

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**BRANQUITUDE EM QUESTÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO DO
CURSO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE
(1944 - 1947)**

Matheus Schuster Loch

Porto Alegre

2018

MATHEUS SCHUSTER LOCH

**BRANQUITUDE EM QUESTÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO DO
CURSO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE
(1944 - 1947)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em História pelo Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Cristina de Matos
Rodrigues

Porto Alegre
2018

AGRADECIMENTOS

Não se chega ao final de um curso de graduação sozinho. Muito menos de um curso de Licenciatura em História em tempos de retrocessos sociais. Será preciso muita força para ser professor nos anos que estão por vir, mas tenho certeza que este caminho continuará sendo traçado em conjunto com as pessoas que tenho orgulho em agradecer ao término deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço à minha mãe Ilse Cecília Schuster Loch, meu pai Milton Antonio Loch e meu irmão Marlon Antonio Schuster Loch, por sempre me apoiarem em todos os rumos que tomei em minha vida, me permitindo sonhar e me dando muito amor.

Gostaria de agradecer a professora Mara Cristina de Matos Rodrigues por acreditar no meu projeto e me orientar ao longo da pesquisa, sempre disposta a responder dúvidas e encontrar soluções para os eventuais problemas, me indicando fontes, leituras, e também em várias questões pessoais afetivas que estão envolvidas neste momento do curso. A confiança que você me deu foi fundamental para que eu pudesse terminar este trabalho.

Como diz uma música da banda O Rappa, “Família, é quem você escolhe pra viver... não é preciso ter cota sanguínea, é preciso ter sempre um pouco mais de sintonia!”, gostaria de agradecer às seguintes pessoas que a vida em sintonia me trouxe:

Meus irmãos Cristian Nunes Madruga e Henrique Cesar Rollo por todas as discussões, dentre elas, sobre futebol e racismo, e claro, pelas risadas, músicas, tragos e cantorias feitas na escadinha da quatorze, momentos que jamais esqueceremos.

Davi dos Santos, obrigado pela parceria e sinceridade que sempre demonstrou inclusive ao me indicar que seria interessante pesquisar a branquitude nos currículos da universidade.

Guilherme Brasil, grande irmão que o curso me trouxe, obrigado por todas as risadas nos intervalos em frente ao IFCH na “esquina democrática”, tabelas e “ladaias” nas partidas de futebol, sem você esse curso não seria o mesmo.

Greice Adriana Neves Macedo, obrigado pela amizade desde o início do curso, por todas as conversas e discussões, muitas delas sobre o racismo e a branquitude na universidade, e principalmente por me fazer perceber que um abraço pode ser mais valioso que palavras.

Fernanda Camargo Sperotto, obrigado pelas conversas, risadas, cantorias e comemorações dos gols do Grêmio que demos ao longo deste ano. Sou grato por todo o carinho que você me demonstrou de várias formas, ajudando a construir as ideias presentes nesse trabalho através dos questionamentos que surgiam ao longo de nossas discussões sobre branquitude e sobre as mais variadas questões sociais e da vida; também pela ajuda na interpretação, análise das fontes e correção do trabalho, além de me dar força para continuar inclusive nos momentos que pensei em desistir. Sem tua ajuda eu não teria conseguido. Tua companhia é imprescindível.

Maurício da Silva Dorneles, amigo, colega, compadre, irmão. Nossa amizade começa lá atrás no serviço militar obrigatório. Tínhamos em comum a vontade de não estar lá. Acabamos escolhendo seguir a mesma carreira tornando-se colegas e professores de História. Obrigado por toda a parceria ao longo do curso e da vida, conversas e discussões acerca de todos os assuntos possíveis. Pelos ensaios no Imperador; carnaval no Porto Seco; descida da Borges; pelos jogos do Grêmio; pelo Joaquim! Esta é mais uma etapa que estamos passando juntos e a vida ainda nos reserva muito mais alegrias.

RESUMO

O Objetivo deste trabalho de conclusão de curso é analisar a branquitude e a perspectiva de colonialidade do saber presentes no currículo do curso de História e Geografia da Universidade de Porto Alegre nos anos de 1944 até 1947. Para fazer a análise buscou-se compreender o conceito de branquitude, que se constitui em tema emergente dentro das relações étnico-raciais no Brasil, como também a perspectiva de colonialidade do saber, com o objetivo de se evidenciar a ausência e silenciamento da História de África, dos Afrobrasileiros e dos povos Indígenas no Brasil assim como a valorização que se dava para os estudos em relação aos países europeus e às pessoas brancas, constituindo-se em currículos eurocêntricos. Para se fazer esta análise foram utilizadas os Boletins de Exame de História Moderna e História do Brasil, contendo os conteúdos que foram trabalhados nas disciplinas e aplicados nas provas. Este trabalho tem por objetivo ser uma contribuição em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08, dentro de uma perspectiva antirracista.

Palavras Chave: Branquitude; Currículo; Colonialidade do Saber; Universidade de Porto Alegre.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the whiteness and perspective of the coloniality of knowledge present in the curriculum of the History and Geography course of the University of Porto Alegre in the years 1944 to 1947. In order to do the analysis, we try to understand the concept of whiteness, an emerging theme within ethnic-racial relations in Brazil, as well as the perspective of knowledge coloniality, with the objective of evidencing the absence and silencing of the History of Africa, Afro-Brazilians and indigenous peoples in Brazil as well as the valuation that was given studies in relation to European countries and whites, forming a Eurocentric curriculum. In order to do this analysis we used the Examination Bulletins of History and Modern History of Brazil, containing the contents worked in the disciplines and applied in the tests. This work intends to be a contribution in relation to laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, from an anti-racist perspective.

Key Words: Whiteness; curriculum; coloniality of knowledge; University of Porto Alegre.

*“Matheus,
temos uma energia vibrante que nos faz ir além e
continuar acreditando na luta antirracista.
Beijos! Nilma. 14/08/2018”*

*Dedicatória de Nilma Lino Gomes para mim no
livro “O Movimento Negro Educador: Saberes
construídos nas lutas por emancipação”.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 BRANQUITUDE EM QUESTÃO	19
1.2 BRANQUEAMENTO NO BRASIL	30
2. ANÁLISE DOS BOLETINS DE EXAME DO CURSO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DE PORTO ALEGRE (1944 - 1947)	33
2.1 BOLETINS DE EXAME DE HISTÓRIA MODERNA	33
2.2 BOLETINS DE EXAME DE HISTÓRIA DO BRASIL	37
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é construído, sobretudo a partir de minha trajetória pessoal e também enquanto estudante de história. Desde antes de entrar na universidade o racismo e as relações étnico-raciais eram assuntos que me interessavam. Ao longo da juventude pude perceber que não estava alheio em ser racista, que não bastava achar que o racismo era algo errado se não procurasse compreender melhor o que era o racismo e o que eu, enquanto branco, descendente de imigrantes alemães, posso realmente fazer para mudar e não reproduzir isso. Admitir que certas atitudes minhas eram racistas, embora primeiramente fosse difícil de aceitar, foi um primeiro e grande passo, como ressalta Bento:

“Para brancos, a internalização de uma nova percepção do que é ser branco é a tarefa básica do estágio de autonomia. Os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana. É um processo sempre em andamento, no qual a pessoa precisa estar continuamente aberta a novas informações e novas formas de pensar sobre variáveis culturais e raciais.” (BENTO,2002, p.41)

Esses passos logicamente não se deram sozinhos, são frutos de inúmeras conversas com pessoas que se debruçam sobre o assunto e que tenho a sorte e felicidade em conviver. Ao entrar na universidade eu já tinha uma convicção de que poderia aprofundar-me sobre as questões étnico-raciais e fazendo o curso de história acreditava que era o lugar perfeito para desenvolver meus conhecimentos nesse sentido. Felizmente eu consegui sim aprender muito sobre relações étnico-raciais e racismo, porém isso não aconteceu necessariamente por causa das aulas, pois foram poucas as que contribuíram positivamente para minha formação dentro de uma perspectiva antirracista. Mas quem de fato me proporcionou determinada carga de conhecimento foram colegas e amigos para além da universidade, pessoas participantes ou não de movimentos negros, que nunca deixaram de questionar e principalmente denunciar o racismo na sociedade e na universidade. Infelizmente não são tantos como deveriam os/as professores/as que realmente se dedicam a discutir e debater, e que fazem um planejamento curricular que corresponda às indicações que desde o ano de 2004 estão descritas no Parecer CNE/CP 003/2004 que fundamentou a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a Lei 10.369/2003, que institui o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e alterando dois artigos da LDB:

“Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3o (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.”¹

De acordo com o texto da base da lei fica claro que não basta apenas estarem presentes no conteúdo programático as noções de história de África e da cultura Afro-Brasileira, mas que sejam valorizadas dentro de uma perspectiva de luta e que se resgate sua contribuição para a formação da nação brasileira. Assim sendo, ressalta a professora Petronilha Silva no texto do parecer que:

“Cientes das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros.”²

Porém, o que geralmente aconteceu ao longo das cadeiras que cursei foram aulas *especiais* para tratar de algum assunto relativo a essa história, sem debates, e muitas vezes aulas deixadas para mestrandos/as ou doutorandos/as, que obviamente tem capacidade para realizar uma excelente atividade, porém esse fato ressalta o desinteresse de boa parte dos/as ministrantes das cadeiras em se reciclar e buscar tratar do assunto de maneira direta e

¹BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Lei Federal nº 10.639/03. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

²BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Lei Federal nº 10.639/03. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

_____. Parecer CNE/CP N.º 003/2004.

concreta, não sendo de modo paliativo³. Pouco se falou sobre Palmares; sobre resistência negra; sobre a diáspora africana; sobre figuras como João Cândido; sobre as revoltas durante todo o período de escravização; abolicionistas negros e tantos outros assuntos como o racismo no país de forma mais direta, isso apenas se tratando de história do Brasil. É preciso ressaltar se fazer na atualidade uma reflexão sobre a forma como se lida em relação a história de África, da cultura Afro-Brasileira. Meu objetivo é fazer um trabalho que possa contribuir para a produção acadêmica dentro de uma perspectiva antirracista desejando que cada vez mais surjam novas pesquisas em relação à branquitude e às relações étnico-raciais dentro do IFCH e dos currículos em geral. Essa invisibilização, ausência, e negligência na aplicação destes conteúdos tanto no passado como, e principalmente após a promulgação da lei, no presente, já que é de ciência de todas as pessoas envolvidas na academia, nos mostra como ainda é preciso reforçar toda a luta, principalmente a luta dos movimentos negros durante décadas, que se teve para aprová-la e mais do que isso, aplicá-la de fato.

É a partir dessas questões que surge a ideia de elaborar uma pesquisa que busque compreender como curso de graduação de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a história da África e da Cultura Afro-Brasileira foram trabalhadas e, para que seja possível realizar uma análise nesse sentido é que analisarei o currículo do curso fazendo um recorte temporal, do qual em seguida farei uma breve síntese.

Para elaborar esse trabalho de análise curricular foram estudados os boletins de exame, encontrados no acervo do Museu da UFRGS, realizados na década de 40 no curso de História e Geografia da Universidade de Porto Alegre, que tinha como principal objetivo a formação de professores para a escola básica. Nos boletins de exame dos anos de 1944 até 1947, encontram-se dados referentes a ordem do exame, era o primeiro, segundo ou terceiro; nome da cadeira (História do Brasil por exemplo); série; seção, curso; sendo descrita data e horário em que a comissão examinadora se reuniu para decidir sobre as questões e os pontos ou problemas do programa. Cada ponto contém espaço para a descrição dos conteúdos do programa, que são os assuntos a serem analisados nas questões dos exames e que serão os dados a serem analisados nessa pesquisa. São sempre três *pontos* do programa geralmente contendo mais de uma questão por ponto. No final há o horário do sorteio das questões que serão utilizadas, sendo selecionada uma questão por cada ponto do exame. Além disso, nesses boletins de exame contém uma lista de estudantes ausentes, lista de entrega e quadro de notas.

³ É claro que existem professores e professoras que inserem seus currículos dentro de uma perspectiva antirracista, além de cadeiras como *História Social do Racismo* e *História das Antigas sociedades Africanas*. Porém minha crítica está direcionada a uma boa parte de docentes que resistem ao não discutir e elaborar currículos dentro de uma perspectiva antirracista.

Serão analisadas todas as questões colocadas nos pontos dos programas independentemente se foram sorteados ou não pois parto do pressuposto de que se o conteúdo está selecionado para ser sorteado como uma questão a ser examinada então fica claro que é um conteúdo de suma importância para a disciplina que foi trabalhado anteriormente em aula. Foram analisados para este trabalho de conclusão de curso boletins de exame e História do Brasil e História Moderna interpretando como os conteúdos que estão evidenciados nos pontos de programa se encaixam dentro dos conceitos escolhidos.

A análise buscará evidenciar, enquanto problema de pesquisa, elementos de *branquitude* presentes nesse contexto acadêmico através das fontes, verificando referenciais teóricos, e análise curricular em que se pode observar uma preferência e valorização de estudos eurocêntricos, dentro de uma perspectiva da *Colonialidade do Saber*, de um ensino de história que não aborda, ou apenas de forma parcial, a história da África, da cultura africana, dos Afrobrasileiros e povos Indígenas⁴, invisibilizado e negando essas histórias além da generalização e homogeneização dos mesmos. Assim sendo, será possível identificar a branquitude e o eurocentrismo através da colonialidade do pensamento, podendo ser classificado o currículo como *brancocêntrico*, já que mesmo não falando em raça branca, ao dar ênfase à história das nações européias ocidentais e de principais personagens, está implícita a questão da branquitude. E, por fim, esse trabalho tem como grande objetivo contribuir para as discussões étnico-raciais amparando-se na lei 10.639/03. É válido ressaltar a dificuldade em se analisar a branquitude dentro de uma perspectiva historiográfica tendo em vista que o conceito é mais trabalhado em outras áreas científicas, como na psicologia.

Assim sendo, este trabalho buscará responder às seguintes questões:

Há uma visão genérica e homogeneizada dos povos e cultura africana, Afrobrasileira e Indígena? Há uma valorização do eurocentrismo e das nacionalidades européias podendo ser analisada como uma evidência de branquitude? Há uma invisibilização e silenciamento da história de África, da cultura africana, indígena e dos Afrobrasileiros? Há uma valorização e heroicização das personalidades brancas? Por fim, é possível perceber a branquitude e a colonialidade do saber ao se analisar estes currículos?

⁴ Mesmo que o conceito de branquitude esteja diretamente relacionado às relações de discriminação racial de brancos em relação aos negros, introduzi como perspectiva de análise os indígenas, pois ao longo da modernidade também foram povos racializados, escravizados, e vistos em grau de inferioridade, como “Outros”. Também são vítimas de racismo por parte da branquitude.

Ao tratar sobre currículo, é preciso fazer uma breve contextualização do período histórico e da Universidade de Porto Alegre⁵. Na década 1930 houve a instauração do ministério da educação que ao ser fundado criou uma série de demandas políticas públicas no país, que inexistia até então. Em 1935 seria criada a UDF que teria como objetivo proporcionar pesquisa em áreas científicas, literárias e artísticas no intuito de proporcionar um melhor ensino regular. A UDF⁶ foi a primeira universidade a oferecer o curso de História no Rio de Janeiro, voltada para o ensino e formação de professores, que mais tarde seria substituída pela FNFi⁷:

“Com a instalação do Estado Novo em novembro de 1937, criaram-se afinal as condições para a eliminação da UDF, que ainda assim não foi imediata, e, conseqüentemente, para o fortalecimento da UB. Com a criação da FNFi da UB, a UDF foi extinta em 4 de abril de 1939, e parte de seus quadros foi integrada à recém-criada faculdade. Uma nova fase no processo de institucionalização do ensino superior de história teve início então. E o novo modelo de graduação que se conformou nos anos seguintes tornou-se uma forte influência em todo o país.” (FERREIRA, 2012, p. 4)

Além disso, a Universidade do Distrito Federal tinha como objetivo a formação de profissionais intelectuais e estava diretamente ligada ao Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931 ligada ao ministério da educação. A Faculdade Nacional de Filosofia criada em 1939 durante o estado servia como um modelo para as outras universalidades. A institucionalização da FNIFi estava diretamente ligada ao projeto do governo federal que consistia em reforçar a identidade nacional brasileira dando ênfase para o papel dos grandes heróis formadores da nação. Essas questões poderão ser observadas ao longo da análise das fontes em que se encontram muitos exemplos dessa busca por afirmação de uma identidade nacional. É válido ressaltar que é nesse contexto que está sendo idealizado o que veio a ser denominado como mito da democracia racial.

O mito da democracia racial foi reforçado de fato pela obra de *Gilberto Freyre* na obra *Casa grande & senzala* nos anos 30 sendo as três raças (Índios, Negros e Brancos) foram colocadas como formadores da sociedade brasileira dentro de uma perspectiva de paraíso

⁵ Em 1947, ao incorporar as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, a Universidade de Porto Alegre passou a ser chamada de Universidade do Rio Grande do Sul. Já em 1950, passou a ser chamada de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) depois de ser federalizada. UFRGS <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em 29/11/2018.

⁶ Universidade do Distrito Federal.

⁷ Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil).

racial, não havendo conflitos raciais em nosso país, em que Amílcar Pereira, a partir de suas análises e de seus referenciais abordados sobre a obra de Freyre, constata que o autor:

“Retoma a temática racial, até então considerada não apenas como chave para compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da identidade nacional. Porém - muito influenciado por Franz Boas – com quem conviveu durante seus estudos na faculdade de Columbia, Gilberto Freyre teria deslocado o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de “raça” ao conceito de cultura, que marcaria o distanciamento entre o biológico e o cultural.” (PEREIRA, 2010, p. 67)

Assim sendo, ao colocar as três raças e a miscigenação como um fator positivo, Pereira ressalta que de acordo com Munanga “o autor de casa grande e senzala permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que vinha sendo desenhada” e conclui que essa análise serviu “principalmente para reforçar o ideal de Branqueamento, mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquiria preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio em menor escala).” (MUNANGA, 1999: 79, 80). Pode-se afirmar que a obra de Freyre influenciou e continua influenciando boa parte da sociedade brasileira, assim como aconteceu nos anos que antecederam a ditadura e durante, em que constata Pereira:

“a relação entre a utilização da idéia de democracia racial e as condições de democracia política no Brasil, na medida em que, de fato, durante o período em que vivemos a mais dura ditadura militar de nossa história (1964 – 85), foi justamente quando o discurso de unidade nacional baseado na idéia de democracia racial era mais evidente.” (PEREIRA, 2012, p. 60)

É dentro desse contexto histórico que se dá a fundação do curso de História e Geografia na Universidade de Porto Alegre na década de 1940, sendo o seu currículo diretamente ligado ao regime universitário que centralizava as escolas e institutos superiores à lei federal que foi estabelecida em 1939 durante o governo Vargas, sendo estabelecidos os seguintes critérios para o seu funcionamento:

- a) “ministrar em cada curso o ensino no mínimo de todas as disciplinas obrigatórias do curso correspondente do instituto federal congênere;
- b) organizar o curso e os períodos letivos de modo que tenham, no mínimo, duração igual aos do instituto federal congênere;
- c) observar o regime escolar, no mínimo, de rigor equivalente ao do instituto federal congênere”. (RODRIGUES, 2002, p.100)⁸

⁸ Decreto federal n.º 24279, de 22 de maio de 1939 (LPR/1939 a 1944, p.13, 1940).

Havia uma centralização em torno do modelo curricular desenvolvido e tornado como padrão através da FNFI que gerava enormes problemas para os administradores, como no caso da Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre, na tentativa de corresponder à todas as questões que estavam implícitas diante das leis para poder enquadrar o currículo dentro dos critérios a nível nacional:

“A Faculdade de Filosofia surge em pleno desenvolvimento de um processo de adequação da Universidade de Porto Alegre ao regime universitário, buscando integrar suas diferentes escolas e institutos superiores, e também de adequação a uma legislação centralizada e válida para todo o Brasil. Uma demonstração dessa necessidade de enquadramento é a existência, junto aos documentos da Faculdade de Filosofia preservados no Museu Universitário da UFRGS, de um livro com a Legislação do Ensino Superior desde 1931 até 1939, editado, aliás, pela Universidade de São Paulo, que obviamente enfrentava o mesmo processo.”(RODRIGUES, 2002, p.101)

Assim sendo, tanto regimento interno da Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre do ano de 1942 quanto os programas vigentes para as variadas disciplinas era praticamente igual ao da Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse sentido fica evidente a centralização do controle que o governo detinha em relação aos cursos. Além disso, esse novo regimento significou uma mudança no sentido de como se percebia as disciplinas de História e Geografia que a partir de 1942 passaram a ter um enfoque no âmbito das disciplinas de ciências sociais, já que antes o curso era vinculado às letras.

“De acordo com esse regimento, a Faculdade de Filosofia compreendia cinco seções: a de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. O curso de História e Geografia pertencia à seção de Ciências, juntamente com os cursos de Matemática, Física, Química, História Natural e Ciências Sociais (que foi implantado apenas em 1959). Nesse sentido, como foi dito, o regimento interno seguia o decreto federal 1190, de abril de 1939. Mas é curioso verificar que a legislação federal vigente até 1939, o Decreto n. 19852 de 1931, integrante da chamada Reforma Campos, colocava o curso de Geografia e História na seção de Letras, juntamente com os cursos de Filosofia, Letras e Línguas Vivas (USP, 1939: 106).” (RODRIGUES, 2002, p.102).

Sendo assim, seguindo o decreto federal, a partir do regimento interno da Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre do ano de 1942, podem-se verificar as seguintes disciplinas e seriações que correspondiam ao currículo:

Primeira Série

Geografia Física
Geografia Humana
Antropologia
História da Antigüidade e da Idade Média

Segunda Série

Geografia Física
Geografia Humana
História Moderna
História do Brasil
Etnografia

Terceira Série

Geografia do Brasil
História Contemporânea
História do Brasil
História da América
Etnografia do Brasil
(RODRIGUES p. 102, 103 2002)

Podemos notar que há um equilíbrio em relação às disciplinas de história e geografia na primeira série e na segunda série, porém na terceira série há um enfoque maior na formação em história. Além disso, há de se perceber que não existe disciplinas que tratam diretamente à teoria de história. Deve-se isso ao fato de que a formação na Faculdade de Filosofia da Universidade de Porto Alegre estava diretamente relacionada à formação de professores e não à pesquisa, demonstrando uma concepção de que não era necessária a pesquisa na formação de docentes.

O curso de História permaneceu vinculado ao de Geografia desde o ano de 1943 até o ano de 1956, sendo a partir dessa data separados e transformados cada um em cursos diferentes, excluindo, mantendo e criando-se disciplinas diferentes como podemos notar:

“A partir de 1956, os cursos de licenciatura e bacharelado em história ficaram com um total de treze disciplinas desta área de conhecimento. Foram excluídas quatro disciplinas da área de geografia, mantendo-se quatro em comum, já mencionadas, acrescentando-se quatro novas disciplinas de conhecimentos histórico: Introdução aos Estudos Históricos, Arqueologia e Pré-História, História da América e Etnografia do Brasil e Noções de Língua Tupi. Em que pese a especialização proporcionada pela separação da geografia, não há grandes modificações nos nomes das disciplinas lecionadas e na estrutura geral do currículo. Na documentação de 1968, verificamos que o número total de créditos do curso de licenciatura em história era cento e cinquenta, sendo oitenta e quatro deles (mil duzentas e sessenta horas), de disciplinas obrigatórias ministradas pelo Departamento de História, e dezesseis (duzentas e quarenta horas) de disciplinas do Departamento de Ciências Sociais: Etnografia e Antropologia.” (RODRIGUES, no prelo, p.15).

A partir desse momento o curso de História passou a ser pensado individualmente e foram criadas mais disciplinas vinculadas propriamente à disciplina de história, ocorrendo um aumento na carga horária de algumas disciplinas especificamente, e criando-se outras como *Filosofia da História*, que seria uma cadeira equivalente à de *Teoria de História* nos dias atuais. Porém, havia uma diferenciação significativa entre os cursos de licenciatura e bacharelado de História, sendo dada maior importância e relevância para a licenciatura mesmo que não houvesse muitas cadeiras específicas na área de pedagogia. Assim sendo, fica claro que o foco do departamento não estava na produção acadêmica e formação de pesquisadores devido à ausência de disciplinas que direcionassem a formação de estudantes nesse sentido, sendo priorizada a formação de licenciados.

No capítulo 1, através do conceito de *Branquitude*, se buscará compreender os traços de identidade racial dos indivíduos brancos, dentro de uma perspectiva em que se entende que há uma invisibilização do “outro”, e também da própria noção de ser branco tendo em vista que é um lugar de vantagem e dominação, onde se enxerga a si mesmo através de identidades nacionais específicas e se denomina o “outro”, como “negro”, “índio”, “amarelo”, nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Ao compreender a branquitude busca-se entender a projeção que os indivíduos brancos fazem em relação aos negros, na qual o negro é visto através de vários adjetivos negativos, explicando assim as desigualdades raciais herdadas do período escravocrata com sendo um problema dos próprios negros. Além disso há a ideia de pactos narcísicos que consiste em não se discutir sobre o racismo nem colocar o branco enquanto cerne do problema (CARDOSO 2008); (BENTO, 2002); (FRANKENBERG, 2004); (HALL, 1992); (SAID; 1990). Além disso, será abordada uma diferenciação conceitual entre branquitude crítica e branquitude acrítica (CARDOSO 2010). Assim, a análise de branquitude deste trabalho também estará embasada dentro de uma perspectiva dos estudos *decoloniais* onde se percebe que há uma colonialidade do saber por parte das instituições criadas ao longo da modernidade nas sociedades ocidentais, sabendo-se que a ideia de raça foi fundamental para a constituição da dominação colonial europeia principalmente nos continentes de África e América. As instituições, como no caso a universidade, irão reforçar a ideia de que a modernidade é um estágio de civilização avançado em relação a outros povos vistos como sociedades tribais, primitivas e atrasadas, contribuindo para uma visão eurocêntrica da história (FANON, 1968); (LANDER, 2005); (QUIJANO, 2005).

Além disso, na seção 1.1 será feita uma breve abordagem sobre a questão do ideal de branqueamento no Brasil, tendo em vista que esta é uma especificidade das relações raciais no Brasil, uma criação da branquitude ao longo do século XIX e XX que almejava transformar um país majoritariamente negro em branco através da valorização da entrada de imigrantes brancos, principalmente alemães e italianos. O ideal de branqueamento era reforçado por teses eugênicas e higienistas, que fizeram parte da concepção racista da elite brasileira que acreditavam ser possível tornar toda a população branca com o passar do tempo através da miscigenação, e que até hoje tem seus resquícios bastante vivos na sociedade. (SKIDMORE, 1976);(AZEVEDO, 1987).

No capítulo 2 será feita a análise dos boletins de exame conceituando-os dentro das perspectivas de branquitude e colonialidade do saber que já foram ressaltadas. O capítulo está subdividido em seções. A seção 2.1 que tem como objetivo analisar os boletins de exame de história moderna; e a seção 2.2 que tem como objetivo analisar os boletins de exame de história do Brasil. Essas divisões foram feitas para facilitar a argumentação tendo em vista as diferenças existentes em cada disciplina.

1. BRANQUITUDE EM QUESTÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns dos principais conceitos sobre branquitude que serão utilizados nas análises dos boletins de exame do curso de História e Geografia como os pactos narcísicos, a idéia do “Outro”, “branquitude crítica” e “branquitude acrítica”. Também serão abordadas questões como a valorização das identidades nacionais como parte do ideal de branquitude, além de ser feita uma breve discussão sobre o conceito em relação ao seu histórico e desenvolvimento em variados contextos, dentro de uma perspectiva de colonialidade do saber. Além disso, existem questões inerentes à branquitude como o debate sobre raça e racismo, e o ideal de branqueamento no Brasil, que também farão parte da discussão e da análise dos documentos.

Entende-se como branquitude a identidade étnico-racial atribuída aos indivíduos brancos. Dentro de uma pesquisa significa situar o indivíduo branco como objeto de estudo sobre relações étnico-raciais. Para começar um debate que envolva questões étnico-raciais é necessário levar em conta que raça é uma construção social, preferindo-se assim que se use o termo racialização, não havendo coerência alguma em se falar em raça biológica pois elas não existem. A forma como o significado de raça foi desenvolvida ao longo da modernidade é definida por Quijano:

“A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005, p.117)

De acordo com Fanon (1980) é necessário abolir a raça, libertar o branco da branquitude e o negro da negritude, pois a identidade racial seria uma forma de aprisionamento e impedimento do ser de gozar de sua condição humana. A racialização é um

fenômeno do colonialismo europeu nas sociedades ocidentais modernas onde se criou uma série de argumentações e parâmetros pseudocientíficos para diferenciar qualitativamente seres humanos através de características fenotípicas e culturais na qual a cor da pele, como principal marcador, e outros traços físicos do corpo das pessoas como tipo de cabelo, formas faciais, de tronco e membros, foram utilizadas para atribuir valores de diferenciação a seres humanos.

“Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos.” (QUIJANO, 2005, p.117 - 118)

Com a criação das colônias americanas e o desenvolvimento de um sistema globalizado, as diferenciações culturais juntamente com os termos nação e raça serão cada vez mais presentes na sociedade, sendo criada a ideia de cores para definir seres humanos, sendo os europeus, em maior grau os do norte europeu anglo-saxão, considerados, por si mesmos, como brancos:

“é crucial lembrar que, no contexto da colonização, os constructos identificados como “povo(s)”, “nações”, “culturas” e “raças” passaram a ter um entrelaçamento complexo. por isso que, no presente, continuam a fundir-se uns com os outros em termos racistas, de tal modo que “norte-americano”, por exemplo, tende a ser entendido como significado de “branco”. Segundo, precisamos lembrar que o termo “raça” entrou no cenário linguístico em época relativamente tardia, tal como o substantivo “branco”, e que, a rigor, os dois termos foram gerados pelo imperialismo. Não se trata, portanto, de que a palavra “raça”, previamente neutra, tenha sido “corrompida” pelo colonialismo. Do mesmo modo, não é verdade que nenhuma ideia mais ou menos benigna da “branquidade” tenha-se tornado maligna com a marcha da história. Nenhum desses dois constructos existia *antes* do colonialismo. Isso torna inteiramente deslocada, e pautada por premissas inteiramente falsas, a ideia de um retorno à inocência racial. É igualmente inviável a tentativa de cavar, no terreno da branquidade, espaços não estragados pelas relações de colonialismo.” (FRANKENBERG, 2004, p.310).⁹

⁹ Existem discussões sobre as diferenças e semelhanças conceituais em relação à branquitude e branquidade, como ressalta Adevanir Aparecida Pinheiro, “a ideia de branquidade distinta de branquitude, está associada ao modo como se dá a reação à importância do conceito de raça como conceito político” (PINHEIRO p.110, 2014). No caso de Ruth Frankenberg, referencial teórico para esse trabalho, e do livro “Branquidade: identidade racial branca e multiculturalismo” organizado por Vron Ware em 2004. É válido ressaltar que se trata de uma tradução do termo em língua inglesa, denominado “Whiteness”. Nesse sentido não há diferenciação para definição conceitual entre branquitude e branquidade.

Ao longo da Modernidade, com o desenvolvimento da ideia de nação houve uma tentativa de unificação racial e culturais em torno de identidades culturais que supostamente pertenceriam unicamente a cada nação. Sendo assim, desenvolveram-se variadas formas de generalização cultural em torno de nações específicas sendo denominadas como, por exemplo: “cultura alemã, cultura inglesa, cultura francesa”; como se cada uma delas fossem estáticas dentro do território de cada nação, e que não pudesse haver elementos culturais que pertencessem a mais de uma como os considerados símbolos nacionais: língua, religião e costumes regionais transformados em nacionais. Além disso, houve uma tentativa de unificar os povos dentro de uma perspectiva racial unitária, podendo ser considerado como a base do modelo de racialização e racismo desenvolvidas ao longo do tempo, principalmente no norte europeu, de acordo com Stuart Hall:

“É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Em primeiro lugar, porque - contrariamente à crença generalizada - a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos no *interior* do que chamamos de “raças” quanto *entre* uma “raça” e outra. A diferença genética - o último refúgio das ideologias racistas - não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - Como *como marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.” (HALL, 1992, p.62)

Em graus diferentes, a base normativa hierárquica de maior valor fenotípico e cultural seriam indivíduos brancos do norte europeu anglo saxão, classificados por si mesmos como melhores e mais avançados culturalmente em relação a indivíduos classificados, por esses, como negros, Índios, amarelos; não-brancos dos continentes africano, americano e asiático, que seriam taxados como “atrasados”, vivendo em sociedades “tribais” ou “primitivas”, muitas vezes sendo questionada a própria humanidade dos mesmos. Indivíduos das sociedades não europeias serão vistos como os “outros”, inferiorizados, passivos de serem dominados. É válido ressaltar que “branco” e “negro”, por exemplo, são formas de classificação racial que os próprios europeus criaram e devem-se levar em conta os sentidos positivos e negativos que as próprias palavras carregam em relação a outros significados quando não são utilizadas em relação aos seres humanos. O branco como positivo, que

ilumina, transmite a luz, a paz enquanto o negro como algo negativo, a escuridão, o medo, as trevas:

“Devemos observar que, tal como a palavra “raça” e a expressão “termos raciais (branquidade, negritude e assim por diante), as palavras “Cultura”, “nação” e “povo(s)” continuam a ser organizadas por sistemas classificatórios hierárquicos que remontam aos primórdios do projeto colonial da Europa ocidental. No contexto colonial, a denominação das “culturas” e “povos” esteve muito ligada à prática de denominar e marcar uma porção de Outros como seres considerados inferiores aos “Eus nacionais” que procuravam dominá-los. Além disso, esses Outros foram denominados em termos que justificavam, pelo menos na cabeça das nações saqueadoras, a legitimidade da colonização. Nesse contexto, não chega a ser propriamente a surpreender que “branco” emergja como quase não-marcado, mesmo que isso se dê, repetindo, apenas do ponto de vista dos próprios brancos. E também não é de admirar que parte do projeto de denominar a branquidade tenha resultado numa sequência mais ou menos assim: aparecer, autodenominar-se, violar, saquear, apropriar-se e tornar-se aparentemente invisível.” (FRANKENBERG, 2004, p.311).

De acordo com Fanon (1980, p. 154), o europeu era tomado por um medo em relação ao africano, definindo esse medo como biológico, ou seja, para o europeu, o negro africano era representado como um ser selvagem, forte, animal, pecaminoso, sexualizado nas suas formas de existir. Como a igreja europeia condenava a sexualidade diferentemente das culturas africanas que a tinha como mais uma forma natural de ser, como outras características fisiológicas, essas diferenças culturais foram usadas para oprimir os negros, já que a partir dessa visão eles eram considerados como um perigo.

Levando-se em consideração os mais de quinhentos anos desde que europeus invadiram e passaram a colonizar, através de processos de exploração de mão de obra escravizada e forçada de povos do continente americano e africano, desenvolvendo um processo complexo de escravização intercontinental através do tráfico de seres humanos denominado pela historiografia como diáspora africana, onde mais de 10 milhões de pessoas ao longo de mais de 300 foram retirados forçadamente de suas terras e separadas de seus entes queridos, forçados a aprender uma nova língua e religião (ALENCASTRO, 2000, p. 69), a branquitude é produto de relações racializadas criadas pelo branco europeu a partir da exploração de outros povos ao longo da colonização e da expansão do domínio em outros continentes; uma tentativa de dominação cultural em que se desenvolveram meios para obter vantagens através de um sistema de persuasão de violência física, psicológica, cultural (impondo costumes, religião e línguas europeias como matrizes) e político-econômico onde o

capital, com o passar do tempo, se tornará o principal meio para relações materiais de troca em que a privatização de terras e dos meios de produção por parte dos colonizadores fará com que eles se mantenham no poder.

A partir do momento em que essas estruturas de dominação estabelecidas pelo colonialismo europeu se estabelecem e passa a agir pela dominação violenta, a sociedade que se forma dentro desses moldes será minada por um ideal em que todas as formas culturais, artísticas, religiosas, econômicas, políticas, estruturais, linguísticas, serão baseadas a partir do modelo do eurocêntrico colonizador, de acordo com Quijano:

“A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Assim sendo, é importante destacar o conceito de colonialidade que pode ser dividido em quatro tipos, sendo estando a raça na base dessas divisões: *colonialidade do poder* que foi responsável pela hierarquização das raças; *Colonialidade do saber* que em suma nega a capacidade de pensar do não europeu (não branco) relegando ao colonizador a única possibilidade epistêmica possível; a *Colonialidade do Ser* que coloca em dúvida a própria humanidade do ser não europeu (não branco) e por fim, a colonialidade cosmogônica que nega as formas de pensar, filosofia, religiosidade e cosmovisões indígenas e de matriz africana (Walsh, 2009, p. 14 - 15) (Quijano, 2005). Essas divisões são formas de especificar dimensões que operam simultaneamente, de maneira individual, sobretudo, de forma coletiva através de políticas de estado.

Ao longo dos anos com os processos de independências, do final do sistema de escravização, e já no século XX, com as tentativas de consolidação de direitos humanos e civis, pode-se perceber que as vantagens obtidas pelos indivíduos brancos, herdeiros dos europeus que desenvolveram o sistema colonial escravocrata, jamais foram revertidas e muitas vezes permanecem sendo negadas através de discursos em torno de ideologias de

meritocracia, mantendo-se assim os privilégios e as estruturas de dominação desenvolvidas através do colonialismo e da existência da escravização e do racismo ao longo de séculos:

“No início da colonização na América - diante da dualidade civilizado e selvagem -, o branco representava o civilizado sendo a Europa central o centro o berço da civilização ocidental, aliás única cultura civilizada reconhecida. No entanto, é possível distinguir que entre brancos colonizadores (espanhóis, portugueses, ingleses, holandeses) também existiam níveis hierárquicos. Para os ingleses, os portugueses seriam povos semelhantes aos selvagens. Nessa mesma perspectiva, se para os escravizados africanos e os indígenas os portugueses eram brancos, para os ingleses, eram brancos em um patamar inferior”.” (CARDOSO, 2008, p.181)

Sendo assim, existia um próprio sistema de classificação entre os europeus, onde os ingleses se consideravam superiores em relação aos portugueses causando uma dificuldade maior para a imposição do colonialismo português no Brasil:

“Santos salienta a existência de uma hierarquia entre os brancos colonizadores e os brancos ingleses que se consideravam superiores aos portugueses no período clássico do colonialismo. Para esse autor, a Inglaterra, enquanto metrópole hegemônica praticou uma forma de colonialismo mais influente. O sistema colonial português, por seu turno, enfrentava mais problemas de implementação, sobretudo se comparado ao britânico. Santos argumenta que o colonialismo ibérico levava a que o próprio colonizado tivesse dúvidas sobre quem era seu colonizador, se Portugal ou Inglaterra, levando-se em consideração que o território português se tornou uma espécie de “colônia” da coroa britânica devido à dependência econômica e fragilidade militar para manter seus territórios, entre outros fatores (2006e: 211 - 255).” (CARDOSO, 2008, p.181)

A branquitude pode ser caracterizada também dentro de uma condição na qual o indivíduo branco não reflete em torno das relações raciais e dos privilégios que obteve ao longo do tempo, e assim sendo, negará as mais variadas formas de reparação histórica para que se possa tornar mais equilibrada as mais variadas formas de acesso dentro da sociedade. Entretanto, é possível que indivíduos brancos reconheçam e desaprovem o racismo, se colocando como defensores da luta antirracista e a favor de alguns tipos de reparação histórica sem ao mesmo tempo fazer reflexões sobre sua própria condição de ser branco. Branquitude é um tema emergente nos estudos sobre relações raciais proveniente do questionamento, principalmente feito pelo movimento negro ao longo da história, sobre a existência de estudos pautando a existência de identidade racial branca e que se busca colocar o indivíduo branco

no cerne da discussão racial. Ruth Frankenberg desenvolveu oito pontos para definir a branquitude em termos culturais:

- “1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A Branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam.
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos.” (FRANKENBERG, 2004, p. 311)

Estudos a respeito da branquitude se tornaram mais evidentes na década de 1990 nos Estados Unidos e são denominados “*Critical Whiteness Studies*”. Além dos Estadunidenses, em outros países também se produziram pesquisas nessa linha como é o caso da Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil. São considerados precursores dessas teorias W.E.B. Du Bois com o livro “*Black Reconstruction in The USA*” obra em que ele analisa o trabalhador branco no século XIX e seus privilégios em relação aos trabalhadores negros pertencentes à mesma classe social; Frantz Fanon em “*Pele Negra, Máscaras Brancas*” livro em que defende a abolição da raça e a identidade racial como algo que impede o ser de gozar de sua condição humana, e Steve Biko, precursor em analisar a identidade racial branca na África do Sul no período do Apartheid. Porém, é sempre válido ressaltar que existem várias nuances entre a branquitude em países como Estados Unidos, África do Sul e Brasil. Como ressalta Lourenço Cardoso, é Guerreiro Ramos o pioneiro responsável de fato por criticar o conteúdo dos

estudos em relação a raça no Brasil já na década de 1950 no qual o autor afirma que há o “negro vida” e o “negro tema” (RAMOS, 1995).

Ao fazer esses questionamentos, Guerreiro Ramos se torna o primeiro autor a criticar o fato de que o negro é objeto de estudo dos brancos, sobre a perspectiva de ser o “outro”, o não branco, denominado como “brancura”, que é equivalente atualmente ao termo branquitude, colocando-o num plano ideológico onde se concretiza a padronização do branco como “critério de estética social” e que, em contrapartida, na prática, há uma camada dominante de origem negra que se faz presente na sociedade brasileira. O autor ao analisar recenseamentos feitos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1940 percebeu que havia a tendência de que na região sul, que possui a menor concentração de população não branca, haver a maior concentração de pessoas classificadas como pretas e que, em contrapartida, nas regiões norte e nordeste, onde há a maior concentração de pessoas não brancas, haver a menor concentração de pessoas classificadas como pretas. Ao não concordar com esses dados, Ramos interpretou esse fenômeno como sendo uma rejeição por parte das pessoas de sua ancestralidade negra em detrimento da branca, havendo a tendência de os pretos se auto declararem como pardos e os pardos como brancos, denominando essa tendência das pessoas como “um protesto contra si”. Ramos irá definir que a negação da descendência biológica e cultura negra no Brasil seria uma “patologia social do branco brasileiro”.

“é este caminho que seguirei. A minha tese é de que, *nas presentes condições da sociedade brasileira, existe uma patologia social do branco “branco” brasileiro, e particularmente, do “branco” do “Norte” e do “Nordeste”*. (Aqui, e em alguns outros lugares deste estudo, as palavras Norte e Nordeste são empregadas em seu sentido popular e não técnico-geográfico).

Esta patologia consiste em que no Brasil, principalmente naquelas regiões, as pessoas de pigmentação tendem a manifestar, em sua auto-avaliação estética, um protesto contra si próprias, contra a sua condição étnica objetiva. E é este desequilíbrio na auto-estimação, verdadeiramente coletivo no Brasil, que considero patológico. Na verdade, afeta a brasileiros escuros e claros, mas para obter alguns resultados terapêuticos, considerarei aqui, especialmente, os brasileiros claros.” (RAMOS, 1995, p. 221 - 222)

Ao definir os estudos sobre relações raciais no Brasil como uma “Sociologia do negro brasileiro” e propor que se estudassem os brancos como objeto o tema racial, Guerreiro

Ramos abre caminho para os estudos sobre branquitude no Brasil e também se torna uma referência mundial. Porém, desde 1957 até meados da década de 1990 persistiram em grande maioria os trabalhos de autores brancos que analisavam os negros enquanto problema da escravidão e do racismo sem que se colocasse o branco enquanto problema, nem que os autores fizessem uma auto avaliação em torno do seu lugar de fala. Assim sendo, a produção acadêmica em torno de questões raciais acaba por refletir a própria estrutura de poder remanescente da escravidão, onde o branco pesquisador produz a partir de seu ponto de vista, do lugar do opressor, focando o negro enquanto tema fazendo com que, como ressalta Maria Aparecida Silva Bento:

“Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função da inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico, ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios.

Assim, não é à toa que mesmo os pesquisadores mais progressistas não percebiam o seu grupo social, implicados num processo indiscutivelmente relacional. Não é por acaso a referência apenas a problemas do Outro, o negro, considerado diferente, específico, em contraposição ao universal, o branco. Esse daltonismo e cegueira caracterizam um estranho funcionamento de nossos cientistas e estudiosos, aqui incluídos psicólogos e psicanalistas, que conseguem investigar, problematizar e teorizar sobre questões referentes aos indivíduos de nossa sociedade de forma completamente alienada da história dessa sociedade, que já tem 400 anos.” (BENTO, 2002, pg.39)

É também sobre esse lugar em que se restringe oportunidades e, em que brancos, se beneficiam a partir desse sistema de opressão, que parte a crítica em relação à branquitude na produção acadêmica que não coloca o branco enquanto objeto-tema sobre o racismo e a escravidão, como ressalta Cardoso:

“Os estudos sobre a branquitude compõem uma dimensão da análise sobre relações raciais geralmente invisibilizada na academia brasileira e pouco debatida nos movimentos sociais, por conseguinte, as teorias produzidas sobre o racismo não questionam o impacto do preconceito racial e do racismo para o grupo classificado como branco, e por sua vez, acabam por não indagar também os privilégios e poder que o branco possui em uma sociedade racista em virtude de ser assim classificado. (Hasenbalg, 2005: 230 - 231; Miles, 1994: 28 - 29).” (CARDOSO, 2008, p. 173)

De acordo com Edith Piza (PIZA, 2002: 60 - 61), Esses autores utilizam o eu-narrador numa posição de neutralidade racial. Mesmo que em nenhum momento tenham se classificado como brancos, é possível perceber que o negro é colocado como o outro, e também como ressalta Boaventura de Sousa Santos (SANTOS 2002: 132 - 137), acabaram não refletindo sobre o conhecimento que produziram ser também um auto-conhecimento. (CARDOSO 2008)

A branquitude situa-se num lugar de privilégio onde o branco é o herdeiro do colonizador e por consequência de todas as formas de privilégios materiais e simbólicos que são herdados, mesmo de maneira involuntária, por aqueles que pertencem ao grupo opressor, que irão desfrutar de melhores condições nas mais variadas situações. Nesse sentido, ser branco não é simplesmente pertencer a uma raça, mas sim ao que se pretende como um padrão, algo que é enxergado como correto, normativo, e principalmente, pertencer a um grupo que dispõe de privilégios sociais em países que foram colônias europeias como no caso do Brasil. É a partir desse lugar de vantagem que o branco denomina e discrimina o negro, garantindo assim a manutenção dos seus privilégios enquanto grupo social, através da invisibilização, distanciamento e silenciamento sobre o outro e sua cultura:

“Piza¹⁰ destaca alguns pontos sobre a Branquitude:

- é algo consciente apenas para pessoas negras;
- há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado;
- a discriminação não é tratada e brancos se sentem desconfortáveis quando tem de tratar do assunto;
- se o negro, nas relações quotidianas, aparece igual, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar.” (BENTO, 2002, p. 39 - 40)

Assim sendo, ser branco seria uma identidade racial não marcada, um lugar de classificação social onde o “outro” é que é analisado, geralmente sendo homogeneizado dentro de seu pertencimento étnico, classificado de forma genérica e racializada, e assim sendo, os indivíduos brancos não precisam dar visibilidade a própria cor, “a branquitude pode se resguardar na pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado (Bento 2002)”. Além disso, deve-se levar em conta a noção de *pactos narcísicos* que consiste em preservar a noção de indivíduo e que assim gera um estranhamento e aversão ao que é diferente. Sendo assim, a branquitude também irá silenciar e distorcer a história do “Outro”

¹⁰Edith Piza (1998).

apoiando-se na cumplicidade narcísica que se dá entre os indivíduos pertencentes a esse grupo, mantendo assim o privilégio com o qual, como ressalta Bento:

“As pessoas raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica. Quando se deparam com informações sobre desigualdades raciais tendem a culpar o negro e, ato contínuo, revelar como merecem o lugar social que ocupam.” (BENTO, 2002, p. 43).

Sendo assim, podemos perceber que a branquitude traz consigo inúmeras formas de se manifestar, devendo ser analisada de forma cuidadosa para que não sejam feitas generalizações. Lourenço Cardoso irá fazer uma distinção entre indivíduos brancos que reconhecem e desaprovam o racismo publicamente perante indivíduos que não desaprovam o racismo, nomeando-as de *branquitude crítica* de *branquitude acrítica*:

“Ciente dessa diversidade e complexidade, neste artigo, concentrar-me-ei em analisar dois tipos de branquitudes distintas e divergentes: A branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos os não-brancos. Quando me refiro à aprovação e desaprovação pública, pretendo chamar a atenção para a seguinte ocorrência: nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. por vezes, é desmentido, ironizado, principalmente, quando se trata de questões referentes ao conflito racial brasileiro [...] Portanto, ciente da tarefa complexa que é desvelar a dissimulação do preconceito racial e do racismo por parte dos brancos em nossa sociedade, somente considerarei crítica aquela que desaprova o racismo publicamente.” (CARDOSO, 2010, PP. 611 e 612).

Nesse caso, os estudos sobre branquitude geralmente analisam a *branquitude crítica* pois configura-se num grupo de mais fácil acesso para se pesquisar já que esse ao desaprovam publicamente o racismo, acredita que está alheio e minimiza essa questão, não percebendo que suas práticas, mesmo não sendo iguais às da branquitude acrítica, também se caracterizam como racismo. No Brasil, por exemplo, é bastante evidente a existência do racismo podendo ser observada diariamente, porém, um dos principais argumentos de negação da existência do racismo nos remete ao mito da democracia racial onde há a tentativa de equilibrar harmoniosamente as relações entre indígenas, negros e brancos. Além disso, há uma dificuldade no Brasil, como já foi discutida anteriormente, de o indivíduo definir a qual a cor de pele, levando muitas pessoas a negar a sua negritude, fazendo com que haja uma ideia de

branqueamento na sociedade brasileira, sendo essa uma característica de suma importância ao se analisar a branquitude no Brasil.

1.1 Branqueamento no Brasil

O estabelecimento da política imigrantista no Brasil foi a solução encontrada com o argumento de que era preciso ocupar os postos de mão de obra que eram ocupados por escravizados, tendo em vista a iminência do fim da escravidão como sistema global, se consolidou como parte de um projeto racista de branqueamento da população brasileira a partir da segunda metade do século XIX. Dentro dessa perspectiva, acreditava-se que o Brasil, através da miscigenação, se tornaria um país massivamente branco. Justificado geralmente por argumentos que colocavam o negro como um problema, taxados como “vadios” avessos ao modelo emergente de civilização, “degenerados” pelo sistema escravista que, em sua visão, contribuiu para torná-los apáticos e irracionais, em comparação maniqueísta aos brancos imigrantes, “trabalhadores” que traziam a própria civilização em si: “disciplinados”, “inteligentes” e “preparados” para a lavoura. Por trás desses ideais, era evidente o medo que a revolução Haitiana e as revoltas que aconteceram por toda a colônia e império servissem de impulso para que a elite branca tomasse uma atitude. Para formar uma nação nos moldes europeus que cumprisse as metas estabelecidas para uma transição do tempo colonial baseado na escravidão para um tempo em que as leis de mercado e a relação patrão – empregado se tornassem viáveis, a solução imigrantista foi a alternativa encontrada (AZEVEDO, 1987); (SCHWARCZ, 1993); (SEYFERTH, 1996).

“O projeto imigrantista começou a ser praticado em São Paulo em fins da década de 1840, quando, em meio às pressões internas e também externas quanto ao tráfico africano, iniciaram-se as primeiras experiências com imigrantes europeus, contratados para trabalhar como parceiros no interior da fazenda Ibicaba, do senador Nicolau Vergueiro.” (AZEVEDO, 1987, p. 61).

A entrada maciça de imigrantes aconteceria no final do século XIX e início do século XX, porém os discursos de que o negro não poderia interiorizar sentimentos civilizados nem capacidades laborais em relação ao imigrante branco já estavam a pleno vapor, havendo uma “convergência do liberalismo com o racismo [que] se explicita a partir da metade do século

passado, quando o posicionamento especificamente imigrantista começa a se formar no Brasil” (AZEVEDO, 1987).

Mesmo que a elite tenha conseguido manter-se no poder o fato de haver meio milhão de escravizados sendo libertados era muito incômodo já que civilizar significava seguir o modelo europeu, e esse não compreendia a convivência entre brancos e negros, pois os negros eram considerados como degenerados e incivilizáveis, sendo essa heterogenia racial vista como um entrave para o desenvolvimento da nação.

“O sistema paternalista de relações sociais prevalecia até nas áreas urbanas. Era o sistema de estratificação social, que dava aos proprietários de terras brancos ou, ocasionalmente, mulatos claros, virtual monopólio do poder – econômico, social e político. ” (SKIDMORE, 1976, P. 55).

Diferentemente dos Estados Unidos em que a escravidão foi mais regional e o sistema birracial definia que uma única ascendência negra lhe caracterizava como tal, no Brasil a escravidão era uma instituição nacional e mantinha um sistema multirracial extremamente complexo em que as características fenotípicas eram determinantes para a classificação racial, sendo muitas vezes a definição racial modificada de acordo com condição social e econômica da pessoa. Há aí uma dualidade em relação aos mestiços: ao mesmo tempo em que eram vistos como degenerados, alguns acreditavam que se esses se relacionassem com brancos a tendência seria de seus sucessores serem brancos já que acreditavam que a ascendência branca iria se sobrepuser à negra e dessa forma há uma visão positiva da miscigenação.

“Desde que a miscigenação funcionasse no sentido de promover o objetivo almejado, o gene branco “devia ser” mais forte. Ademais, durante o período alto do pensamento racial – 1880 a 1920 – a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas ideias de que a raça superior – a branca -, acabaria por prevalecer no processo de amalgamação. (SKIDMORE, 1976, p. 63).”

Após a abolição da escravidão, com a entrada maciça dos imigrantes europeus no Brasil, o ideal de branqueamento seria aprimorado e com tentativas de comprovações científicas na expectativa de que cada vez mais a população brasileira viesse a se tornar branca até que não restasse mais nenhum negro, havendo muitos intelectuais que iriam

compactuar com essas ideias. De acordo com Oliveira Viana o Brasil atingiria a pureza étnica através da miscigenação; Monteiro Lobato criticava o caboclo como um branco imprestável, devido à sua ascendência mestiça, a figura do personagem Jeca Tatu é um bom exemplo; Euclides da Cunha tinha muitas influências de autores como Gobineau¹¹. Em suma, é impossível não concordar que houve no Brasil uma política de branqueamento devido à abolição da escravidão e o medo que a população negra gerava aos brancos brasileiros, tendo por objetivo excluir essa população do projeto de nação moderna, industrial e civilizada, ou ao menos impedir que ela fosse maior, a elite branca brasileira desenvolveu essas políticas de imigração como solução e uma tentativa de embranquecimento da população com o passar do tempo. O ideal de branqueamento foi sem dúvida uma invenção da branquitude que buscava homogeneizar a sociedade partindo da pressuposição de si como modelo cultural e civilizatório, e do outro, no caso a negritude, como modelo do que a sociedade brasileira deveria eliminar, esquecer, apagar, já que, de acordo com esses preceitos racistas, com o passar do tempo todos poderiam se tornar brancos.

¹¹ Joseph Arthur de Gobineau, Conde francês, desenvolveu teorias racistas no século XIX e afirmava que “os brasileiros seriam uma raça extinta em menos de duzentos anos”. (SOUSA, 2013, p.21).

3: ANÁLISE DAS FONTES

No capítulo 3 serão analisados os boletins de exame do curso de História e Geografia da Faculdade de Porto Alegre tendo como objetivo evidenciar elementos de branquitude dentro de uma perspectiva de colonialidade do saber através das questões que foram elaboradas para os exames. Serão analisados os conteúdos das disciplinas de Idade Moderna e História do Brasil de maneira cronológica dentro de cada divisão. Será possível perceber de que forma os conceitos foram aplicados ao se avaliar as fontes. Perceberemos como aparecem os pactos narcísicos através da valorização da história dos países europeus e seus descendentes, tanto sobre o aspecto cultural, político e tecnológico quanto na heroicização, até mesmo biográfica, de determinados indivíduos europeus. Irá se verificar e discutir a invisibilização e o silenciamento da história do “outro”, além de se perceber como se descreve a história da cultura indígenas, africana e dos afro-brasileiros, ao notar-se a generalização e homogeneização desses povos, nas raras vezes que são abordadas dentro dos exames.

3.1 Análise dos Boletins de Exame de História Moderna

É possível perceber nos boletins de exame de história moderna¹² o que vem sendo denominado por alguns autores como colonialidade do saber, caracterizado por uma visão eurocêntrica que há dentro das academias ocidentais sendo universalizada a ideia de que todas as sociedades não europeias estão em um estágio inferior, geralmente vistas como atrasadas e primitivas, sendo valorizada exclusivamente a história das sociedades ocidentais europeias de onde se pensa o tempo e o espaço a partir de suas experiências.

“Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva todas as culturas e a todos os povos do primitivo ao tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a essa marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas de conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se

¹² Os Boletins de Exame de História Moderna analisados nesse capítulo são dos anos de 1946 e 1947. As cadeiras eram ministradas por Aryon Niepe em 1946 e Francisco Machado Carrion em 1947.

converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou do tradicional em todas as *outras sociedades*.” (LANDER, 2005, pg 14).

Assim sendo, outras nações e povos que não fazem parte do eixo europeu ocidental não estarão presentes em nenhum tópico desses boletins, concretizando-se assim um currículo que invisibiliza a presença de outros povos e outras culturas como parte da história moderna. Sabe-se que a palavra “moderna” até os dias atuais tem um sentido positivo no vocabulário como algo que é “novo”, “melhor”, “mais avançado”, “tecnológico”. Ao se colocar apenas a história de europeus como fazendo parte do que é moderno, já está se hierarquizando “estes” em detrimento “daqueles” que não são sequer mencionados:

“O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo –isso não é um privilégio dos europeus– mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder.” (QUIJANO, 2005, p. 122).

Mesmo que em nenhum momento se fale em raças, está implícita a questão da branquitude, pois como enfatizado anteriormente, através de uma estrutura hierarquizada de racialização se construiu em torno dos indivíduos brancos uma ideia de normatividade no qual ela não precisa ser mencionada, já que será vista como um padrão a ser seguido, assim como tudo o que foi desenvolvido ao longo da modernidade pelo ocidente europeu. Sabemos que foi durante a modernidade que se desenvolveu o colonialismo e a dominação europeia perante outros povos e poderemos notar a presença de uma valorização desse modelo de sociedade através desses boletins de exame podemos encontrar questões como: Valorização tecnológicas, política e culturais.

No *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História Moderna realizada no dia vinte e três de Junho de 1947* a seguir, é possível perceber a valorização que se dá aos estudos relacionados ao desenvolvimento tecnológico europeu através da ênfase que é dada ao tema do descobrimento da pólvora e suas consequências históricas na modernidade. Sabe-se que a dominação territorial nas Américas foi estabelecida através da utilização da força tendo como principal mecanismo tecnológico as armas de fogo. Além disso, sabe-se que um número incontável de povos foi dizimado por conta das armas de fogo utilizadas pelos invasores europeus. Porém, o que se percebe na documentação é que se aborda a questão da pólvora dentro de uma perspectiva da importância que a sua utilização teve para os colonizadores, no sentido de como foi fundamental para os “descobridores” da América essa tecnologia, a partir das seguintes questões:

Ponto 1: Conhecimento anterior da pólvora; Breve aparição da invenção da pólvora como suas consequências históricas; A pólvora na história moderna.

Ponto 2: descobrimento do ciclo oriental; Descobrimto do ciclo ocidental; Influências [...] ¹³ dos descobrimentos marítimos sobre o movimento renascentista

Ponto 3: Sentido político da economia mercantilista; A economia mercantilista;

No *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História Moderna realizada no dia dez de novembro de 1946* e no *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História Moderna realizada no dia vinte e seis de novembro de 1946* que se seguem, será possível perceber valorização que se dá aos países responsáveis pelo colonialismo, abordando-os de maneira específica. Diferentemente do que acontece na disciplina de história do Brasil, onde os grupos indígenas que viviam no território brasileiro são homogeneizados e citados genericamente, os países europeus, geralmente da Europa ocidental à exceção do império Russo e Turco Otomano, são citados pelo nome e diferenciados conforme especificidades políticas e culturais. Nesse mesmo sentido, quando se fala em renascimento na França, Espanha, Inglaterra e na Itália, valoriza-se as particularidades culturais de cada nação dentro do movimento renascentista e distinguindo-os entre si dentro do que seria o renascimento em cada um desses lugares, tendo relação com a identidade nacional nos incipientes Estados nacionais que se formavam na época moderna. Também podemos notar a questão política sendo estudada através das especificidades imperialistas de cada nação abordada. Embora as disciplinas de história da América não façam parte do

¹³ Não foi possível entender o que estava escrito.

conjunto de fontes selecionados para a pesquisa, elas foram avaliadas anteriormente e também havia indícios de que acontecia essa mesma tendência no sentido de generalização, invisibilização e homogeneização dos povos indígenas. Além disso, é válido destacar que os dois exames foram aplicados com diferença de dezesseis dias um do outro, e, assim sendo, fica evidente que foram questões trabalhadas no mesmo período, provavelmente havendo um comparativo entre si, podemos perceber a partir dos seguintes pontos:

Ponto 1: império português; império holandês; império russo.
Ponto 2: Renascimento na França; Na Espanha; Na Inglaterra.
Ponto 3: Império espanhol; turco otomano; francês.

Ponto 1: Renascimento na Itália; Renascimento na Holanda; Renascimento em Portugal.
Ponto 2: Império Português; Império Holandês; Império Russo.
Ponto 3: Renascimento na Espanha; Renascimento na França; Renascimento na Inglaterra.

Percebemos analisando esses documentos como os símbolos dos Estados nacionais modernos europeus prevalecem dentro da produção acadêmica ainda no século XX e num momento de fortalecimento das identidades nacionais. De acordo com Stuart Hall:

“As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.” (HALL, 2006, p.50 - 51)

Nesse sentido, podemos entender a Universidade como uma dessas instituições culturais que compõem as culturas nacionais, principalmente enquanto produtoras de conhecimento a respeito do passado e da história dessas nações. O próprio período histórico denominado como história moderna está diretamente relacionado ao processo de expansão e dominação territorial e cultural europeu. Ao se analisar o conteúdo dos boletins anteriores foi possível notar que estudar a história moderna era na verdade fazer um trabalho dentro de uma ótica eurocêntrica que:

“Pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas ainda é mais do que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento da forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade (Fabian, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma “natural” do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de “se superarem” e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial). Os mais otimistas vêm-nas demandando a ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso. *Aniquilação* ou *civilização imposta* definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os *outros*.” (LANDER, 2005, p. 13-14)

Pode-se afirmar assim que há uma perspectiva identitária branca mesmo que não se fale diretamente em termos raciais. Conforme discutido anteriormente, a branquitude é um local de privilégio onde não se precisa falar de si em termos raciais conformando-se assim os pactos narcísicos em que há apenas o olhar, nesse caso, acadêmico, sobre si mesmo: ao se falar das nacionalidades ocidentais europeias está implícita a questão brancocêntrica, não havendo generalização e homogeneização ao se tratar das nações europeias, como ressaltado por Quijano (no capítulo sobre branquitude) os termos em relação a nacionalidade adquirem ao longo da modernidade uma significação racial colocando a história da Europa como o centro do mundo moderno, e assim sendo, a história dessas nações, mesmo no Brasil, são as que recebem prioridade devendo ser estudadas (Cardoso, 2008).

3.2 Análise dos Boletins de Exame de História do Brasil

Assim como nos boletins de exame de história moderna, será possível perceber ao longo das questões analisadas uma visão eurocêntrica e da colonialidade do saber dentro de uma perspectiva de branquitude na construção do currículo de história do Brasil¹⁴. Porém a invisibilização e silenciamento da história da cultura Indígena, de africana e dos Afro-

¹⁴ A cadeira de História do Brasil, nos Boletins de Exame dos anos analisados neste capítulo, era ministrada pelo professor Dante de Laytano.

Brasileiros se dará de outra forma. Em história moderna o currículo tratou exclusivamente do continente europeu sem, em algum momento sequer, citar qualquer outro fato histórico, modelo político e cultural, nação e povos que não fossem europeus salvo o Império turco Otomano (rodapé, porém sabe-se que grande parte desse império localizava-se na Europa oriental). Sendo assim, percebe-se que no currículo de história do Brasil haverá também elementos suficientes para classificarmos como estudos eurocêntricos dentro de uma perspectiva de branquitude.

No *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História do Brasil realizada no dia oito de Julho de 1944* é possível perceber que mesmo havendo referência à história dos “Ameríndios”, ela está colocada dentro de uma perspectiva cronológica da história do Brasil que precede o “descobrimento” do território por parte dos Portugueses, relegando a importância da existência desses povos apenas diante do contato com os europeus. O próprio termo “descobrimento” já é um elemento que revela a visão da produção historiográfica oficial luso-brasileira que durante séculos alegou que esses indígenas não tinham lugar nem importância nesse território, afirmando que antes da chegada dos europeus essa terra ainda não havia sido “descoberta” sendo habitada por povos atrasados, sem cultura, sem civilização, e até mesmo questionando se poderiam eles ter alma, assim sendo, classificando-os como não humanos. Essa invisibilização dos povos indígenas por parte do currículo fica evidente na homogeneização onde esses grupos diversos são citados genericamente na utilização do termo “Ameríndios”, “civilização” e “Religião” generalizando-se assim os diversos grupos étnicos existentes e suas mais variadas diferenças culturais entre si, além de colocá-los como objetos de um passado anterior às “grandes navegações” e ao “descobrimento” por parte dos portugueses. Essa perspectiva de generalização é uma maneira de silenciar e distorcer a história dos diversos grupos étnicos indígenas do Brasil, sendo uma das características da branquitude que não precisa se preocupar em saber das diferenças do “outro” já que a normativa, o padrão a ser seguido e estudado é o seu, logo são as nuances de sua história e de seus antepassados que devem ser analisadas detalhadamente reforçando também a ideia de que ser branco é não ser o “Outro”.

“a “branquidade” tem uma posição assimétrica em relação a todos os outros termos raciais e culturais, também por razões cujas origens são coloniais. A branquidade ou as pessoas brancas, sugiro, denominaram-se ao longo da história principalmente para dizer “ não sou aquele Outro”. Apesar de ser tão relacional quanto seus outros, a branquidade é menos claramente marcada,

exceto, ironicamente, em termos de sua não-Alteridade. Como eu e outros colegas afirmamos noutros textos, há momentos em que a branquidade parece significar apenas um grito desafiador de “não sou aquele Outro!” (FRANKENBERG, 2004, p. 311).

Também é evidenciado pelo documento a valorização tecnológica em relação à “marinharia portuguesa” e da exploração territorial que se deu ao longo do processo de colonização do território brasileiro. Sabe-se que é um currículo também voltado para geografia, já que os cursos eram juntos, porém está evidente que os estudos se deram em torno de uma visão de colonização do Brasil a partir da utilização do termo “exploração”. Assim, como analisado anteriormente, se percebe uma valorização em torno dos estudos sobre as questões navais a partir da “marinharia”, algo que terá continuação no próximo. *Contendo as seguintes questões:*.

Ponto 1: O Ameríndio: mapa etnográfico; Civilização; Religião.

Ponto 2: Exploração geográfica da costa; Rios; interior.

Ponto 3: O Descobrimento do Brasil; Marinharia Portuguesa; Antiguidade do Brasil.

A seguir, no *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História do Brasil realizado no dia quinze de Agosto de 1944*, e que se segue, pode-se notar então a continuação de questões referentes à marinharia. A lógica de evolução civilizacional continua presente agora com o foco nas navegações feitas pelos portugueses, franceses e espanhóis. Percebe-se também o valor que se dá a cada esquadra, não somente às pessoas, podendo também essa característica ser encaixada dentro das questões de valorização tecnológica tratadas anteriormente. O estudo da biografia dos descobridores é fato bastante importante de ser notado pois é a esses europeus que se dará importância como indivíduos, grandes homens, heróis, não havendo dessa forma uma generalização, muito pelo contrário, dando grande importância ao se estudar de modo específico à vida biográfica de cada um.

No ponto 2 há mais uma vez o estudo do “ameríndio”. Não insistirei na questão genérica que foi analisada anteriormente, porém é válido destacar a questão de que se estudam apenas “alguns” aspectos da civilização indígena. Não se pode afirmar, mas é possível que se houvesse mais recursos para serem estudados e cobrados em um exame e ao se colocar o termo “alguns”, pode-se afirmar que há uma ideia de resumir a questão indígena, ou quem sabe, não se perder tanto tempo com isso. Assim sendo, podemos entender isso também como

uma desvalorização da história indígena perante a história dos colonizadores que serão considerados como responsáveis pelo desenvolvimento da história nacional.

No ponto 3 os indígenas continuam sendo abordados de maneira genérica e homogeneizada, como se fossem todos pertencentes à uma mesma etnia ao se tratar da “língua ameríndia”. Também é possível notar a presença de estudos sobre a gramática de Anchieta. Sabe-se que o padre Anchieta desenvolveu estudos sobre a língua Tupi como o intuito de auxiliar a igreja na tentativa de catequização que se daria ao longo dos séculos, também havendo a necessidade para os missionários religiosos conhecer as línguas nativas para fazer alianças com as lideranças indígenas e inserir elementos da simbologia cristã mediante analogias podendo ser vista como uma imposição, por parte dos grupos indígenas uma forma de resistência. Sem o entendimento da língua e de alianças eles não teriam sobrevivido (Neumann, 2015). Além disso, no contexto da década de 40, durante o governo de Getúlio Vargas, houve um processo de criação de uma identidade nacional que buscava agregar o indígena simbolicamente sendo criado em 1939 o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), na tentativa de promover a conscientização pública em relação a cultura indígena e a política estatal, sendo nomeado Rondon como diretor do mesmo. Assim sendo, os indígenas seriam vistos como pertencente à “nação brasileira” e integrantes da formação da história e cultura do Brasil, tendo como principal objetivo a unificação nacional, defesa do território brasileiro e configuração racial através de uma unificação nacional. Getúlio Vargas foi o primeiro presidente a visitar uma aldeia indígena, a dos Carajás que estavam sob tutela do SPI. Em 1938 já havia sido lançada a marcha para o oeste visando ocupar o interior do país e integrar o indígena no cenário nacional. Em 1944 o orçamento anual do SPI era o segundo mais alto nos 35 anos de existência do órgão (GARFIELD, 2000). É possível que os estudos em relação à gramática e outras questões culturais fossem parte desse processo na tentativa de buscar entender os indígenas não somente no passado, mas também naquele presente, dentro dessa lógica de construção de identidade nacional. Também é válido ressaltar que ao longo dos documentos de história do Brasil, todos os nomes de pessoas que aparecerão sempre serão dos colonizadores, evidenciando a branquitude no sentido de que aos brancos é importante se dar o nome, se valorizar a pessoa dentro de sua individualidade.

Ponto 1: Descobrimento do Brasil: As letes portuguesas: francesas e espanholas; as esquadras do descobrimento; biografia dos descobridores.

Ponto 2: Alguns aspectos da civilização ameríndia: o direito; vida social; bibliografia.

Ponto 3: Língua do Ameríndio; Gramática de Anchieta; Estudos atuais.

No próximo conteúdo, *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História do Brasil realizada no dia Quatorze de Julho de 1945*, é possível perceber que se deu grande valor às questões do processo de dominação colonizadora Portuguesa no Brasil abordando diversos aspectos das capitanias hereditárias. Segue-se assim o modelo bastante carimbado de estudos sobre história do Brasil que é fazer uma análise dos povos que aqui viviam, de maneira rápida e genérica estudando como se estabeleceu através das capitanias. Porém, percebe-se que há um retorno à questão dos “heróis” chamando atenção para “o descobrimento do Brasil pelo Francês Jean Causin nos levando à na importância que se deu para esse Francês em relação à história do Brasil. Mais uma vez é possível notar a valorização tanto da nacionalidade quanto da heroicização de uma pessoa europeia. Além disso, a palavra “descobrimento” aparece novamente e nos leva há uma questão que provavelmente não há resposta que é: quantas vezes um lugar pode ser descoberto? De fato, parece que há uma tentativa de colocar não só uma, mas várias nações europeias como responsáveis por “descobrir” o Brasil, e talvez nesse sentido se comprove que não haviam apenas portugueses como representantes da cultura europeia desde o século XVI. Sabe-se que o ideal de branqueamento foi cultivado ao longo dos séculos XIX e XX no Brasil, como discutidos anteriormente, e como foi apenas no século XIX que imigrantes italianos e alemães fizeram aumentar o número de brancos no Brasil, o fato de valorizar outras nacionalidades além da portuguesa já nos estudos sobre o início da época colonial pode ser interpretada como sendo parte deste ideal. Além disso, pode-se notar pelo ponto 3 que foram feitos estudos detalhados não somente sobre os comandantes, mas também sobre expedições e itinerários. Mais uma vez há um retorno à questão dos Grandes homens, e a importância de estudá-los individualmente além de ver detalhadamente os caminhos que percorreram através de suas viagens.

Ponto 1: Capitanias hereditárias: Generalidades históricas. As capitanias hereditárias perante o direito internacional público. As capitanias hereditárias perante o direito administrativo.

Ponto 2: O descobrimento do Brasil pelos franceses: Jean Causin; Dieppe – O porto de mar e a tradição das viagens; contradições das fontes histórica e da crítica.

Ponto 3: Explorações geográficas da costa: as expedições; os comandantes; os itinerários.

No *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História do Brasil realizado no dia Quatorze de Julho de 1945* que se segue, é possível perceber novamente a valorização da história dos “grandes homens”, porém agora ao se tratar da história das elites ao se abordar as cortes e da família real brasileira na figura de D. João VI e D. Pedro. Havendo assim uma grande consideração, como já era de se esperar, em abordar as questões políticas do Brasil através da figura dos imperadores. Além disso, é interessante perceber que que haverá a primeira aparição da palavra *escravidão* dentro de um exame. Até o momento, desde os boletins de exames de história moderna, e até mesmo os que não foram colocados na análise por motivo de se repetir questões a serem abordadas, o termo “*escravidão*” não havia sido abordado. Sabe-se que a escravização de indígenas, africanos e afro-brasileiros através do processo da diáspora africana foi o principal mecanismo utilizado para que durante a modernidade houvesse a acumulação primitiva de capital por parte dos países europeus. Tendo em vista que questões econômicas e políticas já foram analisadas, qual será o intuito dos currículos de história desse período ao não se falar em *escravidão*? Sabe-se que durante a construção de identidade nacional havia a necessidade em abordar a história das relações étnico-raciais no sentido de que negros, indígenas e brancos terem convivido em perfeita harmonia, deixando de lado o fato de que a elite brasileira, e ao se falar dela estamos falando da branquitude brasileira, é herdeira direta e todos os privilégios materiais e simbólicos do sistema escravista baseado na discriminação racial. Pouco falar sobre o assunto é uma das maneiras de tentar silenciar esse passado. Não há em nenhum momento qualquer alusão ao processo da diáspora, ou referentes às influências culturais provenientes da cultura africana e Afro-Brasileira. Também é preciso dizer que está sendo falado da “*escravidão vermelha*”, ou seja, está sendo abordada especificamente a questão indígena dentro do período do século XIX em que a população negra entre escravizados e forros, correspondia ao maior contingente da população brasileira como um todo.

Ponto 1: D. Pedro – A Regência de D. Pedro; As Cortes; A regência.

Ponto 2 Transladação de D. João VI no princípio do século XIX; Retrato político.

de D. João VI; Evolução da ideia de transladação da família real para o Brasil.

Ponto 3: *Escravidão Vermelha*; Fundamentos sociológicos; Fundamentos Políticos.

No *Boletim de exame do curso de Geografia e História da cadeira de História do Brasil realizada no dia Vinte e Três de Novembro de 1946*, é possível perceber mais uma vez nos documentos a seguir, a valorização que se dá à história oficial, sobre os títulos de nobreza, fatores que envolvem pessoas da elite, porém esta é uma discussão que não precisa ser retomada. Em todo caso, é interessante perceber que nesse documento será a única vez que aparecerá a palavra “raça” estando relacionada aos Judeus. Sabe-se que durante a década de 40 o anti-semitismo esteve bastante presente em todo mundo. Ao se analisar essa questão se está entrando no campo conceitual que Lourenço Cardoso refere como *branquitude crítica* que é aquela que assume publicamente os ideais de superioridade racial branca. Sabe-se também que muitas figuras que passaram pela Universidade eram ligadas a esses ideais eugênicos e higienistas como na figura do Dr. Aurélio Py que foi reitor da universidade até o ano de 1939 (Damo, 1998, p. 144). Em todo caso não há elementos suficientes para fazer tais pressuposições de maneira aprofundada. É importante ressaltar que não há suporte teórico para fazer essa análise dentro do que é possível abordar sobre branquitude e as relações étnico-raciais nesse estudo.

No terceiro ponto será falado de Palmares, constituindo-se essa a primeira referência que se fez em todas as documentações analisadas até então sobre a história dos afro-brasileiros no Brasil caracterizando-se assim uma invisibilização e silenciamento da contribuição dos afro-brasileiros para a história do Brasil em âmbitos culturais e tecnológicos. Em nenhum momento aparecerá os nomes de pessoas negras, e sendo assim, também não apareceram nem etnias, nem nomes das regiões de África de onde descendem os negros do Brasil ao contrário do que pôde ser observado quando se falou dos povos europeus. É impossível não notar o modo como foi colocada a questão de Palmares ao se falar em nascimento, vida e morte. Não se tem aparatos suficientes para saber o conteúdo que foi abordado em aula quando, porém, será enfatizada a palavra “morte”. Pode-se interpretar que ao se falar da morte, dentro de uma lógica onde não se trata de perspectivas de valorização sociológicas, tecnológicas e culturais além das eurocênicas, está se dando uma importância bastante grande para o final daquele núcleo de resistência aos colonizadores, colocando assim um ponto final para a história do maior e mais duradouro quilombo da era colonial. Sendo assim há uma invisibilização e silenciamento das lutas quando ao se construir uma ideia de morte das lutas de resistência quilombolas sendo que elas existem até os dias atuais. É válido

salientar ainda que não haverá menção a nenhum outro quilombo ou resistência por parte dos escravizados ao longo dos boletins que foram encontrados.

Ponto 1: Vice - Reinado: Os vice Reinos; Jus Imperii; Vice Reinado: Título Nobiliárquico.

Ponto 2: História Racial: O Judeu - Sinal de Suspeição; Sinagogas do Brasil Colônia; Dispersão do Judeu brasileiro.

Ponto 3: República dos Palmares: Nascimento; República dos Palmares: Vida; República dos Palmares: Morte.

Foi possível perceber ao longo da análise dos boletins de exame selecionados, tanto na disciplina de história moderna quanto de história do Brasil, elementos suficientes para definir a presença da branquitude conforme dentro de uma perspectiva de colonialidade do saber. Está bastante visível que havia uma tendência ao silenciamento e invisibilização da história da cultura africana e dos Afro-Brasileiros, assim como a homogeneização e generalização da história da cultura dos povos indígenas. Em contrapartida, pode-se notar a perspectiva de branquitude ao se tratar de maneira muito mais aprofundada tanto as questões nacionais, na importância que se dava ao se diferenciar cada nação europeia, quanto ao se abordar o desenvolvimento cultural tecnológico e as personalidades europeias de maneira específica. A branquitude é vista aqui mesmo que em nenhum momento tenha se falado em raça branca, porém dentro da noção de pactos narcísicos, discutida anteriormente, onde se deu valorização apenas para os estudos relativos aos europeus e seus descendentes, podendo assim os boletins analisados serem denominados como brancocêntricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a branquitude presente no currículo do curso de história e geografia da Universidade de Porto Alegre, que se tornou posteriormente Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentro de uma perspectiva da colonialidade do saber. Fazer determinada análise não foi tarefa fácil tendo em vista que as discussões sobre branquitude se constituem em um tema emergente no Brasil, não havendo muitos recursos em relação à discussão do conceito dentro da historiografia. Contudo, é de suma importância ressaltar que esse caminho deve ser traçado e ao me colocar nele, sabia das dificuldades que teria. Assim sendo, para que se possa construir uma perspectiva antirracista para educação e sociedade é preciso que se evidenciem questões como a branquitude presente nos currículos.

Os indivíduos brancos brasileiros, de modo geral, dentro ou fora das universidades, negam ou silenciam-se diante do racismo que existe no Brasil, geralmente se utilizando de argumentos superficiais como a falsa noção de racismo inverso, amparando-se em discursos meritocráticos em que há uma distorção entre os ideais de igualdade e democracia perante a realidade social, culpabilizando os próprios negros pelas barreiras impostas pelos brancos numa sociedade racializada. Ao negar e silenciar-se em relação ao racismo, a branquitude continua perpetuando-se no poder que foi herdado a partir do colonialismo europeu, ao se construir uma sociedade hierarquizada e escravocrata, em que os ideais racistas serviram como pressupostos para que se cometessem os mais variados crimes ao longo dos séculos e que ainda hoje acontecem. A branquitude se blinda perante a discussão racial e assim se exime da responsabilidade de assumir que o racismo no presente é uma herança do passado e principal fator que contribui para as diferenças sociais. Assim sendo, ao negar e silenciar-se perante o racismo, a branquitude exclui a possibilidade de mudança de comportamento e continua vivendo em seus privilégios dentro de uma sociedade totalmente desigual.

Ao se analisar os Boletins de Exame do curso de História e Geografia de 1944 a 1947 foram possíveis encontrar uma visão genérica e homogeneizada principalmente dos povos Indígenas que geralmente apareceram denominados como “Ameríndios”, como se todos fossem iguais, contribuindo para a falsa ideia de que são atrasados e primitivos. Em relação à cultura Afro-Brasileira e etnias africanas não se pode verificar nenhuma questão, exceto em relação a Palmares, que estava evidenciada a questão da destruição do Quilombo, contribuindo para uma visão dos vencedores que seriam os Portugueses e Luso-brasileiros e dos vencidos. Constata-se a partir disso a invisibilização e silenciamento da história da África,

cultura africana, Afro-Brasileira e Indígena, sendo essa uma das principais características da branquitude que é a invisibilização, negação e estranhamento daqueles que são considerados como “Outros”.

Além disso, ficou evidente que a constituição do currículo era eurocêntrica, podendo-se notar a branquitude e a colonilidade do saber através de questões que valorizavam a modernidade, o colonialismo e as mais variadas culturas e nações europeias, distinguindo-as entre si, evidenciando que havia diferenças em relação às identidades nacionais, sendo a maior parte delas responsáveis pelo colonialismo nas Américas. Além disso, foram elaboradas questões que abordavam o renascimento, tecnologias como a pólvora e marinharia, e de questões que davam ênfase à biografia de personalidades heroicizadas como os “descobridores”, e personalidades da corte portuguesa, evidenciando a importância que se dava aos colonizadores do Brasil, valorizando suas identidades ao estudá-los de forma individual e biográfica. Sendo todas essas personalidades homens europeus brancos. Constrói-se assim uma ideia de que a História a ser valorizada é apenas a dos europeus e seus descendentes brancos, construindo-se assim um currículo branconcêntrico.

Analisar a branquitude no currículo foi uma tarefa bastante difícil e ousada, mas de suma importância para contribuir com a formação de pesquisas em que se estuda o conceito dentro da área de história. É preciso que haja mais trabalhos nesse sentido, para que se possa construir uma sociedade justa e igualitária. A história enquanto ciência não pode ser uma ferramenta de manutenção do racismo, mas deve sim, ser um meio de contribuir para o entendimento de que é possível conscientizar as pessoas em relação ao racismo e construir currículos dentro de uma perspectiva antirracista para a educação das gerações futuras.

FONTES PRIMÁRIAS

1. Museu Universitário da UFRGS:

Livro dos boletins de Exame da Faculdade de Filosofia dos anos de 1944; 1945; 1946; 1947.

Numeração dos livros: 078; 082; 083; 180; 181.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luis Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

AZEVEDO, Célia M.M. de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, Maria Silva. Branquitude e branqueamento no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.(25-58).

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 29/11/2018.

_____. **Lei Federal nº 10.639/03**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 29/11/2018.

_____. **Lei Federal nº 11.645/03**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=569484>>. Acesso em 29/11/2018.

_____. **Parecer CNE/CP N.º 003/2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 29/11/2018.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”. Um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre relações raciais no Brasil (período: 1957 – 2007).** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude Crítica e Branquitude Acrítica: A Supremacia racial e o Branco Anti-Racista.** Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud Vol. 8, 2010.

DAMO, Arlei Sander. **Para o que der e vier: o pertencimento clubístico no futebol brasileiro a partir do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense e seus torcedores.** Porto Alegre: UFRGS, 1998.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In WARE, Vron (org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **O ensino de história na Faculdade Nacional de Filosofia da universidade do Brasil.** História, Ciências, Saúde – manguinhos, Rio de Janeiro, V. 19, n. 2, abr./jun. 2012, p. 611-636.

GARFIELD, Seth. **As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas.** Revista Brasileira de História, vol. 20. São Paulo, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Priscila Nunes. **Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude**. São Leopoldo: Periódico do Grupo Identidade das Faculdades EST/IECLB, 2018.

MILES, Robert. **Racism: After ‘race relations’**. London and New York: Routledge, 1994.

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

NEUMANN, Eduardo. **Letra de índios: cultura escrita, comunicação e memória indígenas nas Reduções do Paraguai**. Nhanhuti Editora, 2015.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **“O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1975)**. UFF. Niterói: 2010.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **O espelho quebrado da branquitude: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo: Casa Leiria, V.1, 2014.

PIZA, Edith. **O caminho das águas: Personagens femininas negras escritas por mulheres brancas**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

PIZA, Edith. Porta de Vidro: entrada para a branquitude. . In: BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p(59 – 90).

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, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, 2005.

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

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. **A institucionalização da formação superior em História: o curso de Geografia e História na UPA/URGS – 1943 a 1950.** Diss.PPGH-IFCH-UFRGS. Porto Alegre: 2002.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. **A formação em História na UFRGS antes e depois da Reforma de 1968: a pesquisa histórica como elemento distintivo entre licenciatura e bacharelado em História na UFRGS (1943-1973).** (No prelo).

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o Social e o político na pós-modernidade.** Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempora para uma nova cultura política. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** Vol. 4. Porto: Cortez editora, 1991.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras: 1993.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização In: Maio, Marcos Chor. (org.). **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SKIDMORE, Thomes E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos. **A extinção dos brasileiros segundo Gobineau**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de História da Ciência, Vol.6, p. (21-34), 2013.

UFRGS <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em 29/11/2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existtir re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p.(12-43).