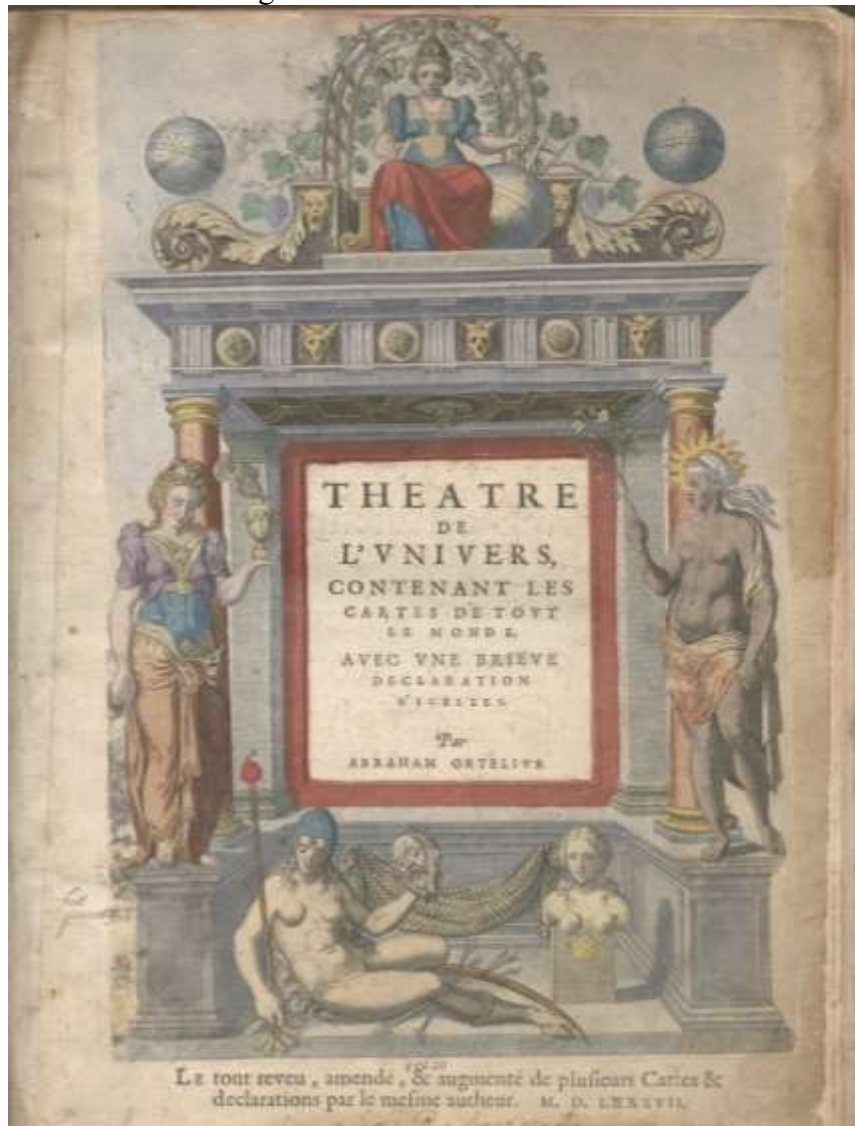
Um olhar ao frontispício da obra *Theatrum Orbis Terrarum*, de autoria de Abraham Ortelius, em 1570, e um dos primeiros atlas impressos dos quais se tem conhecimento (vide Figura 1), exemplifica os estereótipos do período. Os elementos que compõem a figura, com a personificação dos quatro continentes até então conhecidos – Europa, África, América e Ásia – mostram a visão dominante da Europa de então a respeito de si mesma e das demais regiões. Enquanto o continente do conquistador, figura do topo da imagem, é representado como uma mulher vestida e calçada, em sinal de decência e civilização, e com um cetro real, em sinal de sua autoridade para o exercício da justiça, a África é representada de forma quase oposta. Personificada na figura à esquerda da figura europeia, a imagem nos traz uma mulher praticamente nua e que carrega adornos pouco elaborados, indicativos da dureza e baixa complexidade de vida dos que habitavam aquele continente, bem como de seu distanciamento dos padrões civilizados (BETHENCOURT, 2018).

Ainda na mesma imagem, o fogo em sua cabeça implicaria a “natureza extrema do clima e a correspondente selvageria dos seus habitantes” (BETHENCOURT, 2018, n.p.). Percebe-se aqui uma direta alusão à conexão entre povos africanos e a natureza, o que sustentava a visão de que a África era habitada por seres mais próximos dos impulsos naturais e afastados dos padrões de comportamento tidos como humanos. O elemento religioso, neste contexto, foi igualmente importante, já que a falta de humanidade das/os africanas/os era também ancorada na visão cristã de que os povos daquele continente eram inimigos do cristianismo³. Enquanto

³ Esta visão também está atrelada ao mito bíblico de Noé e de seus três filhos, primeira classificação religiosa da diversidade humana. Segundo Munanga (2003), os três filhos de Noé representariam os “ancestrais das três raças: Jafê (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra)” (MUNANGA, 2003, p. 8). O comportamento desrespeitoso de Cam frente a seu pai, descrito no Gênesis, levou este último a amaldiçoar os descendentes de seu filho à uma vida de escravidão. Esta é, segundo Munanga (2003), a justificativa calvinista para o racismo antinegro.

as/os indígenas foram classificados como grupo também inferior⁴, mas passível de salvação pela conversão e evangelização, os povos do continente africano foram classificados pela igreja como despossuídos de alma e, portanto, como não humanos de fato. Foi esta falta de humanidade que lhes foi atribuída que permitiu classificá-los como mercadoria e, dessa forma, foi essencial para legitimar a empreitada escravista contra negras e negros (JONES, 2015).

Figura 1 – Théâtre de L'Univers



Fonte: Ortelius (1587).

⁴ No que se refere à população indígena, os habitantes originais da América foram retratados como povos que careciam de ordem, de religião, e de outros elementos considerados básicos para os padrões de civilidade da Europa, como noções de propriedade, território, leis, dinheiro e escrita (BETHENCOURT, 2018). Sobre este último item, é famosa afirmação de Pero de Magalhães Gândavo, que, ao tentar transcrever os idiomas das etnias que habitavam a Colônia portuguesa, chega à conclusão de que a língua utilizada “carece de três letras, convém a saber, não se acha nela nem F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim [sic] não têm Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira vivem desordenadamente” (GÂNDAVO, 1578 *apud* ALCIDES, 2009, p. 39). A humanidade relativa que receberam ao serem considerados como passíveis de conversão pode ser explicada a partir de fatores políticos, já que, segundo Jones (2015), ela foi elemento central para a conquista espanhola, que se justificava a partir da necessidade de converter almas à fé cristã.

O regime de exploração do trabalho escravo, organizado a partir dos interesses econômicos das metrópoles e justificado a partir dos estereótipos raciais do período, foi o motor da colônia portuguesa. Segundo Moura (1992), a escravidão era tão importante no modo de exploração que se pensava para a colônia que a posse de escravizadas/os era condição necessária para a concessão de sesmarias no território brasileiro. Dos mais de 10,4 milhões de africanas e africanos traficadas/os, o Brasil recebeu, durante o período da escravatura, cerca de 4,8 milhões, o que corresponde a mais de 47% do total do tráfico transatlântico (SLAVE VOYAGES, 2016); e no mundo economicamente fechado no Brasil-colônia, “somente quem trabalhava era o negro escravo” (MOURA, 1992, p. 20). As funções desses indivíduos variavam desde aquelas relacionadas diretamente à lavoura até aquelas que mantinham a casa-grande funcionando, como as de cozinheiras, cocheiros, carregadores de lenha, faxineiros, dentre outras. Estavam envolvidos, ainda, em todas as funções que mantinham o engenho em funcionamento, como a carpintaria, a fabricação de instrumentos de cobre, a construção e a fabricação das ferramentas. É por este motivo que o esplendor da produção açucareira da colônia é também o período em que se registra o pico da importação de mão de obra (MOURA, 1992).

Apesar de a independência de Portugal em 1822 não ter acabado de imediato com o regime de exploração de mão de obra escrava, a primeira metade do século XIX já apresentava sinais de esgotamento do sistema escravista⁵. É neste contexto que o Estado recém independente começa a preocupar-se com a construção de uma identidade nacional. Pensar no destino das/os negras/os brasileiros, neste cenário, era inevitável, já que estas/es compunham uma parcela considerável da população. A mão de obra negra, até então peça essencial para a manutenção da produção e exportação brasileira, torna-se um problema e uma ameaça para o futuro nacional; e é nos quadros das ciências europeias que as elites brasileiras, preocupadas com o “problema do negro” no país, vão buscar bases teóricas para suas ações frente a esse “inconveniente” legado da escravidão (MUNANGA, 1999).

As ciências europeias do século XIX eram dominadas pelas premissas oriundas do racismo científico. Na Europa do período, métodos de análise e catalogação de diferenças físicas e orgânicas foram criados e utilizados para classificar as diferentes raças de acordo com

⁵ Este declínio tinha sua parcela de influência externa, na medida em que havia pressão constante dos ingleses para a abolição do tráfico negreiro e da escravidão para a criação de economias de mão de obra livre. A abolição do tráfico em 1850, em especial, dificultou o acesso a novas levas de mão de obra escrava e elevou os preços do tráfico de escravos entre as províncias brasileiras – vendidos do Nordeste, em crise com o fim do ciclo do açúcar, para São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que iniciavam o ciclo do café –, o que tornava a compra cada vez menos vantajosa (AZEVEDO, 2008). A parcela de influência interna, porém, também era significativa, na forma dos constantes movimentos de insurgência da população negra brasileira, como se verá a seguir.

sua maior ou menor propensão a comportamentos civilizados. A craniologia, por exemplo, buscou provar que a inteligência estava atrelada ao volume do cérebro, e que este era organicamente mais propenso ao sucesso e genialidade em brancos (SILVEIRA, 1999; MATOS, 2006). Se a raça branca era superior, a raça negra, seu oposto, era “consequentemente considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente” (MUNANGA, 2003, p. 5), o que justificaria o seu domínio por parte dos brancos. Aqui, é importante destacar que a afirmação de que os homens brancos eram superiores em intelecto não surgiu a partir do estudo sistematizado do cérebro, mas sim que este estudo buscou comprovar uma superioridade já tida como dado objetivo há séculos. O discurso científico, neste caso, tinha como função o ato de “legitimar, com a força simbólica da ciência, o lugar dominante do homem branco” (SILVEIRA, 1999, p. 115). Dessa forma, o racismo científico atualizou as bases que sustentavam os estereótipos e preconceitos criados no século XVI. Com suas classificações racistas baseadas em argumentos biológicos, a imagem de *Theatrum Orbis Terrarum* foi traduzida para uma linguagem moderna e aceitável para os padrões da época⁶.

A suposta incivilidade do negro e sua incapacidade inata para as funções necessárias ao desenvolvimento de uma sociedade próspera eram argumentos frequentes em reuniões parlamentares brasileiras. O racismo científico importado do Norte pela elite branca nacional serviu de base para boa parte dos discursos que denunciavam o perigo de se construir um país a partir de uma raça considerada inferior. Uma série de “características orgânicas” negativas foram atreladas à população negra, como a propensão para a violência, o ócio e a barbárie. Tomemos como exemplo Louis Couty, médico francês radicado no Brasil e estudioso da realidade brasileira do período. Ao escrever sobre o país em 1881, Couty utiliza-se das premissas científicas do período para definir o negro da seguinte forma:

Como as crianças, eles têm os sentidos inferiores e sobretudo o paladar e a audição relativamente desenvolvidos. O negro gosta do tabaco (...); ele adora as coisas açucaradas, a rapadura; mas o que ele gosta acima de tudo é da cachaçada (...). Para conseguir cachaça, ele rouba, ele rouba (...) e sacrificando tudo a esta paixão, inclusive a própria liberdade, ele trabalhará até no domingo (COUTY, 1881 *apud* AZEVEDO, 2008, p. 67).

⁶ Silveira (1999) relata que, ainda naquela época, alguns cientistas já apontavam a arbitrariedade dos resultados apresentados pelos estudos de então. Em 1899, por exemplo, um artigo do francês Léonce Manouvrier afirmou que não fazia sentido atrelar análise do comportamento social e biologia. Anos antes, em 1861, Armand de Quatrefages havia “desmantelado completamente a craniologia, demonstrando que ela cometia ‘graves erros’ de avaliação e era ‘absolutamente arbitrária’. Na realidade – escreveu – a superioridade entre grupos humanos acusa-se essencialmente pelo desenvolvimento intelectual e social; ela passa de um grupo para o outro. Todos os europeus eram verdadeiros selvagens quando os chineses e os egípcios já eram civilizados’...” (SILVEIRA, 1999, p. 115-116). Apesar da manutenção do uso do vocabulário binário etnocêntrico – civilizado *versus* selvagem – percebe-se que a evidência científica para a contestação do racismo científico já existia na época, o que evidencia que a perpetuação da teoria, mesmo equivocada, “não se deu por falta de advertência” (p. 115) nem pela incapacidade da ciência de então de perceber os próprios erros.

Note-se, no parágrafo acima, a listagem de comportamentos e hábitos contrários a um modo de vida ordeiro e voltado para o trabalho. Como estas características eram tidas como biológicas, argumentava-se que esses vícios não poderiam ser resolvidos a partir de medidas educativas ou de integração à sociedade (AZEVEDO, 2008). Em outras palavras, a ciência sustentava que a/o negra/o era um caso perdido.

A preocupação com a população negra no Brasil também advinha do medo: os senhores de escravos viviam amedrontados com a possibilidade de grandes levantes e revoluções internas. Havia, em especial, medo de que as/os negras/os brasileiras/os seguissem o “mau exemplo” da Revolução de São Domingos, o Haiti, deflagrada em 1791.

Ora, perguntavam-se alguns assustados ‘grandes’ homens que vivia no Brasil de então, se em São Domingos os negros finalmente conseguiram o que sempre estiveram tentando fazer, isto é, subverter a ordem e acabar de vez com a tranquilidade dos ricos proprietários, por que não se repetiria o mesmo aqui? Garantias de que o Brasil seria diferente de outros países escravistas, uma espécie de país abençoado por Deus, não havia nenhuma, pois aqui, assim como em toda a América, os quilombos, os assaltos às fazendas, as pequenas revoltas individuais ou coletivas e as tentativas de grandes insurreições se sucederam desde o desembarque dos primeiros negros em meados de 1500 (AZEVEDO, 2008, p. 29).

A organização na forma de Quilombos foi elemento importante para a propagação deste medo nas elites brancas. Moura (1992, p. 23) usa o termo “quilombagem” para descrever “uma constelação de movimentos de protesto do escravo, tendo como centro organizacional o quilombo, do qual partiam ou para ele convergiam e se aliavam a demais formas de rebeldia”. Espalhado por todo o território nacional, os movimentos congregavam não apenas negras e negros fugitivos, mas também outros elementos nacionais oprimidos pelo sistema colonial, como indígenas, pessoas perseguidas pela polícia, brancos pobres e mulheres sem profissão.

Os movimentos de resistência iam além do estabelecimento de quilombos, e compunham revoltas políticas de peso, como a Revolta dos Alfaiates em 1798, que tinha como um de seus objetivos a liberação dos escravos, e a Revolução Farroupilha, na qual os negros eram alforriados e compunham as fileiras de combate que protegeram a República do Piratini por dez anos. Por sua abrangência, a quilombagem figurava na lista de maiores preocupações dos proprietários e do governo, o que os obrigava a destinar muitos recursos materiais e humanos para manter uma força de repressão constante a estes movimentos. Daí o medo generalizado da elite branca brasileira em perder o controle desta parcela da população, fosse durante o regime escravista, fosse quando a relação senhor-escravo chegasse ao fim (MOURA, 1992; NASCIMENTO, 2002; AZEVEDO, 2008).

Por todos estes fatores, era necessário encontrar formas de diminuir o “perigo negro”. É deste contexto que surgem os projetos imigrantistas, debatidos na segunda metade do século

XIX e consolidados como política governamental no fim desse período (AZEVEDO, 2008). Arelado a este debate estava a discussão sobre a mestiçagem entre grupos raciais distintos e suas consequências para a composição da nação.

Diferentes visões a respeito da mestiçagem e da influência do elemento negro no país conviviam no ambiente intelectual do período. Havia aqueles que, na contramão do consenso de então, não atrelavam as dificuldades do Brasil à questão racial, mas colocavam-nas como resultado de outras dinâmicas. É o caso de Alberto Torres que, segundo Munanga (1999, p. 61), considerava que os problemas enfrentados pelo Brasil eram fruto da “inadequação entre a realidade do país e as instituições tomadas de empréstimo das nações antigas”. Em seu trabalho, Torres rejeitava o ideário racial e criticava o abandono dos nacionais frente ao favorecimento de estrangeiros, como queriam os imigrantistas. Manuel Bonfim, por sua vez, e já no pós-Abolição, seguiu caminho similar ao criticar a política brasileira para com a população nacional por ter abandonado os ex-escravizados à sua sorte. Como Torres, também apontou o erro em copiar-se de forma irrefletida as instituições estrangeiras que não estavam conectadas à realidade e as necessidades nacionais (MUNANGA, 1999). Ambos foram vozes discordantes na torrente de políticos, intelectuais e “*homens de sciencia*” (SCHWARCZ, 2005) que colocavam na degeneração racial os problemas de desenvolvimento do país.

Um dos intelectuais mais pessimistas a respeito da questão racial brasileira foi Nina Rodrigues. Para este autor, a mistura racial entre tipos muito diferentes tenderia a produzir indivíduos pouco úteis, incapazes de se adaptarem ao modo de vida de qualquer um dos grupos raciais. A mestiçagem, nesta visão, é sinônimo de degradação biológica, moral e intelectual, e a presença negra era tida como um dos motivos da inferioridade do povo brasileiro. Com base nisso, Nina Rodrigues chegou ao ponto de sugerir um sistema jurídico que funcionasse a partir da diferença racial, já que a incapacidade intelectual de índios, negros e mestiços os impediria de ter “a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada”, na medida em que ainda não teriam atingido um nível adequado de desenvolvimento psíquico, “seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre-arbítrio” (MUNANGA, 1999, p. 54). Rodrigues foi, ainda, um importante defensor da medicina legal, que tratava a criminalidade como um aspecto biológico, ligado à degenerescência das raças (SCHWARCZ, 2005; NUNES, 2006).

A má influência do elemento negro nos rumos do país também esteve presente em outros discursos. O deputado Tavares Bastos, na década de 1860, exortava o fim da escravidão não por argumentos humanitários, mas sim com o intuito de afastar os prejuízos que o sistema escravista originara ao trazer para o Brasil grande número de pessoas de raça inferior. Era esta inferioridade, e não a escravidão, o motivo do atraso nacional; e, segundo Bastos, esta

constatação era suficiente para explicar a diferença no desenvolvimento da Bahia, habitada majoritariamente por negras/os, e o Rio Grande do Sul, com suas colônias europeias. Luis Pereira Barreto, médico e também deputado, seguiu linha similar na década de 1880 ao defender que a má influência da raça negra “teria determinado a má evolução ou a não-evolução dos brasileiros brancos” (AZEVEDO, 2008, p. 59).

Visão menos pessimista era defendida por João Batista Lacerda, que via as/os mestiças/os como uma posição intermediária: nem tão inaptos quanto as/os negras/os, mas também não desenvolvidos ao ponto de se equipararem as/aos brancas/os. Para aquele autor, com o passar das gerações e o casamento interracial entre mulatos e brancos, a miscigenação removeria paulatinamente os traços negros e, ao longo dos anos, tanto o elemento mestiço quando o elemento negro deixariam de existir no Brasil, substituídos inteiramente pelas características brancas (MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 2005; COSTA, 2021).

O branqueamento da população visava o cruzamento de negras/os e brancas/os, e de mestiças/os e brancas/os, com o intuito de dissolver as características negroides, fossem elas físicas, culturais ou, como se acreditava na época, intelectuais e morais. O objetivo era garantir, no futuro, a prevalência de brancos “puros” (aqueles que eram totalmente brancos em sua aparência e em seu genótipo) e de brancos “aparentes” (aqueles que, mesmo com antepassadas/os não brancas/os, apresentassem o fenótipo branco). O “mestiço”, neste contexto, era representado como um passo na direção de uma sociedade branca, um elo entre brancas/os e negras/os que significava o inevitável caminhar do Brasil rumo a uma composição nacional o mais similar possível à europeia. Em seus cálculos, Lacerda estimava que no ano de 2012 o Brasil teria 80% da população branca e 3% mestiça, enquanto negras e negros teriam desaparecido (MUNANGA, 1999; COSTA, 2021). Seus trabalhos eram fortemente amparados nas premissas raciais da época; exemplo disso é seu estudo sobre os Botocudos, publicado em 1876, no qual Lacerda discute a inferioridade daquele grupo a partir de argumentos e análises craniológicas (SCHWARCZ, 2005).

De modo similar, Silvio Romero, bacharel em direito, político e crítico literário, acreditava que a mistura entre as três raças que compunham o Brasil – o branco, o indígena e o negro – levaria ao surgimento de um “povo tipicamente brasileiro” (MUNANGA, 1999, p. 52). Apesar disso, o autor estava convencido sobre a total inferioridade do negro frente ao elemento branco, que iria, naturalmente, vencer o embate biológico e geracional pela sobrevivência entre as raças (SCHNEIDER, 2018). A tese do branqueamento começa a aparecer em seu trabalho quando este afirma que as raças inferiores – negra e indígena – só conseguem se elevar mentalmente pelo cruzamento com a raça branca, e que esta última tende a tirar benefícios desta

“mistura” ao adquirir características que lhe permitiriam melhor adaptação aos trópicos. Assim, a partir da miscigenação, a natureza e a lei de seleção natural tratariam de garantir “a vitória final da raça branca sobre a negra e a indígena, e ainda se obteria uma espécie de homem ariano superior, plenamente ambientando ao continente americano” (AZEVEDO, 2008, p. 61).

Este processo levaria ao fim da diversidade racial e cultura, na medida em que a constituição de uma raça única, híbrida, desembocaria inevitavelmente no predomínio biológico e cultural do branco, concomitante ao desaparecimento dos não brancos. A mestiçagem, neste pensamento, é uma fase de transição para a construção de uma nação brasileira branca, ainda que, diferente de Lacerda, Romero considerasse que este seria um processo lento, de seis ou sete séculos (MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 2005; AZEVEDO, 2008).

Mesmo que por vezes desencontrados em suas visões sobre o cruzamento entre raças, com visões mais ou menos otimistas a respeito do elemento mestiço, estes autores concordavam a respeito da necessidade de incrementar a quantidade de “sangue branco” no território nacional; daí a importância de promover a imigração massiva de europeus. Já na década de 1880, os debates sobre o aproveitamento da mão de obra nacional na transição do regime de trabalho escravo para o regime de trabalho livre haviam sido abandonados, e a importação de braços de fora do país – braços brancos – era vista como a única alternativa para o avanço da nação (AZEVEDO, 2008). O projeto imigrantista se omitiu com relação ao destino dos nacionais e trabalhou para conceder benefícios aos imigrantes que partissem exclusivamente da Europa e que viessem ao Brasil ocupar as lavouras e demais funções nas cidades (MOURA, 1977; AZEVEDO, 2008). O Decreto nº 528 de junho de 1890 é ilustrativo da mentalidade da época: o dispositivo decretava que estava permitida a entrada pelos portos brasileiros de todos aqueles aptos ao trabalho e que não tivessem cometido crimes em seus países, com exceção de pessoas oriundas de África ou Ásia (SILVA, 2020).

A importação de modelos de pensamento europeu e a definição de prosperidade nacional a partir de um vocabulário importado do Norte são alguns dos sinais de um país marcado pelo que as/os autoras/es decoloniais chamam de colonialidade. A perspectiva decolonial afirma que o fim oficial do colonialismo nas Américas não se traduziu em uma descolonização de fato, na medida em que as independências foram apenas de cunho jurídico-político. Os arranjos de poder e as subjetividades ordenadoras da vida social inauguradas no período colonial continuaram existindo: houve, portanto, uma transição do colonialismo, o período de domínio “oficial” da Europa sobre outras regiões do globo, para o modelo de colonialidade, no qual as hierarquias sociais criadas no colonialismo e a lógica estrutural de dominação existentes

permaneceram as mesmas⁷. A manutenção das hierarquias com base na raça, neste contexto, é um de seus processos mais característicos (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; FIGUEIREDO, 2017), e não surpreende, portanto, que o racismo tenha sido figura central na conformação do Brasil pós independência.

A manutenção das clivagens raciais e a construção de um novo modelo de relações de trabalho a partir de um ideário racista foram essenciais para manter os regimes de propriedade da elite branca nacional. Ao promoverem uma Abolição sem reformas em 1888, esta elite conseguiu evitar que o fim da escravatura se desse pela mão de negras/os revoltosas/os, que poderiam abalar o sistema de privilégios e de distribuição de terras. O resultado foi a marginalização da população negra liberta, que agora era substituída pela mão de obra imigrante importada da Europa:

[...] por ser considerado excedente no novo campo de oportunidades que se abria, não houve nenhuma política de readaptação, integração e assimilação dele [o negro] ao sistema que se criava. Pelo contrário. Quando surgiu o trabalho assalariado no Brasil, como forma de produção, o ex-escravo, que até antes da Abolição encontrava-se no seu centro, recebeu, imediatamente, o impacto oriundo da concorrência de outra corrente populacional que vinha para o Brasil vender sua força de trabalho: o imigrante. Esse fluxo migratório, ao entrar no mercado de trabalho deslocava o ex-escravo do centro do sistema de produção para a sua periferia, criando as premissas econômicas da sua marginalização (MOURA, 1977, p. 29-30).

Como canta Criolo (POVO..., 2018), “povo guerreiro / [...] comemora a liberdade / mas a igualdade não chegou”. Na economia que se criava, as/os negras/os brasileiras/os passaram a compor um exército industrial de reserva, que servia para pressionar para baixo os salários e manter um sistema de exploração de mão de obra precarizado. Impedida de ingressar no mercado de trabalho, a população negra passou a viver uma relação oposta à economia: quanto mais o desenvolvimento se acelerava, de um lado, mais o seu grau de marginalização crescia, de outro.

Estes elementos, porém, são ignorados por boa parte da historiografia oficial, que retrata a condição social da/o negra/o pós-Abolição como um legado automático da escravidão, atrelado à incapacidade da/o ex-escrava/o e seus descendentes de integrarem-se ao mercado de trabalho. Esta narrativa oculta as motivações de cunho racista que levaram à formação de um

⁷ É importante destacar que, apesar da independência conquistada pela maioria das ex-colônias, várias regiões do mundo não desfrutaram de independência completa mesmo no século XXI. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), ainda existem 17 regiões registradas como *Non-Self-Governing Territories*, ou Territórios Não-Autônomos, em tradução livre. Destes, 9 estão localizados no Atlântico e no Caribe, 6 da região do Pacífico, 1 na Europa e 1 na África, abrigando aproximadamente 1,7 milhão de pessoas (ONU, 2020). Além disso, a União Europeia conta com 9 regiões ultraperiféricas, geograficamente muito distantes do continente europeu: Guiana Francesa, Guadalupe, Martinica, Maiote, Reunião, São Martinho (pertencentes à França), Açores, Madeira (pertencentes à Portugal) e Ilhas Canárias (pertencente à Espanha), que são lar de aproximadamente 4,8 bilhões de pessoas (COMISSÃO EUROPEIA, 2019).

sistema de benefícios para trabalhadores estrangeiros brancos, o que torna a marginalização da população negra brasileira o fruto de uma escolha consciente das elites brancas nacionais. A cidadania supostamente alcançada em 1888 não se traduziu, portanto, em uma alteração substantiva da situação da/o negra/o brasileiro, sendo apenas um discurso criado com o intuito de elaborar novas estratégias de repressão racial e de imobilidade social (MOURA, 1977).

Dentre estas novas estratégias do pós-Abolição, destacamos o mito da democracia racial, discurso que “suaviza” o período escravocrata, e cria um cenário fictício no qual a escravidão ocorrida no Brasil foi mais “doce” do que a escravidão em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Ecos desta visão já estavam presentes antes mesmo da abolição. O próprio Couty, anteriormente citado, já escrevera em 1881 que “no Brasil, não somente o preconceito de raça não existe e as uniões frequentes entre cores diferentes formaram uma população mestiça numerosa e importante; sobretudo estes negros forros, estes mestiços, misturaram-se inteiramente à população branca” (COUTY, 1881, p. 8-10 *apud* AZEVEDO, 2008, p. 67). No começo do século XX, ainda, Francisco José de Oliveira Viana, jurista brasileiro e defensor do “apuramento” do sangue pela mestiçagem, dissertara sobre a suposta harmonia racial existente no Brasil, país que seria caracterizado pela coexistência pacífica entre brancos, vermelhos, negros e mestiços. Em sua descrição, as oportunidades econômicas, políticas e sociais eram iguais para todos estes segmentos, o que tornava as clivagens socioeconômicas fruto das características inatas de cada raça (MUNANGA, 1999).

É com Gilberto Freyre, na década de 1930, porém, que o discurso do paraíso racial ganha força. Seu trabalho tem a característica de ter alterado de forma significativa a visão corrente sobre a mestiçagem, tornando-a, em vez de um problema, uma espécie de vantagem. Priorizando a ideia de cultura, o autor buscou apresentar como os diferentes grupos que se encontraram no Brasil contribuíram para a criação da nação; sua obra, porém, manteve “os conceitos de superioridade e de inferioridade”, ao mesmo tempo em que não deixou “de descrever e por vezes *glamourizar* a violência e o sadismo presentes durante o período escravista” (SCHWARCZ, 2011, p. 96-97, grifo da autora). Seu discurso sobre uma mescla cultural em conjunto com uma mescla do tipo racial não se debruçou sobre as relações de poder entre senhores e escravizadas/os, “adocicando” a instituição da escravidão a partir de descrições que retratavam a/o negra/o quase que como parte da família. Na medida em que propagandeou uma sociedade na qual a mistura de povos impedia a existência do preconceito de cor, seu trabalho acabou por fortificar as bases do mito da democracia racial (MUNANGA, 1999).

A ideologia da democracia racial defende que, por conta da mistura racial que existe no Brasil desde o começo da colonização, as linhas de cor que separam a população em grupos

racionalmente distintos não existem, e, portanto, o racismo tampouco existe no país. Ancorado na ideia de que somos todos iguais, este discurso não assume que clivagens raciais possam ter impacto na condição socioeconômica da população; logo, se a/o negra/o não consegue elevar-se social e economicamente, isto se dá apenas por sua própria inabilidade de fazê-lo. Assim, o mito da democracia racial permite a passagem de um racismo aberto, explícito nos discursos oficiais, para um racismo de mecanismos mais sutis, chamado por Gonzáles (1988) de “racismo disfarçado”, que se esconde atrás da própria alegação de igualdade e joga nos ombros das/os negras/os a responsabilidade por sua situação (MOURA, 1977; GONZÁLES, 1988, NASCIMENTO, 2002). Segundo Ribeiro (2019, p. 19-20), “essa visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia” Nos dias de hoje, ela é um dos principais componentes do que Moura (1977) chama de ideologia de barragem, a barreira de estereótipos que acompanham a figura da/o negra/o e que dificultam sua mobilidade no sistema (MOURA, 1977).

O espaço educacional, e mais especificamente o ensino superior brasileiro, são um dos vários locais onde as disparidades entre pessoas brancas e negras podem ser observadas. Os dados indicam que, de 2016 para 2018, a proporção de estudantes pretas/os e pardas/os com idade entre 18 e 24 anos que cursam o ensino superior saltou de 50,5% para 55,6%. “Este patamar, contudo, ainda ficou abaixo dos 78,8% de estudantes na população branca de mesma faixa etária nesse nível de ensino” (IBGE, 2019, p. 8). Ainda em 2018, a taxa de ingresso no ensino superior da população preta ou parda foi de 35,4%, enquanto na população branca, foi de 53,42%. Estes índices são resultados também de um déficit no acesso à educação básica, já que o ensino médio é necessário para o ingresso na universidade: a taxa de conclusão desta modalidade entre pretos e pardos em 2018 foi de 61,8%, “que, embora tenha aumentado desde 2016 (58,1%), continua menor que a taxa da população branca (76,8%)” (IBGE, 2019, p. 8).

Estes dados acompanham outros indicadores socioeconômicos: segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), no ano de 2018, 32,9% da população preta ou parda vivia com menos de US\$5,50 ao dia, o que as coloca abaixo da linha da pobreza, enquanto o percentual para a população branca na mesma categoria é de 15,4%, menos da metade do total dos não brancos. No que tange ao mercado de trabalho, a pesquisa mostra que, apesar de pretos e pardos comporem pouco mais da metade do contingente de trabalho nacional (54,9%), eles “formavam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018” (IBGE, 2019, p. 2). Mesmo dentre os ocupados, a disparidade salarial é evidente: enquanto o rendimento médio real do trabalhador branco é de R\$2.796/mês,

o do trabalhador preto ou pardo é de R\$1.608/mês – o que indica que a parcela branca da população recebe, em média, 73,9% a mais do que a parcela não branca (IBGE, 2019)⁸. Aos escritores fantasmas do Brasil, portanto, foi retirada não apenas a autoria pela construção do país, como também lhes foi negado o acesso às riquezas oriundas da exploração de seu trabalho, a participação plena e igual na sociedade e o direito à educação.

A dificuldade de acesso à universidade brasileira não surpreende quando se constata que, no Brasil, o ensino superior não foi criado para ter negras e negros entre seu alunado, mas ocupou-se principalmente em estudar o “problema do negro” a partir de diferentes perspectivas, principalmente a partir das faculdades de Direito e de Medicina, primeiros ramos de estudo implementados no Brasil a partir do século XIX. A Faculdade de Direito de Recife, inaugurada em 1828⁹ e local de formação e docência de Silvio Romero, ocupou-se largamente dos estudos de antropologia criminal; já a Academia de Direito de São Paulo, aberta no mesmo ano, apesar de criticar em alguns pontos o determinismo racial do direito penal e levantar bandeiras liberais, “convivia com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades” (SCHWARCZ, 2005, p. 186). A Faculdade de Medicina da Bahia, por sua vez, foi lar da “escola Nina Rodrigues”, que abordava o cruzamento racial como grande mal do Brasil e atrelava algumas doenças à determinadas raças¹⁰. A instituição foi, ainda, local de desenvolvimento de estudos da medicina legal, que realizava a análise do perfil do criminoso a partir da relação entre criminalidade e a degeneração oriunda da mestiçagem; campo no qual foi acompanhada pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (SCHWARCZ, 2005). É este ensino superior inaugurado a partir de preceitos racistas que privilegiará, ao longo de sua história, narrativas brancas em diversas áreas do conhecimento, inclusive as Relações Internacionais, como se verá adiante.

⁸ Dados sobre a população indígena não são citados porque, segundo o documento que apresenta os resultados da pesquisa, “devido às restrições impostas pela baixa representação das populações indígena e amarela no total da população brasileira quando se utilizam dados amostrais, e uma vez que a maior parte das informações ora apresentadas provêm da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, realizada pelo IBGE, as análises estão concentradas em apontar as desigualdades entre as pessoas de cor ou raça branca e as pretas ou pardas. Juntos, esses três grupos respondiam por cerca de 99% da população brasileira em 2019: os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5%” (IBGE, 2019, p. 2).

⁹ A instituição foi inaugurada em 1828, originalmente na cidade de Olinda, e então transferida para Recife em 1854.

¹⁰ Segundo Schwarcz (2005, p. 207), “A sífilis, por exemplo, era definida em artigo datado de 1894, como 'mal degenerativo, digno de atenção dos que estudam tudo que se refere aos factores de desenvolvimento physico e intellectual das raças'. A doença era apontada enquanto sinal da degenerescência mestiça, chegando-se à conclusão e que 'a syphilis precisaria ser analisada no indivíduos e na raça' (GMB, 1894:114)”.

2.2 BRANQUITUDE E PRIVILÉGIO EPISTÊMICO

O recorte histórico apresentado permite observar que as ações políticas e econômicas que estruturaram o Brasil foram pensadas e construídas a partir de uma visão branca. Por isso, se até agora vimos o relato e os resultados de exclusão da população negra da sociedade, convém olhar para o promotor e beneficiário desta exclusão. É importante retratar o cenário de desigualdade para compreender os efeitos do racismo no cotidiano das populações marginalizadas, mas é igualmente necessário desloca o olhar para o que, em nossa compreensão, é o centro do problema: a branquitude. Afinal, se uma parcela da população é *marginalizada*, isso se dá porque há outra parcela que a *marginaliza* cotidianamente. Estudar os brancos, portanto, é importante para “preencher a lacuna nos estudos sobre as relações raciais” (SCHUCMAN, 2012, p. 22) e “pensar o racismo como um fenômeno que considera as estruturas de poder e que envolve todas as pessoas: negros brancos e outros grupos étnico-raciais” (LABORNE, 2017, p. 93). Neste contexto, é também necessário observar como estas dinâmicas atuam nos espaços de construção do conhecimento, e criam um cenário no qual os sujeitos brancos dispõem de privilégio epistêmico de fala.

Os estudos críticos da branquitude visam trazer a construção da identidade racial branca para o centro do debate e desvelar os mecanismos de garantia e manutenção de privilégios que ela sustenta. Segundo Silva (2017, p. 21), eles “nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu”. Apesar de sua sistematização ocorrer apenas em meados da década de 1990, nos Estados Unidos, obras mais antigas já problematizavam o branco como grupo racial. É o caso, por exemplo, do trabalho de W.E.B. Du Bois, primeiro homem negro a formar-se em Harvard nos EUA, que na década de 1930 analisou e comparou os trabalhadores brancos estadunidenses e trabalhadores negros. Em seu trabalho, o autor já apontava que “a aceitação do racismo pela classe trabalhadora branca daquela época foi uma forma de se apropriar de benefícios, que Du Bois nomeou salário público e psicológico, que resultava em acesso a bens materiais e simbólicos, que os negros não podiam compartilhar” (SCHUCMAN, 2012, p. 18). Dessa forma, pode-se dizer que, já no começo do século XX, Du Bois, apesar de não usar o termo branquitude como o utilizamos nos dias de hoje, refletiu sobre a identificação do branco como grupo racial e seus privilégios (SCHUCMAN, 2012).

Schucman (2012) destaca, ainda, a importância do trabalho de Frantz Fanon para pensar a branquitude. O autor martiniquense, filósofo e psiquiatra, discorreu sobre o papel do colonialismo e do racismo na formação das subjetividades dos indivíduos negros e brancos. Ao

mostrar que “aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (FANON, 2008, p. 30), Fanon explicita a identidade racial como uma construção histórica e social (e não um elemento natural) da qual o racismo é componente. “O resultado, no tocante ao funcionamento da categoria raça, seria um sentimento de superioridade dos brancos em relação aos não brancos” (SCHUCMAN, 2012, p. 20).

A sistematização dos estudos sobre branquitude na década de 1990 nos EUA alterou o modo como parte das pesquisas sobre a questão racial se desenvolveram, ao focar não apenas no sujeito negro, mas também no branco dentro das relações raciais. Segundo Cardoso (2008), os estudos, naquele período, organizaram-se em torno de duas grandes vertentes. A primeira orbitava em torno da ideia de ressignificar o que se entende por identidade branca. Segundo esta perspectiva, não seria possível – ou desejável – criar-se uma sociedade totalmente desracializada, mas sim refundar as relações nesta sociedade, de modo que as diferenças não resultassem em hierarquias; em outras palavras, as identidades se mantêm, enquanto a desigualdade se esvai. Neste contexto, o objetivo seria reconstruir a racialidade branca e tirar dela os traços hierárquicos e de superioridade que a compõem (CARDOSO, 2008). A segunda vertente, por sua vez, vê como uma impossibilidade o expurgo do racismo da identidade racial branca: o caminho para o fim das opressões raciais seria o fim da ideia de raça branca/branquitude, “e, por via de consequência, a abolição da negritude” (CARDOSO, 2008, p. 175). Ou seja, apenas a partir da supressão da ideia de raça como categoria de classificação e identidade – junto à supressão de outras categorias, como gênero – seria possível acabar com todos os modos de opressão (CARDOSO, 2008)¹¹.

No Brasil, os estudos sobre a branquitude emergem de forma sistematizada no começo do século XXI, inicialmente nas áreas de comunicação e psicologia (CARDOSO, 2008). Apesar disso, tal qual no caso estadunidense, já havia aqui produções acadêmicas que tematizavam o branco, mesmo que não utilizassem o termo branquitude.

O exemplo mais conhecido é o trabalho de Alberto Guerreiro Ramos que, em 1957, publica o artigo “A patologia social do ‘branco’ brasileiro”, no qual discorre sobre a tendência nacional dos indivíduos a negarem a pertença ou qualquer relação com grupos não brancos,

¹¹ Cardoso (2008) não indica em seu texto se uma das vertentes mencionadas ganhou mais ou menos proeminência com o passar dos anos. Identifica-se, porém, com a primeira, e escreve: “conforme sustenta Stuart Hall (2003: 347), o conceito de raça não seria uma categoria de essência, trata-se de um conceito histórico e social que, portanto, se modifica no decorrer do tempo. Isto significa que existe a possibilidade de reconstruir o conceito eliminando a classificação social superior que lhe é atribuída. O negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude (Munanga, 1988: 57-58). O branco poderia agir de forma semelhante, ao reconstruir sua branquitude, expurgar o traço de superioridade” (CARDOSO, 2008, p. 175).

“em um protesto contra si própri[o]s, contra a sua condição étnica subjetiva” (RAMOS, 1995, p. 222). Assim, seria característica do “branco” brasileiro negar seu passado étnica e culturalmente miscigenado, em uma tentativa constante de branquear-se e aproximar-se de um padrão de brancura que, na prática, é inalcançável. Segundo Schucman (2012, p. 21), é por esta percepção do autor que o termo branco aparece entre aspas no título do trabalho da década de 1950, já que, para Ramos, “no Brasil dificilmente existe branco puro, que seria aquele sem nenhuma mistura cultural e/ou biológica com o negro e a cultura afro-brasileira”.

Foi só a partir do ano 2000 que autoras e autores como Edith Piza, César Rossatto, Verônica Gessner, Maria Aparecida da Silva Bento e Liv Sovik passaram a estudar a branquitude de forma mais sistematizada. Influenciadas/os também pela literatura vinda do exterior, seus trabalhos, junto aos de Guerreiro Ramos, deram os primeiros passos da expansão de um novo campo nos estudos raciais brasileiros, que vêm ganhando espaço desde então (CARDOSO, 2008; SILVA, 2017). Nas páginas que seguem, trabalharemos o tema da branquitude principalmente a partir da produção de acadêmicas e acadêmicos brasileiros.

Diversas/os autoras/es conceituam a branquitude de diferentes formas. Laborne (2017), por exemplo, entende a branquitude

[...] como um modo de comportamento social, a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade tida como neutra, não nomeada, mas sustentada pelos privilégios sociais continuamente experimentados (LABORNE, 2017, p. 92).

Esta conceituação chama a atenção para o caráter neutro e “invisível” da racialidade branca. A partir disso, destacamos a importância de afirmar a existência de um grupo racial branco, na medida em que uma das características da branquitude é o fato de esta racializar a/o outra/o sem racializar a si mesma. Em seu discurso, ela marca o local social da/o outra/o – o negro, o indígena – enquanto não reserva a si uma localização social específica. Ao fazê-lo, a branquitude não se coloca como representante de um grupo racial, mas sim como uma entidade neutra, e a partir desta suposta neutralidade, ela logra apresentar-se como representante do universal, capaz de falar *por* todos e *sobre* todos. Neste cenário, a subjetividade dos outros grupos étnico-raciais é utilizada como justificativa para o descrédito de sua fala, que passa a ser muito parcial ou muito interpretativa (KILOMBA, 2019), enquanto a subjetividade branca, apesar de existente, é negada. O modo branco de ver e viver o mundo torna-se, a partir disso, o modo *normal* de estar no mundo, e todas aquelas identidades que se afastam do modelo neutro/universal/branco são classificadas como modelos desviantes (SCHUCMAN, 2012; SILVA, 2017; LABORNE, 2017; KILOMBA, 2019).

Silva (2017) acompanha o conceito de Laborne (2017), mas insere um outro tópico de reflexão: a capacidade do branco de tornar sua identidade racial presente a partir do momento em que seus privilégios são ameaçados. Para a autora, a branquitude:

[...] apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (SILVA, 2017, p. 28).

Esta definição vai ao encontro das reflexões trazidas por Miranda (2017) sobre o uso dos termos invisibilidade e neutralidade para se referir à branquitude. Na visão do autor, a invisibilidade não se refere à falta de percepção individual sobre ser branco, mas sim à falta de percepção sobre os privilégios que surgem quando se é branco em uma sociedade racista. O que se chama de privilégios, para esta/e branca/o, é na verdade uma situação “justa”, já que este indivíduo, moldado a partir de um discurso de democracia racial, não enxerga as clivagens raciais como justificativa para as desigualdades sociais entre os grupos étnicos. A invisibilidade, portanto, seria um posicionamento passivo de acomodação da/o branca/o, derivado da ausência de autocrítica sobre sua situação.

Para Miranda (2017), a invisibilidade diferiria da neutralidade, que, segundo o autor, é caracterizada pela consciência da pertença ao grupo racial branco acompanhado da consciência sobre os privilégios que ser branca/o promove. Há, neste caso, um desejo explícito do sujeito de manter estes privilégios, seja por posicionamentos ativos, seja pela omissão e indiferença intencional frente ao racismo (MIRANDA, 2017). É o caso, por exemplo, das reações às políticas de cotas estabelecidas nos últimos anos. O acesso à educação superior tem sido um dos marcadores de privilégio da branquitude ao longo da história. Logo, a partir do momento em que as políticas governamentais ampliam o acesso ao espaço universitário para os grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, há um deslocamento “dos principais pilares da identidade de classes médias brancas tal como definido até então” (MAIA, 2017, p. 113). Esta ameaça foi suficiente para que a consciência racial da branquitude se “fizesse presente na consciência de seu[s] portador[es]” (SILVA, 2017, p. 28) e levasse a manifestações contrárias à implementação das cotas nos espaços universitários brasileiros – comportamento que se repete ainda hoje conforme o debate das cotas avança para a pós-graduação.

Por fim, temos a definição de Schucman (2012), que conceitua a branquitude como:

[...] uma posição e que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Deste conceito, destacamos dois elementos: a relação entre branquitude e colonialismo e o acesso diferenciado a recursos. O primeiro tópico permite compreender por que a branquitude não é uma identidade que existe por si mesma, já que “não há uma essência branca impressa na alma de indivíduos de pele clara que os levaria a arquitetar sistemas de dominação racial” (ALMEIDA, 2019, p. 74). Ela é uma identidade relacional e dependente, que se constrói a partir da articulação entre poder e a percepção de diferença frente a um/a outro/a.

É do contato com esta/e outra/o e da atribuição de determinadas características a ela/ele que a branquitude consegue definir características para si. Por isso, a branquitude está atrelada ao encontro colonial, já que foram as ideologias racistas que marcaram o processo de colonização europeu que colocaram o branco num patamar de superioridade e privilégios e naturalizaram a desigualdade social com base na raça (LABORNE, 2017). Neste processo, a branquitude projetou no sujeito negro aqueles aspectos tidos como ruins e considerados tabus: a violência, a malícia, a agressividade, a sexualidade. Isto lhe permitiu guardar para si as características moralmente ideais, como a decência, a generosidade, a civilização, a pacificidade. Este conjunto de características, por sua vez, não se baseiam na realidade: são “fantasias *brancas* sobre o que a negritude deveria ser” (KILOMBA, 2019, p. 38, grifo da autora) e sobre o que a branquitude gostaria de ser. A partir dessa organização mental do mundo e das pessoas, a branquitude logra apaziguar sentimentos de culpa e vergonha, ocultar seus próprios impulsos “incivilizados” do presente e negar a violência e barbárie por parte de brancos para com não brancos ao longo da história.

No que tange ao acesso privilegiado a recursos, Schucman (2012) separa os privilégios da branquitude em duas categorias: os privilégios materiais e os privilégios simbólicos. O primeiro grupo seria formado pelas situações cotidianas de vantagem, que podem ser mensuradas e expressas a partir de dados censitários e estatísticos, como as diferenças nas condições materiais de vida, no acesso ao mercado de trabalho e da educação, já apresentadas anteriormente. A autora chama a atenção para o fato de que muitos estudos, ao se depararem com este cenário, interpretam estes resultados como fruto de uma condição de classe, na qual as/os negras/os brasileiros foram inseridos após a escravidão. Estas abordagens deixam de lado o fato de que “são os mecanismos racistas que fazem com que a população branca tenha vantagem no preenchimento das posições da estrutura de classe que comportam privilégios materiais e simbólicos” (SCHUCMAN, 2012, p. 25). Ao fazê-lo, ignoram que classe e raça são elementos conexos, e que as clivagens raciais não só foram determinantes no processo de transição do regime escravagista para o regime de trabalho livre, como seguem, ainda hoje, como determinantes na composição das classes sociais.

De fato, a divisão racial do trabalho caminha lado a lado com a divisão de classes. Segundo Almeida (2019, p. 33), a estratificação social oriunda da discriminação por raça é um fenômeno intergeracional, na medida em que afeta “o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material” ao longo das gerações. Se, no período colonial, a branquitude foi associada às posições de trabalho remuneradas, enquanto os demais grupos raciais o foram à diferentes formas de trabalho não remunerado, com o passar do tempo, a “raça superior” branca segue ocupando as posições de melhor remuneração, enquanto indivíduos dos grupos raciais classificados como inferiores são relegados ao exercício das funções mais insalubres, mal remuneradas e informais. Por este motivo, a própria organização do capitalismo na forma como o vivenciamos não pode ser inteiramente compreendida sem atentar-se a como a divisão do trabalho foi construída a partir da classificação racial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Estes privilégios materiais caminham lado a lado com os privilégios simbólicos, que dizem respeito aos significados positivos atrelados à branquitude e que lhe conferem uma série de prerrogativas e certezas benéficas, das quais os indivíduos brancos normalmente não estão conscientes. Estes privilégios se manifestam, por exemplo, quando se percebe que o padrão de beleza gira em torno da estética branca; quando um indivíduo branco se sente representado pelo seu entorno, no qual os principais espaços de poder e liderança são ocupados por outros indivíduos brancos; ou quando este indivíduo sequer concebe a ideia de que sua cor de pele poderá ser um entrave para operações cotidianas, como uma ida ao banco (SCHUCMAN, 2012). Os privilégios são reforçados na medida em que as representações do exotismo do não branco frente à normalidade do branco são constantemente reproduzidas, seja na intimidade das relações familiares, de amizade e de trabalho, seja nas representações midiáticas, televisivas e literárias de massa (ALMEIDA, 2019; RIBEIRO, 2019; SILVEIRA, 1999).

Aqui, cabe abrir um parêntese: apesar de suas características basilares, a branquitude não deve ser entendida como uma categoria monolítica e uniforme, mas sim como uma condição social outorgada ao branco que varia de acordo com o período histórico e os contextos culturais analisados (COROSSACZ, 2017). Cardoso (2017), por exemplo, destaca que a branquitude do colonizador português se construiu a partir do encontro deste com outros povos. Isto porque, por conta do clima quente da região e pela sua mistura com judeus, mouros, ciganos e africanos, os povos ibéricos eram considerados pelos habitantes da Europa central como menos civilizados, os não brancos daquele continente. Ao encontrar-se com outros “mais não brancos”, o não branco português torna-se branco na “*terra-brasilis*”, mas sem perder seu *status*

de inferioridade racial frente aos demais europeus (CARDOSO, 2017). O privilégio da brancura, portanto articula-se de modos diferentes na colônia e no seu continente de origem.

Do mesmo modo, ainda hoje, o contexto histórico e cultural define as nuances da classificação racial: é o que faz um/a brasileiro/a, racializado como branco a partir de seu fenótipo, gozar dos privilégios da branquitude no Brasil (preconceito racial de marca), mas não nos Estados Unidos, onde, independentemente de suas características fenotípicas, é racializado/a como latino/a (preconceito racial de origem), e, portanto, não dispõe do mesmo tratamento direcionado às/aos brancas/os americanas/os (NOGUEIRA, 2006). Some-se ainda variáveis como gênero, nacionalidade, classe e sexualidade, e ver-se-á que “nem todas as pessoas definidas como brancas obtêm vantagens com a branquitude do mesmo modo” (COROSSACZ, 2017, p. 200). Apesar de distribuídas de forma não uniforme, porém – e sem menosprezar as violências oriundas de outras formas de opressão – estes indivíduos seguem socialmente localizados no lugar da branquitude e, portanto, “racialmente falando, fazem parte do grupo hegemônico” (RIBEIRO, 2019, p. 34).

De fato, a identificação do branco brasileiro a partir do fenótipo constitui uma das características da branquitude brasileira. Nos Estados Unidos, exemplo já citado, as dinâmicas coloniais e de segregação permitiram traçar a linha de cor a partir de critérios de pertencimento “de sangue”, o que significa que, para ser branca/o, o indivíduo não pode carregar nenhuma gota de “sangue negro” de sua hereditariedade, mesmo que seu fenótipo carregue traços tipicamente brancóides (NOGUEIRA, 2006). Tal dinâmica não se deu no Brasil, onde o “espetáculo das raças” e, conseqüentemente, o “espetáculo da miscigenação” (SCHWARCZ, 1995), gerou modos de classificação e identificação distintos. O preconceito de marca, na terminologia de Nogueira (2006, p. 292), estabelece uma identificação racial difusa, que se dá a partir da identificação de certos “traços físicos do indivíduo, a fisionomia”, mas também “os gestos, o sotaque” e outros elementos que indiquem a pertença a um determinado grupo. Neste, “a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negroides” (NOGUEIRA, 2006, p. 296), enquanto a pertença à parcela branca da população está atrelada à posse de traços “caucasianos”.

Este tipo de configuração permite, quando comparado à realidade estadunidense, um certo grau de “abertura a exceções”: a branquitude, vez ou outra, por conta da condição econômica favorável, do grau de educação, ou de outro marcador social de destaque, permite que indivíduos não brancos ingressem em alguns de seus espaços. Esta dinâmica, porém, antes de ser identificada como um sinal de ausência de preconceito, deve ser localizada como um dos “mecanismos psicológicos” herdeiros do processo de branqueamento do século XIX, e que

inculcam em todos o sonho de “ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior” (MUNANGA, 1999, p. 16). O branco segue, ainda, como a norma e o ideal, e mesmo o discurso da mestiçagem só carrega um caráter positivo na medida em que produz um branqueamento dos indivíduos (ANTONIO, 2015). É por isso que, segundo Nogueira (2006):

Diante de um casamento entre uma pessoa branca e uma de cor, a impressão geral é a de que esta última foi ‘de sorte’ enquanto aquela ou foi ‘de mau gosto’ ou se rebaixou, deixando-se influenciar por motivos menos confessáveis. Quando o filho do casal misto nasce branco, também se diz que o casal ‘teve sorte’; quando nasce escuro, a impressão é de pesar (NOGUEIRA, 2006, p. 297).

Esta identidade racial branca brasileira, portanto, se afirma em meio ao “problema” das raízes étnico-raciais diversas do país. Como já afirmou Guerreiro Ramos (1995), ser branca/o, no Brasil, é carregar a patologia social do branco brasileiro, ou seja, a negação de qualquer traço ou conexão com elementos negros e indígenas. É o que Gonzáles (1988) chama de “racismo por denegação”, a prática racista direcionada para aqueles elementos que lembram este indivíduo branco daquilo que deseja ocultar: a miscigenação de suas origens, tanto em termos “biológicos” quanto em termos culturais. A afirmação da branquitude brasileira, neste sentido, se dá a partir da negação dos elementos negros e indígenas, e da identificação com uma realidade europeia e branca que, na prática, é inexistente. Contar a história do país a partir de perspectivas brancas e padronizar o branco como “norma” são partes deste mecanismo de negação que permitem à branquitude nacional navegar no “desconforto” de nascer e viver em um país miscigenado em todos os seus aspectos.

Neste trabalho, nos propomos a observar com maior atenção um dos espaços de atuação e manutenção destes privilégios: o âmbito acadêmico. Castro-Gómez (2007) destaca que o fazer científico moderno é caracterizado pelo modelo epistêmico do *ponto zero*, no qual a prerrogativa é o total afastamento entre pesquisador/a e objeto de estudo. Qualquer experiência sensorial, corporal, cultural etc. que conecte o/a observador/a ao fenômeno analisado é interpretado como um obstáculo ao processo científico. Assim, este/a observador/a deve “desligar-se sistematicamente dos diferentes lugares empíricos de observação” para inserir-se numa plataforma *meta-empírica* e *meta-cultural*, e, portanto, supostamente neutra (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88, tradução nossa)¹².

Este local meta-empírico, porém, ao considerar-se como um lugar de observação neutro, deixa de questionar a sua própria subjetividade. Perguntas como “o que é neutralidade?”, “a neutralidade que almejamos é realmente possível?” ou “meu local social interfere no modo

¹² No original, “...desligarse sistemáticamente de los diferentes lugares empíricos de observación”.

como observo determinada situação/objeto?” não fazem parte dos questionamentos cotidianos da epistemologia do ponto zero. Desde modo, o lugar de origem das narrativas tidas como válidas não coloca em questionamento os parâmetros que ele mesmo utiliza para definir quais conhecimentos são válidos e quais não o são. Ao fazê-lo, o modelo epistêmico do ponto zero declara que apenas os conhecimentos que seguem os padrões metodológicos e epistemológicos definidos a partir deste local meta-empírico são legítimos. Quando dominante, esta narrativa abre espaço para o apagamento de tudo aquilo que não partilha da mesma epistemologia e que, não por coincidência, são justamente as formas de conhecimento oriundas dos povos e tradições não brancas destruídas pelo colonialismo.

[...] observados a partir do ponto zero, os conhecimentos que vem ligados a saberes ancestrais, ou a tradições culturais distantes ou exóticas, são vistos como *doxa*, ou seja, como um obstáculo epistemológico que deve ser superado [...] Os demais conhecimentos, historicamente exibidos pela humanidade durante milênios, são vistos como anedóticos, superficiais, folclóricos, mitológicos, ‘pré-científicos’, e em qualquer caso, como pertencentes ao *passado* do Ocidente” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88, tradução nossa).¹³

A manutenção do *ponto zero* como prática epistêmica dominante dos espaços de criação de conhecimento opera como uma das manifestações da colonialidade do saber, um arranjo de poder que organiza toda a narrativa sobre o mundo e seus processos sociais, históricos, políticos, culturais, econômicos etc. a partir de um olhar que parte do Norte. Neste sistema, a história do mundo passa a ser narrada como a história da Europa e da expansão da civilização europeia para os lugares mais “atrasados” do planeta, enquanto as diversas histórias, visões e cosmologias presentes entre os habitantes das regiões “descobertas” do mundo foram reduzidas e encaixadas numa narrativa linear eurocêntrica (QUIJANO, 2005; JONES, 2006). Por isso, o ponto zero constituiu-se como dimensão epistêmica da colonialidade: não apenas um elemento que surgiu a partir do projeto colonial, mas como uma das bases estruturais a partir da qual todo o edifício do colonialismo se sustentou e se reproduziu (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

A pretensa neutralidade e universalidade do ponto zero e do fazer científico válido convergem com as características da branquitude: um lugar de poder que julga e classifica, mas que não é passível do mesmo julgamento e classificação. Neste contexto, o olhar crítico a respeito da branquitude questiona a suposta universalidade e neutralidade das narrativas produzidas por indivíduos racializados como brancos. Como aponta Laborne (2017, p. 99), é

¹³ No original, “*observados desde el punto cero, los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como doxa, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado [...] Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, ‘pré-científicos’, y en cualquier caso, como pertenecientes al pasado de Occidente*”.

necessário “relacionar a questão da construção do conhecimento com a construção da identidade do próprio sujeito que produz esse conhecimento”. A partir dessa perspectiva, não é possível pensar o resultado do processo científico e da criação de narrativas históricas de forma dissociada do lugar social ocupado por aquela/e que produz estas narrativas. O racismo faz com que brancas/os e negras/os experienciem diferentes lados dos processos sociais; logo, os questionamentos, avaliações e interpretações sobre essa realidade também irão diferir (KILOMBA, 2019). Silenciar a fala da/o outra/o não branca/o a partir de critérios científicos nascidos de uma sociedade racista é uma forma de violência; e é por meio desta violência que branquitude e colonialidade do saber se perpetuam.

No espaço acadêmico, os critérios utilizados para definir o que é conhecimento de fato e o que não é são dominados por acadêmicas/os brancas/os, para os quais a neutralidade e universalidade são elementos essenciais da verdadeira erudição. Esta visão leva à desconfiança frente ao trabalho de pesquisadoras/es negras/os e indígenas, que por serem “demasiadamente próximos” de seus temas, ou por trazerem perspectivas políticas em seus trabalhos, são desqualificados sob o argumento de que não se distanciaram o suficiente de seus objetos de pesquisa (KILOMBA, 2019). A epistemologia da qual partem, neste contexto, não serve para produzir saber científico – são o “obstáculo epistemológico” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88) a ser vencido. Enquanto isso, a epistemologia dominante – uma epistemologia branca – é “normalizada como a epistemologia do senso comum nos espaços universitários” (FIGUEIREDO, 2017, p. 93). Esta visão oculta o fato de que a produção de acadêmicas/os brancas/os também são carregadas de visões políticas e proximidade com o assunto analisado, ambos encobertos pelo mito da neutralidade que oculta a perspectiva particular da branquitude no processo de construção do conhecimento.

Carneiro (2005) classifica a prática da desqualificação e da anulação do conhecimento produzido pelo sujeito negro como epistemicídio. Para a autora, porém, este processo vai além do menosprezo pela produção acadêmica de um grupo racial: o epistemicídio também se manifesta pela negação do acesso à educação de qualidade e pelo constante rebaixamento da capacidade cognitiva do sujeito negro ao longo do trajeto educacional. A desqualificação do fazer intelectual, portanto, caminha lado a lado com o processo de ensinar e introjetar neste sujeito uma ideia de que ela/ele é incapaz de produzir conhecimento e narrativas sobre si e sobre o mundo. Para a manutenção do privilégio sistêmico branco, este processo é essencial, já que, como escreve Carneiro (2005, p. 97), “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes”. Este menosprezo ocorre, ainda, entrelaçado ao apagamento da memória dos

povos inferiorizados, e à criação de uma sociedade na qual as raízes dos sujeitos brancos são valorizadas, enquanto a ancestralidade do sujeito negro é propositalmente relegada ao esquecimento pelo discurso dominante (MISSIATTO, 2021).

Estes processos de exclusão e silenciamento se manifestam na conformação dos currículos utilizados nos espaços escolares e nos cursos acadêmicos. Para Tavano e Almeida (2018, p. 33), “as concepções e disputas que se entretecem no currículo estão profundamente impregnadas de relações de poder”, e é a partir destas relações que a seleção do conteúdo a ser abordado ou ignorado no meio educacional se dá. Por isso, “não se pode acreditar que as inserções e exclusões curriculares sejam um processo neutro e inocente” (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 33), já que estes processos são o reflexo de interesses dos grupos em vantagem nas relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1994). Em um contexto marcado pela colonialidade, não surpreende, portanto, que as matrizes curriculares dos cursos de educação superior sejam compostas por uma bibliografia largamente pensada e construída a partir de abordagens históricas e teorias originadas no Norte. As narrativas reproduzidas por estes currículos tendem a reforçar a diferença e a hierarquia entre os grupos sociais, com a valorização de alguns frente à desvalorização de outros. Os modos tradicionais de concepção dos currículos, desta forma, em vez de questionarem as hierarquias existentes, acabam por reforçá-las, e contribuem para a continuidade das opressões e políticas de silenciamento do sujeito negro. Em suma, o currículo colonizado atua também como ferramenta colonizadora (GOMES, 2020).

2.3 DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Romper com a lógica colonial do espaço acadêmico passa, necessariamente, pela descolonização dos currículos. Para isso, é preciso confrontar a lógica eurocêntrica branca que orienta a formação educacional e as pesquisas científicas, e introduzir nestes espaços o conhecimento historicamente marginalizado pela epistemologia do ponto zero. Neste contexto, é necessário resgatar autoras e autores que falam a partir dos locais de subalternidade, que apresentam abordagens críticas tecidas desde um lugar social não branco e que questionam a matriz branca e eurocêntrica, para enfim inseri-los no cotidiano da sala de aula. Ao almejarmos a criação de uma sociedade na qual opressões como o racismo sejam extintas, é necessário formar subjetividades críticas às atuais desigualdades. Logo, a descolonização dos currículos e

a contestação da narrativa dominante da branquitude são elementos fundamentais neste processo (GOMES, 2020).

Neste ponto, é necessário ressaltar que não se trata de abandonar todo o conhecimento produzido pelo Norte, mas de localizá-lo em sua especificidade. A proposta que uma abordagem descolonizadora sugere é a de situar estes conhecimentos como *uma parte* do conhecimento da humanidade, e não como a única expressão de conhecimento válida. Objetivase, desta forma, des-hierarquizar saberes, e situar aquilo que parte da experiência europeia branca como uma leitura de mundo específica, em vez de universal. Quando diferentes saberes são colocados lado a lado, de forma horizontal, é possível romper as dicotomias entre conhecimentos superiores e inferiores, e a possibilidade para o diálogo é aberta. A crítica e a contestação de narrativas, neste contexto, criam condições para uma apreensão mais ampla e completa da realidade, que respeite diferentes experiências e vise romper com ciclos de discriminação e violência.

No Brasil, a perspectiva negra decolonial brasileira é ponto de origem de boa parte dos processos de descolonização dos currículos e do conhecimento do país. Para Gomes (2020, p. 224), é dos Movimentos Negros brasileiros que surge uma produção engajada, que explicita em suas análises “a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento”, ao mesmo tempo em que indaga “a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico”. Para a autora, este é um conhecimento que não surge dos bancos oficiais do espaço acadêmico, mas da própria vivência cotidiana da marginalização imposta por uma sociedade racista.

Em nossa sociedade, as/os produtoras/es deste conhecimento, vistas/os como contestadoras/es, compõem uma outra categoria de “mau cidadão” conforme definido por Moura (1977). Ao lado do sujeito negro que não ascende socialmente, a sociedade branca vê com maus olhos o sujeito negro que busca conscientizar-se sobre as raízes de sua condição social e econômica e que, a partir deste entendimento, procura organizar-se e construir soluções que o retirem do lugar de marginalização. Da intelectualidade negra, se espera um trabalho sanitizado e embranquecido, que não toque nas questões raciais. Aquelas/es que se utilizam de suas obras para denunciarem as opressões e o racismo são excluídos dos espaços oficiais de construção de conhecimento e tachados, segundo Moura (1977), de isolacionistas, segregacionistas, e até mesmo *racistas* contra os brancos. São, para o branco, a figura do “negro ingrato”, aquele “que teve a oportunidade de aprender a ler e escrever” (MOURA, 1977, p. 27), e que, em vez de utilizá-la para “edificar a nação”, utiliza seus conhecimentos para “segregá-la”.

Antes de prosseguirmos, é necessário destacar que o racismo contra brancos, comumente chamado de “racismo reverso”, não existe, já que o racismo, enquanto estrutura de dominação, só se manifesta quando o preconceito se combina com o poder político, econômico, histórico e social. Por isso, como escreve Kilomba (2019, p. 76, grifo da autora), “*o racismo é a supremacia branca*”, pois é o segmento branco da população que dispõe desse poder. Neste sentido, o racismo não é compreendido como um fenômeno individualista, resultado da irracionalidade ou ignorância de alguns elementos da sociedade, mas um elemento *estrutural* do próprio tecido social. Assim, Almeida (2019) conclui que:

Há um grande equívoco nessa ideia [racismo reverso] porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são ‘suspeitas’ de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor de pele (ALMEIDA, 2019, p. 53).

O contínuo processo de marginalização se manifesta também no acesso à educação (CAMPOS; TEBET, 2018). Mecanismos oficiais do Estado brasileiro impediram, por meio de legislação, que escravizadas/os – e em alguns casos até libertas/os – frequentassem a escola. Segundo Silva e Araújo (2005, p. 68), a Constituição de 1824, por exemplo, restringia a educação formal a pessoas de nacionalidade brasileira, o que, automaticamente, “coibia o acesso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento”. Interdição similar repetiu-se em 1854, quando da instituição da obrigatoriedade da escola primária para crianças de sete anos ou mais, que não admitia crianças escravas ou com “moléstias contagiosas”, e que não previa a educação de adultos (SILVA; ARAÚJO, 2005)¹⁴. As demais reformas estabelecidas nos anos subsequentes, até o começo do século XX, apesar de alterarem alguns aspectos referentes à maior ou menor centralização do ensino nas mãos do Estado, pouco alteraram a situação da população negra. Assim, o autor e a autora concluem que:

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma ‘aparente’ democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. Isto posto, entende-se que a escola ‘apropriada’ pelas classes dominantes perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o *status quo* destas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e/ou urbanas (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

¹⁴ Frente ao uso do termo “moléstias contagiosas”, vale lembrar da conexão estabelecida por alguns intelectuais do período sobre a relação entre raça e doenças, como já apresentado anteriormente, o que evidencia um forte caráter racial também no uso desta terminologia.

Isto, porém, não impediu que estes indivíduos se organizassem ao longo da história e promovessem uma resistência constante às políticas de silenciamento e negação da educação e do letramento. Cruz (2005, p. 27), por exemplo, indica que, ainda no período do Império e no começo da República, “camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares”. A educação informal – “por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 69) –, o ingresso em escolas de libertas/os que advinham de famílias com algum recurso, e até mesmo a contratação de professoras/es particulares por senhores que desejam lucrar com escravizadas/os alfabetizadas/os são algumas das hipóteses levantadas por Silva e Araújo (2005) para este movimento.

Já no século XX, Gonçalves e Silva (2000) apontam que na década de 1930 destacaram-se as atividades promovidas pela Frente Negra Brasileira, criada no estado de São Paulo. As iniciativas do movimento alfabetizaram cerca de quatro mil alunos por meio de uma escola própria, ao mesmo tempo em que se preocuparam em fornecer uma formação política, que permitisse a compreensão da situação social na qual a população negra estava inserida. Segundo os autores, estas primeiras iniciativas baseavam-se numa percepção de que a educação de negras e negros deveria ser promovida a partir de suas próprias organizações e associações, mediante “o abandono a que foi relegada a população negra” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142).

As décadas seguintes, por sua vez, foram marcadas por uma organização voltada a exigir do Estado políticas públicas que garantissem o acesso à educação. Destaca-se, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento, dedicado à formação de atrizes e atores negras/os em um período no qual os palcos da dramaturgia eram reservados aos brancos, e ao resgate dos valores de cultura africana historicamente classificados como folclore. Neste processo, o TEN atuou de modo a combater a visão de superioridade da branquitude ao contestar o sentimento de inadequação que a sociedade, construída sobre um ideal de brancura, buscava introjetar na população negra (NASCIMENTO, 1978, 2002; ROMÃO, 2005). Ao mesmo tempo em que ofertava cursos de alfabetização conjugados a uma formação crítica a respeito da situação do negro no país, o TEN compreendia a educação como um direito e, portanto, como um dever do Estado. Seu projeto político e as ações por ele desenvolvidas ao longo de sua existência orientaram-se para conscientizar a população sobre este fato e pressionar o governo a realizá-lo (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A partir da década de 1970, as reivindicações a respeito da educação para a população negra cresceram em volume e organização. É deste período que data o fortalecimento dos Movimentos Negros no país e o avanço de suas lutas em diversas frentes, dentre as quais o direito à educação recebe prioridade (GONÇALVES; SILVA, 2000). Os anos de 1970 marcaram o surgimento dos primeiros estudos acadêmicos que evidenciaram as enormes disparidades entre as populações negra e branca no Brasil, fortalecendo o processo de questionamento do mito da democracia racial brasileira (FIGUEIREDO, 2017). Já na década seguinte, o período de redemocratização, com o fim da Ditadura Militar em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988 – ocorrida no mesmo ano do Centenário da Abolição, data que incentivou a realização de eventos sobre a problemática da educação para a população negra em diferentes estados (GONÇALVES; SILVA, 2000) – apresentaram-se como oportunidades de avanço na pauta antirracista nacional. Os “maus cidadãos”, mobilizados por meio dos Movimentos Negros, seguiram atuando de forma constante para garantir que a Carta tratasse das tensões étnico-raciais brasileiras, avançasse na desconstrução do mito da democracia racial no país e promovesse o acesso à educação para a população negra.

Os números sobre educação referentes ao século XX evidenciam a necessidade destes movimentos. Dados do IBGE apontam que a disparidade na alfabetização entre brancos, pretos e pardos é uma constante nos informes censitários pelo menos desde a década de 1940 (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002). Naquele período, 49,74% dos homens brancos e 41,02% das mulheres brancas eram alfabetizadas, enquanto apenas 21,05% dos homens pretos e 14,51% das mulheres pretas, ao lado de 28,29% de homens pardos e 21,04% de mulheres pardas, sabiam ler e escrever. Mesmo com o avanço constante e regular das taxas de alfabetização da população nacional, esta diferença de manteve: brancos e amarelos foram os únicos grupos que se mantiveram acima das médias nacionais, enquanto pretos e pardos se mantêm historicamente abaixo destes números. Como indica o Quadro 1 a seguir, no começo da década de 1990, enquanto 84,41% dos homens brancos e 84,15% das mulheres brancas eram alfabetizados, estes números entre a população preta eram de 65,51% e 65,13%, enquanto entre a população parda eram de 65,53% e 67,68%, respectivamente.

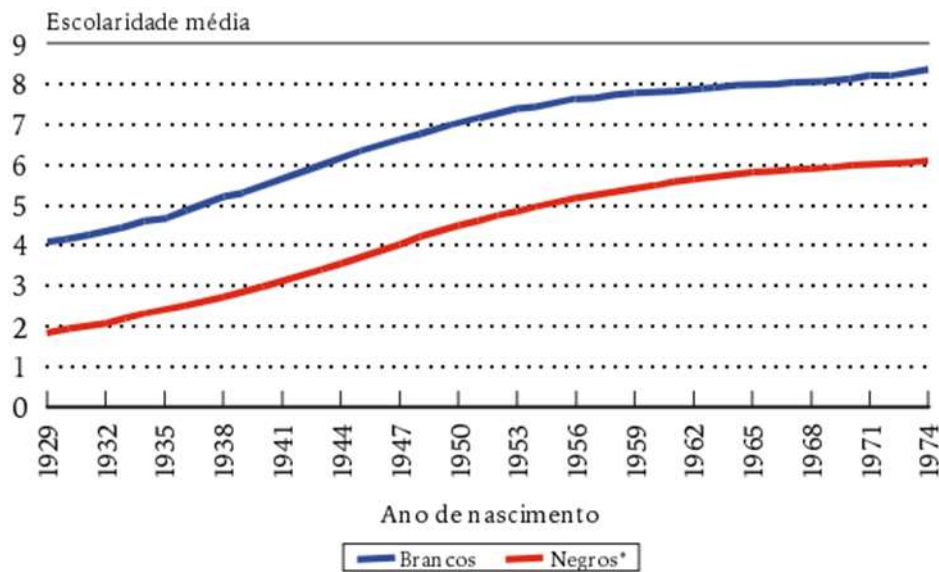
Quadro 1 – Taxa de alfabetização da população com 5 anos de idade ou mais, por raça e gênero, segundo ano censitário

Taxa de alfabetização da população com 5 anos de idade ou mais, por raça e gênero, segundo ano censitário										
	Média nacional (%)		População branca (%)		População preta (%)		População amarela (%)		População parda (%)	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
1940	41,12	32,79	49,74	41,02	21,05	14,51	64,37%	48,17	28,29	21,04
1950	44,12	37,51	53,89	46,80	24,49	18,76	75,84	66,85	30,20	24,55
1960	55,77	50,68	64,22	59,17	34,75	29,78	83,54	77,66	37,12	64,22
1970	62,32	58,72	73,08	69,64	45,68	41,53	87,23	82,67	46,75	73,08
1980	69,74	68,62	80,42	78,40	57,05	54,34	90,18	86,74	56,63	56,21
1991	75,16	76,35	84,41	84,15	65,41	65,13	93,24	91,36	65,53	67,68
2000	82,62	83,90	90,61	90,52	73,71	74,00	96,10	94,70	73,53	76,19

Fonte: Beltrão e Novellino (2002).

A manutenção das disparidades manteve-se também quando observamos o período de escolaridade média das populações branca e negra. Apesar de, ao longo do século XX, o número médio de anos de estudo de ambos os grupos ter crescido de forma contínua, dados de indicam que “um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (HENRIQUES, 2001, p. 27). A curva do gráfico a seguir, reproduzido a partir de Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ipea (HENRIQUES, 2001), indica como a branquitude logrou manter-se, ao longo dos anos, à frente da população negra no quesito educacional.

Figura 2 – Gráfico com número médio de anos de estudo – evolução por cohort¹⁵



Fonte: Henriques (2001). / *A população negra é composta por pardos e pretos.

Um dos avanços mais consistentes nas políticas públicas de descolonização dos currículos começa a firmar-se apenas nos anos finais do século XX. Em 1999, o Projeto de Lei nº 259 sobre a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, de autoria da deputada Pilar Esther Grossi (PT-RS) e do deputado Benhur Ferreira (PT-MS), foi apresentado à Câmara dos Deputados. Em sua justificativa, a autora e o autor destacaram a urgência e a necessidade de “desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como quer fazer crer o livro didático” (BRASIL, 1999b, n.p.). O relator do Projeto de Lei na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, em seu voto favorável à aprovação, faz coro à justificativa da autora e do autor, ao afirmar que “em nosso país, continuamos a privilegiar a cultura europeia e norte-americana, discriminando os valores culturais negros”, e que “por isso, é inestimável o valor a presente proposição, que toca profunda e sensivelmente na realidade étnica brasileira” (BRASIL, 1999a, n.p.). Após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional e ajustes ao texto original, a Lei 10.639 foi finalmente promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterando o Artigo 26 da Lei 9.294/96 de Diretrizes Base da Educação para implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais nos estabelecimentos de ensino brasileiros (BRASIL, 2003). Mais tarde, a medida foi reeditada por meio da Lei 11.645/08, de modo a inserir em seu

¹⁵ O indicador cohort é utilizado para se referir a um grupo de pessoas que partilham alguma característica estatística ou demográfica comum, e é frequentemente utilizado para se referir a pessoas que nasceram em um mesmo período. No caso do gráfico reproduzido, a característica demográfica comum é o ano de nascimento, como indicado na linha horizontal do gráfico.

texto referência à história indígena nacional (BRASIL, 2008). Desde esta última alteração, no artigo 26-A da Lei 9.394/96 lê-se:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p.1).

Os procedimentos para a implementação da lei são fornecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O documento reconhece o racismo presente na sociedade brasileira, e coloca a educação como um dos espaços para seu combate, com vistas a promover a igualdade de condições de vida entre negros e não-negros em território nacional. Segundo a Diretriz:

[...] isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízo para os negros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 3).

Para Kilomba (2019, p. 130), o racismo funciona a partir de um regime discursivo, “uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano – África – selva – selvagem – primitivo – inferior – animal – macaco”. Uma das ações de combate ao racismo, portanto, passa por romper esta cadeia de significados e situar sua criação dentro de um processo histórico e político – o que pode ser feito a partir da sala de aula se o véu da normalidade for retirado das clivagens étnico-raciais. A adoção de políticas educacionais e pedagógicas que valorizem a diversidade, neste contexto, é essencial. Segundo as Diretrizes, a sala de aula deve ser lugar de questionamento dos padrões de preconceito que orientam as relações étnico-raciais brasileiras. Este processo passa pelo enfrentamento das diversas formas de desqualificação dos sujeitos negros, por meio do resgate e valorização de sua história, pela promoção do diálogo sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira, e pelo combate às falas e comentários jocosos do senso comum que menosprezam traços físicos e manifestações culturais e religiosas de matriz africana.

Mais ainda: segundo as Diretrizes, “é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 5), o que implica reconhecer que a parcela branca da população brasileira desfruta de privilégios estruturalmente concedidos pelo racismo:

Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação história e social brasileira, estes [o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento] estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 7).

A exigência da atuação de brancas/os no combate ao racismo caminha lado a lado com o reconhecimento do papel da/o branca/o na construção e manutenção da estrutura racista. As páginas anteriores evidenciam que a classificação racial dos sujeitos e a criação de hierarquias raciais foram criados pela parte branca da equação, e atuam em benefício desta. O racismo, portanto, “foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele” (RIBEIRO, 2019, p. 36). Por isso, indivíduos brancos – e no espaço escolar, educadoras/es, diretoras/es, coordenadoras/es, orientadoras/es pedagógicas/os e todos os demais profissionais envolvidos com educação – devem atuar para a mitigação do racismo estrutural.

A partir destas considerações, as Diretrizes fornecem uma série de determinações para a implementação correta e eficiente da Educação das Relações Étnico-Raciais na sala de aula, dentre as quais destacamos: a articulação com Movimentos Negros na construção de pedagogias antirracistas; a valorização da história e da contribuição da diáspora africana para a cultura brasileira; o rompimento das distorções narrativas sobre o papel do negro na história, envolvendo uma “articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 11); a garantia de espaços físicos e condições materiais necessárias para a implementação das medidas; e a formação continuada de professores na temática.

No que se refere ao Ensino Superior, cada curso deve encontrar formas de garantir que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja abordada no conteúdo das disciplinas e atividades curriculares. Esta inclusão ocorre com respeito à autonomia dos estabelecimentos de ensino e das disciplinas, mas deve ser feita de modo transversal em todas as áreas. O texto dá como exemplos o estudo da anemia falciforme em cursos de Medicina; a Etno-Matemática, com o estudo das contribuições de raiz africana para o desenvolvimento do cálculo, nos cursos de

Matemática; e o estudo de filósofos africanos tradicionais e atuais nos cursos de Filosofia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Deste modo, *todas* as áreas de formação do país devem oferecer a seus alunos discussões críticas sobre o tema, e a partir disso formar cidadãos conscientes e críticos ao racismo estrutural vigente, tanto na sociedade quanto em suas próprias áreas de atuação.

O Ministério da Educação reforçou esta obrigatoriedade por meio do Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O documento prevê que, dentre as principais ações das Instituições de Ensino Superior referente à matéria, está o ato de “incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1 do art. 1, da Resolução CNE/CP n. 01/2004” (MEC, 2013, p. 40). O texto estabelece que devem, ainda, “construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnicorraciais para todos os cursos de graduação” (MEC, 2013, p. 53). Este último tópico permite refletir sobre a importância da universidade como espaço de produção e disseminação de conhecimento, e sobre o tensionamento que a implementação da EREER, junto às demais políticas de ação afirmativa, promove ao questionar as bases curriculares do ensino superior (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016).

A aplicação destas medidas, porém, enfrenta vários obstáculos, na medida em que “o desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento” no ensino brasileiro (GOMES, 2009, p. 40). Em seu texto, Gomes (2020) relata o que chama de *resistência colonial a um currículo decolonial*, uma série de medidas e posicionamentos sociais e políticos que visam engessar o currículo em seu modelo tradicional e barrar a entrada de discussões que desviem do padrão social imposto.

Um destes movimentos, segundo a autora, é o programa Escola sem Partido, que parte da premissa de que é necessário “despolitizar” o ensino e manter os debates em sala de aula focados apenas no conteúdo programático (GOMES, 2020). Ao assumir um lugar de neutralidade frente ao conteúdo dos currículos, esse projeto encarna com perfeição as características da branquitude: assume que as falas e o conhecimento que partem de outros lugares e outras experiências fogem da norma, e por isso são problemáticos/distorcidos, ao mesmo tempo em que afirma que o *seu* ponto de vista é correto/universal. Ao fim, o projeto não despolitiza o ensino – algo por si só impossível – mas “partidariza a educação escolar e os currículos em uma posição à direita”, ao mesmo tempo em que “fere os princípios constitucionais de liberdade e autonomia arduamente conquistados no Brasil” (GOMES, 2020, p. 229).

Passos, Rodrigues e Cruz (2016) identificaram estas dificuldades no ensino superior ao analisarem alguns cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). A partir da leitura dos projetos pedagógicos de quinze cursos, as autoras afirmam que, apesar de constatarem alterações normativas desde 2003 nos documentos, o impacto destas mudanças na estrutura curricular dos cursos sob análise foi limitado. Em ambas as universidades, são os cursos de Pedagogia que apresentaram os maiores avanços no que se refere à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais em suas disciplinas; nos demais, a temática ainda é abordada de forma periférica e não compõe o eixo central dos cursos. É o caso, por exemplo, do próprio curso de Relações Internacionais da UFSC, analisado pelas autoras da pesquisa, que na época oferecia em seu currículo uma disciplina de 72h voltada para questões étnico-raciais, na modalidade optativa. A pesquisa ainda indica que “naqueles [projetos pedagógicos] em que a temática aparece mesmo de forma periférica há uma percepção de que a mesma já está contemplada” (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016, p. 31). A mera menção normativa do tema, porém, não pode ser interpretada como uma garantia de revisão dos currículos e seus conteúdos.

Esta dificuldade não surpreende quando o mundo acadêmico brasileiro vive, segundo Carvalho (2006), em um estado de confinamento racial branco. Os cursos de ensino superior no Brasil têm quase a totalidade de seus quadros docentes compostos por homens e mulheres brancas, com baixos percentuais de pessoas negras, em uma realidade pouco contestada pela parcela branca das/os professoras/es. No campo das ciências sociais, em específico, Carvalho (2006, p. 102) afirma que “os cientistas sociais brasileiros brancos nunca se viram como parte de um campo de confronto racial, embora muitos tenham se visto, com orgulho inclusive, como parte de um campo de confronto de classes”. Ou seja, a branquitude acadêmica desloca a origem das desigualdades para o campo da disparidade econômica, e, dessa forma, não se assume como parte do problema.

Neste contexto, são alguns os mecanismos dos quais esta academia branca se utiliza para manter esta segregação e silenciar pesquisadoras e pesquisadores que problematizam o tema, como “a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros” (CARVALHO, 2006, p. 95). Este silêncio, porém, não pode ser confundido com desconhecimento ou invisibilidade do assunto, mas como uma estratégia deliberada de evitá-lo (GOMES, 2012). Dessa forma, busca-se esvaziar os mecanismos que tensionam o privilégio da branquitude na universidade, e dificultar o amplo debate sobre a segregação racial no espaço acadêmico.

Outro exemplo de resistência colonial a currículos decoloniais é o rechaço de alguns setores pelas discussões de gênero e sexualidade em sala de aula (GOMES, 2020). Estes críticos afirmam que trazer a abordagem destes temas incentivaria comportamentos que, em sua concepção, são “errados” ou “desviantes”. Discussões sobre diversidade sexual e de gênero são, na visão destes indivíduos, expressões de “ideologia de gênero”, e teriam como objetivo impor novos modos de comportamento afetivo-sexual. O que se vê é que estes críticos acusam os currículos e os educadores que trazem estes temas para a sala de aula justamente daquilo que eles mesmos, por meio da manutenção de currículos conservadores, fazem: forçar modos específicos de ser e existir – no caso, os modos cis-heteronormativos – sobre os indivíduos. Como exemplo recente deste movimento, podemos citar o Decreto 1329/2021 de Santa Catarina, que proíbe o uso de formas de flexão de gênero neutro em todas as instituições de ensino do estado, públicas e privadas, bem como em bancas de concursos públicos e seleção (SANTA CATARINA, 2021). Esta é uma evidente tentativa local de minar debates sobre a diversidade e dificultar a inclusão de pautas que fujam da norma padrão do espaço educacional; e é indicativa das tendências que serão apresentadas no capítulo a seguir.

3 A BRANQUITUDE E O “NORTE” NAS DISCIPLINAS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS EM SANTA CATARINA

Se o racismo/supremacia racial branca é estrutural na sociedade brasileira e se manifesta em todas as áreas, cabe observar, agora, como ele se articula em dois campos que, quando em intersecção, compõem o objeto de estudo desta dissertação: as Relações Internacionais no Brasil e o estado de Santa Catarina. Para isso, faz-se necessário, num primeiro momento, olhar para a história da constituição das RI no Brasil como campo autônomo de conhecimento, de modo a entender como os ideais de embranquecimento influenciaram sua conformação. Após isso, é necessário compreender como a branquitude se articula e identifica em SC, em meio às particularidades históricas do estado. Dessa forma, pavimentamos o caminho para o objetivo deste capítulo, que é mostrar a influência da branquitude na construção do campo de Relações Internacionais em Santa Catarina.

Esta etapa contribui para o objetivo desta pesquisa ao desvelar outros possíveis elementos estruturais que dificultam a inserção de temas e debates referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais nas RI catarinenses. O capítulo fornece os dados coletados do estudo de caso proposto e, a partir de seus resultados, evidencia que a branquitude domina as bibliografias dos três cursos analisados, quais sejam, o curso de RI da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o curso de RI da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e o curso de RI da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Para isso, num primeiro momento, o capítulo apresenta uma breve contextualização sobre o surgimento das RI enquanto curso no Brasil e reflete sobre os ideais que orientavam o Ministério das Relações Exteriores do período, tendo em vista que este órgão teve influência na formação do primeiro curso de Relações Internacionais do país. Serão apresentados, ainda, alguns dados já existentes sobre os marcadores de raça, gênero e localização geográfica nas RI e sobre a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais na área.

Na parte seguinte, o capítulo apresenta alguns dados sobre o estado de Santa Catarina e discorre sobre seu perfil internacionalista. Além disso, são apresentadas as tensões raciais que se fazem presentes na região desde o período de sua colonização. Como se verá, as particularidades históricas do estado moldaram uma branquitude catarinenses que se constrói a partir de dois fatores: uma identificação direta com a Europa, mais particularmente com as nacionalidades alemã, italiana e polonesa; e uma negação da presença negra no estado.

Por fim, a terceira e última parte faz o mapeamento das bibliografias listadas nos planos de ensino dos três cursos supracitados, e que cobrem quatro áreas do Eixo de Formação

Estruturante previstos pelas DCNs RI 2017. A partir disso, realizou-se uma análise das autoras e autores utilizados a partir dos marcadores de raça, gênero e localização geográfica. Como se verá, os dados apontam para uma predominância branca, masculina e nortecentrada, similar às tendências identificadas para outros cursos de RI no Brasil.

3.1 AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL

A historiografia tradicional aponta que o surgimento das Relações Internacionais enquanto área de ensino e pesquisa no país estiveram atrelados aos desafios internos e externos enfrentados pelo Brasil. Até a década de 1970, não havia aqui uma disciplina que unificasse as reflexões sobre o internacional, apesar de estas estarem presentes, de forma dispersa, em áreas como Economia, História e Ciências Sociais (LESSA, 2005b).

Lessa (2005b, p. 34) aponta que as turbulências econômicas nacionais e internacionais que marcaram aquele período exigiram do Brasil a adoção de uma política externa de orientação “mais pragmática e assertiva”, de modo a promover a expansão da economia brasileira. Para tal, era necessária a formação de profissionais brasileiros capazes de compreender as dinâmicas globais e atuarem no processo de inserção internacional do Brasil. Assim, o primeiro curso de Relações Internacionais do país foi inaugurado em 1974, na Universidade de Brasília (UnB) com o intuito de atender esta demanda. Seu objetivo inicial, ainda segundo Lessa (2005b, p. 36), era a formação de “profissionais aptos a situar-se com agilidade intelectuais diante das dinâmicas do mundo contemporâneo”, que dispusessem de capacidade analítica e conseguissem, a partir disso, traduzir os acontecimentos da esfera internacional para seus empregadores.

O contexto do período foi marcado pelo punho de ferro da ditadura militar brasileira. Em sua linha conservadora e autoritária, o governo militar orientou-se a partir dos ideais da elite brasileira que, como visto anteriormente, busca desde o século XIX promover a imagem de um Brasil branco e de características europeias. Não é por acaso, portanto, que o primeiro curso de RI do Brasil tenha sido inaugurado em Brasília, sede do poder militar brasileiro. O curso serviria ao intuito de formar profissionais capacitados para exibir no exterior a imagem de um país moderno, civilizado e branco (SILVA, 2021b, no prelo). Isso explica por que o curso da UnB surgiu com o apoio do regime, a partir de uma cooperação estabelecida entre Ministério

das Relações Exteriores (MRE) e UnB, em um movimento atrelado a “razões estratégicas, e não como sinal de abertura democrática” (JATOBÁ, 2013, p. 38, tradução nossa)¹⁶.

De fato, o mito da democracia racial foi adotado pelo regime militar como um de seus mecanismos de controle ideológico (PIRES, 2018). Neste contexto, qualquer manifestação que levasse ao seu questionamento era vista como ameaça à segurança nacional, e a partir disso criminalizada. Sua repressão estava ligada ao desejo de manter a “ordem” interna e, ao mesmo tempo, de preservar a imagem externa brasileira a respeito da harmonia das raças, uma vez que não era desejo do regime que o país estivesse sob o olhar de organizações internacionais relacionadas aos direitos humanos, que no período acompanhavam com atenção situações como o apartheid sul-africano, o movimento por direitos civis nos EUA e as independências dos países africanos. Assim, “a possibilidade de que os movimentos internos de contestação das desigualdades raciais repercutissem externamente era entendida como uma espécie de ‘campanha antibrasileira no exterior’” (PIRES, 2018, p. 1061), o que tornava seu silenciamento ainda mais relevante e aumentava a importância de promover um país racialmente harmonioso frente aos demais Estados.

Sobre o MRE, Abdias do Nascimento já denunciava na década de 1970 que os “olhos azuis” do Itamaraty escolhem não enxergar o negro (NASCIMENTO, 2002). Em sua análise, o autor destaca como este Ministério buscava projetar no exterior a imagem de uma sociedade formada em sua maioria por elementos brancos, e na qual negras e negros estariam, com o passar das gerações, desaparecendo.

É o caso, por exemplo, da obra *Brazil 1966*, publicada em inglês pelo órgão naquele ano, com o intuito de promover o Brasil no cenário internacional. No período, os dados estatísticos mais recentes sobre a composição étnico-racial brasileira datavam do censo de 1950, documento que informava que aproximadamente 38% do povo brasileiro era composto por indivíduos negros e pardos. Mesmo assim, o *Brazil 1966*, ao descrever o que seriam as características da população brasileira, afirma que a maioria das/os brasileiras/os são brancas, com pequena porcentagem de pessoas de “sangue misto” – um “escandaloso linchamento estatístico” que revela o desprezo da alta diplomacia de então pelo elemento negro nacional (NASCIMENTO, 2002, p. 174). Mas a publicação vai além: ao reconhecer que a taxa de mortalidade entre negros e “mulatos” é maior do que os índices da população branca, o texto atribui este fato às “más condições de higiene” e aos “baixos padrões de vida” daquela parcela

¹⁶ No original, “...por razones estratégicas y no como señal de apertura democrática”.

da população. O racismo histórico e estrutural do país é negado, e a culpa pela marginalização social é jogada, mais uma vez, nos ombros das/os negras/os (NASCIMENTO, 2002).

Este mesmo MRE do período da ditadura militar sustentava, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), um discurso vazio a respeito do anticolonialismo. Em suas declarações, os representantes do Itamaraty exortavam os vínculos históricos que uniam o Brasil ao continente africano, ao mesmo tempo em que afirmavam o laço especial que o país tinha com sua antiga metrópole, Portugal. O governo brasileiro aprofundou sua aproximação com o governo português justamente no período em que este era alvo de questionamentos e sanções no cenário internacional devido à sangrenta repressão que promovia aos movimentos de libertação nacional em África.

Santos (2003) aponta que o tema do anticolonialismo estava presente na formulação da política externa do Brasil do período militar. O Marechal Castello Branco (1964, p. 113), por exemplo, ao discursar na cerimônia de entrega de diplomas para os concluintes do curso para a carreira diplomática, reconhece o anticolonialismo “como instrumento para a preservação da paz, face à inevitável ocorrência de guerras de liberação, enquanto persistir o sistema colonial”. Afirmar, ainda, que o movimento pode atuar “como instrumento também auxiliar do desenvolvimento brasileiro”, na medida em que extingiria a “exploração econômica de certas matérias-primas pelas metrópoles, colocando-nos em desvantagem no mercado mundial” (CASTELLO BRANCO, 1964, p. 113-114). Haveria, porém, um entrave à plena adesão ao movimento anticolonial: as relações com Portugal.

Entretanto, nossa política anticolonial se defronta com o problema dos laços afetivos e políticos que nos unem a Portugal. Talvez a solução residisse na formação gradual de uma comunidade Afro-Luso-Brasileira, em que a presença brasileira fortificasse economicamente o sistema. Qualquer política realista de descolonização não pode desconhecer, nem o problema específico de Portugal, nem os perigos de um desengajamento prematuro do Ocidente (CASTELLO BRANCO, 1964, p. 114).

Na década de 1970, Portugal – o primeiro país a invadir, e um dos últimos a “largar o osso” – ainda retinha como suas colônias os territórios de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, que mantiveram ativas lutas anticoloniais em busca da independência. No âmbito da ONU, foram votadas 11 resoluções em apoio à independência dos territórios africanos: em três delas, o Brasil deu seu voto contrário ao texto, posicionando-se ao lado de Portugal; em seis, o Brasil absteve-se, uma neutralidade que na prática indicava a inclinação ao caso português. Em apenas duas resoluções, o voto brasileiro foi favorável aos territórios colonizados, “sendo que um destes foi dado em 1974, às vésperas da independência conquistada por aqueles países africanos, e quando não havia mais possibilidades de tentar sabotar ou impedir um fato histórico

consumado” (NASCIMENTO, 2002, p. 185). Além disso, ao longo do período, o Brasil firmou tratados de cooperação e amizade com o país europeu e realizou exercícios militares conjuntos em águas brasileiras, violando as recomendações propostas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em suas tentativas de pressionar o governo português (NASCIMENTO, 2002).

Abdias do Nascimento não apenas estudou o posicionamento do Brasil nos fóruns internacionais no que diz respeito à questão racial brasileira, mas também experienciou na prática sua censura. Foi o que ocorreu no Colóquio do Segundo Festival de Artes e Culturas Negras, realizado na Nigéria, em 1977, ao qual Nascimento submeteu um trabalho criticando o mito da convivência racial harmoniosa no Brasil. O texto “*Democracia racial no Brasil: Mito ou realidade?*” foi recusado pela administração do evento sem explicações fundamentadas, o que levou o autor – as centenas de pessoas que acompanharam o caso – a enxergarem uma manobra política por trás do veto. A delegação oficial brasileira, enquanto isso, limitou-se a apresentar trabalhos que repetiam a retórica da democracia racial, ou que analisavam as manifestações culturais de origem negra a partir de um olhar depreciativo¹⁷. Esta mesma delegação, quando confrontada com uma possível proposição do Colóquio que sugeria a necessidade de melhor investigar a situação da/o negra/o no Brasil, resultado das falas de Nascimento, posicionou-se fortemente contrária. O motivo: a proposição era, em seu entender, de cunho político (NASCIMENTO, 2002).

Os representantes do Brasil no exterior, portanto, atuavam para manter viva no cenário internacional a imagem de um país civilizado e sem racismo, e ocultar as clivagens raciais que marcavam o país. Silva (2021b, no prelo) sustenta que não é possível separar este contexto da criação dos primeiros cursos de RI no Brasil. Foi um Ministério das Relações Exteriores marcado por estas características que, segundo a autora, atuou como “um ‘colaborador expressivo’ da Escola da UnB (REL, UnB) nos seus primeiros anos, ou seja, durante a ditadura militar” (SILVA, 2021b, no prelo), e esteve presente na formação dos quadros docentes do primeiro curso de Relações Internacionais do Brasil. A forte presença de diplomatas entre os professores do recém-inaugurado curso, neste sentido, não se deu apenas pela escassez de profissionais com formação em RI ou experiências na área que pudessem lecionar (JULIÃO, 2012), mas principalmente pelo interesse do Itamaraty em seu funcionamento.

¹⁷ Nascimento (2002) cita um estudo feito sobre o transe na religião afro-brasileira a partir de uma perspectiva psiquiátrica. As manifestações típicas dos rituais foram retratadas com termos pejorativos, como histeria, desequilíbrio, ou possíveis sinais de um estado patológico. “Deixo ao leitor tirar sua própria conclusão do fato, repleto de implicações, de que no Brasil, uma das qualificações para o estudo do negro e das religiões afro-brasileiras, é ser um especialista em psiquiatria...” (NASCIMENTO, 2002, p. 36).

Por quase duas décadas após a inauguração do curso da UnB, a expansão das formações em Relações Internacionais pelo país de seu de forma lenta, e sua oferta manteve-se concentrada principalmente em Brasília. É somente a partir da década de 1990 que este processo foi impulsionado, devido em parte pelo interesse das instituições de ensino privadas em um novo nicho de mercado que se formava. Para autores como Lessa (2005a, 2005b) e Miyamoto (1999), o período foi marcado pelo aumento do interesse da sociedade pelas dinâmicas internacionais, impulsionado pelo advento do Mercosul e pela menção crescente nas mídias sobre temas como globalização, fim da Guerra Fria e migrações internacionais. A maior inserção brasileira nas dinâmicas internacionais no governo Fernando Henrique Cardoso, que seria aprofundada já nos anos 2000 sob o governo Lula, por sua vez, teriam fomentado a percepção de uma parcela do empresariado nacional sobre a importância de dispor de um quadro de funcionários aptos a lidarem com essa nova realidade. Em um contexto de flexibilização nas regras do ensino superior, o que facilitou a abertura de cursos por instituições privadas em todo o Brasil, o mercado educacional ocupou-se para ocupar este espaço (JULIÃO, 2012).

A partir disso, a grande onda de expansão das Relações Internacionais no país foi puxada principalmente pela iniciativa privada, processo que carregou consigo algumas problemáticas. Julião (2012) chama a atenção para o fato de que:

Aquelas instituições de ensino privadas que já ofereciam cursos tradicionais na área de Humanidades, tais como Direito e Administração, rapidamente se aproveitaram dessa flexibilização do sistema [de ensino] e instalaram cursos de RI a partir dessa base pré-existente. Do ponto de vista do mercado educacional, esta parecia ser uma grande oportunidade, já que não exigia investimentos substantivos em termos de estruturação do curso e o processo de abertura passava a gozar de facilidades oriundas das mudanças na LDB (JULIÃO, 2012, p. 30).

É importante ressaltar que, até aquele momento, não havia uma regulamentação clara a respeito da conformação dos cursos da área, o que permitiu que eles se multiplicassem, segundo Lessa (2005b, p. 43), de forma desordenada, “onde muitos imaginaram que a formação em Relações Internacionais se dava com um amontoado de disciplinas que tivessem em seu sufixo ‘internacional’”. É por esta razão que muitas instituições, baseadas neste pressuposto, organizaram suas formações em RI a partir da junção de disciplinas de outras Ciências Sociais, sem necessariamente atentar-se ao que seriam as particularidades da área.

Foi com base nesta preocupação que movimentos em prol de parâmetros claros para a abertura de cursos de RI no Brasil se formaram. Um primeiro documento de orientação às instituições de Ensino Superior referente aos requisitos de qualidade do curso foi publicado em 1997 pela Secretaria de Educação Superior. Após ele, as Diretrizes de formação específica do ENADE 2009, 2012 e 2015, e o Catálogo Nacional de Cursos de 2010, foram as únicas

publicações oficiais que orientavam a construção dos cursos de RI. Estes documentos, porém, apresentavam discrepâncias entre si, e não foram suficientes para fornecer um sólido parâmetro comum às universidades (MAIA, 2020).

É neste contexto que a Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), criada em 2005, paulatinamente assumiu o protagonismo no debate a respeito da temática, até apresentar, em 3012, o texto que viria a servir de base para a tramitação da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de bacharelado em Relações Internacionais do Conselho Nacional de Educação. As discussões e alterações no texto seguiram-se até o ano de 2017, quando, no dia 6 de junho, a resolução foi aprovada (MAIA, 2020). Nasceram, assim, as primeiras DCNs específicas da área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de RI dividem os conteúdos básicos a serem abordados nos cursos em quatro grandes eixos temáticos, descritos no quadro abaixo.

Quadro 2 – Conteúdos abrangidos pelos Eixos de Formação das Relações Internacionais, conforme disposto pela DCN de 2017

Conteúdos abrangidos pelos Eixos de Formação das Relações Internacionais, conforme disposto pela DCN de 2017	
Eixo	Conteúdos
Eixo de Formação Estruturante	Teoria das Relações Internacionais; Segurança, Defesa e Estudos Estratégicos; Política Externa; História das RI; Economia Política Internacional; Ciência Política; Direito Internacional e Direitos Humanos; Instituições, Regimes e Organizações Internacionais
Eixo de Formação Interdisciplinar	Ciências Sociais; Direito; Filosofia; Economia; Sociologia; Geografia; Antropologia; Estatística; Metodologia; Ética
Eixo de formação voltado à atividade profissional	Atividades práticas em modelo optativo; simulações históricas e de negociações; exercícios de construção de cenários e análise de conjuntura; elaboração de projetos de cooperação técnica; aspectos interculturais
Eixo de Formação Complementar	Participação em seminários extracurriculares; estágio; participação em palestras e conferências; grupos de pesquisa; eventos científicos e culturais

Fonte: Brasil (2017).

Em seu texto, a DCN informa ainda a necessidade de os cursos indicarem, de forma clara, os elementos que compõem seus componentes curriculares, como o projeto pedagógico, a matriz curricular, a linha de formação, o perfil do egresso, os conteúdos curriculares, o sistema de avaliação, a metodologia de ensino e aprendizagem, entre outros. A organização destes componentes, por sua vez, deve dar-se em observância às demais Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, bem como aos pareceres da Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação (BRASIL, 2017) Neste contexto, a Educação das Relações Étnico-Raciais devem ser incorporadas ao planejamento dos cursos, ao lado das DCNs que tratam de outras temáticas. O item é mencionado no Art. 2, §1º, em trecho que se refere de forma específica aos projetos pedagógicos:

§ 1º O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além da clara concepção do curso de graduação em Relações Internacionais, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros aspectos, os seguintes elementos estruturais: [...] XI - Formas de garantir a integração dos conteúdos das Diretrizes Nacionais sobre Políticas de Educação ambiental, Educação em Direitos Humanos, 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. 18).

As diretrizes e requisitos legais são mencionados no inciso II do Art. 5º, referente ao Eixo de Formação Interdisciplinar, e devem, junto às demais disciplinas, constituir “o alicerce da formação geral, humanística e ética do curso”. O parágrafo 1º do mesmo artigo recomenda, ainda, que os conteúdos deste Eixo de formação sejam abordados de forma transversal e interdisciplinar, e ofereçam o “embasamento para os conteúdos do eixo de formação estruturante” (BRASIL, 2017, p. 18).

As DCNs de Relações Internacionais, desta forma, seguindo as normativas do Conselho Nacional de Educação, reforçam a já instituída garantia de que espaços para a discussão das temáticas ligadas o racismo sejam criados dentro da disciplina. Esse movimento abre espaço para o questionamento do racismo em diversas frentes, inclusive dentro da própria narrativa de Relações Internacionais e na sua produção e reprodução no Brasil.

Na década de 1970, quando da abertura do primeiro curso de RI no país, o conteúdo que se buscava ofertar ao futuro profissional de Relações Internacionais alicerçou-se na formação oferecida em RI em outros países (LESSA, 2005a, 2005b). Julião (2012) exemplifica o peso que os exemplos do Norte tiveram em sua configuração ao constatar que, em 1976, dois anos após o início das aulas da primeira turma, o curso de RI da UnB passou por sua primeira reestruturação, que se deu “a partir do estudo de universidades norte-americanas e europeias”, com o objetivo de “adequar a especificidade do curso no conjunto mais amplo nas disciplinas

basilares das Ciências Sociais e Humanas” (JULIÃO, 2012, p. 22). A partir disso, percebe-se uma conexão entre o modelo de RI vigente no exterior e a conformação do curso de Relações Internacionais em Brasília na década de 1970. Esta percepção é importante, na medida em que o curso da UnB, como pioneiro, serviu de modelo para outros cursos que se instalaram nas décadas subsequentes, o que facilitou a ramificação de uma oferta fortemente nortecêntrica no ensino e pesquisa em Relações Internacionais no Brasil.

É a partir deste contexto que, no campo das Relações Internacionais, a Educação das Relações Étnico-Raciais encontra a sua importância. Ao exigir, por força de lei, que narrativas que tratem da herança africana e indígena sejam inseridas nos cursos de RI no Brasil, este mecanismo permite a construção de espaços de contestação e reflexão no âmago da disciplina. Desse modo, abre-se brechas para que a rica literatura já existente, crítica às noções teóricas oriundas do Norte global e ao eurocentrismo, esteja presente nas salas de aula de RI.

Este movimento, porém, não se dá sem dificuldades. Em pesquisa recente, Morais (2021) analisou os planos de ensino das disciplinas de Introdução às RI, Teoria das Relações Internacionais I e Teoria das Relações Internacionais II dos cursos de RI em 15 universidades federais de todas as regiões do país. Ao observar as nacionalidades das/os 481 autoras/es indicados nas disciplinas, a autora identifica algumas tendências de concentração. Apesar de 137 destas/es serem de origem brasileira (28,48%), o que a torna a nacionalidade mais presente nas bibliografias, há uma evidente predominância dos trabalhos produzidos no Norte global, que compõem 282 das indicações mapeadas (58,63%). Destes, a nacionalidade mais representativa é a estadunidense, com 111 indivíduos (23,08% do total da amostra), seguidos pela Inglaterra, com 55 autoras/es (11,43%) e Alemanha, com 22 (4,57%). A pesquisa evidencia, ainda “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%)” (MORAIS, 2021, p. 67).

No mesmo trabalho, a autora analisa as bibliografias dos planos de ensino a partir das classificações raciais. Das/os 481 autoras/es mapeados, 429 (89,19%) eram de raça branca; 14 eram pardos (2,91%); outros 14 pretos (2,91%); 13 eram de raça amarela (2,7%) e apenas 1 era indígena (0,21%). No total, “a soma das pessoas não-brancas totaliza apenas 8,73% das indicações” das referências bibliográficas das disciplinas (MORAIS, 2021, p. 59, grifo da autora). A autora trabalha, ainda, com as interseccionalidades de raça e gênero, e mostra como ambos os marcadores sociais interagem. Os homens brancos predominam nas indicações de leitura, com 321 indivíduos (66,7%), seguidos, já muito atrás, pelas mulheres brancas, com 108 autoras (22,45%). Homens pretos são 12 dos autores citados (2,49%) – “o que já evidencia uma

redução brusca” – seguidos por 11 homens amarelos (2,29%), 9 homens pardos (1,87%), 5 mulheres pardas (1,04%), 2 mulheres pretas e 2 mulheres amarelas (0,42%) (MORAIS, 2021, p. 61). Não há nenhuma mulher indígena nas bibliografias.

Outra pesquisa, publicada em 2020, analisou a menção a diferentes DCNs nos projetos pedagógicos protocolados entre 2007 e 2016 de 151 cursos de Relações Internacionais no Brasil, e apontou que, de modo geral, são poucos os que fazem menção direta às DCNs relativas ao Meio Ambiente, Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais em seus PPCs como um todo. Das três áreas, porém, a última é a mais marginalizada. No que tange à menção das normativas sobre Direitos Humanos, 34% dos cursos analisados as mencionam de forma direta em seus Projetos Pedagógicos, frente a 41% que não o fazem; em Educação Ambiental, 38% o mencionam, frente a 37% que não; já na Educação das Relações Étnico-Raciais, o número de menções explícitas é de apenas 14%, frente à 61% que não o fazem (MAIA, 2020).

Apesar de as DCNs de RI datarem do ano de 2017, as Diretrizes Nacionais da Educação para o Ensino de Relações Étnico-Raciais já estão em vigor desde 2004, enquanto as DCNs para a Educação Ambiental e as DCNs para Educação em Direitos Humanos foram ambas estabelecidas apenas em 2012 (BRASIL, 2012a, 2012b). Os temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, portanto, apesar de terem sido instituídos quase uma década antes, ainda encontram maiores resistências à sua implementação do que os demais tópicos, o que indica uma clara tendência à marginalização do debate no campo de Relações Internacionais no Brasil.

Dado que, neste trabalho, buscamos compreender como a inserção desta temática ocorre nos cursos de Relações Internacionais de Santa Catarina, consideramos necessário discorrer sobre o estado. Da mesma forma que o contexto da década de 1970 influenciou na conformação do primeiro curso de RI do Brasil, as dinâmicas vivenciadas por SC também se relacionam com a abertura dos cursos catarinenses; e a conformação da branquitude do estado carrega particularidades que devem ser discutidas. A próxima seção, portanto, será dedicada a estes tópicos.

3.2 UMA “EUROPA” INCRUSTRADA NO BRASIL? O PERFIL INTERNACIONAL DE SANTA CATARINA E AS CLIVAGENS RACIAIS DO ESTADO

Santa Catarina, localizada na região Sul do Brasil, conta com uma área territorial de 95.730,684 km² (o 20º em termos de tamanho no país), e faz divisa ao norte com o estado do paraná, ao sul com o Rio Grande do Sul, e a oeste com a Argentina. Segundo dados do IBGE

(2021), o estado possuía uma população de aproximadamente 7,06 milhões de habitantes em 2018. Com um rendimento domiciliar per capita de R\$1,632 em 2020 e um IDH em ascensão de 0,774, Santa Catarina é vista no Brasil como um dos estados com melhor qualidade de vida do país.

No que tange às relações internacionais, Santa Catarina se destaca por possuir uma consolidada trajetória paradiplomática¹⁸ construída a partir de interesses econômicos. Esta agenda foi inicialmente orientada para a integração com os países vizinhos membros do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), oficializado com a assinatura do Tratado de Assunção (MERCOSUL, 1991)¹⁹. Como bloco econômico, o propósito central da criação do Mercosul foi promover a integração de seus países-membros por meio de medidas que facilitassem a circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os Estados (ZILLI; SCARDUELLI NETO; VIEIRA, 2016). Para tal, alíquotas de importação para diversos bens foram zeradas, estabeleceu-se uma Tarifa Externa Comum (TEC), organizada em diferentes níveis tarifários no comércio com terceiros países, e facilitou-se o trânsito e moradia de nacionais dos Estados-parte nos demais países do bloco²⁰, dentre outras medidas. Inicialmente estabelecido entre Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, o bloco cresceu com a adesão da Venezuela em 2012, que foi suspensa já em 2016. Atualmente, todos os países da América do Sul que não integram o bloco como Estados-membros se fazem presentes na forma de Estados Associados ou Estados Associados em processo de adesão (MERCOSUL, 2021).

Localizada a poucas horas de voo das capitais de Argentina, Uruguai e Paraguai, a posição geográfica do estado levou as administrações regionais a buscarem formas de promover o crescimento econômico catarinense por meio da integração regional. Este movimento levou à institucionalização da paradiplomacia catarinense em 1995, com a criação da Secretaria Extraordinária para a Integração ao Mercosul (SEIM), renomeada Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Integração ao Mercosul (SDEIM) em 1996. A estrutura fora criada com a função de organizar ações governamentais para a integração internacional, em especial com o Mercosul, bem como prestar assistência aos governadores em exercício em seu

¹⁸ “A paradiplomacia pode ser definida como o envolvimento de governo subnacional nas relações internacionais, por meio do estabelecimento de contatos, formais e informais, permanentes ou provisórios (*ad hoc*), com entidades estrangeiras públicas ou privadas, objetivando promover resultados socioeconômicos ou políticos, bem como qualquer outra dimensão externa de sua própria competência constitucional” (CORNAGO, 2004, p. 251 *apud* BORBA, 2018, p. 44-45).

¹⁹ *Tratado para la constitución de un Mercado Común entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay.*

²⁰ Silva, Rocha e D’Ávila (2020) destacam que, mesmo antes do estabelecimento do Mercosul, Santa Catarina já se firmara como destino migratório, sendo que, “na média entre os anos 1980 e 2000”, o estado “apresentou as maiores taxas de crescimento médio anual de recepção de nacionais de países do Cone Sul” (SILVA; ROCHA; D’ÁVILA, 2020, p. 6), entendidos pelos autores como Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai.

relacionamento com outros países. Segundo Borba (2018, p. 102), a alteração de nomenclatura em 1996 deu-se pela fusão da antiga SEIM com a Secretaria de Planejamento do estado, o que “incorporou assuntos internacionais relacionados ao Mercosul às competências do planejamento estratégico” de Santa Catarina. Piseta (2014, p. 37) destaca, ainda, que o final da década de 1990 foi marcado “por diversas missões internacionais realizadas pela Assembleia Legislativa” do estado. Estes movimentos indicam, já naquele período, a percepção do governo estadual sobre a importância da internacionalização para a promoção do crescimento econômico catarinense.

No começo dos anos 2000, mudanças na estrutura administrativa local alteraram o modo como o estado gerenciava suas relações internacionais. A SDEIM foi transformada em Secretaria de Estado do Planejamento e, em 2003, uma nova estrutura foi elaborada para lidar com suas pautas: a Secretaria de Estado de Articulação Internacional. Posteriormente renomeada Secretaria Executiva de Assuntos Internacionais (SAI), o órgão passou a ter como seus objetivos:

- i) promover o relacionamento do Poder Executivo com autoridades e organismos estrangeiros, ii) orientar e coordenar os órgãos da administração estadual nas ações internacionais e iii) no estabelecimento de instrumentos jurídicos com entes estrangeiros, iv) acompanhar as diretrizes do Governo federal para o comércio exterior e dos demais estados da federação, v) planejar e executar atividades de inteligência competitiva para promover o comércio catarinense e atrair investimentos, [e] vi) organizar e executar com a Secretaria Executiva da Casa Militar as Missões, Recepções e Eventos (BORBA, 2018, p. 120-121).

A nova secretaria atuou a partir de três grandes linhas de ação: a prospecção de mercados para a venda dos produtos e serviços de origem catarinense; a atração de investimentos de caráter produtivo, com a instalação de unidades no estado; e a promoção de Santa Catarina como destino turístico internacional. Neste processo, percebe-se que a SAI adota uma postura mais multilateral e abandona o viés puramente mercosulino de suas predecessoras. Dessa forma, as relações internacionais de Santa Catarina desde o começo do século XXI passaram a orientar-se também para outras regiões do globo, com o intuito de expandir o leque de possíveis mercados de exportação e de origem de investimentos (PISETA, 2014; BORBA, 2018).

Dentre as atividades paradiplomáticas catarinenses, destacamos a organização de missões oficiais para países como Suíça, Reino Unido, Espanha, Canadá, Japão, Coreia do Sul, Alemanha e China. A administração pública investiu na participação em feiras internacionais de promoção de comércio e, junto aos produtos – especialmente os do agronegócio –, adequou as produções do estado às normas da Organização Mundial de Saúde Animal (*World Organization for Animal Health*), permitindo que os produtos catarinenses ganhassem espaço

no mercado internacional. O governo atuou, ainda por meio da SAI, na promoção de Santa Catarina como destino turístico. A secretaria atuou conjuntamente à SANTUR (Santa Catarina Turismo S/A), de forma a ampliar a divulgação das atrações turísticas catarinenses para além das fronteiras nacionais (BORBA, 2018). Estas ações tinham como objetivo tornar o estado atrativo tanto para os já próximos vizinhos do Mercosul, que possuem uma tradição consolidada de turismo na área litorânea do estado, quanto para turistas de outras regiões do globo.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário levantar alguns pontos. O primeiro refere-se ao fato de que a paradiplomacia não é uma exclusividade catarinense. Salomón (2010), por exemplo, afirma que a maioria dos estados brasileiros possuem algum tipo de estrutura administrativa voltada para as relações internacionais. Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, em específico, foram pioneiros no país ao estabelecerem os primeiros escritórios exclusivos para o tema em 1983 e 1987, respectivamente.

O segundo ponto refere-se à influência do contexto político nacional no avanço da agenda paradiplomática nos anos 2000. O *boom* na criação de estruturas paradiplomáticas no Brasil, especialmente no Norte e no Nordeste, deu-se concomitantemente à chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal e a eleição de lideranças de esquerda em diversos municípios brasileiros (SALOMÓN, 2010). Sob o governo Lula, Meireles (2015) indica que a administração federal deixa de enxergar a paradiplomacia como uma ameaça à política externa centralizada, encarando-a como uma ferramenta na promoção dos objetivos nacionais de desenvolvimento e inserção no cenário internacional. A articulação paradiplomática catarinense, portanto, e sua atuação para além do Mercosul, devem ser compreendidas também a partir deste contexto de amplo incentivo à internacionalização das unidades federativas e do multilateralismo característico da política externa brasileira do período.

Alguns resultados destas movimentações paradiplomáticas podem ser observados nas relações comerciais de SC, nas quais atualmente predominam as trocas com o mercado asiático. A China, em especial, tornou-se o principal destino das exportações e a principal origem das importações catarinenses nos últimos dez anos (SCHNEIDER, 2020). Santa Catarina ocupava, segundo números referentes ao ano de 2018, o oitavo lugar na lista de unidades federativas que mais exportam no Brasil. Dados de 2017 apontam que o estado conta com 2.097 empresas exportadoras, das quais a maioria (1.608, ou 76,7%) exporta valores menores que US\$1 milhão, o que sugere que sejam empresas de pequeno ou médio porte (APEX BRASIL, 2020). De fato, Santa Catarina concentra cerca de 10,4% de todas as Micro ou Pequena Empresas (MPE) exportadoras do país, com aproximadamente 921 firmas do tipo, o que coloca o estado como terceiro maior exportador a partir de MPEs do Brasil (DATASEBRAE, 2017). Em conjunto, os

dados apresentam um estado com boas relações paradiplomáticas e parcerias comerciais internacionais satisfatórias; um caso de internacionalização de sucesso, que ajuda a compor os bons indicadores socioeconômicos apresentados anteriormente.

É comum ouvir que o sucesso econômico do estado tem suas raízes nas particularidades da história catarinense, em especial o caráter da colonização. O discurso corrente atrela o desenvolvimento da região e os bons índices de qualidade de vida à um processo de imigração diferenciado, que trouxe para a região um tipo de imigrante particular: o imigrante europeu. As características inatas deste imigrante “excepcional” seriam, nesta visão, a explicação para os bons indicadores sociais do estado – e deveríamos, portanto, lembrar e exaltar estas mesmas características, que nos tornariam “diferentes” do resto do país.

Tomo a liberdade de, neste parágrafo, utilizar da primeira pessoa para relatar como, por nascer e ter sido criada em um município catarinenses que se orgulha de suas raízes alemãs – e também das italianas e polonesas –, fui instigada a me orgulhar de minhas “origens europeias”. Cresci ouvindo depoimentos sobre o caráter distinto de “nosso povo”: a dedicação ao trabalho, o esforço, o esmero nas tarefas, o não ter medo da labuta. O fato de termos “uma família ainda na Alemanha” – algumas primas de uma tia-avó, e que tinham pouco contato conosco – era motivo de orgulho implícito e silencioso, pois provava a nossa ligação com nossa “terra de origem”. Fui socializada, enfim, nesta comunidade imaginada que me fazia sentir mais alemã do que brasileira, mesmo sem falar uma palavra de alemão (idioma que se perdeu já na geração de meus avós) ou ter visitado aquele país.

Acredito que meu curto depoimento vai ao encontro das constatações feitas por Leite (1991) sobre a imagem do catarinense em âmbito nacional. Não apenas os habitantes de Santa Catarina enxergam a si como europeus, mas também são vistos como tal, em certa medida, pelo Brasil. O baixo percentual de não brancos do estado, quando comparados ao grupo branco, endossa esse sentimento: dos 7,06 milhões de habitantes estimados em 2018, 79,9% se declaram brancos; 16,5% pardos; 3% pretos e 0,5% indígenas, o que totaliza em 20% a população não branca catarinense (IBGE, 2018). Assim, segundo a autora, existe

[...] uma espécie de consenso em que Santa Catarina aparece como o Estado onde a população considerada ‘negra’ apresenta um dos menores índices do Brasil. A outra parte seria composta por pequena parcela de açorianos, de ‘lusu-brasileiros’, e uma ampla maioria de descendentes de europeus, principalmente alemães, italianos e poloneses. Este quadro assegurou para Santa Catarina, no cenário nacional, a imagem não apenas de ‘Estado branco’, mas de ‘uma Europa incrustada no Brasil’, de ‘superioridade racial’, de ‘desenvolvimento e progresso’ (LEITE, 1991, p. 7).

Indícios deste sentimento de superioridade podem ser encontrados já no período de instalação de algumas colônias de povoamento em Santa Catarina no século XIX. Após a

abertura dos portos, instituída em 1808 quando da vinda da família real portuguesa, naturalistas alemães vieram ao Brasil e, por meio de seus relatos de viagem, consolidaram a imagem do país enquanto terra prometida. Como território ainda não totalmente ocupado, o país era descrito como um local de potencialidades, que poderiam ser desenvolvidas se – e apenas se – houvesse a presença da Europa para explorar as áreas ainda incivilizadas (BARBOSA, 2009).

Em sua tese, Barbosa (2009) discorre sobre como estas imagens se reproduziram nos escritos dos criadores das primeiras colônias catarinenses e, mais tarde, na fala dos próprios imigrantes e seus descendentes. Ao analisar material produzido por Hermann Otto Blumenau, fundador da colônia Blumenau em 1848, a autora destaca como concepções eurocêntricas e o preconceito de raça se faziam presentes nas primeiras impressões que este imigrante teve do Brasil. Em primeiro lugar, chama a atenção o caráter funcional com o qual o colonizador descreve a paisagem. A natureza, entendida como terra virgem e não povoada – já que os indígenas que habitavam a região não eram considerados como ocupantes legítimos da terra – é retratada como objeto passivo, a ser modificada e desbravada pelo árduo trabalho do imigrante. Há, segundo Barbosa (2009), uma naturalização da exploração e apropriação da terra pelo elemento estrangeiro, já que o brasileiro, na visão que orientava Blumenau, não dispunha das capacidades necessárias para o desenvolvimento.

Alguns relatos do colonizador transcritos pela autora ilustram o modo como os imigrantes de então enxergavam o povo brasileiro, e como o elemento racial era componente desta visão:

O brasileiro, por ser uma mistura de raças, demonstra em seu caráter uma grande indolência, preguiça, sensualidade, sofre impetuosa paixão e irascibilidade, característica dos povos de países tropicais, como também gosta de enganar no comércio, tanto quanto o norte-americano, possuindo talento para esta arte (BLUMENAU, 1999 *apud* BARBOSA, 2009, p. 120).

A referência direta as/aos indígenas e as/aos negras/os aparece para reforçar o caráter deficiente da sociedade. Os primeiros são descritos por Blumenau como “estritamente covardes, porém traiçoeiros e não suscetíveis à civilização” (BLUMENAU, 1999 *apud* BARBOSA, 2009, p. 123). Os últimos, por sua vez, aparecem em seu relato unicamente para serem criticados por sua morosidade, e pelo atraso que ela gerou nos trabalhos programados para um dia de expedição (BARBOSA, 2009).

Tem-se, portanto, o retrato de uma natureza que é vista pelo colonizador como selvagem, bruta, mas também idílica e repleta de possibilidades, que pode ser transformada a partir do trabalho. O desgaste físico e o cansaço que envolvem o ato de conhecê-la a explorá-la são “espiritualmente compensadores” para este imigrante. O mesmo sentimento, porém, não se

dá com relação ao convívio com a sociedade brasileira local que o colonizador encontra. Esta é vista como enfadonha, atrasada e corrompida, um entrave aos projetos de colonização – e, por analogia, ao próprio processo de progresso e de abertura à civilização. Esta oposição entre natureza aberta ao trabalho e a sociedade brasileira inferior e incapaz de fazê-lo se repete nos relatos de outros imigrantes, que exaltam as qualidades de seu povo frente às dificuldades da imigração e a indolência dos nativos. Assim, Barbosa (2009) identifica que:

As imagens do povo alemão que supera os obstáculos (o novo) através do trabalho, e se associa à diligência, à superioridade cultural e intelectual, contrastam com a indolência, a falta de organização e caráter brasileiros. Enfatiza-se, portanto, o progresso racial (dominação) desta região (selvagem) brasileira devido à intervenção europeia (BARBOSA, 2009, p. 189).

Jurgenfeld (2017) destaca, ainda, que o colonizador buscava incentivar a imigração de pessoas “mais qualificadas”, e que havia preferência por trazer núcleos familiares inteiros. Para tal, benefícios como crédito e a cessão de lotes de terra por um período de três anos eram oferecidos para as famílias, “como forma de apoio e de demonstração de sua preferência por este tipo de imigrante” (JURGENFELD, 2017, p. 15). Esta dinâmica, segundo a autora, influenciará na própria constituição do estado, “com a mestiçagem passando para o segundo plano” frente à possibilidade de encontrar parceiras e parceiros em outros núcleos familiares também imigrantes (JURGENFELD, 2017, p. 16).

Esta constatação permite destacar dois pontos. De um lado, há uma série de benefícios concedidos ao imigrante europeu para sua instalação na região, que não eram oferecidos a brasileiros e “pessoas de cor”, o que os colocavam em situação de privilégio frente a estes grupos. Estas políticas vão ao encontro das tendências nacionais, já que, como indica Silva (2020), o Brasil dispôs de uma série de leis migratórias ao longo dos anos que ofereciam benefícios a grupos brancos. De outro, é perceptível que o colono não concebia os povos indígenas como detentores de qualquer direito sobre a terra, o que a deixava “livre” para ser distribuída entre os novos imigrantes. Nessa lógica, este indivíduo europeu branco que aporta em terras catarinenses é um “desbravador” de terras inexploradas, e não um invasor.

A partir disso, é possível perceber que, já naquele momento, plantava-se a representação do “imigrante trabalhador” (ao invés de invasor) que viria a povoar o imaginário catarinense até os dias de hoje. Se o progresso e a civilização são sinônimos de intervenção do europeu em terras catarinenses, conclui-se que os povos não europeus e não brancos da região pouco ou nada contribuíram para o desenvolvimento do estado. Ao não contribuírem, não ocupam um lugar em sua história oficial; e ao não ocuparem um lugar nesta história, podem ter sua existência facilmente apagada do imaginário coletivo.

Leite (1991) identifica que estas narrativas superdimensionam o imigrante europeu e não se preocupam em analisar todas as variáveis que o colocaram numa posição de privilégio frente aos elementos nacionais. Aqui, destacamos que o intuito deste texto não é menosprezar as dificuldades pelas quais estes imigrantes passaram ao chegarem ao Brasil, mas colocar em perspectiva as narrativas que delas se utilizam para apagarem a história dos não brancos presentes no estado. As dificuldades dos europeus no Brasil ocorreram ao mesmo tempo em que este grupo era beneficiado por políticas governamentais que privilegiavam a vinda de mão de obra branca com o intuito de acabar com o elemento negro nacional (AZEVEDO, 2008; SILVA, 2020). Seu sofrimento, portanto, não pode ser utilizado como um meio de ocultar as características racistas e coloniais que moldaram a sociedade catarinense. Observar este processo não é diminuir as mazelas enfrentadas pelos colonos, mas é, simplesmente, assumir a complexidade da história e das relações sociais de Santa Catarina.

Apesar de muitos trabalhos denunciarem a “presença rara” do negro na história do estado (LEITE, 1991), há pesquisas que apontam a seu peso na sociedade catarinense. De fato, a organização econômica de SC foi diferenciada quando comparada a outras regiões do país, em especial aquelas voltadas para o mercado exportador, na qual a grande necessidade de mão de obra tornava o recurso ao trabalho escravo uma possibilidade. Ianni e Cardoso (1960, p. 5) destacavam, já na década de 1950, que “a mão-de-obra escrava tornava-se quase antieconômica nas regiões do Brasil que não podiam concorrer no mercado colonial de exportação” e que, “economicamente não se justificava, portanto, a utilização do negro na exploração das riquezas do Sul”. Isto não impediu, porém, que nos séculos XVIII e XIX, sua presença fosse marcante na pesca baleeira, nas atividades portuárias, nos engenhos e na pequena produção agrícola catarinense (SILVA; SILVEIRA; MÜLLER, 2018). Dados censitários indicam que indivíduos negros chegaram a compor mais de 35% da população de Desterro, atual Florianópolis, no ano de 1810 (IANNI; CARDOSO, 1960). Por isso, é correto afirmar que

[...] os negros da diáspora e seus descendentes fixaram-se nestas terras e passaram a compor o caldeirão étnico-cultural catarinense e, do mesmo modo que demais povos, foram fundamentais para a transformação de SC em um dos estados com melhor qualidade de vida do Brasil, ainda que a maior parte do imaginário coletivo desqualifique ou invisibilize as contribuições das populações não brancas (SILVA; SILVEIRA; MÜLLER, 2018, p. 283).

Ao analisar a historiografia brasileira, Moura (1992) relata que uma das estratégias de branqueamento do país passa pela tendência em diminuir os números oficiais de negros e negros que entraram no Brasil do século XVI até finais do século XIX. Encolher estas estatísticas era uma forma de tentar reduzir a importância deste contingente populacional na formação do que

se entende como povo brasileiro. Para o autor, em uma nação que se pretendia branca, esse movimento era essencial, já que “a apuração da nossa realidade étnica excluiria o branco como representativo do nosso homem” (MOURA, 1992, p. 9) e evidenciaria o peso da presença negra no Brasil frente ao contingente branco. Santa Catarina, neste sentido, parece seguir um caminho similar. Mesmo que em termos percentuais o número de pessoas negras que tenham chegado ao estado seja menor do que no restante do país, esta população esteve presente e faz parte da configuração da sociedade catarinense. Esta presença, porém, é silenciada. O desprezo por esta presença, para Leite (1991, p. 35, grifo da autora), é constitutiva da própria autoimagem do catarinense: “*a identidade do sul, se constrói pela negação do negro*”. A branquitude do estado, neste sentido, evidencia sua característica relacional e dependente; ela carrega as características europeias/brancas na medida em que logra afastar de sua história a presença brasileira/negra.

Este racismo de manifesta em Santa Catarina de diversas formas. Ianni e Cardoso (1960), em pesquisa realizada em 1955, já identificavam que a população branca da cidade de Florianópolis buscava distanciamento de indivíduos negros, não desejava conviver com os mesmos em diversos espaços, e se opunha fortemente aos casamentos interraciais. Santos (2020), ao acompanhar baianas e baianos negros na região da Grande Florianópolis, confirma a continuidade dos padrões racistas na ilha, ao descrever violência e preconceitos cotidianos relatados por esta população. Galarça e Piske (2020), por sua vez, ao analisarem um jornal tradicional de Blumenau e região, constataram a baixa representatividade negra nestas publicações, e a existência de uma imprensa que reforça estereótipos, ao mesmo tempo em que não se ocupa de discutir com profundidade as hierarquias raciais.

O racismo também pode ser observado no modo como os fluxos migratórios direcionados à Santa Catarina nos últimos são tratados pela sociedade e pelo poder público. O estado tem se constituído como destino de novas correntes migratórias do eixo Sul-Sul, em especial aquelas advindas do Haiti (desde 2010) e de países africanos, como Senegal, Marrocos, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde e Moçambique (SILVA; ROCHA; D’ÁVILA, 2020; SILVA; OLIVEIRA, 2020; SILVA; NIKEL, 2020). Diferente dos fluxos migratórios do passado, porém, “que se beneficiaram de políticas públicas includentes e vantajosas, os últimos têm sido constantemente invisibilizados pelos poderes públicos” (SILVA; ROCHA; D’ÁVILA, 2020, p. 7). Majoritariamente negros, estes indivíduos são colocados em situação de vulnerabilidade frente ao racismo estrutural, não logram desfrutar das condições econômicas e de empregabilidade vantajosas que caracterizam Santa Catarina, e encontram dificuldades em se incorporarem ao mercado de trabalho formal no estado (SILVA; NIKEL, 2020). A falta de interesse dos órgãos públicos a estas questões é também reveladora do “prolongamento da

condição de invisibilidade das comunidades não-brancas na historiografia de SC” (SILVA; ROCHA; D’ÁVILA, 2020, p. 18).

É necessário relatar que o governo do estado de Santa Catarina inaugurou, em 2018, um Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI), após muita pressão e mobilização popular, mas que esta instituição foi descontinuada já no ano seguinte (SILVA; BINI, 2020). Assim, a ausência de políticas públicas para esta população faz com que suas demandas sejam absorvidas por setores organizados da sociedade civil e, também, pelas universidades. Neste contexto, os cursos de Relações Internacionais do estado têm sido importantes no atendimento de algumas das necessidades da população migrante em Santa Catarina.

Na região de Florianópolis, por exemplo, destaca-se a atuação da UFSC junto à Pastoral do Imigrante e, mais tarde, junto ao próprio CRAI. O atendimento de imigrantes nessas instituições se deu a partir do projeto de extensão Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR), da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, vinculado aos cursos de Direito e Relações Internacionais da universidade. Segundo Silva e Castelán (2019, p. 155), “o Projeto surgiu, em especial, diante da inexistência de políticas estaduais específicas, o que incitou a UFSC e setores da sociedade civil a protagonizarem o acolhimento desses coletivos”. Após o fechamento do CRAI, em 2019, o projeto foi continuado em parceria com o Ministério Público Federal (SILVA; NIKEL, 2020).

Já na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), o Escritório de Relações Internacionais (ERI), criado em 2014, atua no processo de regularização migratória dos imigrantes da região de Itajaí e Balneário Camboriú, em especial os haitianos. O ERI possui atualmente parceria com a Embaixada do Haiti, a partir da qual visa acelerar o processo de emissão de documentos, e oferece atendimento presencial gratuito na própria estrutura da universidade (UNIVALI, 2021).

A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), por sua vez, iniciou sua atuação com a população migrante em 2016 por meio do Projeto Acolhida ao Migrante: Diversidade e Inclusão, sob supervisão da coordenadora do curso de Relações Internacionais. O projeto tem como objetivo geral “auxiliar no processo de inserção social, cultura, laboral e produtiva dos migrantes internacionais residentes na região de Tubarão, Santa Catarina” (ANJOS, 2018, p. 139), e conta com aulas de português e promoção de atividades culturais e de integração entre comunidade migrante, universidade e a população da cidade.

As iniciativas acima indicam que existe, por meio da extensão universitária, um movimento dos cursos de Relações Internacionais do estado de Santa Catarina para atender as demandas de uma população vulnerabilizada pelo racismo estrutural. Isto abre espaço para

pressupor que, nestes cursos, há indivíduos atentos às dinâmicas migratórias do estado e as questões raciais que as perpassam; o que, por sua vez, apontaria certo grau de acolhimento da discussão de temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais. Cabe identificar, porém, se as disciplinas oferecidas por estes cursos também estão em diálogo com estas temáticas. A seção a seguir, a partir do mapeamento dos planos de ensino de algumas disciplinas oferecidas pelos cursos de RI dessas instituições, apresenta alguns dados que, mais a frente, servirão de base para a reflexão sobre este tópico.

3.3 A PREDOMINÂNCIA DA BRANQUITUDE E DO “NORTE” NOS PLANOS DE ENSINO DAS RI CATARINENSES: OS DADOS

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), Santa Catarina conta com seis cursos de RI, sendo cinco de caráter privado e um de caráter público. Juntos, estes cursos tiveram 169 concluintes em 2019, o que corresponde a 4,9% do total da área no país. O percentual de concluintes da rede pública, em comparação com os dados nacionais, é de 4,8%; já o percentual de concluintes da rede privada é de 4,9%. Deste universo, serão analisadas algumas das disciplinas de três cursos: o curso de RI da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), o curso da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), e o curso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O curso da UNIVALI, inaugurado na década de 1990, é o mais antigo do estado e surgiu no contexto nacional de expansão da oferta de formação em RI e de entusiasmo local com as possibilidades oriundas do Mercosul. O curso da UNISUL, por sua vez, iniciou seus trabalhos no ano de 1997, também inserido em contexto similar. As Relações Internacionais da UFSC, por fim, foram inauguradas em 2009, em um cenário de expansão da oferta de cursos via universidades públicas, e ainda atendendo às dinâmicas internacionais do estado, sendo o único de caráter público em SC listado pela Sinopse.

As disciplinas a serem analisadas serão aquelas que cobrem alguns dos conteúdos do Eixo de Formação Estruturante previsto pelas Diretrizes Nacionais para as RI de 2017, especificados no capítulo 1. A opção por este recorte deu-se pelo fato de ser este eixo que congrega os conteúdos e as disciplinas que abordam as especificidades das Relações Internacionais enquanto campo de estudo, diferindo-a as demais ciências sociais e suas abordagens que dialogam com o internacional. Além disso, a DCN RI 2017 prevê que os demais eixos, em especial o Eixo Multidisciplinar, devam ser organizados de forma a dialogar com o

Eixo Estruturante de forma transversal e interdisciplinar, o que lhe confere posição central na organização dos cursos. Por estes fatores, julgou-se necessário observar como os marcadores de raça, gênero e localização geográfica se fazem presentes nas/os autoras/es que compõem esta parte das Relações Internacionais do estado.

Assim, a princípio, o objetivo deste trabalho era analisar todas as disciplinas que compõem este Eixo de Formação. A observação das matrizes curriculares e a coleta do material necessário, porém, apontaram algumas inconsistências. A primeira se refere à área de Ciência Política: nem todos os cursos sob análise apresentam disciplinas que indiquem estarem voltadas exclusivamente para esta temática. Como sua abordagem é obrigatória, e figura como critério de avaliação pelos órgãos competentes, é provável que estes conteúdos estejam inseridos em outras disciplinas, junto a outros temas. A análise detalhada de todos os planos de ensino em busca destes dados, porém, foge ao escopo e aos recursos de tempo disponíveis para esta pesquisa e, por isso, esta área não foi analisada. Situação semelhante ocorre com a área de Direito Internacional e Direitos Humanos, que são distribuídas de forma diferente entre os cursos, o que exigiria maior tempo para o depuramento do material a ser analisado.

No que concerne à área de Segurança, Defesa e Estudos Estratégicos, apesar de as matrizes curriculares disponibilizadas nos sites das universidades indicarem que os três cursos dispõem de disciplinas específicas para o tema, o trabalho de coleta do material indicou que, na realidade, uma das instituições já não oferece a disciplina. Novamente, é provável que seu conteúdo seja oferecido de outras formas, na medida em que é obrigatório. Para padronizarmos a análise, porém, optou-se pela retirada desta área do presente trabalho, em semelhança ao procedimento adotado com os conteúdos citados anteriormente. O campo de Economia Política Internacional, por sua vez, não pode ser analisado pois não conseguimos acesso a um dos planos de ensino de uma das universidades. Temos ciência de que estas exclusões deixam em aberto uma parcela considerável do Eixo de Formação Estruturante das RI em Santa Catarina e, conseqüentemente, limitam a amplitude de nossas reflexões sobre ele.

Assim, as disciplinas a serem analisadas são aquelas que abrangem os conteúdos de Teoria das Relações Internacionais; Política Externa; História das Relações Internacionais, e; Instituições, Regimes e Organizações Internacionais. As/os autoras/es das disciplinas serão catalogadas/os a partir de quatro marcadores: raça, gênero, país/região de nacionalidade e país/região de atuação. As categorias raciais utilizadas na pesquisa são as mesmas empregadas pelo IBGE: preto, pardo, indígena, branco e amarelo, sendo que este último será empregado como sinônimo de asiático nesta parte do trabalho. Já a classificação nestas categorias seguiu o modelo de Morais (2021, p. 59) de heteroidentificação, a partir do qual a autora “definiu a

categorização das raças das pessoas analisadas de acordo com fotografias disponibilizadas virtualmente”. Com relação ao gênero, utilizamos a classificação binária, na medida em que não foi possível mapear se algum/a dos/as autores/as analisados/as identifica-se com algum outro gênero. Esta escolha é feita com a consciência de que as representações binárias de gênero não são capazes de abranger a diversidade da existência humana. Por sua vez, a organização dos quadros, em especial aqueles referentes à localização geográfica dos indivíduos analisados, também se deu a partir do modelo utilizado por Moraes (2021) em seu trabalho.

A escolha pela análise das/os autoras/os a partir da classificação racial se dá, por fim, por partirmos do entendimento de que não é possível descolonizar o conhecimento e promover uma inserção plena da Educação das Relações Étnico-Raciais em currículos dominados pela branquitude. Se uma das manifestações da colonialidade do espaço acadêmico é o domínio branco dos locais de produção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2017; KILOMBA, 2019; GOMES, 2020), a manutenção de currículos brancocentrados – mesmo que, dentre eles, haja trabalhos críticos às dinâmicas coloniais – é uma forma de manutenção da supremacia racial branca. Logo, o mapeamento da presença de brancas/os e não brancas/os nas bibliografias dos planos de ensino pode servir como um indicativo sobre o avanço ou não das discussões destas temáticas.

As informações a respeito da nacionalidade e do país de atuação das/os autoras/es mapeadas/os é relevante na medida em que uma das críticas às Relações Internacionais como um todo é o caráter localizado de sua produção acadêmica. De fato, como se verá no capítulo seguinte, diferentes trabalhos apontam que a disciplina, que carrega o termo “internacional” no nome, é, na verdade, escrita a partir de alguns poucos países do Norte (AYNDILI; MATHEWS, 2000; JONES, 2006; TICKNER; WÆVER, 2009). Observar a nacionalidade e o local de atuação dos indivíduos mencionadas nas bibliografias, portanto, é um meio verificar se essa afirmação se aplica também ao caso catarinense.

Os planos de ensino dos cursos de RI da UFSC foram acessados a partir da página oficial do curso, que disponibiliza as ementas de todas as disciplinas ofertadas a cada novo semestre. Os planos de ensino da UNIVALI e da UNISUL, por sua vez, foram coletados a partir do contato com o alunado e professores, já que a tentativa de comunicação com as instâncias oficiais dos cursos por correio eletrônico não obteve retorno. Estes meios de acesso obrigaram-nos a adaptar os parâmetros temporais previstos para a pesquisa que, inicialmente, se propunha a analisar apenas as disciplinas ofertadas no primeiro semestre do ano de 2020. Com relação à UFSC, apesar de os materiais serem de domínio público e separados de acordo com o semestre de oferta, constatou-se que várias ementas do primeiro semestre de 2020 não estavam

disponíveis no site do curso, o que nos levou a analisar também algumas disciplinas ofertadas no segundo semestre. No que se refere à UNIVALI e UNISUL, apesar de todas as disciplinas terem sido ofertadas no ano de 2020, também há aquelas que foram lecionadas no segundo semestre, uma vez que o alunado que forneceu o material para a análise não dispunha de todas as ementas referentes ao primeiro período. A partir disso, as disciplinas analisadas, e seus respectivos semestres de ensino, são aquelas listadas no Quadro 3. Ao todo, foram analisados os planos de ensino de 18 disciplinas.

Quadro 3 – Disciplinas e semestres analisados por universidade

Universidade	Disciplinas/Semestre/Ano
UFSC	Teoria das Relações Internacionais I (2º s), Teoria das Relações Internacionais II (1º s), História das Relações Internacionais I (2º s), História das Relações Internacionais II (2º s), Política Externa Brasileira I (1º s), Política Externa Brasileira II (1º s), Organizações Internacionais (1º s)
UNIVALI	Teoria das Relações Internacionais I (2º s), Teoria das Relações Internacionais II (1º s), História das Relações Internacionais I (1ºs), História das Relações Internacionais II (2º s), Política Externa Brasileira I (1º s), Política Externa Brasileira II (1º s), Organizações Internacionais e Transnacionais (1º s)
UNISUL	Teoria das Relações Internacionais (1º s), História das Relações Internacionais (1º s), Princípios de Política Externa Brasileira (2º s), Organizações Internacionais (1º s)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como os planos de ensino sob análise são do ano de 2020, o primeiro da pandemia de Covid-19, é provável que mudanças nos conteúdos programáticos das disciplinas tenham sido feitas, de modo a melhor adequá-los ao sistema de ensino remoto. Uma aferição das diferenças entre estes planos e suas versões anteriores, porém, não foi realizada. Alguns planos de ensino apresentam vídeos, filmes, podcasts e outros recursos multimídia como bibliografia. Os dados a seguir, porém, referem-se apenas ao conteúdo escrito na forma de artigos ou livros, sejam eles científicos ou de caráter literário. Autoras/es que aparecem duas ou mais vezes no mesmo plano de ensino da mesma área, na mesma instituição, foram contabilizados apenas uma vez. Do

mesmo modo, autoras/es que aparecem em planos de ensino da mesma área, mas de instituições diferentes, também foram contabilizadas/os apenas uma vez, de modo a não haver sobreposição de números que pudesse enviesar os resultados apresentados. Ao mesmo tempo em que esta opção nos permite oferecer um panorama geral da abordagem de cada conteúdo, ela tem a desvantagem de não oferecer uma fotografia particularizada da situação de cada disciplina, em cada instituição. As possíveis consequências deste fato serão desenvolvidas nas páginas que seguem.

3.3.1 Teoria das Relações Internacionais

Os resultados apresentados para os conteúdos de Teoria das Relações Internacionais abrangem as bibliografias de cinco disciplinas: duas intituladas Teoria das Relações RI I, duas intituladas Teoria das RI II, e uma intitulada Teoria das Relações Internacionais. Ao todo, foram catalogadas/os 68 diferentes autoras/es.

Quando observados os objetivos das disciplinas, percebe-se que, de forma geral, elas se propõem a apresentar as principais correntes teóricas da área, que a definem como campo de estudo autônomo das demais ciências sociais. Nos cursos nos quais há uma divisão entre Teoria das RI I e Teoria das RI II, o marco temporal que divide as abordagens é a década de 1970, sendo que as abordagens e teóricos tidos como clássicos ocupam quase a totalidade do lecionado em Teoria das RI I. No que tange às teorias mencionadas, os planos pouco diferem no que se refere ao *mainstream* nacional, trazendo as teorias Idealista/Liberal, Realista Clássica, Neorrealista e suas vertentes, Neoliberal, Construtivista e Escola Inglesa.

Com relação à raça das autoras e autores utilizados, os dados listados no quadro a seguir indicam a predominância branca da área, com 66 autoras/es de raça branca (97,1%) e 2 (3,5%) cuja raça não foi identificada. Em termos de gênero, a preponderância é masculina, com 59 (83,8%) indivíduos, seguido por apenas 9 (13,2%) mulheres. Quando cruzados, os dados de raça e gênero apontam que 57 (83,8%) dos autores são homens brancos, 9 (13,2%) são mulheres brancas. Os números indicam a exclusão de pretos, pardos, indígenas e amarelos da bibliografia teórica das RI.

Quadro 4 – Raça e gênero das/os autoras/es de Teoria das Relações Internacionais

Raça e gênero	Nº	Percentual
Homens brancos	47	82,5%
Homens cuja raça não foi identificada	2	3,5%

Mulheres brancas	8	14%
Total	57	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à nacionalidade, a pesquisa indicou autoras/es oriundos de 16 países e uma preponderância de estadunidenses, com 14 (20,6%) indivíduos, seguidos imediatamente por Inglaterra, com 13 (19,1%). O Brasil aparece em terceiro lugar, com 10 autoras/es (14,7%). A análise por regiões confirma a concentração de autores oriundos do Norte – aqui entendido como a América Anglo-Saxônica, a Europa Ocidental e a Europa Oriental –, e a baixa representatividade da América Latina (13 indivíduos, 19,1%), da Oceania (4 indivíduos, 5,9%) e de África (1 indivíduo, 1,5%), como indica o Quadro 5.

Quadro 5 – Região e país de nacionalidade das/os autoras/es de Teoria das Relações Internacionais

Região de nacionalidade			País de nacionalidade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
África	1	1,5%	África do Sul	1	1,5%
América Anglo-Saxônica	14	20,6%	Estados Unidos	14	20,6%
América Latina	13	19,1%	Argentina	2	2,9%
			Brasil	10	14,7%
			Uruguai	1	1,5%
Europa Ocidental	26	38,2%	Alemanha	5	7,4%
			Dinamarca	1	1,5%
			França	2	2,9%
			Grécia	1	1,5%
			Inglaterra	13	19,1%
			Irlanda	1	1,5%
			Itália	1	1,5%
			Países Baixos	2	2,9%
Europa Oriental	2	2,9%	Romênia	1	1,5%
			Prússia ²¹	1	1,5%
Oceania	4	5,9%	Austrália	4	5,9%
Não encontrado	8	11,8%	Não encontrado	8	11,8%
Total	68	100%	Total	68	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A mesma tendência de concentração se revela quando observados os países e regiões de atuação das/os autoras/es, conforme o Quadro 6. Dos indivíduos listados, 23 (31,1%) tem alguma atuação nos Estados Unidos e 19 (25,7%) na Inglaterra. O Brasil aparece em terceiro

²¹ Estado já extinto. Seus territórios equivaleriam hoje a Letônia, Lituânia, Estônia e um pedaço do território da Polônia.

lugar, já muito atrás, com 11 (14,9%) indivíduos. Isso indica que a maioria das/os autoras/es, independentemente de seu país de origem, produz a partir do Norte global. Alguns dos indivíduos desenvolvem atividades profissionais em mais de um país. Ao mesmo tempo, dentre os indivíduos já falecidos, foram incluídos os países nos quais estes/as tiveram períodos de atividade longos e/ou onde produziram boa parte de seu trabalho ao longo de sua vida. Por isso, o número total final é maior do que o dos quadros anteriores. A mesma lógica será aplicada a todos os quadros referentes às regiões e países de atividade nas análises das demais áreas.

Quadro 6 – Região e país de atividade das/os autoras/es de Teoria das Relações Internacionais

Região de atividade			País de atividade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
África	1	1,4%	África do Sul	1	1,4%
América Anglo-Saxônica	24	32,4%	Estados Unidos	23	31,1%
			Canadá	1	1,4%
América Latina	13	17,6%	Argentina	1	1,4%
			Brasil	11	14,9%
			México	1	1,4%
Europa Ocidental	30	40,5%	Alemanha	2	2,7%
			Dinamarca	1	1,4%
			França	3	4,1%
			Grécia	1	1,4%
			Inglaterra	19	25,7%
			Itália	1	1,4%
			País de Gales	2	2,7%
Países Baixos	1	1,4%			
Europa Oriental	1	1,4%	Prússia	1	1,4%
Oceania	5	6,8%	Austrália	5	6,8%
Total	74	100%	Total	74	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados aqui apresentados indicam que, no que refere à localização geográfica das/os autoras/es, Santa Catarina segue a tendência nacional, apontada por Morais (2021), de priorizar em suas bibliografias trabalhos produzidos a partir do Norte global. Esta constatação acompanha a tendência, apontada por autores como Lessa (2005a) e Jatobá (2013), sobre o não desenvolvimento de abordagens teóricas originais brasileiras e sobre o domínio de teorias importadas.

Por fim, merecem destaque alguns outros aspectos. O primeiro é a menção, em um dos planos de ensino de Teoria das RI II, a uma unidade voltada para pensar o Realismo Latinoamericano, a partir do pensamento de Carlos Escuder – a única menção a um pensamento teórico que se coloca como regional. O outro é a presença das abordagens de gênero nas duas

disciplinas de Teoria das RI II e na disciplina única de Teoria das RI. Esta abordagem, porém, se dá pelo recurso à manuais teóricos e por textos escritos por feministas brancas localizadas no Norte; não há nenhuma feminista negra nas bibliografias citadas. Por fim, há a menção às abordagens pós-coloniais, também em um dos planos de ensino de Teoria das RI II, que se propõe a apresentar “a crítica à exclusão do colonialismo na África como objeto do campo”. A bibliografia apontada, porém, não apresenta nenhum autor ou autora pós-colonial. Frente a isso, tem-se duas possibilidades: i) a abordagem da temática se dá a partir de algum dos manuais de teoria das Relações Internacionais listados, ou; ii) são trabalhados na disciplina materiais que não estão listados no plano de ensino. Como a análise documental das ementas não foi acompanhada de entrevistas com as/os professoras/es que lecionam, não foi possível identificar se alguma destas hipóteses é correta.

3.3.2 História das Relações Internacionais

Os resultados apresentados para os conteúdos de História das Relações Internacionais abrangem as bibliografias de cinco disciplinas: duas nomeadas História das RI I, duas nomeadas História das RI II e uma nomeada História das RI. Ao todo, foram catalogadas/os 55 diferentes autoras/es.

De modo geral, as disciplinas convergem em seu objetivo de tratar os acontecimentos e processos históricos que caracterizaram as relações internacionais ao longo dos séculos. Todas oferecem unidades que tratam de noções clássicas da área, como a construção do Estado Westfaliano e as revoluções liberais europeias do século XVIII. As duas grandes guerras também são abordadas, bem como a Guerra Fria subsequente. O espaço dedicado à África está presente nas duas disciplinas de História das RI II. Uma delas se propõe a abordar os processos de descolonização do continente dentro do que chama de “tensões internacionais nos principais cenários não europeus da Guerra Fria”. A outra, por sua vez, se propõe a apresentar a África após as descolonizações até o século XXI.

No que se refere aos dados das/os autoras/es mapeados, História das Relações Internacionais acompanha a tendência posta por Teoria das Relações Internacionais, sendo dominada por homens brancos. No quesito raça, 53 indivíduos (96,4%) são brancos, e apenas 1 (1,8%) é amarelo/asiático. Em termos de gênero, há, novamente, uma preponderância masculina, com 50 indivíduos (90,9%) e apenas 5 (9,1%) mulheres. O cruzamento de dados de raça e gênero no Quadro 7 indica a preponderância masculina branca.

Quadro 7 – Raça e gênero das/os autoras/es de História das Relações Internacionais

Raça e gênero	Nº	Percentual
Homens brancos	48	87,3%
Homens asiáticos	1	1,8%
Homens cuja raça não foi identificada	1	1,8%
Mulheres brancas	5	9,1%
Total	55	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em termos de nacionalidade, o Brasil aparece em primeiro lugar, com 24 (43,6%) indivíduos, seguido por Estados Unidos, com 8 (14,5%) e Inglaterra, com 5 (9,1%). Apesar disso, o acumulado de autores de outros países europeus faz com que o percentual de indivíduos originários do Norte ainda seja maior que o percentual das/os autoras/es latino-americanas/os, como consta no Quadro 8.

Quadro 8 – Região e país de nacionalidade das/os autoras/es de História das Relações Internacionais

Região de atividade			País de atividade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
América Anglo-Saxônica	9	16,4%	Estados Unidos	8	14,5%
			Canadá	1	1,8%
América Latina	24	43,6%	Brasil	24	43,6%
Europa Ocidental	19	34,5%	Alemanha	4	7,3%
			Dinamarca	1	1,8%
			França	5	9,1%
			Portugal	2	3,6%
			Inglaterra	5	9,1%
			Itália	1	1,8%
Países Baixos	1	1,8%			
Oriente Médio	1	1,8%	Palestina	1	1,8%
Não encontrado	2	3,6%	Não encontrado	2	3,6%
Total	55	100%	Total	55	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendência similar se apresenta nos dados referentes ao país de atuação, expostos no Quadro 9. Apesar de a América Latina contar com 26 indivíduos (47,3%), a América Anglo-Saxônica, com 15 indivíduos (27,3%) e a Europa Ocidental, com 14 indivíduos (25,5%), perfazem, juntas, 53% dos locais de trabalho das/os autoras/es utilizados em História das Relações Internacionais. Novamente, não há a presença de indivíduos localizados em África, Caribe e Ásia.

Quadro 9 – Região e país de atuação das/os autoras/es de História das Relações Internacionais

Região de atividade			País de atividade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
América Anglo-Saxônica	15	27,3%	Estados Unidos	14	25,5%
			Canadá	1	1,8%
América Latina	26	47,3%	Brasil	25	45,5%
			Venezuela	1	1,8%
Europa Ocidental	14	25,5%	Alemanha	1	1,8%
			França	5	9,1%
			Portugal	2	3,6%
			Inglaterra	5	9,1%
			País de Gales	1	1,8%
Total	55	100%	Total	55	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

O que se percebe da leitura das ementas das disciplinas é que a História das Relações Internacionais parece ser compreendida como a história das grandes potências. A criação do chamado “sistema mundial de Estados”, “sistema internacional”, ou “ordem internacional pluralista” – termos estes problemáticos, já que, como se verá no capítulo seguinte, naturalizam os processos de exploração coloniais e imperiais –, é explicada tendo-se como referência os processos políticos ocorridos dentro do continente europeu. A partir da ascensão dos EUA como potência global, o foco recai sobre esse Estado, e as demais regiões do globo – inclusive a América Latina – são abordadas, em sua maioria, a partir de suas relações com a ordem global estadunidense.

Além disso, o espaço reservado ao estudo de outras partes do globo é limitado. Ásia, América Latina e África são retratados em unidades separadas e específicas, enquanto a abordagem dos temas referidos no parágrafo anterior ocupa a maior parte dos planos de ensino. Ressalte-se, ainda, que este estudo é feito a partir dos trabalhos de autoras e autores brancos que não escrevem a partir destes continentes; ou seja, as leituras sobre os processos políticos de África e Ásia são realizadas a partir de olhares que partem da branquitude do Norte e, em alguns casos, do Brasil.

3.3.3 Política Externa

Os resultados referentes aos conteúdos de Política Externa abrangem as bibliografias de cinco disciplinas: duas intituladas Política Externa Brasileira I (PEB I), duas intituladas Política Externa Brasileira II (PEB II) e uma intitulada Princípios de Política Externa Brasileira. De

todas as áreas mapeadas, esta é a que apresenta a maior quantidade de autoras/es, com 291 indivíduos.

No que concerne aos conteúdos abrangidos, percebe-se algumas diferenças entre as instituições. No geral, todas se debruçam sobre a construção da política externa do Brasil no período pós independência: uma primeira instituição, porém, ocupa-se, em uma disciplina de PEB I, a também analisar a política externa portuguesa no período colonial brasileiro. As duas disciplinas de PEB II se propõem a abordar as orientações de política externa dos governos mais recentes, desde o mandato do presidente Lula até o atual contexto do governo Bolsonaro. As disciplinas de PEB I e II de um segundo curso também indicam uma preocupação em discutir o estado democrático e a ascensão da extrema direita no Brasil, em referir-se ao tema dos direitos humanos, e a indicar leituras, de caráter optativo, que tratem sobre a questão indígena no país. Não por acaso, é destas duas disciplinas que consta o único autor indígena mapeado até aqui, como se verá adiante.

Por fim, uma terceira disciplina chamou a atenção da pesquisadora em seu mapeamento pelo fato de propor-se a refletir sobre a identidade nacional e internacional brasileira a partir de uma obra que problematiza as desigualdades sociais no Brasil. Apesar de o texto em questão abordar o tema utilizando um recorte de classes, o contexto do racismo científico do século XIX e começo do século XX é apresentado como integrante do processo de formação da identidade do país (SOUZA, 2009).

No que se refere aos dados mapeados, expostos no Quadro 10, percebe-se que, em comparação às áreas vistas até então, Política Externa é a que mais apresenta mulheres. Mesmo assim, a disparidade ainda é grande: são 221 indivíduos masculinos (75,9%) frente a 70 femininos (24,1%). Em termos de raça, a predominância branca se mantém, apesar de esta ser a primeira das áreas abordadas a apresentar pardos e indígenas em sua bibliografia: são 246 indivíduos brancos (84,5%), 10 pardos (3,4%), 4 amarelos/asiáticos (1,4%), 2 pretos (0,7%) e 1 indígena (0,3%). O cruzamento dos dados de raça e gênero evidencia que, em Política Externa, também há a preponderância branca masculina. A representação feminina, quando existente, é protagonizada por mulheres brancas.

Quadro 10 – Raça e gênero das/os autores de Política Externa

Raça e gênero	Nº	Percentual
Homens brancos	188	64,6%
Homens pretos	2	0,7%
Homens pardos	8	2,7%
Homens asiáticos	2	0,7%

Homens indígenas	1	0,3%
Homens cuja raça não foi identificada	20	6,9%
Mulheres brancas	58	19,9%
Mulheres pardas	2	0,7%
Mulheres amarelas	2	0,7%
Mulheres cuja raça não foi identificada	8	2,7%
Total	291	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à nacionalidade, há uma preponderância brasileira, com 206 indivíduos (70,8%), seguidos por argentinos, com 20 (6,9%), e estadunidenses, com 19 (6,5%). A bibliografia indica, portanto, que a Política Externa no país é analisada principalmente a partir do trabalho de autores latino-americanos (81,1%), como indica o Quadro 11.

Quadro 11 – Região e país de nacionalidade das/os autores de Política Externa

Região de atividade			País de atividade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
América Anglo-Saxônica	20	6,9%	Estados Unidos	19	6,5%
			Canadá	1	0,4%
América Latina	236	81,1%	Argentina	20	6,9%
			Brasil	206	70,8%
			Colômbia	1	0,3%
			Cuba	1	0,3%
			México	3	1%
			Uruguai	3	1%
			Venezuela	1	0,3%
			Paraguai	1	0,3%
Europa Ocidental	13	4,5%	Alemanha	4	1,4%
			Espanha	2	0,7%
			França	1	0,3%
			Portugal	1	0,3%
			Itália	2	0,7%
			Inglaterra	2	0,7%
Oriente Médio	2	0,7%	Dinamarca	1	0,3%
			Israel	1	0,3%
Não identificado	20	6,9%	Palestina	1	0,3%
			Não identificado	20	6,9%
Total	291	100%	Total	291	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 12 mostra que a mesma concentração se repete com relação ao país e a região de atividade. A grande maioria das/os autoras/es está concentrada/o na América Latina (79,2%), seguidos pela América Anglo-Saxônica (9,1%) e pela Europa Ocidental (7,7%).

Quadro 12 – Região e país de atuação das/os autoras/es de Política Externa

Região de atividade			País de atividade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
América Anglo-Saxônica	27	9,1%	Estados Unidos	25	8,4%
			Canadá	2	0,7%
América Latina	236	79,2%	Argentina	19	6,4%
			Brasil	206	69,1%
			México	5	1,7%
			Uruguai	4	1,3%
			Paraguai	1	0,3%
			Venezuela	1	0,3%
Europa Ocidental	23	7,7%	Alemanha	7	2,3%
			Áustria	1	0,3%
			Dinamarca	2	0,7%
			Itália	1	0,3%
			Espanha	1	0,3%
			Inglaterra	5	1,7%
			França	2	0,7%
			Países Baixos	1	0,3%
			Portugal	2	0,7%
Suíça	1	0,3%			
Oriente Médio	2	0,7%	Israel	2	0,7%
Europa Oriental	1	0,3%	Romênia	1	0,3%
Oceania	3	1%	Austrália	3	1%
Não identificado	6	2%	Não identificado	6	2%
Total	298	100%	Total	298	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das bibliografias da área de Política Externa sugere que, dentre os campos apresentados até agora, este é o que rompe de forma mais contundente com a predominância do Norte nas RI. A própria característica da área, que se propõe justamente a abordar dinâmicas de cunho nacional, pode ser explicativa deste fenômeno, especialmente quando se recorda que, como apresentado na seção anterior, o primeiro curso de Relações Internacionais do país nasce e se estabelece a partir de uma forte parceria com o Ministério das Relações Exteriores, responsável pela política externa brasileira. Chama a atenção, ainda, o fato de ser esta a primeira área, das analisadas até aqui, a contar com autores relacionados ao Oriente Médio tanto em termos de nacionalidade quanto em termos de região de atuação, apesar de esta porcentagem ser ainda muito pequena (0,7% em ambos os casos).

Por fim, merece destaque o fato de a área também desafiar as anteriores no que concerne ao percentual de homens e mulheres. Deve-se ressaltar, porém, que este resultado se dá principalmente devido à configuração da bibliografia de um dos cursos, não sendo a regra para os outros dois. Este adendo é necessário porque a análise agregada das três instituições, ao

mesmo tempo que nos permite fornecer um panorama geral sobre do campo de Política Externa em Santa Catarina, traz a problemática de perder as especificidades de cada curso, situação que se repetirá, como se verá, na análise do campo de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais.

3.3.4 Instituições, Regimes e Organizações Internacionais

A análise dos planos de ensino que cobrem a temática de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais resultou no levantamento de 116 autoras/es, distribuídos em três disciplinas: duas intituladas Organizações Internacionais e uma intitulada Organizações Internacionais e Transnacionais.

As três disciplinas confluem em sua abordagem sobre a história e a teoria das Organizações Internacionais e em seu estudo sobre a Liga das Nações e a ONU. Duas também se propõem a analisar OIs de integração regional, como União Europeia e Mercosul, e uma menciona também a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Há, porém, algumas particularidades que devem ser mencionadas. A primeira refere-se a uma das disciplinas que, além de propor-se a estudar as OIs governamentais, menciona em sua ementa a análise das Organizações Internacionais Não-Governamentais, e cita nominalmente o estudo da Cruz Vermelha, do Green Peace e da FIFA. A segunda refere-se a outra disciplina que, de todas as analisadas até aqui, em todas as áreas, é a primeira a abordar bibliografias que tratam especificamente do eurocentrismo, da descolonização das RI e do papel da raça na política internacional.

O levantamento indica que a área de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais é a que possui maior concentração de pessoas identificadas como negras (a soma de pretos e pardos), com 14 indivíduos (12,1%). Ainda assim, há uma preponderância branca, com 94 (81%) indivíduos. Em termos de gênero, os números percentuais são semelhantes aos de Política Externa, com 86 homens (74,1%) e 30 mulheres (25,9%). No cruzamento dos dados, a preponderância masculina branca se mantém, como indica o Quadro 13.

Quadro 13 – Raça e gênero das/os autoras/es de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais

Raça e gênero	Nº	Percentual
Homens brancos	70	60,3%
Homens pretos	8	6,9%

Homens pardos	3	2,6%
Homens asiáticos	1	0,9%
Homens cuja raça não foi identificada	4	3,4%
Mulheres brancas	24	20,7%
Mulheres pretas	3	2,6%
Mulheres cuja raça não foi identificada	3	2,6%
Total	116	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário indicar algumas limitações do método de análise escolhido para esta pesquisa. Ao optarmos por catalogar cada autor/a apenas uma vez e não considerar as repetições em nossos cálculos, as particularidades de alguns dos planos de ensino se perderam. É o caso de uma das disciplinas desta área – não por acaso, aquela que aborda os temas da descolonização – que menciona autoras/es negras/os mais de uma vez ao utilizar diferentes publicações das/os mesmas/os. Assim, por exemplo, uma única autora negra pode aparecer como referência duas, três ou até mais vezes, em diferentes unidades. Se fosse realizada uma contagem absoluta, sem desconsiderar a repetição de autoras/es, esta disciplina em específico apresentaria paridade racial e de gênero muito mais elevada, e se distanciaria significativamente do quadro geral apresentado acima.

Se isto se aplicaria para o aumento percentual da menção de indivíduos negros nesta disciplina em específico, porém, o contrário se aplicaria também para a maioria das disciplinas analisadas nesta dissertação. Percebeu-se uma constante repetição de indivíduos brancos nos três campos anteriormente analisados, o que poderia levar ao aumento das disparidades apresentadas até então.

O grande diferencial desta área com relação às outras é a maior representação geográfica em termos de nacionalidade das/os autoras/es. Do material analisado até aqui, este é o primeiro que conta com a presença de indivíduos de diferentes países africanos (5%) e caribenhos (1,7%), como indica o Quadro 14. Além disso, mais da metade das/os autoras/es utilizadas é de origem latino-americana (54,3%), o que indica que a área de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais é a que apresenta maior diversidade neste quesito.

Quadro 14 – Região e país de nacionalidade das/os autoras/es de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais

Região de nacionalidade			País de nacionalidade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
			Camarões	1	0,9%

África	6	5%	Gana	1	0,9%
			Guiné-Bissau	1	0,9%
			Quênia	2	1,7%
			Zimbábue	1	0,9%
América Anglo-Saxônica	13	11,2%	Canadá	1	0,9%
			Estados Unidos	12	10,3%
América Latina	63	54,3%	Brasil	62	53,4%
			Colômbia	1	0,9%
Ásia	1	0,9%	Sri Lanka	1	0,9%
Caribe	2	1,7%	Martinica	1	0,9%
			Porto Rico	1	0,9%
Europa Ocidental	22	19%	Alemanha	2	1,7%
			Bélgica	2	1,7%
			Espanha	5	4,3%
			França	3	2,6%
			Inglaterra	5	4,3%
			Itália	1	0,9%
			Noruega	2	1,7%
			Portugal	2	1,7%
Europa Oriental	2	1,7%	República Tcheca	1	0,9%
			Prússia	1	0,9%
Oceania	1	0,9%	Austrália	1	0,9%
Não encontrado	6	5,2%	Não encontrado	6	5,2%
Total	116	100%	Total	116	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar-se o país de atuação, porém, percebe-se que há certo aumento no percentual de autoras/os localizados no Norte, apesar de a predominância ainda ser do Sul. Enquanto a América Latina concentra 59 indivíduos (50%), a América Anglo-Saxônica concentra 19 (16,1%), a Europa Ocidental, 31 (26,3%) e Europa Oriental, 1 (0,8%), perfazendo 43,2% das/os autoras/es. O percentual para África (3%) cai pela metade quando comparado ao quadro anterior, e o Caribe desaparece, conforme os dados do Quadro 15.

Quadro 15 – Região e país de atuação das/os autoras/es de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais

Região de nacionalidade			País de nacionalidade		
Região	Nº	Percentual	País	Nº	Percentual
África	3	3%	Argélia	1	0,8%
			Guiné-Bissau	1	0,8%
			Quênia	1	0,8%
América Anglo-Saxônica	19	16,3%	Canadá	1	0,8%
			Estados Unidos	18	15,3%
América Latina	59	50%	Brasil	58	49,2%
			Colômbia	1	0,8%
Ásia	1	0,8%	Cingapura	1	0,8%

Europa Ocidental	31	26,3%	Alemanha	2	1,7%
			Áustria	1	0,8%
			Bélgica	2	1,7%
			Espanha	5	4,2%
			França	5	4,2%
			Inglaterra	6	5,1%
			Itália	1	0,8%
			Noruega	2	1,7%
			País de Gales	1	0,8%
			Países Baixos	1	0,8%
			Portugal	3	2,5%
Suíça	2	1,7%			
Europa Oriental	1	0,8%	Prússia	1	0,8%
Oceania	2	1,7%	Austrália	2	1,7%
Não encontrado	2	1,7%	Não encontrado	2	1,7%
Total	118	100%	Total	118	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Note-se que, apesar de os dados do país de atuação expostos no quadro anterior indicarem uma diminuição percentual dos países do Sul quando compara ao Quadro 14, este é, ainda, o campo que conta como maior percentual de autoras/es localizados no continente africano dentre todas as áreas analisadas.

De forma geral, o elevado percentual de indivíduos não brancos do campo de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais, quando comparado às áreas até aqui analisadas, deve-se à disciplina anteriormente mencionada, que aborda a descolonização das Relações Internacionais e os aspectos raciais da política internacional. Da mesma forma, a maior diversidade dos resultados obtidos tanto em termos de nacionalidade quanto em termos de país de atuação deve-se à mesma disciplina. Se, de um lado, isto sugere que o desembranqueamento das bibliografias destes conteúdos ainda não é uma tendência em todos os cursos analisados, de outro, estes resultados indicam que existem meios de fazê-lo, e que há indivíduos engajados nesta tarefa.

3.3.5 Currículos brancos e a Educação das Relações Étnico-Raciais: algumas considerações

Os números apresentados nas páginas anteriores demonstram que, nos quatro campos analisados, há uma evidente predominância de homens brancos, parte dos quais está localizado no Norte, e que a representação feminina se dá principalmente por meio de mulheres brancas. A presença de autoras/es oriundas/os de África, Caribe e Ásia é muito pequena, e os percentuais

elevados da América Latina ocorrem principalmente pelo uso de trabalhos publicados por brasileiras/os, o que indica uma baixa presença de autoras/es oriundas/os de nossos vizinhos latino-americanos. Frente a estes dados, algumas considerações fazem-se necessárias, a título e encerramento deste capítulo.

Primeiramente, é preciso assumir que a matéria carrega suas complexidades, e que o método de análise escolhido, bem como o método de exposição dos dados, pode levar a generalizações que não consideram as particularidades de cada uma das disciplinas, em cada uma das instituições. É o caso, já discutido anteriormente, de uma das disciplinas de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais, que apresenta uma bibliografia diferenciada quando comparada a seus pares de outras universidades. Caso semelhante ocorreu em duas disciplinas de Política Externa Brasileira de uma mesma instituição que, na comparação com as demais, apresentaram percentuais mais significativos de mulheres. Ao optarmos por construir um panorama de cada área do Eixo Estruturante em Santa Catarina, e não uma análise nominal de cada curso, perdemos estas nuances. Consideramos, porém, que o esforço empreendido e a apresentação dos dados como tal segue como uma contribuição importante para compreender os gargalos nas representações de raça, gênero e localização geográfica nas disciplinas de Santa Catarina como um todo.

Além disso, é preciso considerar que os planos de ensino são um recorte documental de um processo mais amplo e complexo, que é a condução de uma disciplina ao longo de todo um semestre. Como este trabalho não foi acompanhado de entrevistas junto às/aos discentes e docentes dos cursos, não há como saber se estas bibliografias são seguidas à risca, ou se há a inserção de trabalhos que não estão listados nos planos de ensino. O mapeamento feito de uma das disciplinas de Teoria das Relações Internacionais II, que menciona a abordagem de teorias pós-coloniais, mas que apresenta apenas indivíduos brancos nascidos no/que escrevem a partir do Norte, dá fortes indícios de que isto ocorra em algumas situações.

Por fim, faz-se necessário ressaltar que há autoras/es brancas/os, localizados no Norte ou não, que não escrevem a partir de epistemologias coniventes com o silenciamento histórico das populações não brancas e com noções coloniais, imperiais ou racistas. Negar este fato anularia o trabalho de autoras/es brancas/os, brasileiras/os de outros países, que escrevem a partir de perspectivas decoloniais e pós-coloniais e que visam contribuir com um olhar crítico para a mitigação das hierarquias herdadas na colonialidade, das/os quais várias/os compõem as referências utilizadas nesta própria dissertação.

De qualquer modo, como no campo de Relações Internacionais esta dinâmica é a exceção, e não a regra, apontar a pertença racial e a localização geográfica dos indivíduos

citados nas bibliografias de RI em Santa Catarina segue relevante para desvelar o domínio branco e nortecêntrico da área. Mesmo que pesquisadoras/es brancas/os realizem trabalhos nesta seara, o monopólio da discussão pelas/os mesmas/os reforçaria a hegemonia da branquitude no espaço acadêmico. Como consta no começo desta seção, não é possível implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos sem a presença de autoras e autores negros e indígenas. Brancas e brancos devem abordar estas temáticas e engajar-se como aliados na luta antirracista, mas o protagonismo nestes debates não deve ser nosso (RIBEIRO, 2019; ACCIOLY, 2021).

Ainda no que se refere ao engajamento branco neste tema, é necessário destacar que a capacidade de encobrimento da branquitude se manifesta até mesmo em algumas abordagens teóricas que se afirmam críticas ao *mainstream*. Produções acadêmicas que supostamente se ancoram em teorias decoloniais, mas que não consideram raça como uma categoria de análise essencial para compreender a colonialidade, acabam por “propor um ‘giro decolonial’” – uma virada epistêmica de descolonização do conhecimento (MIGNOLO, 2007) – enquanto, na verdade, “dão apenas uma meia voltinha” (LIMA; SILVA, 2020, n.p.) e não tocam em um dos alicerces centrais da colonialidade. Este processo permite que a branquitude acadêmica afirme um lugar de crítica e ocupe estes espaços dentro da academia, ao mesmo tempo em que mantém um silêncio confortável acerca do racismo, contribuindo para a manutenção de seus privilégios (LIMA; SILVA, 2020).

4 CÂNONES EUROCÊNTRICOS, A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RI

“Olham-me na cara e chamam-me de ocidental. Todavia, nenhum dos meus antigos senhores quer ouvir a minha voz” (OLIVEIRA, 1969, p. 146).

Nas páginas anteriores, buscamos mostrar como a ideia de supremacia racial branca perpassa a organização social brasileira e catarinense, bem como o espaço acadêmico e a conformação das RI no Brasil. Agora, voltamo-nos para a conformação do campo de Relações Internacionais como disciplina no século XX, de modo a mostrar que, também nele, a branquitude exerceu – e exerce – papel fundamental. Desse modo, podemos localizar os currículos sob análise dos cursos de Relações Internacionais de SC em um contexto que considera a colonialidade e o eurocentrismo que caracterizam o seu ensino e pesquisa em boa parte do mundo. Assim, este capítulo contribui para o objetivo geral deste trabalho ao discorrer sobre mais uma das dificuldades estruturais que impedem a plena inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais nas RI catarinenses, e vai ao encontro da hipótese inicialmente presente de que a branquitude e a colonialidade que marcam o campo influenciam esta situação.

Frente a isso, organizamos o texto que segue em três seções. Na primeira, o capítulo debruça-se sobre o caráter eurocêntrico e branco da constituição da disciplina em si, e sobre a “amnésia intencional” que lhe é característica e que apaga discussões sobre raça de seus cânones. Como se verá, mesmo com o abandono oficial dos vocabulários racializados e coloniais/imperiais no período pós-Segunda Guerra, os conceitos e narrativas que caracterizam as Relações Internacionais atualizam as dicotomias raciais que dominavam a política internacional no período anterior.

A segunda seção, por sua vez, volta novamente seu olhar para as bibliografias e as ementas dos cursos sob análise em Santa Catarina. Em diálogo com as críticas expostas na primeira seção, o texto indica que os currículos da maioria das disciplinas catarinenses do recorte selecionado reproduzem estas mesmas terminologias eurocêntricas e brancas e, neste sentido, acabam por não incorporar elementos que dialoguem com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A seção seguinte, por sua vez, sugere algumas ponderações sobre como a formação deficitária nos temas propostos pela EREER pode impactar a construção das habilidades

esperadas da/o internacionalista. Parte-se do pressuposto de que, para que o/a egressa/o de RI seja um/a profissional plural, é necessário que sua visão de mundo vá além dos limites impostos pelas narrativas brancocentradas. Dessa forma, a seção apresenta o perfil e as competências esperadas destas/es profissionais, segundo os projetos pedagógicos dos cursos das três universidades e as Diretrizes Curriculares Nacionais de RI, e aborda o conteúdo da Educação das Relações Étnico-Raciais como elemento necessário para a formação de indivíduos que possam representar com propriedade o Brasil na esfera internacional pública e privada.

4.1 CÂNONES EUROCÊNTRICOS E “AMNÉSIA INTENCIONAL”

As Relações Internacionais possuem uma íntima ligação com as hierarquias raciais (SILVA, 2021a). Esta afirmação pode parecer estranha, ou até equivocada, considerando que os conteúdos ensinados na disciplina normalmente retratam o campo de estudo como uma área afastada das “contendas” raciais, e preocupado unicamente com questões de política internacional que não teriam, no passado e no presente, relação com clivagens baseadas na raça (VITALIS, 2015). Este entendimento se torna possível pelo fato de a disciplina ocupar-se principalmente com a figura dos Estados, e relegar raça, gênero e outros marcadores a questões identitárias internas, que, em teoria, não resvalam nas dinâmicas do sistema internacional (PERSAUD, 2002).

Um olhar mais atento à história da disciplina e seus conceitos, que parta de abordagens decoloniais e/ou pós-coloniais, porém, indica que, nas RI, a raça possui um “status epistemológico” marcado pela dualidade da presença/ausência (PERSAUD, 2002). Isto significa que, ao mesmo tempo em que ela é descartada como categoria de análise dentro dos limites impostos pela disciplina – que não considera a questão racial como um tópico central da política internacional, e relega seus estudos, quando muito, à margem da produção acadêmica da área –, a raça também é constitutiva de sua história, seus cânones, e da terminologia teórica que pesquisadoras/es de Relações Internacionais utilizam até os dias atuais. Trata-se do que Krishna (2001) intitulou de “amnésia intencional”, o apagamento da raça da genealogia do campo de estudo, que permite a criação de narrativas sobre o internacional e sobre as próprias Relações Internacionais de forma sanitizada e que ignora os elementos racistas e a supremacia branca de sua constituição.

A partir dos estudos críticos da branquitude, compreendemos que o predomínio branco da área é uma das chaves para compreender a manutenção do “regime da verdade” (PERSAUD, 2002) do homem ocidental. A afirmação da “universalidade” e “neutralidade” de sua fala, a

marginalização dos debates sobre racismo, e o argumento de que quaisquer dificuldades vivenciadas por indivíduos não brancos são fruto de suas próprias (in)capacidades, são características comuns da branquitude, mesmo que consideremos as particularidades que a compõem em diferentes contextos culturais e nacionais. Não por acaso, estas três características são encontradas na disciplina de Relações Internacionais, na medida em que: i) as teorias e a história do internacional e da própria disciplina são apresentadas como neutras em termos raciais; ii) a raça, como já afirmado, não é considerada uma categoria de análise relevante para o campo de estudo, e; iii) o linguajar teórico e as explicações históricas para as disparidades entre o Norte e o Sul, ou a periferia do mundo, desconsideram o passado de colonialismo e imperialismo que levaram à exploração dos últimos pelas potências da atualidade, bem como os mecanismos de ingerência que persistem até os dias de hoje.

Em seu trabalho, Morais (2021) utiliza a ideia do “perigo de uma história única” da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie para refletir sobre as narrativas em Relações Internacionais que partem de um único local. A definição de quem conta uma história é um ato impregnado de poder, na medida que são aqueles que dele dispõem quem definem quais discursos são hegemônicos e quais não o são. O perigo em reproduzir histórias únicas reside justamente no fato de que estas, partindo de um ponto de vista parcial e impregnado de interesses, reproduzem estereótipos e distorcem realidades, ao ocultar alguns eventos, exaltar outros e enfatizar as diferenças, em vez das similaridades. É por sua capacidade de moldar mentalidades e se reproduzirem ao longo do tempo, portanto, que “as histórias importam” (ADICHIE, 2009; MORAIS, 2021), e as pessoas que as elaboram e o local onde são tecidas também.

As histórias contadas pelas Relações Internacionais são narrativas que apagam determinados sujeitos e processos históricos, ao mesmo tempo que naturalizam violências. Em específico, são os processos políticos que ocorreram na Europa aqueles que importam para a disciplina: é a história “interna” daquele continente que permitiria compreender o surgimento das Relações Internacionais enquanto disciplina, bem como o surgimento de seu objeto de estudo. Assim, é da expansão “natural” da Europa para o mundo a partir do século XVI que teríamos a conformação do que hoje entendemos como sistema internacional, e este movimento seria resultado dos avanços da cultura política europeia (JONES, 2006; HALPERIN, 2006).

As abordagens tradicionais não questionam o fato de esta “expansão” ser, na verdade, uma explicação simplificada e sanitizada sobre os processos de colonialismo e imperialismo, que oculta as diversas formas de exploração e violência praticadas pelos conquistadores (JONES, 2006). Este discurso vê como natural e inescapável a organização política dos diversos

grupamentos humanos do mundo sob a forma do Estado europeu. O domínio colonial, neste contexto, se resume ao processo de civilizar e transformar as sociedades pré-estatais em sociedades organizadas de forma “correta”. Esta percepção parte da divisão estabelecida pelos europeus entre Estados civilizados e regiões não civilizadas, a partir da qual a Europa encontrou a justificativa para invadir e conquistar. A narrativa construída nestes moldes distorce o processo histórico real e ignora que a adoção dos princípios Westfalianos e europeus de Estado e soberania foram adotados pelas nações colonizadas pela imposição da força, e não pela livre vontade destas nações. O discurso, assim, oculta a violência e a barbárie que partiram dos invasores e ignora o horror e o sofrimento que essa “expansão” levou a milhares de seres humanos (JONES, 2006; ZVOBGO; LOKEN, 2020).

Neste ponto, é relevante a reflexão de Césaire (2017), que recorda que a “missão” civilizatória à qual o conquistador europeu imbuíu-se foi marcada por violência, destruição e morte, elementos que o discurso dominante, produzido pelos vencedores, apaga ou minimiza de forma sistemática. Apesar de o adjetivo “bárbaro” ter sido designado pelos colonizadores aos povos colonizados, Césaire (2017) aponta o paradoxo de que, no encontro colonial, a prática da barbárie partiu dos invasores, e tornou-se possível a partir do processo de desumanização do outro. A equação de Césaire (2017, p. 31), “colonização=coisificação”, descreve de forma breve e direta a dinâmica das relações estabelecidas no período colonial, e que caminharam lado a lado com o elemento racial, na medida em que foram os povos racializados como não brancos aqueles que sofreram a colonização/invasão ao longo dos séculos (CÉSAIRE, 2017; KRISHNA, 2001).

O “fetiche” das Relações Internacionais pela soberania e pela figura do Estado é também explicativo destas dinâmicas, na medida em que o “núcleo duro” da área prioriza como objetos de estudo as relações que se dão entre Estados soberanos. Ao fazê-lo, as RI logram ignorar os conflitos ocorridos entre Estados coloniais/imperiais e aqueles grupamentos humanos não reconhecidos como Estados, como as colônias e os territórios ocupados em América, África e Ásia. Assim, os confrontos violentos entre o colonizador, organizado na forma de Estado, e os colonizados, organizados em formas políticas não-reconhecidas pela disciplina, permanecem ausentes da genealogia das Relações Internacionais (KRISHNA, 2001; FERNÁNDEZ, 2019).

Esta dinâmica possibilita, por exemplo, que o século XIX seja descrito pela literatura da área como os “cem anos de paz”. Este período histórico é retratado desta forma a partir de uma análise que considera apenas a ausência de guerras entre os Estados europeus. Fora desta delimitação, porém, estes cem anos foram palco de muitos conflitos. Como escreve DuBois (2007):

Não houve um único ano durante o século XIX no qual o mundo não estivesse em guerra. Em sua maioria, mas não inteiramente, estas guerras foram feitas para subjugar os povos coloniais. Elas foram feitas por europeus, e pelo menos cento e cinquenta guerras diferentes podem ser contadas durante o apogeu dos movimentos de paz. O que o movimento de paz realmente significava era a paz na Europa entre europeus (DU BOIS, 2007, p. 12, tradução nossa)²².

Ao lado do apagamento da barbárie do colonizador, está o silenciamento sobre o papel dos ganhos coloniais na construção da prosperidade europeia. Segundo Halperin (2006), foram os avanços tecnológicos absorvidos do mundo islâmico e da Ásia – como instrumentos de navegação, tecnologias militares e conhecimentos geográficos – que permitiram que a “descoberta” da América acontecesse. Após isso, os ganhos da exploração do “Novo Mundo” no século XVI tornaram possível o investimento em força militar, o que por sua vez criou as condições para que as nações europeias seguissem conquistando outras partes do mundo. A “expansão da sociedade internacional”, portanto, não só foi um processo violento, como também foi debitária das riquezas e dos conhecimentos absorvidos das partes do mundo subjogadas pelas invasões europeias. Apontar estes elementos seria uma forma de questionar o “mito da Europa” (JONES, 2006) e dismantelar a autorrepresentação europeia como “berço da civilização”.

Dinâmica similar ocorre no que se refere à história da constituição da disciplina. Quando se trata da origem do campo, o “mito epistemológico” das Relações Internacionais é composto por três elementos: o discurso de que a disciplina nasceu em 1919; o discurso de que a disciplina nasceu da Primeira Guerra Mundial, a partir da tentativa dos chamados idealistas em resolver os problemas do conflito; e o discurso segundo o qual o idealismo, que prevaleceu no período entre a Primeira e a Segunda Guerra, perdeu o chamado “Primeiro Grande Debate” para a perspectiva realista, na medida em que falhou em prevenir e explicar os eventos que culminaram no conflito em 1945. Nesta narrativa, não há pensamento e produção acadêmica sobre as Relações Internacionais antes de 1919, e é só a partir dos flagelos impostos pela Primeira Guerra que os olhares teóricos e políticos de então voltaram-se mais atentamente para o internacional (SMITH, 1987; CARVALHO; LEIRA; HOBSON, 2011). Este mito fundacional é comum nos manuais introdutório da área, e é apresentado para as/os novas/os estudantes de RI como um fato dado.

²² No original, “*There was not a single year during the nineteenth century when the world was not at war. Chiefly, but not entirely, there wars were waged to subjugate colonial peoples. They were carried on by Europeans, and at least one hundred and fifty separate wars can be counted during the heyday of the peace movement. What the peace movement really meant was peace in Europe and between Europeans*”.

Esta narrativa, porém, antes de ser uma verdade absoluta, é uma construção recente, e foi criada apenas no final da década de 1970. Na perspectiva de Carvalho et. al. (2011), este mito fundacional explica o surgimento da disciplina a partir da extrapolação para o passado das preocupações e objetos de estudo das RI daquele período. Em um contexto marcado pelas dinâmicas da Guerra Fria e pela predominância do Realismo político nas análises de política internacional e na tomada de decisões de política externa pelas potências, estabelecer a genealogia do campo acadêmico a partir da preocupação com a guerra era um modo de legitimar as práticas de então.

A construção de uma historiografia nestes moldes estabeleceria que, do debate entre diferentes perspectivas teóricas, existem vencedores e perdedores, de acordo com sua habilidade de melhor explicar o “mundo real”. Em um contexto no qual se buscava resguardar políticas externas de cunho realista, era importante deslegitimar abordagens não realistas e “provar” a capacidade desta abordagem teórica – e, por extensão, da disciplina de Relações Internacionais como um todo, já que este era o paradigma dominante de então – em lidar com as questões do período, para garantir sua predominância no campo da política internacional. Como escreve Vitalis (2015, p. 7), “a Guerra Fria era toda a justificativa que a disciplina precisava” para sua autoafirmação como um campo de estudos preocupado com o conflito entre Estados. Com esta ótica, o mito epistemológico reforça o caráter estadocêntrico da área e a fixação pela soberania e, ao mesmo tempo, ignora o pensamento, as ideias e os demais elementos da conjuntura pré-1919 que orientaram o estudo oficial das Relações Internacionais a partir da Primeira Guerra Mundial (CARVALHO; LEIRA; HOBSON, 2011).

Este movimento permite marginalizar o fato de que o contexto intelectual até meados do século XX era marcado pelo imperialismo e pelas preocupações dos estadistas com as revoltas coloniais. Além disso, ignora que as relações entre os povos de então eram construídas a partir de um ideário racial baseado nas ideias do racismo científico, e que era esta diferença racial que ocupava boa parte dos debates sobre as relações políticas entre os povos. Até os eventos da Segunda Guerra Mundial e de seu banimento oficial do discurso político internacional, “o conceito de raça era a ideia central e mais comum sobre a qual as relações globais entre povos, nações, classes, grupos e até indivíduos” se dava (GEULEN, 2007, p. 69, tradução nossa). A discussão sobre as diferenças raciais entre brancos e não brancos, neste contexto, foi um dos primeiros tópicos de estudo acadêmico realmente internacionalizado (GEULEN, 2007; HENDERSON, 2015).

Diferentes eventos de caráter internacional foram organizados no começo do século XX para tratar da questão das raças e do futuro da humanidade. Em 1911, por exemplo, o primeiro

Congresso Universal das Raças, na Inglaterra, uniu sociólogos, economistas, historiadores, políticos e cientistas de diversos países para discutirem as relações entre os grupos raciais. Apesar de Vitalis (2015) indicar que o evento foi dedicado a promover a “harmonia interracial” e desafiar as ideologias de supremacia branca, isto não impediu que parte dos participantes do evento rejeitassem estas ideias, mesmo que não fossem apoiados pela maioria. Mesmo assim, dentre aqueles que pendiam para um lado favorável à igualdade racial, os discursos sobre a questão não abandonaram os paradigmas que apontavam um desenvolvimento diferenciado entre os grupos raciais, atrelando-os a questões relacionadas à geografia, ao meio ambiente e a aspectos naturais.

Geulen (2007), por sua vez, afirma que o encontro foi marcado por uma visão otimista a respeito da possibilidade de promover o desenvolvimento geral e o bem-estar da humanidade a partir do “melhoramento racial”. A conclusão alcançada pelos participantes, segundo o autor, foi que a atuação branca junto aos povos “de cor” e o melhoramento das raças “inferiores” eram elementos centrais para a promoção da paz internacional. Ao mesmo tempo, o roteiro do encontro não se debruçava sobre a crítica ao imperialismo mas, pelo contrário, ressaltava a responsabilidade das potências imperiais brancas em “elevar” o “resto” do mundo em prol do desenvolvimento da humanidade (GEULEN, 2007).

Neste ponto, é relevante abrir um parêntese para registrar que o Brasil esteve presente neste congresso, e foi representado pela figura de João Batista Lacerda – aquele que, como visto no primeiro capítulo, era um dos entusiastas brasileiros a respeito da possibilidade de branquear a população nacional por meio da mestiçagem (MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 2005). Em Londres, Lacerda encontrou uma audiência atenta e “defendeu a ideia de que o Brasil já estava a caminho de resolver a sua ‘questão racial’” (HOFBAUER, 2007, p. 59) por meio da migração massiva de brancos europeus ao país, e pelos casamentos entre pessoas “de cor” e pessoas brancas.

É também no período entre finais do século XIX e começo do século XX que os Estados Unidos entram na cena internacional como uma potência imperial branca, reprodutora dos discursos de civilização/barbárie originados no continente europeu. Ao longo do século XIX, havia ainda por parte dos estadunidenses uma tentativa de desvencilhar-se da Europa; o Velho Continente constituía o seu “Outro”, aquilo do qual tentavam se diferenciar, na medida em que este afastamento solidificaria a sua própria independência dos ingleses e a formação de uma identidade nacional própria. Este afastamento, porém, se esvai a partir do momento em que a ex-colônia inglesa começa a seguir os passos de sua antiga metrópole e envolve-se na empreitada imperialista (DOTY, 1996).

Se com a Europa este processo teve início do século XVI, com a invasão das Américas e o começo do período colonial, Doty (1996) afirma que, com os Estados Unidos, este processo tomou forma com a conquista das Filipinas em finais do século XIX. A partir daí, europeus e estadunidenses constituíram o que a autora chama de “laço ocidental”, e passaram a construir a suas autoimagens a partir do mesmo processo: a identificação com um “Outro” inferior, incivilizado, ao qual teriam o direito natural de conquistar. Ambos, portanto, convergem na criação de uma figura externa, bárbara, ao qual tem o “dever” de se imporem, e passam a partir daí a partilhar um mesmo vocabulário: civilizado/incivilizado, racional/irracional, soberano/anárquico (DOTY, 1996).

De fato, o imperialismo estadunidense daquele período foi um dos elementos fundamentais para a manutenção de uma lógica racializada da política internacional. A suposta inferioridade dos povos “de cor” e sua incapacidade inata para o autogoverno seriam justificativa o suficiente para a intervenção dos EUA em outras partes do mundo, motivados pelo “fardo do homem branco” e com o intuito de levar modos de organização política e social tidos como democráticos e civilizados a estes locais. O discurso sobre a democracia, aliás, é um dos que se atualizou com sucesso desde o período pós-Guerra Fria como instrumento para justificar interferências externas em entidades soberanas independentes. Assim, “ao sustentar que os seres humanos precisam de certas características raciais ou de desenvolvimento para exercer o autogoverno, os debatedores [de política dos EUA] transformaram a ‘democracia’ no próprio veículo de discriminação racial” internacional (MENDONÇA; CICERO; AMARAL, 2019, p. 233).

Não por acaso, o interesse acadêmico das Ciências Sociais estadunidenses nos estudos sobre administração imperial cresceu exponencialmente no começo do século XX, na medida em que se percebia a necessidade de compreender os métodos mais ou menos eficazes de lidar com territórios sob tutela dos EUA. Pesquisas e trabalhos neste sentido foram realizados por homens brancos que se baseavam em ideários racistas e que tinham a supremacia branca como corolário (VITALIS, 2015). Este fator é importante, na medida em que foram justamente estes alguns dos primeiros estudos sobre o internacional nos Estados Unidos, país onde a disciplina se desenvolveu fortemente a partir de 1919 e que, ainda hoje, é fonte da maioria da literatura que domina o campo de ensino das RI.

Um exemplo final sobre a importância da raça para a conformação do campo pode ser observado a partir da genealogia de um importante periódico da área, a *Foreign Affairs*. Até o ano de 1922, a revista atendia pelo nome de *Journal of International Relations*; mas, entre 1910 e 1919, a publicação era intitulada *Journal of Race Development* (Revista do Desenvolvimento

das Raças, em tradução livre). À primeira vista, a mudança na nomenclatura poderia indicar uma alteração no perfil e nos ideais do periódico. Não foi este o caso: o “volume 10, *Journal of International Relations*, simplesmente seguiu a partir de onde o volume 9, *Journal of Race Development*, parou” (REEVES, 2004, p. 26, tradução nossa)²³. O título da revista é indicativo de que a raça era uma das principais preocupações do período no que tange ao estudo de política internacional; e a “evolução natural” do uso do termo raça para o termo relações internacionais mostra que os acadêmicos de então (no masculino, por serem homens) enxergavam uma conexão entre os temas (REEVES, 2004; HENDERSON, 2015; VITALIS, 2015; ZVOBGO; LOKEN, 2020).

Os primeiros olhares para o internacional, portanto, não se deram a partir de uma preocupação com a paz entre os Estados, mas sim a partir de um olhar aflito das potências Ocidentais mediante a possibilidade de perderem suas posses coloniais num conflito com as raças “inferiores”. A partir disso, parece correto afirmar que raça e racismo foram componentes centrais para o nascimento da disciplina (CHIN, 2009; CARVALHO; LEIRA; HOBSON, 2011; ANIEVAS; MANCHANDA; SHILLIAM, 2015; HENDERSON, 2015).

Para além das narrativas históricas, o campo de Teoria das Relações Internacionais recebe outras críticas por sua “amnésia intencional” (KRISHNA, 2001) no que se refere a raça. De fato, as principais teorias de Relações Internacionais carregam conceitos e vocabulários que, apesar de não aparentarem ser abertamente racistas, são baseados em concepções racializadas do mundo e do “lugar correto” de determinados povos nele. Segundo Short e Kambouri (2010), as RI do pós-Segunda Guerra Mundial chegaram ao consenso de que a questão racial estava em vias de resolução, uma vez que os processos de descolonização estavam em andamento e as ex-colônias começavam a ingressar nas “normas” do sistema internacional de Estados pela aquisição de soberania e autodeterminação. Na prática, porém, as dinâmicas de exclusão se mantiveram por meio de uma espécie de “neo-racismo”, que se manifesta em termos e vocabulários aparentemente não racializados, mas que reproduzem as mesmas hierarquias.

As concepções clássicas sobre o “estado de natureza” são um exemplo importante, uma vez que sustentam o conceito de anarquia, visto como característica básica que definiria a diferença entre os ambientes políticos internos e externos dos Estados e, portanto, central para o campo de RI. Em sua leitura de Charles Mills, Henderson (2015) aponta que, na perspectiva hobbesiana, o estado de natureza caracterizado pela “guerra de todos contra todos”, ao passo que é visto como meramente hipotético para o mundo branco, seria retratado no mundo real

²³ No original, “*Volume 10, the Journal of International Relations, simply followed on from where Volume 9, the Journal of Race Development, left off*”.

pelos povos “primitivos” do “novo mundo”, que, na ausência de um governo forte e centralizado, só poderiam viver em estado de perpétua barbárie. Este conceito, portanto, estaria marcado “por concepções racializadas sobre quem são os habitantes apropriados do estado de natureza na vida real”²⁴ (MILLS, 2015, p. 209, tradução nossa) – uma racialização que comporia também o conceito de anarquia tão caro à RI. Assim,

[...] as teorias do contrato social que fundamentam as proeminentes concepções da anarquia global em que a política internacional está situada para muitos realistas, idealistas/liberais, construtivistas e também alguns marxistas, sugerem um dualismo racista que se baseia em uma dicotomia fundamental com respeito ao surgimento da sociedade e, portanto, a conduta de assuntos sociais para os brancos, que são retratados como superiores em termos de desenvolvimento, e os negros, que são representados como inferiores [nos mesmos termos] (HENDERSON, 2015, p. 33, tradução nossa).²⁵

Outros vocabulários teóricos comuns ao discurso sobre política internacional são aqueles que versam sobre a retórica do desenvolvimento e da modernização, e que ganharam espaço no contexto da Guerra Fria. O conceito de desenvolvimento estabelece realidades escalonadas e cria um “ponto de partida” e um “ponto de chegada” no processo histórico das diferentes nações. Assim, os países desenvolvidos seriam aqueles que já trilharam todo o caminho até alcançarem sua potencialidade, enquanto os subdesenvolvidos seriam aqueles que ainda precisam fazer o seu “dever de casa” (CHIN, 2009; RADOMSKY, 2018). Na prática, a ideia permite situar os motivos do subdesenvolvimento da periferia em fatores internos, e apagar o histórico de exploração colonial que levou à criação das disparidades entre os Estados. Segundo Jones (2015):

A linguagem do desenvolvimento, da tradição e da modernização proveram um modo de diagnóstico e prescrição comparativo que silenciou a história do colonialismo na produção das desigualdades globais, ao mesmo tempo em que estabelece um caminho não-revolucionário de mudança política e social e de progresso para os Estados recém independentes em uma ordem global estruturada pela geopolítica da Guerra Fria e pela ameaça da revolução (JONES, 2015, p. 72, tradução nossa).²⁶

O termo também permite que a ingerência externa siga operante, mesmo após o fim oficial do domínio imperial. Por meio do discurso de assistência ao desenvolvimento para os

²⁴ No original, “*are tainted by racialized conceptions of who the appropriate inhabitants of the real-life state of nature are*”.

²⁵ No original, “*the social contract theses that underlie prominent conceptions of the global anarchy in which world politics is situated for many realists, idealists/liberals, constructivists, and some Marxists as well, suggest a racist dualism that rests on a fundamental dichotomy with respect to the emergence of society and, thus, the conduct of social affairs for whites, who are constructed as developmentally superior, and blacks, who are constructed as developmentally inferior*”.

²⁶ No original, “*The language of development, tradition and modernisation provided a comparative mode of diagnosis and prescription which silenced the history of colonialism in the production of global inequalities, while charting an alternative non-revolutionary path of social and political change and progress for newly independent states in a global order structured by the geopolitics of the Cold War and the threat of revolution*” (p. 72).

países subdesenvolvidos e/ou recém-independentes, as antigas potências coloniais puderam seguir influenciando os rumos políticos, econômicos e sociais dos Estados periféricos por meio de “aconselhamentos políticos” e “assistência técnica”. Este conceito de desenvolvimento, desta forma, funciona como uma atualização do vocabulário colonial/imperial, ao reinaugurar a “linha do progresso” das civilizações. Se antes os Estados do Norte dominavam e interviam nas colônias para levarem a civilização e a evolução aos povos, a partir das independências coloniais, esta interferência acontece para levar o desenvolvimento. O padrão a ser alcançado é, novamente, o padrão europeu, sem que se questione os processos históricos que levaram uma pequena parte do mundo a viver na prosperidade, enquanto o “resto” não partilha da mesma situação (CHIN, 2009; JONES, 2015; RADOMSKY, 2018).

No período do pós-Guerra Fria, quando a ameaça de uma revolução internacional de contestação do capitalismo liberal já havia se esvaído, é o conceito de Estado falido que atualiza a linguagem colonial e racializada das relações internacionais (SHILLIAM, 2008; JONES, 2015; TOLEDO, 2019). Esta nova categoria utiliza como critério classificatório a organização institucional de um Estado e a sua capacidade ou não de governar. A análise da fragilidade do Estado a partir destes parâmetros é apresentada como resultado do uso de critérios objetivos e precisos, que podem ser apreendidos pela observação empírica feita pelas/os pesquisadoras/es e pela medição estatística da realidade. Isto leva à criação de “índices de fragilidade”, rankings internacionais que listam os Estados de acordo com sua capacidade de governança e fragilidade, dos quais, segundo Jones (2015), o *Failed States Index*, publicado pelo antigo *Journal of Race Development/atual Foreign Affairs*, é o mais notório. A análise destas variáveis permitiria, em tese, antecipar situações potencialmente perigosas e, a partir disso, atuar para sua reversão (RADOMSKY, 2018).

O uso de tabelas e gráficos para representar toda a realidade de organizações políticas “promove a aparente saída da raça do conhecimento internacional, já que a construção de hierarquias de comparação internacional e de julgamento reside agora na validade neutra de fatos empíricos e numéricos” (JONES, 2015, p. 74, tradução nossa)²⁷. Além disso, o padrão a partir do qual esta capacidade é julgada e quantificada é uma descrição universal e a-histórica do funcionamento do Estado, que – novamente – segue o modelo europeu branco de organização governamental, não considera as particularidades dos povos não europeus e, outra

²⁷ No original, “*further the apparent evacuation of race from international knowledge, as the construction of hierarchies of international comparison and judgement now rests on the neutral validity of empirical and numerical facts*”.

vez, ignora que o colonialismo está na raiz das diferentes situações políticas, econômicas e sociais destes países.

Assim, na prática, o discurso do Estado falido serve como atualização do linguajar imperial/colonial. Passou-se de uma intervenção/invasão justificada pela necessidade de educar os “degenerados” do mundo, para outra feita com base na “ajuda ao desenvolvimento”, até chegar-se, por fim, ao discurso sobre o fracasso estatal, no qual:

[...] a intervenção seria explicada e incentivada com base na existência de ‘instituições degeneradas’. Por conseguinte, se no Discurso Colonial a diferença era articulada entre raças e etnias, agora os contrastes e variações são, por exemplo, entre indicadores econômicos (como expectativa de vida e taxas de analfabetismo que representariam um mau funcionamento institucional dos países), ou mesmo a presença ou ausência de regras institucionais democráticas que incentivariam a resolução das tensões sociais via urnas e não via armas (TOLEDO, 2019, p. 184).

Toledo (2019) destaca que a discussão teórica sobre os “Estados-falidos” deriva da ideia de Quase-Estado (*Quase-State*), criada na década de 1980 para entender o que os autores de então viam como um paradoxo: o fato de as ex-colônias, especialmente os países africanos, apesar de possuírem todas as condições que segundo as teorias clássicas levariam à dissolução de um Estado, continuarem existindo como entidades políticas autônomas. O uso desta terminologia reemerge no cenário internacional após os ataques de 11 de setembro de 2001 aos Estados Unidos, que seriam uma “comprovação empírica” dos efeitos desastrosos que Estados falidos poderiam gerar à segurança internacional.

A absorção de teorias que abordam a política internacional a partir destes conceitos não é uma característica unicamente brasileira, mas sim da América Latina de forma geral. A incorporação de termos produzidos pelas Relações Internacionais estadunidenses influenciou o modo como as RI foram pensadas e construídas na região, mesmo que esta incorporação tenha sido feita de forma seletiva, a partir dos acontecimentos e necessidades locais. Apesar de pensamentos autônomos regionais, como os da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e os da Teoria da Dependência, terem influenciado a agenda de pesquisa dos países, foram majoritariamente os conceitos importados do Norte global que pautaram o debate sobre política internacional no contexto latino-americanos (TICKNER, 2008). No Brasil, em específico, Realismo e Liberalismo, incluindo suas versões “neo”, compõem mais de 50% das leituras indicadas em disciplinas de Relações Internacionais de várias universidades (BARASUOL; SILVA, 2016).

Como já apontado, esta reprodução de teorias “importadas” é alvo de críticas de autores brasileiros, que discorrem sobre como esta dinâmica cerceia “o desenvolvimento de construções originais explicitamente elaboradas para a compreensão dos desafios da inserção internacional

dos atores periféricos” (LESSA, 2005a, p. 10). Jatobá (2013) aponta que, nas Teorias de Relações Internacionais ensinadas no Brasil:

[...] a prática pedagógica que se percebe – pelo menos no Brasil, que acredito conhecer melhor por ser o lugar no qual trabalho como professor – é a simples reprodução das teorias dominantes, a julgar pelos materiais didáticos disponíveis no mercado editorial e pelos planos de ensino a que podemos ter acesso na internet. Isto parece indicar que não se trata, na maioria dos casos, sequer de ajuste ou conformismo, mas sim da mera incorporação acrítica das teorias produzidas no núcleo estadunidense das RI (JATOBÁ, 2013, p. 42, tradução nossa).²⁸

Apesar da importância destas análises, é necessário ressaltar que ambos os autores não mencionam nos trabalhos citados a categoria raça como uma variável a ser considerada na análise do ensino de Teoria de Relações Internacionais no Brasil. Ou seja, a problemática reside no fato de não haver teorias escritas por brasileiros/as, e não na ausência de teorias escritas por pessoas não brancas.

A revisão apresentada até aqui aponta que existem uma série de silêncios e mitos da disciplina de Relações Internacionais que orbitam ao redor da questão racial. Resta saber, agora, se as disciplinas de RI mapeadas no capítulo anterior questionam ou reproduzem estas narrativas. A seção seguinte se dedica a este tópico.

4.2 OS MITOS DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS E OS CURSOS DE RI EM SANTA CATARINA

A observação do perfil racial das/os autoras/es canônicos da disciplina oferece as primeiras pistas sobre a hegemonia da branquitude na área. No que diz respeito à situação do Brasil, a provocação de Jesus (2019), neste sentido, é simples e direta:

Façamos um jogo: enumerar as referências intelectuais que influenciam a produção acadêmica brasileira das RI. Quantas referências são europeias ou estadunidenses, quantas são brancas, negras e mulheres, e quantas são mulheres negras e homens negros. Aquele ou aquela que enumerar a maior quantidade de referências negras e afro-brasileiras é o(a) vencedor(a). Quantos pontos você obteve? (JESUS, 2019, p. 398).

De fato, o argumento da autora ganha força quando observamos que as/os pesquisadoras/es brasileiras/os, quando levados a mencionarem os quatro nomes que mais influenciaram as RI nos últimos anos, geraram uma lista de nove autores e uma autora, dos

²⁸ No original, “*la práctica pedagógica que prevalece —por lo menos en Brasil, que acredito conocer mejor por ser el lugar donde trabajo como profesor—, es la simple reproducción de las teorías dominantes, a juzgar por los materiales didácticos disponibles en el mercado editorial y por los planes de curso a los que podemos acceder en internet. Esto parece indicar que no se trata, en la mayoría de los casos, siquiera de ajuste o conformismo, sino de la mera incorporación acrítica de las teorías producidas en el núcleo estadounidense de las RRIIP*”.

quais *apenas um* não é branco. Há, ainda, uma hegemonia estadunidense entre estes nomes, o que evidencia a concentração geográfica dos cânones que marcam a disciplina (MALINIAK *et al.*, 2017)²⁹.

Os cânones, segundo Castro-Gómez (2007), são meios de delimitar as linhas de conteúdo e pesquisa de um campo teórico. Ao estabelecer-se um conjunto de autoras/es consideradas/os autoridades ou “clássicos”, uma área do conhecimento logra fixar “os conhecimentos em certos lugares, tornando-os facilmente identificáveis e manipuláveis” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84, tradução nossa). Ao fazê-lo, porém, esta mesma lista de “clássicos” funciona como um mecanismo de poder, na medida em que as linhas que definem as bases do conhecimento de uma área circundam, também, aquilo que lhe é irrelevante (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Cânones brancos e nortecentrados estabelecem linhas de delimitação perpassadas pela colonialidade, e dificultam a entrada de leituras críticas à branquitude e ao eurocentrismo característicos da disciplina.

Frente a isso, os dados referentes aos cursos de Relações Internacionais de Santa Catarina podem ser interpretados a partir de um outro parâmetro, que considera que, para além das dificuldades estruturais nacionais e estaduais que dificultam a discussão aberta e aprofundada sobre as temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, há também um componente silenciador do debate racial dentro do campo de estudos das Relações Internacionais de forma global. Dessa forma, os resultados de Santa Catarina no que se refere à raça, gênero e localização geográfica das/os autoras/es indicados nos planos de ensino são a manifestação de uma tendência maior, mais antiga e profundamente problemática: a interpretação do mundo a partir de uma visão branca e eurocêntrica da história e dos processos internacionais.

Neste contexto, algumas considerações podem ser feitas a partir do material analisado. A primeira é que estes, em sua grande maioria, reproduzem as narrativas históricas de uma Europa mitológica que localizam a criação das relações internacionais a partir dos eventos ocorridos no continente europeu. As disciplinas de História das Relações Internacionais, neste sentido, são as que dialogam de forma mais direta com estes discursos; ao apresentarem a Guerra dos 30 anos e os subsequentes tratados de Westfália, no começo do século XVI, como

²⁹ Os nomes indicados, por ordem de menção, foram Alexander Wendt (branco, Alemanha/EUA), Robert O. Keohane (branco, EUA), John J. Mearsheimer (branco, EUA), Joseph S. Nye (branco, EUA), Andrew Hurrell (branco, Inglaterra), Barry Buzan (branco, Inglaterra), J. Ann Tickner (branca, Inglaterra/EUA), Kenneth Waltz (branco, EUA), Nicholas G. Onuf (branco, EUA) e Amitav Acharya (pardo, Índia/Canadá). O trabalho de Maliniak *et al.* (2017) apresenta apenas os nomes mais mencionados. As informações sobre raça e localização geográfica dos autores e da autora da lista foram mapeados pela autora da presente dissertação.

fundadores do que hoje chamamos de sistema internacional, suas bibliografias delimitam o Estado europeu como ponto de partida das relações internacionais. A partir disso, as ementas abordam temas como “da expansão europeia à incorporação de outras regiões do mundo ao sistema” ou “a expansão europeia e a construção de um Sistema Mundial”, em uma literatura que se preocupa em abordar o equilíbrio de poder e a ausência ou presença de conflitos dentro das fronteiras daquele continente e naturaliza o avanço e o domínio daqueles Estados sobre outras regiões do globo.

Da bibliografia mapeada na área de História das RI, a abordagem crítica que mais se aproxima de uma visão decolonial sobre os processos coloniais e imperialistas é apresentada em uma das disciplinas, em texto escrito por Boaventura de Souza Santos, homem português e branco, que se propõe a discorrer sobre as dimensões conceituais das descobertas coloniais e da construção do “Outro”. Apesar de sua análise relatar o inferiorização do “selvagem” do “novo mundo” e a construção da imagem dos “descobertos” pelos “descobridores” – discussão fundamental para compreender os processos políticos internacionais desde o século XV – seu texto, porém, não utiliza a raça como categoria de análise (SANTOS, 2006).

O continente africano, em específico, aparece nestas disciplinas a partir de leituras feitas por autoras/es brancas/os e que não escrevem a partir de África. Em termos cronológicos, a primeira menção à região se dá ao lado do estudo da Ásia quando da abordagem do imperialismo no século XIX. Estes trabalhos, porém, fazem uma abordagem descritiva do processo, conectando-o aos interesses e as dinâmicas políticas das potências europeias envolvidas, sem criticar este período histórico a partir de leituras de caráter pós-colonial e decolonial. Mais tarde, o continente volta a aparecer a partir dos seus processos de descolonização, novamente em uma leitura feita por indivíduos brancos e que se remete à Guerra Fria e aos seus “conflitos periféricos”. Ou seja, a lógica centrada nos acontecimentos “centrais” do Norte – nesse caso, também os Estados Unidos – é repetida. Cabe ressaltar, por fim, que estas abordagens de África aparecem em apenas duas das instituições analisadas; em uma delas, a ementa não faz referência ao estudo particular das dinâmicas africanas.

Deste modo, as disciplinas ignoram que há uma história de organização política no continente africano que é anterior às noções europeias e que carrega características próprias (AYERS, 2006). O fato de estas histórias serem contadas por autoras/es não africanos, ausentes de todas as cinco ementas de História das Relações Internacionais, evidencia como este continente não é autorizado a falar por si. As narrativas contadas por estas bibliografias, portanto, estão inseridas na lógica de “apropriação do passado” característica do eurocentrismo

branco, que rearticula a história do mundo de forma linear de acordo com os acontecimentos econômicos, políticos e sociais europeus (CAPAN, 2017; AYERS, 2006).

Curiosamente, é em uma disciplina de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais em que encontraremos uma bibliografia crítica a esses processos. As dinâmicas coloniais/imperiais são apresentadas ao longo do semestre, conforme são abordados o contexto histórico e o funcionamento de organizações como a já extinta Liga das Nações e a atual Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, o alunado dispõe de uma abordagem do conteúdo que problematiza estes processos a partir de um olhar descolonizador, e que considera raça, gênero e localização geográfica como elementos importantes para compreender a formação da política internacional. Note-se, porém, que é apenas uma dentre as três disciplinas que realiza este movimento. As outras duas – apesar da abertura de uma delas ao estudo mais aprofundado das Organizações Internacionais não-Governamentais – não apresentam bibliografias que questionam os processos acima apresentados.

No que tange às origens das Relações Internacionais como disciplina, o que a análise das ementas sugere é que as bibliografias utilizadas nos cursos de RI em Santa Catarina reproduzem o mito epistemológico da área. Apesar de a presente pesquisa não ter analisado as disciplinas de Introdução às Relações Internacionais (que, apesar de não constarem nas DCNs como uma necessidade, são comuns aos três cursos e possuem caráter obrigatório), a abordagem do tema perpassa as disciplinas, em especial as da área de Teoria das RI. O processo de constituição do campo é abordado principalmente a partir do contexto pós-Primeira Guerra Mundial, da contenda entre Idealismo/Liberalismo e Realismo e da “vitória” deste último como lente teórica dominante da área. Não há, nas bibliografias listadas, indicação de leituras que questionem estas narrativas a partir de perspectivas decoloniais e/ou pós-coloniais, localizando-as em contextos perpassados pela questão racial. Como já especificado no capítulo anterior, apesar de uma das ementas se propor a abordar as teorias Pós-Coloniais, a bibliografia listada não apresenta autoras/es que escrevam a partir desta perspectiva. Deste modo, dentro dos limites desta dissertação, não dispomos de meios de avaliar como o questionamento ao cânone das RI é feito nesta instituição.

A indicação de manuais teóricos como leitura contribui para este cenário, na medida em que todas as ementas apresentam este tipo de obra em suas bibliografias, tanto em caráter obrigatório quanto em caráter complementar. Os manuais introdutórios de Relações Internacionais são amplamente utilizados especialmente por sua praticidade em apresentar uma grande quantidade de conteúdo em um único tomo, o que também facilita o acesso do alunado à bibliografia. Assim, Carvalho, Leira e Hobson (2011, p. 738) destacam que, “embora os

manuais tendam, em geral, a não serem citados, eles são vitais na produção, por assim dizer, de uma espécie de denominador comum, que geralmente é visto como o ‘senso comum’ da disciplina” (CARVALHO; LEIRA; HOBSON, 2011, p. 738, tradução nossa)³⁰. Na medida em que são escritos por aquelas/es que normalmente ocupam o “topo” de um campo de estudos – e que são, em sua maioria, indivíduos brancos –, estes manuais tendem a resumir e apresentar as abordagens *mainstream* de uma área; o que, no caso das RI, leva-os a ignorar o modo como as linhas de cor informam a política internacional (VUCETIV, 2015).

Além disso, estes manuais, mesmo quando trazem conteúdos referentes a abordagens críticas a estes tópicos – normalmente, os estudos pós-coloniais – separam-nos em módulos que pouco ou nada dialogam com as abordagens *mainstream*. Segundo Chin (2009), esta dinâmica tem como efeito colocar estes temas em “guetos” dentro da disciplina, marginalizando ou até mesmo negando sua importância para a constituição do sistema internacional e do Estado. Para a autora, o ciclo de marginalização se completa e se reinicia “quando os estudantes saem [de suas aulas] acreditando que a raça importa apenas para aqueles que, de qualquer modo, tendem/desejam ver a vida por meio de lentes raciais” (CHIN, 2009, p. 97, tradução nossa)³¹.

Até aqui tem-se, portanto, bibliografias de duas áreas do Eixo de Formação Estruturante – História das RI e Teoria das RI – que não dialogam com as premissas da Educação das Relações Étnico-Raciais, e uma terceira área – Instituições, Regimes e OIs – que dialoga apenas a partir de uma única disciplina. Currículos nestes moldes, que contam “histórias únicas”, orientam a percepção da realidade do alunado sobre as diferentes regiões do globo. Segundo Santomé (2011), nos currículos:

A preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade que recorrem a estratégias como as mencionadas contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre *bom* e *mau*. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas. Com uma história narrada com tal quantidade de deformações, seus leitores e leitoras podem facilmente atribuir a esses povos qualificativos tais como: primitivos, cruéis, assassinos, ladrões, estúpidos, pobres, exóticos (SANTOMÉ, 2011, p. 165).

Ao retratarem uma visão parcial da realidade internacional como a narrativa histórica “real” da área, as disciplinas moldam o entendimento das/os alunas/os a partir de perspectivas

³⁰ No original, “*While textbooks tend on the whole to go uncited, nevertheless they are vitally important in generating, as it were, a kind of lowest common denominator that usually passes for the 'common sense' of the discipline*”.

³¹ No original, “*when students walk away believing that race matters mainly to those who tend/want to view life through racial lenses anyway*”.

hierárquicas. Assim, a pouca menção aos processos extra-europeus, a ausência de autoras e autores de fora do eixo Estados Unidos-Europa, e o foco constante nos acontecimentos desta última região, reforçam a imagem de que é somente o que acontece no Norte que, de fato, interessa às Relações Internacionais. No que concerne à raça, tratá-la como questão ausente ou, quando muito, do passado, e não abordar sua relevância no presente, fortalece o paradoxo da presença/ausência no campo (PERSAUD, 2002; CHIN, 2009).

Cabe destacar, ainda, que as bibliografias utilizadas no ensino de Teoria das RI em Santa Catarina seguem o receituário nacional no que se refere às teorias estudadas: Realismo, Liberalismo e suas vertentes contemporâneas ocupam mais da metade dos planos de ensino analisados. Abordagens teóricas como a Escola Inglesa e o Construtivismo aparecem em seguida, todas produzidas por homens brancos localizados no Norte. Na medida em que estas abordagens reproduzem conceitos como os acima mencionados e não utilizam raça como categoria de análise (QUADROS, 2019), seu predomínio no ensino de Teoria das RI em Santa Catarina deixa pouco espaço para a Educação das Relações-Étnico raciais. O fato de serem escritas por autores brancos é um agravante, já que a branquitude, como visto, afasta a discussão sobre hierarquias raciais dos espaços por ela dominados. Desta forma, a epistemologia tradicional das RI e a pertença racial de seus principais autores e autores confluem, e reafirmam a “amnésia intencional” da área.

É esta característica que permite que alguns autores canônicos das RI sejam apresentados sem que suas posturas a respeito dos povos não brancos e das nações do Sul global sejam consideradas como relevantes. Hans Morgenthau, por exemplo, considerado um dos principais autores do chamado Realismo Clássico, em sua obra central *A Política entre as nações*, situa o continente africano dentre as regiões “politicamente vazias” do mundo, o que explicaria a corrida imperial a ele no século XIX (MORGENTHAU, 2003; JESUS, 2019). O autor compõe a bibliografia das duas disciplinas de Teoria das Relações Internacionais I, de uma disciplina de Teoria das Relações Internacionais II e da disciplina única de Teoria das Relações Internacionais, sem que a seu lado sejam apresentadas leituras que problematizem este tipo de afirmação.

Um segundo autor presente na maioria das bibliografias da área de Teoria das RI e que não é criticado pelo seu “esquecimento” do continente africano é Kenneth Waltz. Segundo Lynch (2019), pouco se discute o fato de que o realismo estrutural do autor foi formulado a partir da exclusão explícita de África de suas análises. A fala do próprio Waltz evidencia esta dinâmica:

Você sabe, eu não planejei ser uma pessoa que trabalha com política internacional [...] Quando eu comecei a trabalhar com ela, minha esposa e eu percebemos que não se pode prestar atenção a tudo, então eu disse a mim mesmo: “um continente que eu vou deixar de lado é a África”. Eu preferi me concentrar na Europa e na China. Eu realizei vários trabalhos sobre a China porque eu a vi preparada para tornar-se uma das mais importantes partes do mundo, da qual eu nada sabia. Então, eu segui realizando vários trabalhos sobre a China para saber algo sobre ela. Mas a África é uma espécie de espaço em branco para mim, além de uma observação casual. Apesar disso, eu diria que toda a ideia de anarquia se aplica muito bem à África (SCHOUTEN, WALTZ, 2011, p. 13, tradução nossa)³².

A justificativa para esta exclusão, ainda segundo o autor, foi retirada de escritos da década de 1920 que afirmavam a necessidade de certo nível de “consciência” e “capacidade” para que os Estados possam de fato se organizarem como tais:

Uma crítica que as pessoas costumavam me fazer era que a África era claramente uma arena anárquica, e mesmo assim os Estados africanos não guerreavam muito entre si. Como, então, um realista como eu explicaria isso? Bem, eu o fiz invocando o livro de antropologia de Turney-High, que foi publicado, acredito, na década de 1920. Nele, o autor expôs um ponto muito válido de que os países precisam obter um certo nível de autoconsciência enquanto entidades políticas, e um certo nível de capacidade antes que estejam prontos para guerrear uns contra os outros. A imagem posta por Turney-High era muito clara com seu estudo sobre os povos aos quais ele chama de “Californianos”, que eram de tal modo primitivos que não tinha a habilidade de formar grupos ou de lutar como um grupo. Uma consciência e uma capacidade de certo nível são necessárias antes que um grupo esteja apto a sistematicamente impor-se sobre outro grupo – seja na forma de guerra ou de outros modos. Eu penso que, por muito tempo, a África esteve nesta condição, e que, ao passo em que ela caminha para além desta condição, os países africanos estarão aptos para lutarem guerras uns contra os outros (SCHOUTEN, WALTZ, 2011, p. 14, tradução nossa)³³.

Esta explicação reproduz uma lógica de classificação e hierarquização que, segundo Lynch (2019, p. 277, tradução nossa), se baseia “nas premissas desenvolvimentistas inspiradas na antropologia do começo do século XX, a qual seus sucessores há muito descrevem como irremediavelmente racializada”³⁴.

³² No original, “*You know, I did not set out to be an international politics person [...] When I did, my wife and I realized you cannot pay attention to everything, so I said to myself “one continent that I am going to leave aside is Africa.” I preferred to concentrate on Europe and China. I did a pretty good deal of work on China because I saw it ripe to become one of the most important parts of the world of which I knew nothing. So, I proceeded to do a lot of work on China in order to know something about it. But Africa is kind of a blank spot for me, apart from casual observation. Even though, I would say that the whole notion of anarchy applies very well to Africa*”..

³³ No original, “*a criticism people used to make to me was that Africa was clearly an anarchic arena, and yet African states did not fight much among themselves. How, then, would a Realist like myself explain that? Well, I did by invoking Turney-High’s book in anthropology, which was published—I believe—in the 1920s. There, he made the very valid point that countries have to obtain a certain level of self-consciousness as being a political entity, and a certain level of competence before they are able to fight one another. Turney-High’s illustration was very clear with his study of the peoples he referred to as the “Californians,” who were such a primitive people that they did not have the ability to form groups or fight as a group. A consciousness and competence at a certain level is needed before a group is able to systematically impose on another group—whether in the form of warfare or in other ways. I think that, for a long time, Africa was in that condition, and that, as it proceeds away from that condition, African countries will be able to fight wars against one another. In a historical sense, though, that is an implication of advancement*”.

³⁴ No original, “*on the developmentalist assumptions inspired by early twentieth century anthropology, which successors have long described as irremediably racialized*”.

Um último nome listado entre os clássicos da área é Immanuel Kant, utilizado em especial para compreender os fundamentos do pensamento liberal do campo das RI. Sua obra sobre um projeto para a “paz perpétua” na Europa lhe concederam o apelido de “paladino da paz”, sem considerar que, na verdade, Kant “está no rol dos pioneiros a teorizarem a hierarquia das raças” (SILVA, 2021a, p. 44), em um projeto de paz que, na verdade, era pensado apenas para a parte branca do mundo. Os negros, em sua obra, são tratados como absolutamente inferiores, como se vê no seguinte trecho de um de seus livros:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles tem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes (KANT, 2012, n.p.).

A ausência de críticas ao pensamento racista de Kant chama a atenção não apenas nas bibliografias de Teoria das Relações Internacionais, mas também nas bibliografias de Instituições, Regimes e Organizações Internacionais, uma vez que o autor é utilizado para se pensar aquele que é considerado o projeto de integração regional mais bem-sucedido da atualidade: a União Europeia. Das três ementas, duas listam a União Europeia, ao lado do Mercosul, como um de seus tópicos de estudo do semestre; a bibliografia, porém, não traz autoras/es que questionem a obra kantiana a partir da perspectiva aqui apresentada.

A introdução das abordagens de gênero nas ementas de Teoria das RI, como identificado, sinaliza uma abertura para teorias que consideram as subjetividades dos indivíduos como elementos importantes da política internacional. Esta inflexão pode abrir espaço para a introdução de análises que tratem, também, dos modos com a raça conforma a disciplina (PERSAUD, 2002). Cabe questionar, porém, quais abordagens de gênero são propostas, já que estas são plurais e nem todos os trabalhos feministas dialogam com as hierarquias raciais (CHOWDHRY; NAIR, 2002). Os feminismos pós-coloniais, em específico, são aqueles que visam compreender as intersecções entre categorias como gênero, raça, classe, nacionalidade e heteronormatividade (CURRIEL; GENEROSO, 2020; MINVIELLE, 2019), sendo, portanto, uma linha de análise teórica em consonância com os objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais. Estas abordagens, porém, não estão presentes nos currículos analisados, que apresentam os temas de gênero ou a partir de manuais, ou a partir de feministas brancas. Dessa forma, a pouca participação de mulheres nas bibliografias estudadas, de forma geral, e a total ausência de mulheres não brancas em Teoria das Relações Internacionais, em específico,

indicam que ainda há muito a ser feito no que concerne à hegemonia masculina e branca no campo teórico das RI em Santa Catarina e, também, no Brasil.

Por fim, o predomínio geral de trabalhos produzidos na América Anglo-Saxônica e na Europa Ocidental em Santa Catarina pode ser compreendida à luz de uma última dinâmica: a “divisão intelectual do trabalho” que marca o campo de Relações Internacionais. Tickner e Blaney (2013) apontam que, no fazer acadêmico da área, o eixo Estados Unidos e Europa tomou para si a tarefa de desenvolver as teorias científicas, as “obras acabadas”, ao tempo em que se presume que o “resto” do mundo é incapaz de produzir pensamento teórico. Assim, tem-se um contexto no qual o Norte ou o centro imbuíu-se da tarefa de produzir os moldes interpretativos do mundo, e o Sul ou a periferia atuam como fonte de dados e espaço para testes das ideias concebidas no Norte. Ayndili e Matthews, ao analisarem periódicos da área, chegaram à conclusão similar, ao perceberem que:

Na maioria dos casos, evidências de contribuição da periferia estão atrelados a artigos específicos, que focam no país de origem do/a autor/a. Isto indica que quando a periferia é reconhecida, não é para contribuir com o debate teórico mais amplo, mas sim para adicionar conhecimento sobre uma região ou um país em particular (AYDINLI; MATHEWS, 2000, p. 292, tradução nossa)³⁵.

Esta afirmação não apenas explica por que as bibliografias de Teoria das Relações Internacionais, História das Relações Internacionais e Instituições, Regimes e Organizações Internacionais possuem altos percentuais de produções oriundas daqueles locais. Ela também permite refletir sobre por que a única área não mencionada até o momento, Política Externa, é a única, dentre as quatro analisadas, nas quais a nacionalidade brasileira predomina por uma vasta margem: é que, ao focar em questões nacionais e regionais, a área dispõe de “autorização discursiva” para falar a partir do Brasil. De fato, esta divisão se comprova na medida em que as ementas se propõem a tratar de temáticas pertinentes à realidade brasileira e, em alguns casos, às dinâmicas políticas e econômicas latino-americanas. O Norte – em especial, os Estados Unidos – se faz presente a partir de suas relações com o Brasil. Mesmo assim, chama a atenção a pouca visibilidade que as relações entre nosso país e o continente africano possuem nos planos de ensino.

Uma produção nacional, porém, não significa a existência de uma produção plural; e a alta concentração de brancas e brancos na bibliografia da área é sintomática deste fenômeno. Mesmo que as bibliografias de Política Externa logrem escapar das produções centradas em

³⁵ No original, “*in most cases, evidence of contributions from the periphery can be tied to specific articles that focus on the contributor's native country. That indicates that when periphery is recognized, it is not to contribute to the larger theoretical discussion, but to add understanding of a particular country or region*”.

Estados Unidos e Europa, a branquitude ainda lhes é característica; e se, como aponta Laborne (2017), a construção do conhecimento científico está atrelada à própria construção do sujeito que produz este conhecimento, tem-se um cenário de reprodução de narrativas históricas e análises de política externa que não questionam os elementos raciais que influenciaram os posicionamentos internacionais do país, como bem apontou Nascimento (2002). A presença de uma obra que conecta a construção da identidade nacional aos ideais racistas do século XIX, como é o caso de uma das disciplinas, pode indicar alguma abertura ao tema, mas não há indicação, pelos textos listados, que esta é uma discussão que transpassa todas as unidades durante o semestre.

Desta forma, há apenas uma, dentre as 18 ementas analisadas, que apresenta bibliografias que abordem as críticas apresentadas ao longo desta seção de forma transversal ao conteúdo trabalhado em todo o plano de ensino. Se, por um lado, a abertura de uma disciplina a estes temas indica que há movimentos dentro de alguns cursos de Relações Internacionais para o estudo das questões raciais, de outro, o caráter de exceção indica que essa ainda não é uma tendência nos conteúdos do Eixo Estruturante das RI de Santa Catarina analisados. De fato, percebe-se que neste caso a inserção destes conteúdos está relacionado a uma postura pessoal da responsável pela disciplina no tocante à temática racial. Neste sentido, SC vai ao encontro do diagnóstico de Meinerz (2017, p. 67), segundo o qual o encaminhamento dos temas da EREER nos currículos se dá geralmente “por profissionais que já tem determinação política e afetiva em relação às questões da desigualdade étnico-racial”. Ou seja, não há, ainda, uma absorção plena nos cursos e nas disciplinas sobre a importância da temática. Neste contexto, a inserção dos temas previstos pela Educação das Relações Étnico-Raciais em Santa Catarina é dificultada, e ela ainda não alcança o grau de multidisciplinaridade e transversalidade da qual deve dispor.

É importante destacar, porém, que a análise que propomos se fundamenta apenas naquilo que está documentado nas ementas às quais tivemos acesso. Nos limites desta pesquisa, não há meios de confirmar se bibliografias adicionais são sugeridas aos alunos durante o período letivo. Além disso, é importante lembrar dos acontecimentos recentes que tomaram os noticiários internacionais e que podem, neste momento, estar gerando modificações nestas leituras. Referimo-nos especialmente à proeminência que o Movimento *Black Lives Matter* ganhou ao longo de 2020, frente ao assassinato de George Floyd nos Estados Unidos (ALEXANDRE, 2021). Os ecos daqueles protestos reverberaram também no Brasil, que já tradicionalmente é palco de diversas manifestações dos movimentos negros nacionais; e, sendo

um fenômeno de caráter internacional, é coerente esperar que alunas e alunos de Relações Internacionais estejam atentos aos seus desdobramentos.

A prevalência de um ensino baseado apenas nos cânones tradicionais não só diminui o espaço de autoras e autores que escrevem a partir da periferia e de epistemologias não brancas, como também oferece uma leitura incompleta do cenário internacional às/aos futuras/os profissionais de RI. Desta perspectiva, a ausência da EREER deixa de ser um problema meramente protocolar; torna-se uma deficiência no processo formativo ofertado pelas universidades, que impacta a possibilidade das/os alunas/os alcançarem as habilidades e competências esperadas de um/a internacionalista. A seção seguinte, última desta dissertação, se propõe a refletir sobre estes temas.

4.3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RI E O DESCOLAMENTO DA REALIDADE NACIONAL

Os objetivos da formação em Relações Internacionais e o perfil esperado das/os egressas/os, com as competências que estas/es alunas/os devem desenvolver até a finalização de suas graduações, compõem os projetos pedagógicos de cada curso analisado. Dentre as três universidades, há algumas diferenças neste perfil. A UFSC, por exemplo, apresenta, em sua descrição, um caráter formativo voltado para compreender especialmente as relações econômicas internacionais e a inserção do Brasil e do próprio estado de Santa Catarina, via Mercosul, nestes processos. Assim, o projeto pedagógico prevê que a/o egressa/o de Relações Internacionais:

Deverá dominar os princípios básicos das teorias das relações internacionais, com ênfase na análise dos fenômenos econômicos internacionais, sendo capaz de produzir análises consistentes sobre comércio exterior, participar de negociações internacionais e formular projetos tanto no âmbito governamental, como das organizações não-governamentais (UFSC, 2009, p. 4).

A UNISUL, por sua vez, apresenta um perfil desejado de profissional egressa/o mais detalhado. A universidade converge com a descrição apresentada pela UFSC em seu objetivo de formar alunas/os capazes de “atuar nos processos de formulação, planejamento, gestão e avaliação da cooperação internacional” (UNISUL, 2018, n.p.) no intercâmbio entre Estados e outras instituições que estejam situadas em diferentes países ou que tenham caráter transnacional. Para isso, a/o egressa/o deve ser capaz de mediar conflitos, trabalhar com operações de crédito internacionais, ser capaz de formular contratos internacionais, estar apto a

atuar na captação de recursos financeiros, na análise de conjunturas nacionais, regionais e internacionais, dentre outros.

Chama a atenção, porém, o fato de que estas habilidades devem ser exercidas tendo-se em conta competências como postura crítica e ética, e valores sociais, humanos e solidários. Em termos de conteúdo oferecido ao longo da formação, estas competências são ancoradas nos conhecimentos de história geral do Brasil, das relações internacionais e da política externa brasileira; nos fundamentos da economia, na formação econômica dos países, e na economia brasileira internacional; nos conhecimentos filosóficos, fundamentos sociológicos e princípios éticos; e nos fundamentos da ciência política e inter-relação de poder no espaço-tempo. Assim sendo, o objetivo geral do curso de Relações Internacionais da UNISUL seria o seguinte: “Formar cidadãos capazes de se inserir num mundo globalizado, em constante transformação e capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável deste, com postura crítica, inovadora, empreendedora e ética” (UNISUL, 2018, n.p.).

A UNIVALI, por fim, aproxima-se de ambas as universidades em seu desejo de formar profissionais com “capacidade de análise de conjunturas internacionais e projeção de cenários, domínio de conceitos e da terminologia técnica, capacidade de argumentação, habilidades de negociação, inclusive em línguas estrangeiras” (UNIVALI, 2019, n.p.). Estas competências devem, ainda, estar aliadas à capacidade de crítica e “à postura solidária, tolerante e pacífica” no exercício profissional em instituições públicas ou privadas.

De modo geral, percebe-se que as competências listadas pelas três universidades se aproximam do proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da área no que se refere ao perfil desejado da/o egressa/o nos cursos de Relações Internacionais em todo o Brasil. Em seu texto, a DCN estabelece que a/o profissional de RI deve ser capaz de conceber e gerenciar “atividades com interface internacional” a partir de, pelo menos, as seguintes competências:

I - Capacidade de compreensão de questões internacionais no seu contexto político, econômico, histórico, geográfico, estratégico, jurídico, cultural, ambiental e social, orientada por uma formação geral, humanística e ética; II - Capacidade de solução de problemas numa realidade diversificada e em transformação; III - Capacidade de utilização de novas tecnologias de pesquisa e comunicação; IV - Habilidades interpessoais (consciência social, responsabilidade social e empatia); V - Capacidade de planejar, propor, executar e avaliar ações de promoção do desenvolvimento na escala local, a partir da coerente integração entre teoria e prática; VI - Capacidade de planejar e executar estrategicamente a internacionalização de organizações de diferentes tipos; VII - Domínio na elaboração, avaliação e aplicação de instrumentos normativos internacionais; VIII - Utilização dos métodos quantitativos e qualitativos para análise de fenômenos históricos e contemporâneos de política internacional; IX - Raciocínio lógico e expressão adequada de ideias complexas; X - Utilização adequada de teorias e conceitos próprios do campo de Relações Internacionais e seu uso na análise de situações concretas; XI - Postura crítica com relação a argumentos, evidências, discursos e interpretações, com relação tanto a eventos e processos internacionais, quanto a abordagens, teorias e perspectivas em Relações

Internacionais; XII - Domínio das habilidades relativas à efetiva comunicação e expressão oral e escrita em língua portuguesa; XIII - Capacidade de compreensão em língua estrangeira, em especial em língua inglesa; XIV - Capacidade de pesquisa, análise, avaliação e formulação de cenários para atuação na esfera internacional; XV - Capacidade de tomada de decisões; planejamento, condução, análise e avaliação de negociações e de resolução de problemas numa realidade diversificada e em constante transformação; XVI - Capacidade de formular, negociar e executar projetos de cooperação internacional (BRASIL, 2017, p. 18).

A leitura das competências listadas até aqui, tanto no que se refere aos Projetos Pedagógicos quanto ao que se refere à DCN, indica que a formação da/o internacionalista brasileira/o exige uma série de habilidades e conhecimentos relacionados à ética e ao aspecto humanizado da profissão. A exigência de competências como consciência social, empatia e responsabilidade social, a adoção de uma postura humanística e ética na compreensão das relações internacionais, e a exigência de postura crítica frente aos próprios temas das RI e de suas teorias, evidenciam o aspecto plural e questionador que a/o internacionalista deve carregar consigo no seu exercício profissional. Para tal, é necessária uma formação que, ao mesmo tempo em que estimula a crítica fundamentada aos conceitos da própria disciplina e não engessa o conhecimento em determinadas perspectivas, também apresente a realidade social na qual a/o profissional está inserida/o.

Neste contexto, a Educação das Relações Étnico-Raciais vai ao encontro da formação exigida da/o internacionalista, na medida em que permite preencher justamente estas lacunas de conteúdo (VARGAS; CASTRO, 2020). Esta afirmação parte da percepção de que não é possível desenvolver consciência e responsabilidade social sem conhecer a sociedade brasileira, suas características e os motivos de suas desigualdades a partir de uma educação antirracista. Se o objetivo dos cursos é formar profissionais sensíveis à diversidade étnico-religiosa, racial e de gênero, capazes de navegar com segurança e ética na multiplicidade de manifestações sociais, políticas e culturais que compõem o Brasil e o mundo, é necessário que estes indivíduos conheçam com profundidade estas questões. Na medida em que os temas propostos pela EREER visam justamente promover estes temas, sua inserção nos cursos de Relações Internacionais é uma ferramenta importante para a promoção de uma formação verdadeiramente plural, que vá além de uma visão de mundo localizada na branquitude.

Daxenberger e Sá Sobrinho (2021) chamam a atenção para o fato de que a aproximação do alunado aos temas da Educação das Relações Étnico-Raciais, quando feita de forma ampla e transversal, não apenas acrescenta novos conteúdos à uma formação, mas tem a capacidade de promover a autorreflexão sobre a própria identidade destas alunas/os. O debate sobre os estereótipos raciais que perpassam o cotidiano das/os graduandas/os, a origem histórica dos

mesmos e seus efeitos na sociedade podem levar as/os alunos/as a questionarem seu papel nesta sociedade. Dessa forma, a EREER torna-se essencial para “uma formação mais cidadã”, que contribua para “uma visão mais crítica sobre a identidade do povo brasileiro, a valorização da cultura afro-brasileira, a desmistificação da história sobre a colonização do Brasil e, principalmente, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural presente em nossa sociedade” (DAXENBERGER; SÁ SOBRINHO, 2021, p. 2).

De um lado, é necessário considerar que o reconhecimento do Brasil “de verdade”, em vez do Brasil como descrito pela branquitude, é importante para refletir sobre a representação do Brasil no exterior, nos âmbitos público e privado. Neste ponto, é salutar o questionamento de Lima-Payayá (2021): “como se dialoga com outras nações a partir de uma perspectiva de negação de si, de vergonha de suas origens?”. Ao longo dos anos, o discurso tradicional sobre a história brasileira e suas questões econômicas, políticas e sociais despiu-se do componente racial, ao mesmo tempo em que marginalizou determinadas falas justamente por partirem de indivíduos não brancos críticos ao mito da democracia racial brasileira. Se a relação ausência/presença da raça é uma realidade no campo das Relações Internacionais (PERSAUD, 2002), ele também o é na narrativa sobre o Brasil: o discurso corrente não toca no passado e no presente racistas da nação, ao mesmo tempo em que são as linhas de cor que definem quem pode e quem não pode falar sobre esta história. Trata-se, desta forma, de uma “perspectiva de negação de si”, utilizando o termo de Lima-Payayá (2021), já que ela ignora que mulheres e homens negros e indígenas sempre fizeram parte deste país.

De outro, deve-se considerar também que uma formação que não questiona os padrões eurocêntricos de conformação do poder tende a adaptar-se a ela, em vez de questioná-la. Woodson (2021), na década de 1930, utilizou o termo “deseducação” para criticar a formação educacional da população negra estadunidense, feita e pensada por brancos, que menospreza a sua história, os feitos de sua ancestralidade, suas capacidades enquanto indivíduos, e normaliza as hierarquias de poder que privilegiam a branquitude. Esta educação mais “deseduca” do que educa porque, em sua visão, não oferece as ferramentas para romper com a ideologia de dominação. Partindo desta reflexão, o termo de Woodson (2021) pode ser utilizado para questionar-se até que ponto uma formação que parte de parâmetros similares, ao mesmo tempo em que educa nas tradições brancas do Norte, não deseduca o alunado a respeito das características de seu próprio país e das possibilidades e necessidades brasileiras no cenário internacional.

A partir desta “deseducação”, o alcance da crítica a ser produzida por este alunado em seu exercício profissional é limitado, na medida em que os fundamentos racistas e

imperiais/coloniais da política internacional não são problematizados. Como visto, as narrativas hegemônicas das Relações Internacionais narram o entendimento sobre o internacional a partir dos olhos dos antigos colonizadores. Quando trabalhadas sem que a crítica a este fato esteja presente, suas leituras têm a capacidade de inculcar nas mentes das/os profissionais que se desejam responsáveis pela projeção internacional de um país periférico conceitos criados para manter a periferia onde está.

Em Santa Catarina, esta visão é particularmente importante, na medida em que, como visto, a ideia de supremacia racial branca e a identificação com modos eurocêntricos de ver e estar no mundo conformam a identidade estadual de modo ainda mais forte. Assim, tem-se um contexto no qual as/os alunas/os que optam por cursar Relações Internacionais partem de uma construção social brancocentrada para ingressarem em uma formação eurocêntrica, em “amnésia intencional” e também brancocentrada. Se o Brasil que estas/es futuras/os profissionais conhecem é um Brasil conforme narrado pela branquitude, este será, por consequência, o Brasil que esta/e egressa/o de Relações Internacionais irá representar frente ao exterior. Neste contexto, é improvável que a realidade de metade da população brasileira, constituída por pretos, pardos, amarelos e indígenas, tenha representação internacional e seja considerada no momento de elaboração de estratégias de internacionalização, de resolução de problemas ou de tomadas de decisão.

O branconcentrismo das RI se faz presente também na conformação do corpo docente, “já 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, 2021b, no prelo). Na medida em que mais de 70% do alunado de RI no Brasil se declara branco (MAIA, 2020), tem-se no país uma disciplina feita por brancos e para brancos. Neste sentido, as RI atua no que Bento (2002) intitula “pactos narcísicos da branquitude”, os acordos tácitos que definem que determinados temas – no caso, o racismo e o privilégio branco – sejam excluídos do campo de vista da/o branca/o. Dessa forma, essa cegueira intencional atua como mecanismo de preservação de privilégios, e “blinda” a branquitude contra o desconforto de lidar com as hierarquias raciais nas quais ela é a beneficiada.

A raça, como sugerem Silva (2021, no prelo) e Quadros (2019), deve ser uma categoria de análise da política internacional; e deve, também, ser uma categoria de análise da história e da formação social e econômica do Brasil. Ambos os pontos já têm sido abordados por diferentes autoras e autores, brasileiros ou não, que problematizam o silenciamento sobre a questão racial em âmbito nacional e internacional (MOURA, 1977, 1992; NASCIMENTO,

1978, 2002; SILVA, 2021a, 2021b; MORAIS, 2021; QUADROS, 2019; VITALIS, 2015; HENDERSON, 2015; HALPERIN, 2006, dentre outras/os). Falta, porém, que estas leituras cheguem ao alunado. Frente a este quadro, o avanço da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Relações Internacionais é fundamental. Sua aplicação abre espaço para que referências bibliográficas escritas a partir de um olhar não branco ingressem nos planos de ensino, contestem a colonialidade, a branquitude e o eurocentrismo que caracterizam a área e, desta forma, promovam a descolonização do conhecimento no campo (SILVA, 2021a).

No Brasil, o ensino superior de forma geral tem vivido inflexões nos últimos anos no que tange às temáticas raciais. Este movimento se dá principalmente por conta das medidas de ações afirmativas, em especial a política de Cotas, instituída em 2012, que vem paulatinamente tornando os *campi* universitários mais plurais e democráticos. Como o espaço universitário é, historicamente, um local ocupado pela branquitude, a presença de outros corpos que fogem à regra da brancura gera estranhamentos e conflitos. São, como diz Passos (2015, p. 163), “outras corporeidades, múltiplas estéticas” que tensionam a “normalidade” imposta pelo padrão branco de ser acadêmico.

Os novos sujeitos que entram em cena na universidade trazem consigo as marcas de suas trajetórias de desigualdade e questionam a cultura acadêmica instituída. Desse modo, a expectativa é que as ações afirmativas provoquem mudanças não só no pensamento acadêmico, mas também na convivência acadêmica (PASSOS, 2015, p. 165).

O alunado negro é uma das forças motoras que questiona a cultura acadêmica dominante, na medida em que são alunas/os não brancos “que, muitas vezes, apresentam, aos docentes e discentes, intelectuais negras e negros e também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil e o mundo”, ao mesmo tempo em que cobram dos espaços educacionais a presença afirmativa destas figuras “nos currículos e nas práticas acadêmicas” (GOMES, 2020, p. 241; GOMES, 2012). Apesar de ser este um fardo muito pesado para se colocar sobre os ombros das acadêmicas/os (PASSOS, 2015), já que as hierarquias da universidade persistem e estas/es alunas/os são, normalmente, os que enfrentam maiores dificuldades para concluir seus cursos (PAULA, 2017), é inegável que este tensionamento é capaz de gerar mudanças na cultura acadêmica.

O movimento de abertura do alunado para a discussão de temas da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de RI em Santa Catarina pode ser um indicativo destes processos. No caso da UFSC, por exemplo, o evento SemanaRI, organizado pelos acadêmicos de Relações Internacionais todos os anos, teve como tema em 2020 o tópico “*África e seus*

prismas: luta e sabedoria na construção de outras Relações Internacionais” (UFSC, 2020). Além disso, as redes sociais do Centro Acadêmico de Relações Internacionais da UFSC (CARI UFSC) possuem postagens nas quais debatem e/ou divulgam eventos relacionados às temáticas raciais (CARI UFSC, 2020, 2021).

O Centro Acadêmico de Relações Internacionais da UNISUL (CARI UNISUL), por sua vez, indica ser ativo no que se refere ao debate de temas ligado à raça e gênero. Das ementas analisadas desta universidade, uma delas previa um dia específico para atividades organizadas pelas/os estudantes referente ao Dia da Consciência Negra organizado pelas/os acadêmicas/os. Além disso, as redes sociais do Centro Acadêmico possuem diversas publicações que dialogam com a EREER, na medida em que discutem o genocídio dos povos indígenas, as reparações coloniais, e indicam leituras de autores negros que problematizam a democracia racial para as/os alunas/os que os acompanham (CARI UNISUL, 2021a, 2021b). Em ambas as instituições, porém, não é possível saber da abrangência destes eventos e destas discussões, tampouco se é uma minoria ou uma maioria do alunado que propõe estas temáticas.

De todo modo, é preciso que estes temas estejam presentes nas ementas e nas bibliografias. Ao depender de ações localizadas, a Educação das Relações Étnico-Raciais não tem garantida sua implementação, ficando à revelia da disposição e/ou do interesse de alguns poucos indivíduos para ser abordada. Como coloca Santomé (2011), essa abordagem contribui para o tratamento dos temas de forma “turística”, na qual os assuntos são tratados de modo isolado dos demais, sem conexão com os outros conteúdos aprendidos ao longo do processo formativo. “Um currículo antimaginalização”, como nos recorda, “é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando” (SANTOMÉ, 2011, p. 167).

Enquanto as bibliografias dos planos de ensino ainda não curricularizam as abordagens que contemplem a Educação das Relações Étnico-Raciais, os grupos de estudo e pesquisa de diferentes universidades desempenham um papel importante na tarefa de produção de conhecimento científico que dialogue com o tema. No campo da Ciência Política e das Relações Internacionais, são 11 grupos de pesquisa no Brasil que se dedicam ao tema da decolonialidade, três destes localizados na região sul do país e um, mais especificamente, localizado em Santa Catarina. Mesmo que alguns sejam de criação recente, parte deles parece contar com uma produção acadêmica significativa. Pesquisas adicionais são necessárias para “dimensionar suas obras e impactos” nas Relações Internacionais brasileiras (VARGAS; CASTRO, 2020, p. 147) e, conseqüentemente, na formação das/os novas/os internacionalistas. De qualquer modo, sua existência indica que, apesar das dificuldades estruturais que entravam o debate sobre racismo

nas RI, há aquelas/es que atuam para o desenvolvimento de uma área de Relações Internacionais plural, questionadora e *decolonial*; e, portanto, mais coerente com a realidade nacional e as necessidades do alunado de RI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de implementada em 2003, quase vinte anos atrás, a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda está longe de ser um consenso no ensino brasileiro. Na academia, espaço tradicionalmente ocupado pela branquitude e moldado a partir de epistemologias que privilegiam o ponto de vista branco, a discussão de suas temáticas é marginalizada sob o rótulo de “perspectivas parciais” de estudo. As Relações Internacionais, como campo das ciências humanas, não estão imunes a este quadro. Ao contrário: a própria constituição eurocêntrica da disciplina torna-a ainda mais impermeável a discussões sobre o racismo, e dificulta a inserção de abordagens críticas como as decoloniais e pós-coloniais em igualdade a outras perspectivas “clássicas”. Esta dissertação teve como objetivo identificar as dificuldades estruturais que impedem a plena inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no Eixo de Formação Estruturante da área em Santa Catarina, considerando que: i) o Brasil, como país construído a partir do escravismo e das relações raciais desiguais, carrega características particulares que devem ser analisadas, e; ii) SC é, dentre os estados brasileiros, um dos quais onde branquitude e eurocentrismo se articulam de forma mais explícita.

O primeiro capítulo dedicou-se à análise deste primeiro ponto. Por meio dele, buscamos apontar, inicialmente, o peso das relações raciais na conformação social do país. O texto evidencia que as ações políticas e os movimentos das elites nacionais ao longo da história tiveram como plano de fundo a preocupação com o “problema do negro”, e que a necessidade de branquear a população foi motor de iniciativas que prejudicaram a população não branca, colocando-a em um lugar de marginalidade. Esta elite tinha cor: eram brancos preocupados em manter a superioridade da raça e eliminar paulatinamente qualquer traço de negritude da constituição social do país. A atuação para salvaguardar privilégios é característica da branquitude, que, no Brasil, se esconde atrás do discurso da democracia racial e minimiza as denúncias sobre o racismo.

Este processo se manifesta também no espaço acadêmico, onde a branquitude dispõe do privilégio epistêmico da fala. As noções eurocênicas de construção do saber que dominam as universidades no Brasil partem do princípio de separação entre o/a observador/a e seu objeto de pesquisa e da existência de um suposto lugar de neutralidade, que permitiria uma observação imparcial do mundo. Este lugar, porém, não é neutro, mas carrega a subjetividade do homem branco. Ao partirem de uma formação social e educacional que não aborda a hierarquia racial como elemento estrutural de nossa sociedade, acadêmicas/os brancas/os não admitem o racismo

presente nas práticas que desqualificam o trabalho de pesquisadoras/es negras/os. Desse modo, mantém o ciclo de silenciamento e marginalização das pessoas não brancas.

A resistência ao domínio da branquitude, porém, tem sido uma constante – apesar de a historiografia também silenciar estes movimentos. No campo da educação, a criação dos dispositivos legais que implementam a Educação das Relações Étnico-Raciais foram marcos importantes neste processo. Sua aprovação não foi um “presente” do Estado brasileiro, mas resultado direto da atuação dos Movimentos Negros e da intelectualidade negra brasileira, articulados há décadas para o questionamento da pauta educacional. Se o Estado, desde o período colonial até a República, foi autor de políticas que promoveram a marginalização da população negra, a aplicação de medidas afirmativas por parte deste mesmo Estado no combate ao racismo estrutural é uma medida de reparação histórica para com a população prejudicada e seus descendentes. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e seus pareceres subsequentes, portanto, devem ser localizados em um contexto de lutas e organização social que remonta desde o período anterior à abolição, e configuram importante passo para o processo de descolonização da educação brasileira e, mais especificamente, dos currículos.

Por partir-se do princípio de que não é possível haver uma inserção plena da Educação das Relações Étnico-Raciais em cursos e planos de ensino que utilizam bibliografias escritas majoritariamente por brancos, o capítulo dois utilizou a categoria de raça, junto à de gênero e localização geográfica, para analisar a composição dos planos de cursos de Relações Internacionais catarinenses. Os resultados indicaram uma evidente predominância de trabalhos escritos a partir do Norte global, aqui entendido como Europa e América Anglo-Saxônica. Mesmo quando havia a predominância de trabalhos produzidos no Brasil, grande parte destes eram assinados por homens brancos. A análise conjunta destes resultados e outras pesquisas de teor similar indicaram que a predominância branca, masculina e nortecentrada não é uma característica exclusivamente catarinense, mas sim algo que perpassa todo o campo de Relações Internacionais no Brasil.

Este alinhamento com o que é produzido no Norte branco está presente desde o nascimento das Relações Internacionais no país, que se deu em um contexto marcado por um regime militar interessado em vender para o exterior a imagem de um Brasil branco. Juntando-se este fator às próprias características de Santa Catarina, estado no qual a branquitude se identifica não apenas pela cor, mas pela herança da migração europeia, não surpreende que as matrizes curriculares regionais vejam com naturalidade o domínio branco nas bibliografias de Relações Internacionais. Neste ponto, ressaltamos que foi a partir da cooperação do alunado, e não das instâncias oficiais dos cursos, que tivemos acesso à parcela considerável do material

analisado nesta dissertação, o que pode indicar que, pelo menos por parte do corpo discente, há maior abertura para a discussão destas temáticas.

O capítulo três, por sua vez, dedicou-se a observar com mais demora as ementas das disciplinas analisadas e partir do diálogo com as leituras críticas sobre as origens coloniais das RI. O mito de nascimento da disciplina oculta que, no princípio, eram as preocupações com as diferentes raças e com as dinâmicas imperiais que ocupavam as reflexões sobre o internacional. Ao fazê-lo, é possível fechar os olhos para os elementos raciais e coloniais/imperialistas que permeiam as narrativas históricas da área e os conceitos nela utilizados. Das bibliografias analisadas neste estudo de caso, percebeu-se que os conteúdos abordados em Santa Catarina reproduzem os cânones e as narrativas brancas e eurocêntricas que marcam a disciplina no Brasil e no mundo, e que são, ainda, poucos os espaços consolidados e curricularizados no “núcleo duro” da área nos quais a Educação das Relações Étnico-Raciais se fazem presentes.

A partir disso, julgamos que a hipótese inicialmente proposta de que a branquitude e o colonialismo da disciplina impedem a plena implementação da EREER foi corroborada. Uma disciplina que, em sua estrutura, marginaliza as abordagens que tratam de racismo e colonialismo/imperialismo, terá dificuldades em se abrir para a inserção dos temas que a lei brasileira exige.

O que se percebeu ao longo do trabalho, porém, é que esta dinâmica da disciplina é reforçada pelo próprio caráter da sociedade nacional e estadual. A disciplina de Relações Internacionais foi inserida em um país que construiu a narrativa oficial de sua história a partir de vozes também brancas, e orientadas por um desejo de se identificarem com o Norte. Neste país, os espaços docente e discente da área ainda são dominados pela branquitude, que naturaliza bibliografias brancocentradas e não questiona, por si só, as clivagens raciais nacionais e internacionais. Se considerarmos o caso específico de Santa Catarina, com suas características particulares de identificação com um mito de origem europeu, podemos afirmar a existência de uma “amnésia intencional” que se manifesta nestes três níveis. O apagamento das populações não brancas em todos estes âmbitos se sobrepõe, e sua somatória torna o trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais ainda mais árduo.

As reflexões finais sugerem que esta ausência não é um problema meramente protocolar, que pode prejudicar a avaliação dos cursos frente ao cumprimento das diretrizes nacionais de educação. Na verdade, a ausência destes temas gera efeitos na formação das/os profissionais de RI. A lista de competências exigidas destes indivíduos ao final de suas graduações vai ao encontro daquilo que a Educação das Relações Étnico-Raciais propõe: uma formação plural, promotora do pensamento crítico, e ancorada no conhecimento da realidade nacional e

internacional a partir de diferentes perspectivas. A ausência destas abordagens nos currículos prejudica esta formação, na medida em que dificulta ao alunado desenvolver olhares críticos à branquitude e ao eurocentrismo da área. Sem este olhar, as críticas à hegemonia do Norte na disciplina correm o risco de irem apenas até a página dois, ao deixarem intocados alguns dos pilares mantenedores desta hegemonia tanto do ponto de vista teórico quanto na prática da política internacional.

Neste contexto, o debate sobre estas temáticas é mais do que uma simples formalidade. Em um país de maioria não branca, é inadmissível que a teorização, formulação e condução das políticas voltadas ao internacional seja pensada e executada apenas por indivíduos brancos e a partir de perspectivas brancas. Se estas desigualdades são estruturais, e a educação é um componente desta estrutura, a importância de ampliar o acesso e a permanência na educação para não brancos, de um lado, e a descolonização dos currículos, de outro, são essenciais para sua alteração. O abraçar destas discussões dá os primeiros passos para o reverberar de um pensamento emancipatório, que nas Relações Internacionais amplia o olhar questionador a respeito da inserção internacional brasileira e das dinâmicas desiguais na qual o país, e a periferia como um todo, estão inseridos.

Esta emancipação não se aplica apenas ao alunado preto, pardo, indígena ou amarelo, mas também ao alunado branco. O Brasil e o mundo são perpassados por processos que não podem ser entendidos a partir do olhar fechado da branquitude. Este último grupo, no qual me insiro como autora desta dissertação, recebe desde o começo de sua vida uma formação formal e informal que ensina sobre um país e uma realidade internacional branca que, na prática, não existem. Problematizar esta visão, colocar a branquitude no centro do problema e, por parte das/os brancas/os, realizar uma autocrítica a respeito de nosso papel como elementos mantenedores dos processos de injustiça social, são essenciais para a promoção de um campo realmente plural. Discutir as temáticas raciais e analisar o mundo a partir destas torna nossa compreensão mais plena e mais próxima da realidade dos fatos.

Nas Relações Internacionais, considerando nossa posição como país periférico na ordem global, questionar o colonialismo, o imperialismo e o racismo que permeiam esta ordem, torna a nossa prática mais completa e, no limite, mais coerente com a nossa própria realidade. O caminho é longo, mas já começa e ser trilhado por pesquisadoras e pesquisadores no Brasil que não se conformam frente a este cenário. Esperamos, com este trabalho, ter oferecido alguma contribuição a este esforço, e provocar outras/os estudantes da área para refletirem sobre as RI que queremos no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Izabel. Racismo, privilégio branco e antirracismo: para pensar o racismo, é também necessário olhar criticamente para o privilégio branco. **Portal Bemdito**, [s.l.], 13 de ago. 2021. Disponível em: <https://bemditojor.com/racismo-privilegio-branco-e-antirracismo/>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. [S.l.]: TED, 2009. 1 vídeo (18 min.), son., color. Legendado. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 1 ago. 2021.
- ALCIDES, Sérgio. F, L e R: Gândavo e o ABC da colonização. **Escritos**: Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 39-53, 2009. Disponível em: <http://escritos.rb.gov.br/numero03/artigo03.php>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- ALEXANDRE, Breno. “Black Lives Matter” internacionalizou a questão da violência policial contra negros, aponta pesquisa. **Revista Universidade**, Vitória, 2 jul. 2021. Disponível em: <https://blog.ufes.br/revistauniversidade/2021/07/02/black-lives-matter-internacionalizou-a-questao-da-violencia-policial-contra-negros-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANIEVAS, A.; MANCHANDA, N.; SHILLIAM, R. Confronting the global colour line: an introduction. In: ANIEVAS, A.; MANCHANDA, N.; SHILLIAM, R. (org.). **Race and Racism in International Relations**. Abingdon: Routledge, 2015.
- ANJOS, Camila Borges. De Gana para o Brasil: o desejo de encontrar uma grama mais verde. **Rev. Memorare**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 136-152, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/6305/3817. Acesso em: 27 ago. 2021.
- ANTONIO, Carlindo Fausto. Racismo à brasileira: a perspectiva totalitária da branquitude. In: MORAES, L. E. P.; POMAR, V.; BUENO, A. (org.). **África e Brasil**: histórica, cultura e educação. Campinas: Página 13, 2015. p. 366-396.
- APEX BRASIL. **Perfil e oportunidades de exportações e investimentos**. Brasília, DF: Apex, 2020.
- AYDINLI, E.; MATHEWS, J. Are the core and periphery irreconcilable? The curious world of publishing in contemporary International Relations. **International Studies Perspectives**, [s.l.], v. 1, n. 3, p. 289-303, 2000. Disponível em: <https://academic.oup.com/isp/article-abstract/1/3/289/1828994?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- AYERS, Alison J. Beyond the imperial narrative: African political historiography revisited. In: JONES, Branwen Gruddydd (org.). **Decolonizing International Relations**. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers, 2006. p. 155-178.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites século XIX. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

BARASUOL, F.; SILVA, A. R. da. International Relations Theory in Brazil: trends and challenges in teaching and research. **Rev. bras. polít. int.**, [s.l.], v. 59, n. 2, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/tsf6sjJsKQ8mRN9Q3XNzfjK/?lang=en>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BARBOSA, Márcia Fagundes. **Imagens nacionais e relações de poder nas narrativas da imigração alemã em Santa Catarina**. 2009. 220 p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Curso de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BELTRÃO, K. I.; NOVELLINO, M. S. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000**. Rio de Janeiro: Ence/IBGE, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das Cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BORBA, Alice Helena Heil. **As Relações Internacionais do estado de Santa Catarina**. 2018. 261 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados (Comissão de Educação, Cultura e Desporto). Relatório do Projeto de Lei nº 259, de 11 de março de 1999. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 17 ago. 1999a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&filen. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 259, de 11 de março 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 17 ago. 1999b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&filen. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 4 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 5 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, jan. 2003.

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 ‘Histórica e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 30 maio 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, 15 jun. 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012b.

CAMPOS, L. L.; TEBET, G. G. de C. Movimentos negros e o direito à educação: das lutas pelo acesso à implementação da lei 10.639/2003 no contexto escolar brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Goiânia, v. 10, p. 355-380, jun. 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/463>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CAPAN, Zeynep Gulsah. Decolonising International Relations? **Third World Quarterly**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2016.1245100>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CARDOSO, Lourenço. **O Branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (período: 1957-2007). 2008. 232 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. O branco não branco e o branco-branco. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 175-196.

CARI UFSC – Centro Acadêmico de Relações Internacionais UFSC. **Aula inaugural do semestre do Centro Acadêmico de Relações Internacionais**. Florianópolis, 27 jan. 2021. Instagram: @cariufsc. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CKkCjKaLEN6/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CARI UFSC – Centro Acadêmico de Relações Internacionais UFSC. **Vidas negras importam**. Florianópolis, 2 jun. 2020. Instagram: @cariufsc. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CA8_uEPAzpd/. Acesso em: 17 ago. 2021.

CARI UNISUL – Centro Acadêmico de Relações Internacionais UNISUL. **CARIndica**: o genocídio do negro brasileiro. Florianópolis, 8 jul. 2021b. Instagram: @cariunisul. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRFgbgZMDG8/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CARI UNISUL – Centro Acadêmico de Relações Internacionais UNISUL. **A exploração colonial é precificável?** Florianópolis, 15 jun. 2021a. Instagram: @cariunisul. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQKCR3qHxcl/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, B.; LEIRA, H.; HOBSON, J. M. The Big Bangs of IR: the myths that your teachers still tell you about 1648 and 1919. **Millennium: Journal of International Studies**, [s.l.], v. 39, n. 3, p. 735-758, maio 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305829811401459>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CASTELLO BRANCO, Humberto de Alencar. **Política Internacional: Discurso na solenidade de entrega de diplomas aos alunos que concluíram o curso especial do concurso de provas para a carreira de diplomata**. Brasília, DF: Biblioteca da Presidência da República, 1964.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-22.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-92.

CÉSAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Imprensa Universitária UFSC, 2017.

CHIN, Christine B. N. Claiming Race and Racelessness in International Studies. **International Studies Perspectives**, v. 10, n. 1, p. 92-98, 2009. Disponível em: <https://academic.oup.com/isp/article-abstract/10/1/92/1843875?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 29 ago. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. A política regional e as regiões ultraperiféricas. **European Commission**, Brussels, 12 abr. 2019. Disponível em: https://ec.europa.eu/regional_policy/pt/policy/themes/outermost-regions/. Acesso em: 14 abr. 2021.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Nomear a branquitude: uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. *In*: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 197-222.

COSTA, Claudio da Silva. **João Batista de Lacerda: “redução étnica” na primeira república do Brasil (1889-1930)**. 2021. 138 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

CURRIEL, O. GENEROSO, L. M. A. Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231-245, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DATASEBRAE. Dados sobre a participação das micro e pequenas empresas na exportação brasileira. **DataSebrae**, [s.l.], 27 mar. 2017. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/exportacao-das-micro-e-pequenas-empresas/#participacao>. Acesso em: 24 maio 2021.

DAXENBERGER, A. C. S.; SÁ SOBRINHO, R. G. REDESCOBRINDO A IDENTIDADE BRASILEIRA: a introdução da disciplina Educação das relações Étnico raciais na formação de graduandos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57764/33212>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DOTY, Roxanne Lynn. **Imperial encounters: the politics of representation in North-South Relations**. Minneapolis: Minesota Press, 1996.

DU BOIS, W. E. B. **The world and Africa and Color and Democracy**. Nova York: Oxford University Press, 2007.

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

FERNÁNDEZ, Marta. As Relações Internacionais e seus epistemicídio. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 8, n. 15, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/11552/5659>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do conhecimento no século XXI. In: SANTIAGO, A. R. *et al.* (org.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2017. p. 79-106.

GALARÇA, S. L. da S.; PISKE, R. B. Páginas em branco - negros da imprensa blumenauense: 1998 - 2002. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 12, n. 34, p. 687-710, 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/issue/view/42>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GEULEN, Christian. The common grounds of conflict: racial visions of world order 1880-1940. In: CONRAD, S.; SACHSENMAIER, D. (org.). **Competing visions of World Order: global moments and movements, 1880s-1930s**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 69-96.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-245.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GONZÁLES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

HALPERIN, Sandra. International Relations theory and the hegemony of Western conceptions of modernity. In: JONES, Branwen Gruddydd (org.). **Decolonizing International Relations**. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers, 2006. p. 43-64.

HENDERSON, Errol A. Hidden in plain sight: racism in international relations theory. In: ANIEVAS, A.; MANCHANDA, N.; SHILLIAM, R. (org.). **Race and racism in International Relations**. Abingdon: Routledge, 2015. p. 19-43.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HOFBAUER, Andreas. Branqueamento e democracia racial – sobre as entenas do racismo no Brasil. In: ZANINI, Maria Catarina C. **Por que “raça”? Reflexões sobre “questão racial” no cinema e na antropologia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. p. 151-188.

IANNI, O.; CARDOSO, F. H. **Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional (1960)**. São Paulo: Nacional, 1960.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados - Santa Catarina. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018, consolidado de primeiras entrevistas. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: 24 jun. 2021.

IMMIGRANTS (We Get The Job Done). Intérpretes: K’NAAN, Snow Tha Product, Riz Ahmed e Residente. Compositores: Claudia Feliciano, Jeffrey Penalva, Keinan Warsame,

Lin-Manuel Miranda, René Pérez Joglar e Rizwan Ahmed. *In: THE HAMILTON Mixtape*. Nova York: Atlantic Records, 2016. 1 faixa (4 min 41 seg).

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Notas Estatísticas 2019**. Brasília: Inep, 2020.

JATOBÁ, Daniel. Los desarrollos académicos de las Relaciones Internacionales en Brasil: elemento sociológicos, institucionales y epistemológicos. **Relaciones internacionales**, Madrid, n. 22, p. 27-46, 2013. Disponível em: <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/5161>. Acesso em: 28 ago. 2021.

JESUS, Blenda Santos. Espaço social e simbólico do negro na produção acadêmica brasileira das Relações Internacionais no século XXI. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 397-423, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/11545/5653>. Acesso em: 28 ago. 2021.

JONES, Branwen Gruffydd. ‘Good governance’ and ‘state failure’: the pseudo-science of statesmen in our times. *In: ANIEVAS, A.; MANCHANDA, N.; SHILLIAM, R. (org.). Race and Racism in International Relations: confronting the global colour line*. Nova York: Routledge, 2015. p. 62-80.

JONES, Branwen Gruffydd. Introduction: International Relations, Eurocentrism, and Imperialism. *In: JONES, Branwen Gruffydd (org.). Decolonizing International Relations*. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers, 2006. p. 1-16.

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. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/2073>. Acesso em: 12 fev. 2021.

JURGENFELD, Vanessa Follmann. Formação socioeconômica de Blumenau: uma análise sob múltiplas escalas. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, Blumenau, v. 5, n. 3, p. 5-30, 2017. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/6510/pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do Belo e do Sublime**. Lisboa: Edições 70, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRISHNA, Sankaran. Race, Amnesia, and the Education of International Relations. **Alternatives: Global, Local, Political, [s.l.]**, v. 26, n. 4, p. 401-424, 2001. Disponível em: www.jstor.org/stable/40645028. Acesso em: 28 ago. 2021.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. *In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-106.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. **Textos e Debates**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 5-42, 1991. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/126236/Textos%20e%20Debates%20No%201.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LESSA, Antônio Carlos. Instituições, atores e dinâmicas do ensino e da pesquisa em Relações Internacionais no Brasil: o diálogo entre a história, a ciência política e os novos paradigmas de interpretação (dos anos 90 aos nossos dias). **Revista Brasileira de Política Internacional**, [s.l.], v. 48, n. 2, p. 169-184, 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/kRyJhrcPFyHtmjKfRTF5MNP/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LESSA, Antônio Carlos. O ensino das Relações Internacionais no Brasil. *In*: SARAIVA, J. F. S.; CERVO, A. L. **O crescimento das Relações Internacionais no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), 2005b. p. 33-50.

LIMA, F da S.; SILVA, K. de S. Teorias críticas e estudos pós e decoloniais à brasileira: quando a branquitude acadêmica silencia raça e gênero. **Coluna Empório Decolonial**, [s.l.], 22 jun. 2020. Disponível em: <https://emporiiodireito.com.br/leitura/teorias-criticas-e-estudos-pos-e-decoloniais-a-brasileira-quando-a-branquitude-academica-silencia-raca-e-genero>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. **De(s)colonizando as Relações Internacionais | Programa Renascença**. [S.l.]: Canal Diplomacia para Democracia, 7 jul. 2021. 1 vídeo (1 h 50 min 48 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tRpUoyITegE>. Acesso em: 9 jul. 2021.

LYNCH, Cecelia. The moral aporia of race in international relations. **International Relations**, [s.l.], v. 33, n. 2, p. 267-285, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0047117819842275>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MAIA, Marrielle. **Formação em Relações Internacionais no Brasil**: panorama dos cursos de graduação e perfil dos egressos. Belo Horizonte: PUC Minas, 2020.

MAIA, Susana. A branquitude das classes médias: discurso moral e segregação social. *In*: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 107-124.

MALINIAK, D. *et al.* 2017 Faculty Survey. **TRIP**, Williamsburg, 2017. Disponível em: <https://trip.wm.edu/data/our-surveys/faculty-survey>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MATOS, Patrícia Ferraz. Origens de um (pre)conceito: a fundamentação da discriminação racial. *In*: MATOS, Patrícia Ferraz. **As Côres do Império**: representações raciais no Império Colonial Português. 3. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006. p. 23-52.

MEC – Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECADI, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61184>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MEIRELES, Thiago de Oliveira. Cooperação Internacional Federativa: a atuação internacional subnacional na política externa do governo Lula (2003-2010). *In: SEMANA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNESP: CULTURA E DIREITOS HUMANOS NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS*, 13., 2015, Marília. **Anais** [...]. Marília: Unesp, 2015.

MENDONÇA, F. A. P.; CICERO, P. H. M.; AMARAL, M. S. Faces da mesma moeda: imperialismo e racismo na consolidação da hegemonia dos Estados Unidos. **Monções**: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v. 8. n. 15, p. 221-248, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/11542/5650>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul. Saiba mais sobre o MERCOSUL. **MERCOSUL**, Brasília, DF, 11 jun. 2021. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 24 maio 2021.

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul. **Tratado para la constitución de un Mercado Común entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay**. Assunção: [s.n.], 1991.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MILLS, Charles W. Unwriting and unwhitening the world. *In: ANIEVAS, A.; MANCHANDA, N.; SHILLIAM, R. (org.). Race and Racism in International Relations*. Abingdon: Routledge, 2015. p. 202-214.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

MINVIELLE, Nicole Xavier da Cunha. Feminismo pós-colonial nas Relações Internacionais? Intersecções e diálogos teóricos para refletir sobre gênero, refúgio e violência no sul global. **Monções**: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v. 8. n. 15, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/11544>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 53-68.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 13, n. 24, p. 252-273, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/20210/12575>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O estudo das Relações Internacionais no Brasil: o estado da arte. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 12, p. 83-98, jun. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/jML5tmkMMfZZ8Hxx7LXJtzQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MORAIS, Pâmela Samara Vicente. **“O perigo de uma história única”**: colonialidade e branquitude nos currículos de Relações Internacionais. 2021. 121 p. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

MORGENTHAU, Hans. A luta pelo poder: o Imperialismo. *In*: MORGENTHAU, Hans. **A Política entre as nações**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2003. p. 97-146.

MOURA, Clóvis. **A história do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: PENESB-RJ, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 286-308, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/kQXPLsM8KBkZYSBTnTGhvmj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

OLIVEIRA, Eduardo. **Evangelho da Solidão**. São Paulo: E.i.l.a. Palma, 1969.

ONU – Organização das Nações Unidas. Non-self-governing territories. **UN**, Nova York, 2020. Disponível em: <https://www.un.org/dppa/decolonization/en/nsqt>. Acesso em: 6 abr. 2021.

ORTELIUS, Abraham. **Fronstispício Theatrum Orbis Terrarum - Théâtre de L'Univers**. Antuérpia: Plantin, 1587.

PASSOS, J. C.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 8, n. 19, p. 8-33, mar./jun. 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/23>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GzcL6VPqbGDxbrgwzvJ9Chy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KYs6H9L5YpppTCZHphHGd8SK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PERSAUD, Randolph B. Situating race in International Relations: the dialectics of civilizational security in American immigration. *In*: CHOWDRY, G.; NAIR, S. (org.). **Power, postcolonialism and International Relations: reading race, gender and class**. London: Routledge, 2002. p. 56-81.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Estruturas intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1054-1079, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/DWf3hXwfgJdxQY3CJ8gCgvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PISETA, Mariana Cury. **Paradiplomacia: uma análise da atuação de Santa Catarina e de sua relação com o Mercosul**. 2014. 78 p. Monografia (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

POVO Guerreiro. Intérprete: Criolo. Compositores: Ricardo Rabelo e Willian Borges dos Santos. *In*: POVO Guerreiro. Intérprete: Criolo. São Paulo, Oloko Records, 2018. 1 faixa (3 min 39 seg).

QUADROS, Mariana Felix. Descolonizando as Relações Internacionais: a raça e o racismo como categoria de análise. **Semina - Revista Dos Pós-Graduandos Em História Da UPF**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 39-57, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/10175/114114865>. Acesso em: 29 ago. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RADOMSKY, Guilherme. Colonialidade, pensamento decolonial e crítica do desenvolvimento: implicações epistemológicas e metodológicas. *In*: RIGOTTO, R.; AGUIAR, A.; RIBEIRO, L. (org.). **Tramas para justiça ambiental: diálogos de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: Editora da UFC, 2018. p. 56-89.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995, p. 215-254.

REEVES, Julie. **Culture and International Relations: Narratives, Natives, and Tourists**. New York: Routledge, 2004

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMÃO, Jeruse. **Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro - História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-138.

SALOMÓN, Monica. Paradiplomacy in the developing world: The case of Brazil. *In*: AMEN, M. *et al.* (org.). **Cities and global governance**. [S.l.]: Ashgate, 2010. p. 45-68.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1329/2021**. Veda expressamente as instituições de ensino e bancas examinadoras de seleção de concursos públicos a utilização, em documentos escolares oficiais e editais, de novas formas de flexão de gênero e de número das palavras da língua portuguesa, em contrariedade às regras gramaticais consolidadas. Florianópolis: DOE-SC, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciada no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 155-172.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim das descobertas imperiais. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 181-190.

SANTOS, Luiz Cláudio Machado dos. A política externa brasileira para a África negra: da interdependência ao pragmatismo responsável (1964-1979). **Universitas**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 71-87, 2003. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/597/393>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SANTOS, Tatiane Silva Cerqueira. **"De lá pra cá": experiências diaspóricas de baianos e baianas na região da Grande Florianópolis - SC**. 2020. 154 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. Machado de Assis e Silvio Romero: escravismo, “raça e cientificismo em tempos de campanha abolicionista. **Almanack**, Guarulhos, n. 18, p. 451-488, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/DLHSpsVgnSjfGbGfHkd6Xwz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SCHNEIDER, Samira. **O comércio exterior de Santa Catarina no âmbito do Mercosul**. 2020. 165 p. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SCHOUTEN, P.; WALTZ, K. Theory Talk #40: Kenneth Waltz – the Physiocrat of International Politics. **Theory Talks**, Copenhagen, n. 40, jun. 2011. Disponível em: https://www.files.ethz.ch/isn/155101/Theory%20Talk40_Waltz.pdf Acesso em: 29 ago. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 2012. 122 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos Trópicos. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 85-117, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Philiaefilia/article/view/24427/14103>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nomeando as diferenças: a construção da ideia de raça no Brasil. *In*: VILLAS BÔAS, G.; GONÇALVES, M. A. (org.). **O Brasil na virada do século**: o debate dos cientistas sociais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 177-191.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SHILLIAM, Robert. What the Haiti, Revolution might tell us about development, security and the politics of race. **Comparative Studies in Society and History**, [s.l.], v. 50, n. 3, p. 778-808, jul. 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27563698>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SHORT, N.; KAMBOURI, H. Ambiguous universalism: theorising race/nation/class in international relations. **Journal of International Relations and Development**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 268-300, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45714698_Ambiguous_universalism_Theorising_race_nation_class_in_international_relations. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78.

SILVA, K. de S.; BINI, A. E. A imigração haitiana em Florianópolis e o acesso ao mercado laboral. *In*: SILVA, K. de S.; BORBA, J. C.; MÜLLER, J. (org.). **Pessoas, travessias e encontros**: dinâmicas atuais da migração sul-sul em Santa Catarina. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora Ltda, 2020. p. 213-238.

SILVA, K. de S.; CASTELÁN, D. R. “Mil nações moldaram minha cara”: o Brasil, as migrações sul-sul e a extensão em relações internacionais. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 16, n. 34, p. 154-165, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2019v16n34p154/42165>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, K. de S.; NIKEL, I. Santa, negra e bela Catarina: perfil da imigração africana em Florianópolis no período de maio de 2018 a maio de 2019. *In*: SILVA, K. de S.; BORBA, J. C.; MÜLLER, J. (org.). **Pessoas, travessias e encontros**: dinâmicas atuais da migração sul-sul em Santa Catarina. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora Ltda, 2020. p. 135-154.

SILVA, K. de S.; OLIVEIRA, R. T. F. Santa Catarina com sotaques luso-africanos: imigrantes dos países africanos de língua portuguesa (PALOP) na grande Florianópolis. *In*: SILVA, K. de S.; BORBA, J. C.; MÜLLER, J. (org.). **Pessoas, travessias e encontros**:

dinâmicas atuais da migração sul-sul em Santa Catarina. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora Ltda, 2020. p. 155-176.

SILVA, K. de S.; ROCHA, C. N. M. C. da; D'AVILA, L. Invisibilizados na ilha do desterro: os novos fluxos de imigrantes e refugiados em Florianópolis. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/33488>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, K. de S.; SILVEIRA, H. M. da; MÜLLER, J. Santa Catarina no roteiro das diásporas: os novos imigrantes africanos em Florianópolis. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 281-292, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Mj4TNMsTL89B9CdJhk76JNH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, Karine de Souza. “A mão que afaga é a mesma que apedreja”: direito, imigração e a perpetuação do racismo estrutural no Brasil. **Revista Mbote**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 20-41, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9381/6209>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, Karine de Souza. “É tudo pra ontem”: do brancocentrismo à amefricanização do campo de Relações Internacionais no Brasil. 2021a. 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. 2021b. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p37. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, Priscila Elisabete da. A conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In*: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 19-32.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, [s.l.], n. 23, p. 87-144, 2000. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980](https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980). Acesso em: 28 ago. 2021.

SLAVE VOYAGES. Tráfico Transatlântico de Escravos. **Slave Voyages**, [s.l.], 25 abr. 2016.. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 9 jun. 2021.

SMITH, Steve. Paradigm dominance in International Relations: the development of International Relations as a social science. **Millennium: Journal of International Studies**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 189-206, 1987. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03058298870160022501>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SOUZA, Jessé de. **A Ralé Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TICKNER, A. B.; BLANEY, D. L. Pensar da diferencia – introducción. **Relaciones Internacionales**, Madrid, n. 22, p. 211-236, 2013. Disponível em: <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/5169>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TICKNER, A. B.; WÆVER, O. **International Relations Scholarship around the world**. Londres: Routledge, 2009.

TICKNER, Arlene B. Latin America IR and the Primary of lo práctico. **International Studies Review**, [s.l.], v. 10, p. 735-748, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25482020>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TOLEDO, Aureo. "Estado falidos" enquanto discurso colonial. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 165-192, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/download/11534/5639>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto pedagógico do curso de Relações Internacionais**. Florianópolis: UFSC, 2009.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. XI SEMANARI. **UFSC**, Florianópolis, nov. 2020. Disponível em: <https://semanari.ufsc.br/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina. **Relações Internacionais: Manual do Curso**. Florianópolis: UNISUL, 2018.

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. ERI - Escritório de Relações Internacionais. **Univali**, Itajaí, 2021. Disponível em: <https://www.univali.br/laboratorios/escritorio-de-relacoes-internacionais/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 6 ago. 2021.

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. **Síntese do Projeto Pedagógico**. Itajaí: Univali, 2019.

VARGAS, M.; CASTRO, A. C. O ensino e a pesquisa em relações internacionais no Brasil – sentidos e desafios da decolonialidade. **Oasis**, [s.l.], n. 32, p. 125-150, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/531/53165178009/index.html>. Acesso em: 29 ago. 2021.

VITALIS, Robert. **White world order, black power politics: the birth of American international relations**. Nova York: Cornell University Press, 2015.

VUCETIV, Srdjan. Against race taboos: the global colour line in philosophical discourse. *In*: ANIEVAS, A.; MANCHANDA, N.; SHILLIAM, R. (org.). **Race and Racism in International Relations: confronting the global colour line**. Nova York: Routledge, 2015. p. 98-114.

WOODSON, Carter G. **A deseducação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

ZILLI, J. C.; SCARDUELLI NETO, V.; VIEIRA, A. C. P. A balança comercial do Brasil e do estado de Santa Catarina com o Mercosul: uma análise histórico descritiva. **RECC -**

Revista Eletrônica Científica do CRA-PR, [s.l.], v. 3, n. 1 p. 44-61, 2016. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/47957/a-balanca-comercial-do-brasil-e-do-estado-de-santa-catarina-com-o-mercosul-----uma-analise-historico-descritiva>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ZVOBGO, K.; LOKEN, M. Why race matters in international relations. **Foreign Policy**, [s.l.], 19 jun. 2020. Disponível em: <https://foreignpolicy.com/2020/06/19/why-race-matters-international-relations-ir/>. Acesso em: 19 jan. 2021.