



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ARTHUR LUHR MELLO

BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO:
Pensando a desconstrução do privilégio branco na Universidade Federal do
Sul da Bahia (UFSB)

PORTO SEGURO
2021

ARTHUR LUHR MELLO

**BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO:
Pensando a desconstrução do privilégio branco na Universidade Federal do
Sul da Bahia (UFSB)**

Memorial crítico-analítico e produto final “Ementa do componente” apresentados como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relação Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Orientador: Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes.

Banca avaliadora: Profa. Dra. Eliana Povoas Brito

Banca avaliadora: Profa. Dra. Ana Helena Ithamar Passos

**PORTO SEGURO
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO:
Pensando a desconstrução do privilégio branco na Universidade Federal do
Sul da Bahia (UFSB)**

Autor: Arthur Luhr Mello

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes
(UFSB) – Orientador;

Profa. Dra. Ana Helena Ithamar Passos
(USP/Diversitas) – Membro externa;

Profa. Dra. Eliana Povoas Brito (UFSB) –
Membro interna.

**Porto Seguro
2021**

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M527b Mello, Arthur Luhr, 1994 -

Branquitude e educação: pensando a desconstrução do privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)/ Arthur Luhr Mello. – Porto Seguro, 2022.

142 f.

Orientador: Alexandre de Oliveira Fernandes
Memorial Dissertativo (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Privilégio Branco. 2. Branquitude. 3. Universidade. 4. Relações Étnico-Raciais. I. Fernandes, Alexandre de Oliveira. II. Título.

CDD – 370.19342

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883



Universidade Federal Do Sul Da Bahia – UFSB
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Programa de Pós-graduação em Ensino e Relação Étnico-Racial – PPGER

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca examinadora da Defesa Pública de Mestrado

Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes (IFBA / PPGER)
Presidente da banca

Profa. Dra. Eliana Povoas Pereira Estrela Brito
(membra interna à instituição e ao PPGER)

Profa. Dra. Ana Helena Ithamar Passos
(membra externa à instituição e ao PPGER)

Arthur Luhr Mello
Candidata

Este trabalho é dedicado a Edward Mello Jr, meu querido pai, que me ensinou a ter coragem para ser livre. Espero que esteja agora junto com as estrelas, em um lugar em que possa experimentar infinitamente o desconhecido, sem nunca se cansar, sem os limites da matéria. Sua breve e intensa existência estará viva para sempre em minha memória e em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de destacar que sem a ajuda de tantas pessoas queridas este trabalho nunca teria se iniciado. Primeiramente, agradeço imensamente à minha família, em especial à minha mãe, que durante a infância e adolescência sempre me incentivou a estudar e a ser um sujeito crítico, que não vive alheio e passivo à realidade que me cerca. Ao meu pai, que mesmo distante em alguns momentos, sempre fez o seu melhor. Também agradeço à minha esposa Flávia, companheira e amiga nos últimos sete anos, que teve a proeza de me aguentar, principalmente nos últimos dois, depois de tantas reclamações e crises existenciais – eu sei que não foi fácil.

Com relação à minha trajetória acadêmica, gostaria de agradecer imensamente à Profa. Dra. Maria Aparecida, que me encorajou a escrever e submeter meu projeto nesse programa de pós-graduação, mesmo com tantas pessoas dentro da própria universidade sendo contrárias. À Profa. Dra. Ana Carneiro, que generosamente me auxiliou na correção do meu projeto de pesquisa, antes de ser submetido. E, claro, meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Fernandes, que me aceitou como orientando e tem me acompanhado durante toda essa jornada. Mesmo à distância, Alexandre foi sempre uma voz que se fez ativa, leve em alguns momentos, duro em outros, mas sempre presente, não só como orientador, mas como amigo.

Agradeço a tantos outros que, de alguma forma, contribuíram neste trabalho: Profa. Dra. Ana Helena Ithamar Passos, Profa. Dra. Eliana Povoas Brito e Prof. Dr. Lourenço Cardoso, integrantes da minha banca de qualificação, que me auxiliaram com dicas preciosas para melhorar minhas escritas.

Um abraço especial para as amigas Lia Valente e Moana Viveiros, que contribuíram com muita conversa e sugestões para este trabalho, e aos amigos Heictor Miranda e Daniel Durans, sempre solícitos e presentes nos momentos de lazer e descontração, mesmo que de forma remota.

Por fim, agradeço não a uma pessoa, mas ao meu cachorro Ideiafix, que nos momentos mais tristes sempre me trouxe de volta para o mundo, com sua presença, alegria e interesse em participar ativamente de minha vida.

De antemão, já peço desculpas, pois provavelmente esquecerei de citar vários outros nomes importantes. De qualquer forma, desejo tudo de bom a todos que, em algum momento e de alguma forma, se fizeram presentes em minha vida durante esse percurso tão rico, emanando algum tipo de pensamento positivo e torcendo pelo meu êxito. Sintam-se abraçados, vocês fazem parte disso.

RESUMO

O texto a seguir é composto de memorial crítico-descritivo e artefato tecnológico-educacional, os quais problematizam o privilégio branco e o racismo estrutural em espaço de poder institucionalizado, a saber, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A pergunta que fomenta o trabalho é: Como o privilégio branco se manifesta em uma universidade cuja proposta inaugural é ser popular, inclusiva e pluriépistêmica? Na primeira parte do trabalho, relata de forma crítica os privilégios do autor da pesquisa, um sujeito branco, desde a infância até sua entrada na universidade e, na segunda parte, descreve principais experiências e atividades curriculares desenvolvidas como estudante no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER). Na sequência, apresenta entrevistas semiestruturadas realizadas com discentes e docentes da UFSB, com vistas a ilustrar o que a comunidade acadêmica da UFSB pensa em relação ao privilégio branco e seus desdobramentos. A seção quatro justifica e descreve o projeto de intervenção, a saber, o evento técnico-científico “I Seminário Estudos da Branquitude”, realizado entre os dias 24 e 27 de agosto de 2021. Por fim, apresenta o artefato tecnológico-educacional desenvolvido a partir de pesquisa/intervenção, qual seja, uma ementa para componente de pós-graduação da UFSB denominada “Estudos da Branquitude”.

Palavras-chave: Privilégio branco; branquitude; universidade; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The following text is composed of a critical-descriptive memorial and a technological-educational artifact, which problematize white privilege and structural racism in a space of institutionalized power, namely, the Federal University of Southern Bahia (UFSB). The question that fosters the work is: How does white privilege manifest itself in a university whose inaugural proposal is to be popular, inclusive and pluriepistemic? The first part of the work critically reports the privileges of the research author, a white subject, from childhood to university entrance and the second part describes the main experiences and curricular activities developed as a student in the Graduate Program in Education and Race Relations (PPGER). It then presents semi-structured interviews with students and professors at UFSB, from the point of view illustrating what the academic community at UFSB thinks about white privilege and its consequences. Section four justifies and describes the intervention project, namely the technical-scientific event “I Seminar on Whiteness Studies”, held from August 24 to 27, 2021. Finally, it presents the technological-educational artifact developed from research/intervention, that is, a syllabus for the graduate component of UFSB, called “Whiteness Studies”.

Keywords: White privilege; whiteness; university; race relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Trabalhos selecionados no GT “Branquitude: Hierarquias, Burocracias, Eurocentrismos”	p.35
Quadro 2: Docentes.....	p.40
Quadro 3: Discentes.....	p.40
Quadro 4: Trajetória na UFSB/autodescrição (docentes).....	p.41
Quadro 5: Trajetória da UFSB/autodescrição (discentes).....	p.41
Quadro 6: CC: Matemática e Cotidiano.....	p.88
Quadro 7: CC: Introdução ao Raciocínio Computacional.....	p.89
Quadro 8: CC: Matemática e Espaço.....	p.89
Quadro 9: CC: Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Educação.....	p.89
Quadro 10: CC: Expressão Oral em Língua Inglesa.....	p.89
Quadro 11: CC: Compreensão Escrita em Língua Inglesa.....	p.90
Quadro 12: CC: Língua, Território e Sociedade.....	p.90
Quadro 13: CC: Leitura, Escrita e Sociedade.....	p.90
Quadro 14: CC: Universidade e Sociedade.....	p.90
Quadro 15: CC: Universidade e Desenvolvimento Nacional e Regional.....	p.91
Quadro 16: CC: Universidade e Contexto Planetário.	p.91
Quadro 17: CC: Experiência do Sensível.....	p.91
Figura 1: Perfil racial e de gênero dos autores.....	p.92
Figura 2: Nacionalidade dos autores.....	p.93
Figura 3: Inscrições do evento “Estudos da Branquitude”	p.99
Quadro 18: Programação final do evento “Estudos da Branquitude”	p.99
Figura 4: Integrantes da Mesa de Abertura.....	p.108
Quadro 19: Trabalhos selecionados no GT 1 – Branquitude e Direito.....	p.109
Figura 5: Minicurso I.....	p.112
Figura 6: Integrantes da Mesa I.....	p.116
Quadro 20: Trabalhos selecionados no GT 2 – Privilégio branco na Universidade.....	p.116
Figura 7: MODESTO BROCOS Y GOMEZ (1852-1936): <i>A redenção de Cam</i> , 1895, Óleo sobre tela, 199 x 166cm.....	p.121
Figura 8: Minicurso II.....	p.123
Figura 9: Integrantes da Mesa II.....	p.126

Quadro 21: Trabalhos Seleccionados no GT 3 - Branquitude, feminismo e patriarcado.....	p.127
Figura 10: Mesa de Encerramento.....	p.132

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
1 DA ESCOLA À UNIVERSIDADE: O privilégio branco	14
1.1 “A descolonização só pode ser efetivada com a descolonização do sujeito”	14
1.2 Privilégio branco na infância.....	16
1.3 Por que o Fluminense?	18
1.4 Outra cidade, outra escola, outro amigo	20
1.5 O IFBA, o choque de realidade, e o <i>bullying</i> /racismo virtual.....	22
1.6 O primeiro emprego	23
1.7 Presente na universidade: caminhos de pesquisa	24
1.8 Perguntas iniciais para uma proposta de desconstrução do privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	26
2 TRAJETÓRIA NO MESTRADO: Olhar-se no espelho	29
2.1 Estranhamento da branquitude	30
2.2 Como foi cursar um mestrado em meio a uma pandemia?	30
2.3 Componente curriculares cursados	31
2.4 Participação no III Seminário de De (s) colonialidades (2019)	34
2.5 Participação no III Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-raciais - Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-indígenas (27/08/2020)	35
2.6 Exame de qualificação.....	36
2.7 Metas pós exame de qualificação	38
3 ENTREVISTAS COM PROFESSORES E ALUNOS DA UFSB	40
3.1 Objetivo e metodologia.....	40
3.2 O modelo da UFSB privilegia a branquitude?.....	42
3.3 Sistema de Ciclos ou “Sistema de Progressão”?	42
3.4 Cotas no Segundo Ciclo: Pacto Narcísico e silêncio da branquitude	48
3.5 Regime quadrimestral: otimização do tempo ou perda de carga horária de aula?	50
3.6 Interdisciplinaridade ajuda ou atrapalha os privilégios da branquitude?	53
3.7 O currículo da UFSB é branco?	56
3.8 Quem deve falar sobre branquitude/negritude na universidade?	59
3.9 Quais os privilégios da branquitude na Universidade?	61
3.10 É possível relacionar o tema branquitude com educação, políticas públicas e inclusão social?.....	63

3.11 Fraude nas cotas e racismo institucional.....	64
3.12 A UFSB nos últimos anos embranqueceu?	67
3.13 Hierarquia institucional: lógica dual na UFSB	71
3.14 O movimento estudantil e a branquitude.....	75
3.15 As cotas raciais são um fetiche da branquitude?	77
3.16 Como combater a branquitude na UFSB?	79
3.17 Limites de pesquisa: o que ainda é silenciado?	82
3.18 A UFSB é uma universidade branca?.....	83
4 I SEMINÁRIO ESTUDOS DA BRANQUITUDE: Privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	85
4.1 Justificativa: Por que é necessário a criação de um espaço de debate sobre Branquitude na UFSB?.....	85
4.1.1 Análise Empírica	85
4.1.2 Análise Curricular da Formação Geral.....	88
4.2 Revisão da bibliografia.....	93
4.3 Definição do problema da investigação-ação	97
4.4 Procedimentos de pesquisa-intervenção.....	98
4.5 Produto(s).....	101
4.6 Resultados esperados.....	102
4.7 Relatório do Evento	103
4.7.1 Mesa de Abertura – Universidade pública e o privilégio da branquitude (24/08/2021 – 19:00 às 22:00h)	103
4.7.2 Grupo de Trabalho (GT) 1 – Branquitude e Direito (25/08/2021).....	108
4.7.2.1 Minicurso I – As expressões da branquitude no ensino superior brasileiro	110
4.7.2.2 Mesa – Branquitude no Brasil: desafios para uma educação antirracista e decolonial	112
4.7.3 Grupo de Trabalho (GT) 2 – Privilégio branco na Universidade (26/08/2021)	116
4.7.3.1 Minicurso II – Panorama dos estudos sobre branquitude no Brasil	119
4.7.3.2 Mesa – Privilégio Branco nas Ciências	123
4.7.4 Grupo de Trabalho (GT) 3 – Branquitude, feminismo e patriarcado (27/08/2021)	126
4.7.4.1 Minicurso III – A mestiçagem no pensamento social brasileiro	128
4.7.5 Conferência de Encerramento - Comunicação e Racismo: Atualidade da dominação colonial	129

5 PRODUTO FINAL DA PESQUISA: Ementa para componente curricular “Estudos da Branquitude”	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Estamos apenas começando a rasurar privilégios brancos	135
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	141
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	141

PREFÁCIO

A escolha de escrever sobre branquitude foi arriscada. Tinha consciência de que seria um tema incômodo, e desconfortável para mim e muitos dos leitores acadêmicos brancos. A escolha de falar em primeira pessoa, abandonando a lógica da impessoalidade científica, é assumir minha parcela de privilégio e responsabilidade nesse contexto, e essa decisão não é apenas uma escolha pessoal, mas tem caráter metodológico, crítico e analítico de mim mesmo e meus comportamentos.

A confortável posição de falar em terceira pessoa, como um pesquisador distante do objeto de pesquisa, teria me poupado de inúmeras intempéries. E certamente teria limitado o sentido e o alcance do meu trabalho, seus possíveis desdobramentos e todas as reflexões que podem surgir a partir das experiências pessoais que partilhei no texto.

Dedicar parte desta tese para falar das análises que fiz antes de mim mesmo pode soar egóico. Mas assumi esse risco assim como a possibilidade de ser severamente julgado, por entender que esse exercício diz de quem fala, de onde fala, e tudo que lhe atravessa sobre o tema. Perder esses aspectos de vista poderia condenar minha pesquisa a ser mais um tratado de impressões, de mais um pesquisador branco, que fala de seu próprio constructo social como um astrônomo fala de planetas distantes que vê apenas em seu telescópio.

Essa proposta de abordagem metodológica me levou a confrontar frontalmente o privilégio de outros sujeitos brancos pesquisados de forma especialmente curiosa. No início, alguns dos entrevistados demonstraram contar com a minha cumplicidade condescendente de homem branco “em processo de desconstrução”. Esse tipo de pacto social ocorre não apenas nas relações de raça, mas também no acordo tácito entre homens em detrimento de mulheres, e dos ricos em detrimento da classe trabalhadora. Preservar os privilégios APESAR DE reconhecê-los parece ser máximo de tensão elástica que essas estruturas suportam.

Entendendo a academia como espaço de expressão de poder da branquitude, assumir esse formato metodológico foi importante para expor a lógica do comportamento da branquitude na linguagem, nos desvios semânticos das respostas e, sobretudo, no lugar de manutenção de suas bases de privilégio racial sobre a égide de “cultura”. Como objetivo secundário, essa abordagem provoca o leitor branco se perceber antes de fazer qualquer outra análise seja ela de natureza sociológica, ou antropológica. Estabeleço nessa tese que o ponto de partida precisa ser definido sem a romantização da impessoalidade. Afinal de contas, não será justamente essa falácia cientificista pasteurizada de impessoalidade que sustenta o mito da neutralidade branca, e portanto, a negação da branquitude?

1 DA ESCOLA À UNIVERSIDADE: O privilégio branco

1.1 “A descolonização só pode ser efetivada com a descolonização do sujeito”

Foi difícil começar a escrever sobre branquitude. Creio que essa dificuldade de falar sobre meus privilégios já diz muita coisa. Ao mesmo tempo, é uma necessidade tão profunda, que penso ser impossível me eximir dessa responsabilidade de assumir algo que para nós brancos é tão incômodo. Pensei por muito tempo se essas questões não eram coisas da minha cabeça, uma mera coincidência, mas hoje percebo que não.

Lembro que quando meu orientador de mestrado falou pela primeira vez sobre o termo “branquitude” eu pensei: “ok, mas não era bem isso que eu esperava pesquisar”. Contudo, pensar na ideia de abordar na minha pesquisa a questão do privilégio branco não me parecia inicialmente algo tão complicado, tendo em vista que hoje, com 25 anos, já havia passado por um processo de desconstrução durante a graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Após alguns meses de pesquisa, percebi que o trabalho de fato não seria nada fácil, levando em consideração a enorme importância do tema no campo dos Estudos Decoloniais e das lutas antirracistas, tão presentes e necessários em um programa de pós-graduação que se propõe a discutir relações étnico-raciais, como é o Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais (PPGER) da UFSB.

A escolha de escrever essa primeira seção em formato de relato autobiográfico se deu ao longo de um processo de interação teórica e reflexiva acerca dos privilégios que me cercam. Isso porque percebi quem muitas vezes, eu enquanto branco tinha uma enorme dificuldade de assumir meus privilégios, mesmo sendo uma pessoa crítica em relação ao racismo.

Enquanto por um lado expunha superficialmente minha aversão a qualquer tipo de discriminação, ficava em silêncio quando se tratava de expor minhas vantagens históricas. Entendo que entre nós, brancos, há o “pacto narcísico” (BENTO, 2002) que busca a preservação de nossa condição neutra e não racializada.

Mesmo se tratando de uma autobiografia, é necessário destacar que os relatos e exemplos trazidos aqui não possuem a intenção de expor meu verdadeiro “eu”. Isso porque ele não existe, e mesmo que esteja em algum lugar, eu não posso acessá-lo, pois existem vários “eus” que mudam e trocam de lugar a todo o instante, e para sempre estão fissurados e diferidos. Tendo em vista a inexistência dessa concretude da identidade e da existência

essencializada, é possível pensar que não há resgate de um “eu” possível porque toda construção biográfica é a fragmentação de um sujeito em pedaços articulados sobre uma identidade em construção, produção e invenção (ARFUCH, 2010, p. 157).

A partir da análise teórica de Michel Foucault (1983), é possível identificar a relação da autobiografia com o conceito de “escrita de si”. Ao estudar os hábitos gregos antigos de escrita pessoal, como cadernetas de anotações filosóficas, chamadas em grego de *hupomnematas*, e trocas de correspondência entre filósofos que buscavam descrever a si mesmos, o autor insinua que a identidade e a subjetividade são construídas permanentemente, ou seja, o sujeito é eternamente constituído a partir do ato da narração de si.

Com relação ao conteúdo da narração, o presente texto autobiográfico não busca uma perfeita exposição de fatos, mas um exercício de alteridade e imersão em minha subjetividade. Nessa interação plural entre biógrafo e leitor, é esperado que a relação entre ambos se dê de maneira aberta e não definitiva, haja vista que:

toda narrativa é pluralidade de vozes (“polifonia bakhtiniana”) que, de “As confissões” de Rousseau aos contatos cotidianos “mais triviais” como os e-mails de hoje, se faz como “identidade narrativa” na qual participam tanto biografado e biógrafo como também leitores (na literatura e na mídia impressa) e espectadores (nos *talk shows* e *reality shows*). É também por isso que toda biografia é sempre aberta, inconclusa (ARFUCH, 2010, p. 157).

Penso que o mais importante em um texto autobiográfico não seja alcançar a exatidão dos fatos ou a verdade acerca da vida de quem o escreve, mas sim provocar a refletir acerca daquilo que está escrito e relacionar com o que se tem interesse, que no caso deste estudo, é o questionamento da branquitude.

Mesmo após aceitar que, de fato, possuo privilégios devido a minha cor de pele, não me via como alguém “tão privilegiado assim”. Afinal, mesmo contando com todas as características físicas, sempre fui pobre, tive que começar a trabalhar cedo, ganhando sempre o mínimo. Na escola, nunca me destaquei por minhas habilidades atléticas ou pela popularidade entre os colegas, muito pelo contrário. Como a resposta não estava na cara, afinal a branquitude é uma raça não marcada, foi necessário ir além do óbvio e analisar os entrelugares e especificidades de minhas experiências de vida, além de escavar as entrelinhas de minhas relações sociais.

Esse trabalho não tem o intuito de provar ou dar a entender que pessoas brancas não sofrem, ou seja, desmerecer o sofrimento alheio. Contudo, isso não significa que o privilégio branco não exista, ainda mais se tratando do nosso país, uma colônia, reino e república

fundada historicamente sob a égide da violência, do racismo e da escravidão, e que até hoje busca através de uma lógica colonial o extermínio físico e cultural dos povos originários e afrodescendentes. Essa lógica não se prova apenas nas ações diretas de extermínio, chacinas, ou no ato de chamar, por exemplo, um jogador de futebol negro de macaco em um estádio, traços de uma branquitude acrítica (CARDOSO, 2010), mas nas microrrelações de poder cotidianas entre os indivíduos (FOUCAULT, 1978), mesmo daqueles críticos ao racismo.

1.2 Privilégio branco na infância

O nerd de hoje é o cara rico de amanhã
 O nerd de hoje é o cara lindo de amanhã
 O nerd de hoje é o bom marido de amanhã
 Garota, escolha já seu nerd!
 Os Seminovos (2008)¹

Durante minha infância, morei em duas cidades, Porto Seguro (BA) e São Paulo (SP). Em ambas as realidades, nunca me senti privilegiado na escola. Nunca senti ser uma unanimidade entre meus colegas. Inclusive, tinha a impressão de estar deslocado em relação aos outros alunos. Porém, me parece que nem todos me odiavam. Enquanto meus colegas não gostavam muito de mim, os profissionais da escola como um todo me veneravam, afinal de contas, tinha um comportamento exemplar, fazia todas as atividades, participava a todo o momento da aula, lia vários livros na biblioteca, além de nunca arranjar confusão. Seguiu o lema descrito na música dos Seminovos, o “Nerd de hoje”.

Esteticamente, recorro de receber alguns apelidos de meus colegas pelo fato de ser muito diferente e mais alto que os demais. Porém, havia também muitas propostas de colegas que sugeriam trocar meus olhos com os deles, ou trocar com eles meu “cabelo bom”. Com relação aos professores, me dava até vergonha de tantos elogios que ganhava. A todo momento exaltavam em público minha inteligência e beleza, me comparando a um “anjinho branquinho e loirinho” na frente dos outros, assim como Gisele Bündchen, suposta representante do padrão de beleza e multiplicidade étnico-racial da mulher brasileira (MAIA, 2010). De fato, Gisele Bündchen era um dos meus apelidos na escola. Tinha tanta “moral”, que deixavam até eu tocar o sino na hora do recreio. Me lembro do professor de matemática se referindo a mim como o “orgulho da escola”. Era como se eu fosse o garoto propaganda da escola, um exemplo concreto que o modelo neoliberal e capitalista de educação, chamado por Freire (1968) de “educação bancária”, teria “dado certo”. Tudo que o professor falava, eu

¹ LETRAS. Escolha já Seu Nerd. Os Seminovos. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/os-seminovos/1473259/>. Acesso em 10 set. 2020.

guardava sem questionar, assim como o banco, que recebe o dinheiro de seus clientes passivamente. Uma relação entre aluno/professor essencialmente mecanicista.

Toda essa minha disciplina e desempenho na escola não era por acaso. Fui alfabetizado em casa por minha mãe. Por mais que fôssemos pobres, não tivéssemos casa própria, minha mãe sempre se manteve presente em minha infância, e hoje sei que isso é um privilégio para poucos. Mais do que isso, mamãe é uma pessoa extremamente culta, mesmo sem nunca ter cursado ensino superior. Suponho que o número de livros que ela tem em casa supera o catálogo de várias livrarias e bibliotecas. Minha família materna deriva de descendentes alemães, que migraram para São Paulo em meados do século XX. Por mais que fôssemos pobres, fazíamos parte da chamada “classe média paulistana”.

Minha família historicamente se encaixa no que Schucman (2012), em sua tese sobre a branquitude na cidade de São Paulo, chamaria de “branquíssima”, devido a ancestralidade europeia fortemente marcada tanto no meu sobrenome materno “Luhr” (alemão) quanto no paterno “Mello” (italiano). Contudo, penso que eu e meu irmão representamos um estágio inferior ao “branquíssimo”, um retrocesso na linhagem da família, chamado por Schucman de “branco”, devido ao fato de sermos baianos e pela ausência mais acentuada do privilégio econômico, se comparado com o resto de nossa família. Essa transição de “branquíssimo” para “branco” foi especialmente sentida quando mudamos para São Paulo, uma cidade mais desenvolvida economicamente e com forte aversão a população nordestina. Mesmo assim, ainda possuíamos o capital cultural europeu, que, como destacado por Souza (2015), nos privilegiava dentro de uma sociedade e instituições eurocêntricas e racistas.

Uma questão que sempre recorro diz respeito ao perfil racial dos alunos denominados “nerds”. De maneira geral, mesmo na escola pública, os considerados melhores alunos sempre eram brancos. Não que não existissem bons alunos negros, mas os que eram legitimados pelos professores como bons alunos, ou “nerds”, eram geralmente brancos. Isso se refletia em quem ganhava presentes da escola, ingressos de show, material escolar, nos grupos de leitura, de xadrez e tudo que demandava o intelecto. Sobrava para os outros alunos, majoritariamente negros, as atividades físicas, como o futebol, a queimada, a dança, entre outras. Também recorro vivamente das reuniões de pais, sempre vazias. As mães presentes geralmente eram dos considerados “melhores alunos”, incluindo a minha. Ou seja, eram reuniões que serviam apenas para exaltar a qualidade dos alunos “brancos nerds” em comparação com “o resto”, os péssimos e irremediáveis alunos que supostamente “atrapalhavam” nosso desenvolvimento. É possível afirmar que a reunião de pais era um evento narcísico, que retroalimentava constantemente meu ego branco.

A formação da cultura infantil no seio da escola é marcada por um processo de embranquecimento e negação da subjetividade das crianças (SANTIAGO, 2014). Além disso, pesquisas apontam que, ainda hoje, professores e gestão escolar cultivam uma expectativa maior de sucesso educacional aos alunos brancos. Vieira (2018), em pesquisa com professores e alunos participantes da Prova Brasil 2013, revela que, em geral, os professores (em especial os brancos e homens) acreditam mais no sucesso escolar dos alunos brancos. Em contrapartida, as professoras negras são as que mais acreditam no sucesso escolar dos alunos não brancos.

A partir da análise desse contexto descrito, permito-me refletir alguns pontos. Lembro que quando criança, sentia muita falta do convívio e da aceitação dos outros da minha idade. Porém, isso não me exclui da posição de privilégio, pois possuía uma série de vantagens estruturais dentro do ambiente escolar. São duas questões que precisam ser analisadas de maneira separada, e sem demonizar os indivíduos envolvidos. Olhando para trás, hoje, creio que meus colegas, por exemplo, possivelmente não se aproximavam de mim porque eu fazia parte de um sistema escolar que o tempo todo os oprimia e legitimava meu privilégio cultural, estético e comportamental. Sinto hoje que eu não era visto como um aluno, um colega, um potencial amigo ou camarada, e sim como parte de um sistema eurocêntrico que os oprimia e os excluía o tempo todo, e pior, negava suas identidades.

1.3 Por que o Fluminense?

Os anos foram passando, e fui me convencendo de que eu realmente era diferente dos outros. Houve um período que literalmente me achava superior aos outros. Afinal, buscava seguir a cartilha do jovem exemplar que teria um bom emprego e sucesso na vida. Assim, comecei a me convencer que eu não era diferente, e sim “diferenciado”.

O fato de me sentir supostamente desprezado potencializava essa impressão. Explico-me: nesse período, por mais que tivesse a atenção de meus pais e dos professores, eu não enxergava isso como um privilégio. O importante para mim era conseguir a aprovação dos colegas da minha idade. Porém, nunca me senti acolhido por eles: nunca era escolhido no time de futebol, itens da minha mochila eram furtados durante o recreio, eu era agredido nos corredores quase todo dia pelos alunos mais velhos, entre outros problemas. Com o tempo, fui acumulando um sentimento de raiva e de convencimento da minha superioridade.

Lembro com nitidez que, aos 13, 14 anos, eu tinha a plena sensação de ser melhor que os outros. Que minha forma de me expressar era melhor, que minhas opiniões políticas faziam

mais sentido, que o Rock era o melhor estilo musical e que tudo que era derivado da cultura popular era “lixo”. Era uma forma de defesa dessa suposta impressão que as pessoas me desprezavam.

Como exemplo, citarei algo que me diferencia dos outros desde muito cedo, que é meu time de futebol. Eu sempre me perguntei por que escolhi o Fluminense. Afinal, sou baiano, moro na Bahia e minha família é paulista. Recentemente, comecei a refletir mais a fundo sobre isso e cheguei à conclusão de que essa escolha não deriva de um sentimento metafísico de identificação com o time, ou uma paixão platônica pelo jogador Romário, que atuava no Fluminense em 2002, quando eu tinha 8 anos de idade. A verdade é que escolhi o Fluminense porque eu queria ser diferente dos Outros. Onde morava, o time para o qual todo mundo torcia era o Flamengo. Porém, eu sempre ouvi falar que Flamengo é time de mulambo, time de favelado, time do povo. Sendo eu uma pessoa supostamente superior aos outros, seria uma afronta a mim mesmo torcer para time de mulambo. Além disso, o Fluminense é o time da elite intelectual, do Jô Soares, do Chico Buarque, e também é um dos maiores rivais históricos do Flamengo. Eu, como odiava o Flamengo, e por me considerar melhor que os outros, me sentia mais identificado com o Fluminense. Penso hoje que, possivelmente, uma das motivações iniciais que me inclinaram a torcer para esse time tem raízes racistas. Como personificação do sistema eurocêntrico, eu não podia me misturar com a “mulambada”.

Meu amigo Laércio

Conheci o Laércio ainda na Educação Infantil, mas só tivemos contato mais próximo no Ensino Fundamental. Era um menino negro, alto e tinha um cabelo crespo e curto. Lembro que ficávamos entretidos a tarde toda com jogos de tabuleiro, bolinha de gude, além de frequentar as *lan houses* da cidade quando conseguíamos algum trocado. Assim como eu, ele não tinha muitos amigos.

Uma das coisas em que se destacava era no teatro. Não sei ao certo se ele e sua família participavam de alguma religião de matriz africana, mas é bem provável que sim, pois em vários festivais escolares ele se vestia com roupas brancas, que lembravam roupas de algum ritual, e recebia o espírito de uma mulher. Nessas performances, ele fazia diversas brincadeiras com o público, como sensualizar e tentar seduzir outros homens. As reações eram mistas. Muitos gostavam, davam risada, mas havia muitos comentários ofensivos, como pessoas falando que aquilo era “coisa do capeta”.

O fato é que nossa amizade com o tempo foi enfraquecendo. Penso que suas performances artísticas que dividiam opiniões, aliadas à questão de ele ser um aluno repetente e mal julgado pelos professores, possivelmente fizeram com que eu me afastasse de sua presença. Lembro que comecei a sentir vergonha de andar ao seu lado, até porque os outros meninos começaram a caçoar de mim, falando que eu e Laércio éramos “namorados”, ou até insinuando que ele não era uma pessoa boa o suficiente para ser meu amigo.

Chegou então o dia que decidi tomar medidas drásticas. Incentivado por essa aversão cultivada por anos, eu já havia me afastado de Laércio e convivia com ele apenas como colega. Mas sentia que era preciso dar um basta em nossa relação, para mostrar para todos que não tinha mais nenhum tipo de vínculo com ele. Me lembro nitidamente dessa sensação.

A partir de agora, meu relato fica um pouco borrado, pois minha memória recalçou os pormenores. Por algum motivo bobo que não recordo, talvez um peteleco ou esbarrão no corredor da escola, foi o estopim para entrarmos em luta corporal. Minha única lembrança é que provavelmente ele ganhou o embate, pois depois que nos separamos, perguntei aos outros meninos se havia “batido nele”, e a maioria disse que foi ele quem me bateu. Independentemente do resultado da luta, deixei em evidência naquele dia que oficialmente me afastava daquela amizade para sempre. Ainda esbarrei com ele algumas vezes aleatoriamente pela cidade, mas nunca mais tivemos a mesma relação.

1.4 Outra cidade, outra escola, outro amigo

Em 2007, mudei-me para a cidade de São Paulo, onde fiquei até 2010 morando com minha vó. A casa dela era em uma área nobre da cidade, no bairro Santo Amaro. Comecei a estudar em um colégio estadual chamado Linneu Prestes. Lá, assim como de costume, tive dificuldade de me enturmar. Sofri agressões verbais e físicas por ser nordestino, e tive que mudar de sala, devido às brigas com outros colegas.

Com relação à divisão de turmas, era evidente que a gestão escolar separava os alunos de acordo com o desempenho curricular e comportamental. Com relação ao meu caso, lembro que existia um sentimento de inconformismo de vários professores, que achavam que eu deveria estar na sala dos “melhores alunos”. Isso finalmente ocorreu após aproximadamente 1 ano e meio, e assim ganhei o “privilégio” de ir para o considerado melhor 9º ano da escola.

Um dos meus melhores amigos era o Wallace. Era negro, dois anos mais velho que eu e estudava duas turmas acima. Era um excelente aluno, em especial na área de exatas, e nós rapidamente desenvolvemos amizade, pois éramos do mesmo nicho dos “nerds”. Depois da

aula, íamos ao Serviço Social do Comércio (SESC) da região, para utilizar o espaço de internet gratuita para estudantes.

Um certo dia, ao precisarmos ir ao banheiro, ele indicou um estabelecimento em que poderíamos utilizar o serviço. Minha mãe sempre me aconselhou a “segurar a vontade” até chegar em casa, por questões de higiene. Preferi não utilizar o espaço indicado. Nesse momento me despedi e fui correndo para casa.

No dia seguinte, cumprimentei Wallace na cantina, mas ele não olhou para mim. Ficou me ignorando seguidamente, até que na saída da escola, perguntei o que eu havia feito de mal para ele. Ele então respondeu que “não andaria com racista” e que tinha percebido que eu não queria utilizar o banheiro porque ele e outras pessoas negras já haviam utilizado. Eu jurei que não era esse o caso, expliquei meus motivos, e felizmente alguns dias depois fizemos as pazes.

Tempos depois, perguntei para Wallace o motivo que fez com que ele pensasse que eu era racista. Eu não conseguia me conformar que era só por causa da questão do banheiro. Ele então me contou que desconfiava de mim, pois não acreditava que uma pessoa como eu andaria com ele só por amizade. Além disso, ele sabia que eu morava em uma área nobre, daí me relatou que geralmente moradores de bairros como o meu costumavam ser racistas.

Essa história é marcante para mim, pois revela como a minha brancura se manifesta. Primeiramente em uma perspectiva mais ampla: a incompatibilidade entre mim e parte de minha antiga turma fez com que os professores decidissem me deslocar para um espaço mais homogêneo, mas disciplinado, mais “nerd”, mais branco, me afastando da multiplicidade, e demarcando onde deveria ser o meu “verdadeiro” espaço. O segundo caso, em uma realidade mais específica, diz respeito ao conflito com meu amigo. O simples fato de minha existência enquanto branco morador de uma área nobre e racista criou uma série de expectativas em Wallace, e uma delas era a incompatibilidade em relação à nossa amizade.

A impressão que tenho é que o mundo é tão dividido, tão dicotômico, tão eurocêntrico, que é necessário fazer força, pensar, refletir e ponderar muito para criar rachaduras nessa estrutura. E nós enquanto brancos, por estarmos em posição de privilégio, precisamos ajudar na geração dessas rachaduras. Isso não é dever dos outros. Nós brancos criamos, idealizamos essa estrutura social, e devemos ajudar a destruí-la.

1.5 O IFBA, o choque de realidade, e o *bullying*/racismo virtual

Fui aluno do Instituto Federal da Bahia (IFBA) de 2012 até meados de 2014. Durante a juventude, em meio a idas e vindas de cidade, não tive a oportunidade de me estabelecer em um local fixo por muito tempo, e isso provocou uma série de problemas na minha trajetória escolar, pois me deparei com realidades educacionais totalmente diferentes nos locais em que fui residente (Porto Seguro/Trancoso-BA, São Paulo-SP e Tiradentes-MG).

Temendo ter dificuldades em passar em vestibulares de universidades públicas, decidi tentar a sorte no processo seletivo do IFBA. Digo tentar, porque literalmente não estudei para a prova. Mesmo assim, ainda tinha dentro de mim a vantagem do capital cultural necessário para disputar a seleção, e, por isso, consegui passar.

Nesse novo espaço, minha vida mudou drasticamente. Isso porque pela primeira vez tive a impressão de ser um aluno “comum”. Ou seja, um aluno que não se destacava, inclusive intelectualmente. Não conseguia impor minha branquitude com tanta eficiência, porque havia outros discentes brancos, e até não brancos, tão ou mais competentes em provas, trabalhos, seminários, entre outras formas de avaliação. Como fui mimado desde cedo pelos profissionais da escola, agora sentia estar em uma posição de subalternidade na qual nunca estive, e isso me incomodava muito.

Penso que, mais do que vantagens e privilégios, a branquitude gerou em mim uma série de expectativas egoístas. Vivendo nesse mundo de competitividade cada vez mais acirrada, eu como indivíduo branco criei uma série de previsões sobre meu futuro, que quando não concretizadas geraram frustrações e traumas, e pior, hipocrisia e preconceito. Me lembro que esse foi um período em que questionei duramente as políticas afirmativas, como cotas raciais em instituições e setores públicos. Era necessário proteger o privilégio que me restara, diminuir a concorrência ao máximo através de pactos narcísicos (BENTO, 2002) com outros brancos defensores da “meritocracia”.

O episódio mais grave no qual me envolvi, relacionado a racismo, ocorreu ainda em 2012, contra um colega chamado Antônio. Ele era negro, alto e acima do peso. Em uma tentativa de chamar atenção, criei uma página em uma rede social para compartilhar postagens de escárnio e zoação direcionadas a esse aluno, sem que soubesse. Obviamente não deu certo por muito tempo. Logo a direção do *campus* descobriu e tratou de punir a mim e a outros colegas envolvidos com uma suspensão, o que por pouco não virou uma expulsão.

Recordo que grande parte dos colegas ficou do meu lado ou demonstrou neutralidade durante o desenrolar desse caso. Isso porque Antônio era considerado pela maioria da turma

uma pessoa chata, que ficava dando “petelecos” e “tapinhas” inconvenientes. Contudo, percebo hoje que minhas motivações em fazer *bullying* com ele eram muito mais calculadas do que pareciam. Isso porque é evidente que as características sociais e físicas de Antônio, que incluem o fato dele ser negro, o colocavam em uma posição de vulnerabilidade. Eu sabia que mexer com um dos “filhinhos de papai brancos” populares da turma poderia me trazer consequências graves dentro da escola, e por isso escolhi a ele, uma pessoa que teoricamente não teria forças para se defender. No fim penso que o *bullying* praticado por mim e pelos outros não foi apenas uma reação natural de defesa, ou uma simples brincadeira de adolescente, mas provocada também motivações racistas.

Recordo que nesse período de IFBA eu estava tentando conciliar os estudos com o primeiro emprego. Foi um momento muito particular, intenso e de muita confusão, em que passei por um processo de desilusão, pois não conseguia me conformar com meu novo *status* social. Sentia que agora eu estava me tornando uma simples peça do sistema, e não o protagonista, como sempre fui. Mesmo assim, pode-se dizer que eu ainda era privilegiado na questão educacional. Resisti ao IFBA até o terceiro ano do Ensino Médio, período em que mais da metade da sala já havia sido jubilada ou desistido. Ou seja, minha desistência se deu muito mais por motivos pessoais do que propriamente por dificuldades na aprendizagem.

1.6 O primeiro emprego

Me recordo que em meados de 2013 eu havia voltado para a Porto Seguro-BA devido a morte de minha avó. Nesse contexto, resolvi que precisava de um emprego. Estudando no IFBA, era cada vez mais urgente que eu comprasse um computador. Além disso, queria ter dinheiro para me divertir.

Resolvi, então, fazer um currículo em uma *lan house* próxima de casa. Imprimi algumas cópias, e no mesmo dia fui distribuí-las no comércio da região. A minha primeira tentativa foi exatamente o local que me contratou, uma rede de *fast-food*. Me lembro que o gerente estava almoçando na parte de fora do estabelecimento, e me recebeu mesmo assim. Pegou meu currículo, viu que eu era estudante, me ouviu por uns dois minutos e me contratou na hora. Pediu pra eu ir trabalhar no dia seguinte, com a carteira de trabalho em mãos.

Minha reação foi de espanto. Será que era tão fácil assim conseguir emprego? Claro que existem variáveis, era minha primeira experiência profissional e diziam que a empresa gostava de contratar pessoas jovens. Contudo, sem dúvidas, o gerente “foi com a minha cara”,

pois me contratou sem me conhecer. Julgou literalmente “o livro pela capa”. Aliás, nunca vi alguém nessa mesma empresa ser contratado tão rapidamente como aconteceu comigo.

No começo me senti explorado, como todos ali, afinal, era um *fast-food*. Contudo, identifico hoje uma série de privilégios que me eram concedidos sem eu inicialmente perceber. Mesmo não sendo proprietários dos meios de produção, eu como branco acabo por me beneficiar dos “dividendos do racismo” (GONZALEZ, 2020).

Devido a minha facilidade de comunicação com os clientes, fui “promovido” para áreas mais leves e de menos exigência física, como o caixa e o atendimento, pois, além de ter, pelas palavras do próprio gerente, uma “carinha bonita” para estampar a marca, os próprios funcionários entendiam que eu não era uma pessoa adequada para fazer o “trabalho pesado”. Ou seja, minha branquitude se manifestou quando se entendeu que meu corpo branco era “ideal” para atividades intelectuais e delicadas, e não serviços braçais. Esse tipo de pressuposto continua se repetindo em outros ambientes de trabalho comigo até hoje.

Com relação à clientela, fui frequentemente atingido por olhares de espanto e estranhamento. É como se meu corpo, minha branquitude, não se encaixasse naquele ambiente servil e exploratório. A impressão é que quando o cliente me perguntava “como um rapaz bonito como você foi parar aqui”, é como se ele, indiretamente, dissesse: “isso não é lugar de gente branca e bonita trabalhar, é lugar de gente feia, de negro, de escravo”.

1.7 Presente na universidade: caminhos de pesquisa

Depois desse período conturbado no IFBA em que quase desisti dos estudos, fiquei praticamente dois anos afastado de qualquer atividade escolar ou acadêmica. Nesse meio tempo, muitas coisas mudaram. Saí de casa, casei-me, e consegui me estabilizar financeiramente.

Através de minha nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), concluí o Ensino Médio em 2015 e ingressei na UFSB em 2016, cursando a Área Básica de Ingresso (ABI), com intuito de fazer a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e me tornar professor. Tinha também a ideia de fazer o curso de Direito no segundo ciclo. Acabei migrando para História e simultaneamente para o Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais, curso ao qual me dedico hoje, quando escrevo este texto.

Desde meus primeiros dias na instituição, pude perceber que o que se propunha como educação na UFSB era muito diferente se comparado ao IFBA. Pelo fato de a universidade funcionar em sistema de ciclos, no qual todos os discentes deveriam cumprir uma gama

comum de componentes, a chamada “formação geral” – que corresponde ao primeiro ano de estudos –, essa condição propiciava o contato interdisciplinar entre indivíduos de diversas áreas do conhecimento.

Com relação a meu processo de adaptação, em geral, me senti muito confortável. Como sujeito branco, advindo de uma família branca e ex-estudante de um Instituto Federal, desenvolvi ao longo dos anos o capital cultural necessário para me adaptar àquele espaço que historicamente privilegia a branquitude. Esse “capital cultural” se manifesta, segundo Bourdieu (1985), a partir do domínio técnico da leitura, interpretação, escrita, capacidade de concentração, organização, além da experiência com as novas tecnologias. Ou seja, os privilégios da brancura transpassaram minha estética, e nesse sentido, entranham-se em questões mais subjetivas, como nos hábitos e na cultura (ALVES, 2010).

Entrei na universidade decidido a cursar licenciatura e a me tornar professor. Sempre achei uma profissão digna e importante para a sociedade. Independentemente de minhas motivações ou gostos pessoais pela profissão, o que é relevante destacar aqui é a reação das pessoas. O que percebi desde meu ingresso na universidade é que tanto professores como alunos não “colocavam na cabeça” que eu era aluno de licenciatura. Até hoje, quando algum professor comenta sobre mim, geralmente fala que eu sou formado em “Bacharelado em Humanidades”. O mesmo ocorre atualmente no mestrado. Todos arriscam qualquer tipo de pós-graduação ou mestrado, menos o Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais. A impressão que me dá é que, devido a minha brancura, as pessoas não esperam que eu faça cursos considerados por elas de “segundo escalão”, destinado a pessoas pardas, negras ou indígenas.

Cito, como exemplo, uma situação que ocorreu durante minha experiência como estagiário no Centro Integrado de Educação de Porto Seguro (CIEPS). Nós, alunos, estávamos homenageando uma determinada professora do estágio, pelo seu aniversário. Durante seu discurso de agradecimento, ela me abraçou, olhou nos meus olhos, e disse: “nossa, eu fico tão feliz de ver um jovem como você, alto, bonito, que tinha tudo para estar em um curso de direito, mas decidiu estar junto conosco nessa batalha pela educação”. Por mais que a intenção da professora fosse me elogiar, fica evidente em sua fala que o meu lugar natural como sujeito branco deveria ser em um curso mais “importante” do que uma “simples” licenciatura.

1.8 Perguntas iniciais para uma proposta de desconstrução do privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Ao término das reflexões aqui apresentadas nessa primeira seção, chego a considerar que, de fato, minha brancura me favoreceu e continua favorecendo, a partir de privilégios materiais e simbólicos que permitem com que eu acesse com mais facilidade espaços de poder dentro da realidade racista que eu sempre vivi sem me dar conta.

Destaco que meu processo de descolonização não acabou, pois é constante. Como exposto nos exemplos anteriores, o ideal da brancura está para além de mim, e não depende apenas de pura e simples vontade. Mesmo que hoje me considere uma pessoa que busca a desconstrução da branquitude, é impossível cravar que eu ou qualquer pessoa esteja livre dos interesses da colonialidade. Isso porque o ideal da brancura existe e se insere sem pedir licença na maioria dos espaços, físicos e simbólicos.

Entendo que a descolonização é um remédio para uma doença, ou melhor, uma patologia social muito difícil de ser tratada, pois já se espalhou pelos “órgãos” da sociedade e os viciou. Guerreiro Ramos (1955) foi pioneiro nessa perspectiva, e destacou que o racismo no Brasil é fruto de uma “patologia social do branco brasileiro” que impõe sua superioridade a outros grupos raciais.

Nesse sentido, em que assumo que a branquitude invade e contamina os espaços sociais, iniciei minha atual pesquisa de mestrado, em que busco pensar a branquitude na universidade, um espaço de saber-poder historicamente monopolizado por nós brancos.

É possível perceber que existe hoje, dentro das instituições citadas nesse relato (escola, trabalho, universidade), um contato mais próximo entre brancos, negros, indígenas, entre outros grupos sociais, devido muito às políticas de inclusão social como a Lei de Cotas. Contudo, mesmo com a interação desses diversos grupos étnicos em um mesmo espaço, a branquitude e o racismo continuam se manifestando, contrariando a ideia de “democracia racial”, ou “harmonia racial”, defendida por diversos autores em especial durante o século XX, como Abdias do Nascimento, Charles Wagley e Gilberto Freyre, e organizações internacionais como a UNESCO, que elogiavam as “relações raciais harmoniosas” no país (GUIMARÃES, 2001). Portanto, a branquitude também se faz presente em locais onde há interação próxima de uma variedade de sujeitos, e não o contrário, e essa interação gera tensão e violência, física e simbólica.

Este trabalho não se propõe a defender uma realidade utópica, em que não exista violência entre os sujeitos. A violência é um tema que gera intenso debate em diversas áreas

como Filosofia, Sociologia e Psicologia. Na obra “Parerga e Paralipomena” (1851), do filósofo Arthur Schopenhauer, é descrito o conto metafórico “O dilema do porco-espinho”, que aborda o problema da aceitação da alteridade. Isso porque, como descrito no conto, o frio do inverno provoca a aproximação dos sujeitos (no caso, porcos-espinhos), que buscavam escapar do frio. Nesse movimento de aproximação, os “sujeitos” se machucam, e os espinhos atuam como uma metáfora que ilustra as diferenças entre os indivíduos, que impedem que a sociedade se constitua como um corpo único, sólido e homogêneo. Essa diferença, que caracteriza as relações humanas, gera inevitavelmente conflitos, inclusive entre sujeitos que estão em um mesmo grupo ou espaço social.

Contudo, afirmar que os indivíduos são diferentes não significa negar a constituição histórica de grupos dominantes que buscam a homogeneização. Nesse sentido, autores decoloniais apontam para o mito da modernidade, atrelada historicamente as grandes invasões encabeçadas pelos europeus a partir de 1492 (DUSSEL, 2005). Dessa forma, questiona-se a suposta “emancipação” do mundo a partir da colonização, do iluminismo, do capitalismo e da formação dos estados ditos “modernos”. Mais do que isso, os estudos decoloniais criticam a postura centralizadora da Europa (hoje aliada aos Estados Unidos), que busca até hoje a univocidade do mundo a partir da “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005; 2009) que concentra na mão de um grupo seletivo de pessoas brancas o controle da economia, da autoridade, da natureza, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Sendo assim, é praticamente inevitável imaginar que a colonialidade do poder atinge os diversos espaços sociais e instituições da sociedade atual, por melhores que sejam as intenções.

Pode-se pensar então que o maior acesso e inclusão dos diversos grupos étnico-raciais, inclusive nos espaços de poder, não seja suficiente para quebrar os pactos narcísicos brancos. Na verdade, é exatamente nesses encontros de sujeitos em espaços antes hierarquizados que traziam incômodo a minha branquitude. Levando em consideração o conceito de “Pacto Narcísico” forjado por Bento (2002), é possível relacioná-lo com o conceito de “narcisismo das pequenas diferenças”, do psicanalista Sigmund Freud. Em texto abordando a questão do machismo e do medo dos homens em relação ao empoderamento feminino, a psicóloga Maria Rita Kehl se apropria do conceito de Freud e explica como esse “narcisismo das pequenas diferenças” funciona na prática:

É quando a diferença é pequena, e não quando é acentuada, que o outro se torna alvo de intolerância. É quando territórios que deveriam estar bem apartados se tornam próximos demais, quando as insígnias da diferença começam a desfocar, que a intolerância é convocada a restabelecer uma discriminação, no duplo sentido da palavra, sem a qual as identidades ficariam muito ameaçadas (KHEL, 2015).

Eis algumas perguntas que proponho levantar neste trabalho: mesmo com todo o otimismo e intencionalidade de se construir espaços inclusivos, é possível afinal que uma instituição como uma universidade, fundada e estruturada por nós brancos, fuja dos ideais da branquitude? Afinal, o que há de branco em espaços como nossa casa, a rua, a escola, o trabalho, ou uma universidade como a UFSB? Como podemos traçar coletivamente estratégias para combater a branquitude nas instituições historicamente brancas? Como tensionar os “pactos narcisismo das pequenas diferenças” na universidade?

Penso que a geração dessa tensão perpasse pelo processo de conscientização e participação da sociedade na luta contra o racismo estrutural. Porém, essa luta não pode ser jogada nas costas de grupos específicos como negros e indígenas, pois a sociedade é formada por todos os indivíduos. Está na hora da branquitude tirar a máscara da neutralidade, e encarar suas responsabilidades na luta antirracista.

Entendo, hoje, que minha identidade racial me concede privilégios injustos e me coloca em uma condição privilegiada de poder que me afasta das responsabilidades com todos. Por isso, penso ser necessário que nós brancos participemos ativamente da luta antirracista, reconhecendo e se posicionando contrário a esses privilégios. É isso que tentarei fazer nesse trabalho.

2 TRAJETÓRIA NO MESTRADO: Olhar-se no espelho

Por que o PPGER? Essa pergunta pode ser respondida de várias formas. Do ponto de vista prático, o PPGER é um dos poucos programas de pós-graduação da área da educação presentes na região do sul da Bahia, e, portanto, naturalmente seria uma das minhas opções para a continuação de meus estudos como professor de Ciências Humanas e Sociais.

Academicamente, tinha muitas dúvidas se minha presença se encaixaria na proposta do mestrado. Além de ser um sujeito branco, não tenho um histórico de lutas no movimento estudantil. Sempre tive medo de me envolver com política, mesmo sendo da área de humanidades (o que é um grande paradoxo). Por conta disso, a questão étnico-racial me parecia um tema distante. Pensava: será que eu meto a mão nesse vespeiro?

Eis que um dia, às vésperas da abertura do edital do PPGER de 2019, resolvi conversar com Maria do Carmo, professora que tive o prazer de conhecer durante a graduação, no componente curricular “História da África”. Ela me incentivou a inscrever meu trabalho na seleção do programa e disse que o PPGER era, assim como qualquer outra pós-graduação, um espaço em que “todos deveriam ser bem-vindos”, e que minha participação também seria importante, no sentido de trazer mais pessoas brancas para a luta antirracista.

Como não desenvolvi nenhum artigo ou escrito acadêmico mais complexo durante minha graduação, fiquei em pouco inseguro em relação ao formato e linguagem que utilizaria na elaboração do projeto. Felizmente, tive ajuda de Ana Carneiro, outra professora da graduação, que gentilmente fez a revisão do meu projeto antes da submissão.

Inicialmente, o projeto previa a elaboração de um material didático antirracista que deveria ser “aplicado” – como uma vacina compulsória – em uma escola. Na época, me parecia um bom projeto, levando em consideração que a educação sempre foi um espaço de perpetuação do status quo branco. Nunca pensei que a universidade, ainda mais a UFSB, um lugar em minha visão tão inclusivo, defensor da diversidade, seria um espaço para uma intervenção antirracista.

Quem abriu meus olhos para essa questão foi meu orientador, professor Alexandre. Ele sugeriu que eu alterasse meu foco de pesquisa para a universidade, e em vez de falar sobre racismo e discriminação, objetificando as chamadas “minorias sociais”, abordasse nós brancos como foco da pesquisa. E é nesse caminho que decidi seguir meus escritos.

2.1 Estranhamento da branquitude

Uma questão, no mínimo curiosa, que tenho me defrontado desde que ingressei no mestrado diz respeito à reação de amigos e colegas brancos quando comento sobre o tipo de mestrado e meu tema de pesquisa. Em geral, a reação é de estranhamento, como se minha presença em uma área de pesquisa que debata raça representasse uma espécie de ameaça. Alguns chegaram a citar que ali não era meu lugar, que aquele espaço não era meu e que temas como racismo devem ser discutidos exclusivamente por quem sofre, e não por aqueles que se privilegiam do sistema.

Reni Eddo-Lodge (2020), em seu livro “Por que não converso mais com pessoas brancas sobre racismo”, relata esse receio da branquitude de se envolver em temas relacionados à identidade racial e racismo. Ela cita que durante sua experiência como estudante de graduação, percebeu estudantes brancos incomodados, desistindo de matérias na universidade abordando história da África, justificando que aquele lugar não era para eles.

De maneira geral, é muito difícil explicar para qualquer pessoa do que se trata meu tema de pesquisa, bem como a importância de se discutir branquitude. A maioria dos brancos, mesmo críticos ao racismo, ainda parecem achar que a produção sobre identidade branca é sem sentido – o que é normal, tendo em vista que nós brancos somos sujeitos historicamente não racializados.

Há, ainda, aqueles que interpretam a pesquisa como racista. Cito, como exemplo, um caso em que minhas vizinhas escutaram uma palestra que fiz sobre privilégio branco. Em um determinado momento, citei que o fato de eu ser loiro e ter a pele clara me concedia uma série de privilégios em diversos ambientes, por essas características serem consideradas o padrão de beleza. Essas vizinhas ficaram extremamente ofendidas com essa afirmação, entendendo erroneamente que eu estava exaltando, de forma racista, o fato de eu ser “naturalmente” mais bonito que os demais pelo fato de ser branco.

2.2 Como foi cursar um mestrado em meio a uma pandemia?

Desde o início da pandemia do Covid-19, muitos colegas de universidade me disseram que ao *lockdown* não mudaria muito as coisas para nós, estudantes de pós-graduação, pois o ofício de pesquisador seria por natureza uma atividade solitária.

Percebe-se uma tendência da ciência moderna em se fechar em si mesma. Um dos principais nomes da filosofia ocidental, inventor do método cartesiano, Rene Descartes, ainda

no século XVI, defende em obras como “Discurso do Método” e “Meditações” a necessidade do sujeito se isolar do mundo empírico para ter acesso à “verdade” sem as impurezas do mundo material.

Contudo, penso que esse período de pandemia foi especialmente complicado para nós do PPGER. O programa se constitui hoje como um mestrado profissional, com foco não só no ensino e pesquisa, mas, principalmente, na extensão, a partir da elaboração de um projeto de intervenção em uma realidade educacional. Daí veio o primeiro drama: como elaborar um projeto de intervenção potente o suficiente para dar conta da demanda do curso, em uma realidade 100% metapresencial?

Durante boa parte do programa, essas dúvidas me fizeram perder muito tempo de trabalho. Pensei inicialmente em fazer uma pesquisa puramente bibliográfica, mas ao longo do tempo comecei a perceber que meus escritos, além de pobres de criticidade, reproduziam o modelo de pesquisa branco, cartesiano, que se fecha nas fontes e tem pouco contato com a realidade, com o campo.

De fato, a pós-graduação é uma etapa acadêmica com menos encontros presenciais. Contudo, a ausência completa de contato com as pessoas não foi nada boa para minha sanidade mental, algo que citei algumas vezes em encontros com o grupo de orientação. No início da pandemia, pensei que seria tranquilo ficar alguns meses em isolamento, por ser uma pessoa mais caseira. Contudo, ao passar dos meses, percebi o quão importante é ter com quem conversar. Por mais que exista a possibilidade de *lives* e comunicação via redes sociais, o contato pessoal, físico, simultâneo, espontâneo é muito diferente, traz um tipo de potência que não consegui alcançar no ambiente remoto.

Mais adiante neste trabalho, será possível perceber que a ideia de fazer uma simples pesquisa bibliográfica caiu por terra, e meu projeto hoje é algo totalmente diferente e complexo do que idealizei no início do mestrado.

2.3 Componente curriculares cursados

Além dos encontros de pesquisa e as demais atividades curriculares, tive a oportunidade de cursar alguns componentes curriculares, obrigatórios e optativos, para completar minha formação no mestrado.

Eis a lista de componentes cursados:

- Fundamentos do processo de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais

Primeiro componente curricular cursado. Lembro-me com carinho desse momento em minha formação, em que li meus primeiros textos no mestrado. Cito, como exemplo, o texto “Pode o Subalterno Falar”, da escritora e filósofa indiana Gayatri Spivak, em que eu e alguns colegas tivemos extrema dificuldade de entender o que o texto queria dizer. Talvez até hoje minha branquitude ainda me deixa confuso com a frase “pode o subalterno falar?”, até porque “falar” não diz respeito apenas ao som, à oralidade, mas como e quem escuta.

Com relação a trabalhos desenvolvidos, lembro de um seminário em grupo sobre o livro “Foucault e Educação”, texto que relacionava a obra e os conceitos do autor como biopoder, genealogia, ser-saber, vigilância, panóptico, e como todo esse conteúdo pode ser pensado dentro na educação.

Foi nesse componente que iniciei meus primeiros escritos no mestrado. Como trabalho final do componente, elaborei um esboço de artigo denominado “Cinco anos de (re)existência: Problemas e contradições acerca de currículo, branquitude, e questões étnico-raciais na Universidade Federal Do Sul Da Bahia”. O trabalho foi submetido para apresentação oral no evento “III Seminário de De (s) colonialidades”, realizado em 2019 no IFBA.

- Currículo, cultura e diferença

“Currículo, cultura e diferença” também foi lecionado pela professora Eliana Povoas Brito. Durante o curso, tive a possibilidade de trabalhar com autores importantes que discutem a temática educação e relações étnico-raciais, como Paulo Freire, Nilma Lino Gomes.

Com relação a trabalhos desenvolvidos, cito um seminário em grupo, com o tema “Avaliação Nacional de Alfabetização – Produção e Gerencialmente do Risco de Analfabetismo no Brasil”, que teve como intuito discutir os métodos avaliativo utilizados no Brasil ao longo dos anos para definir o que é analfabetismo, que foi por muito tempo resumido à habilidade de ler e escrever, bem como o interesse do estado em erradicar o analfabetismo como uma técnica de poder, pensando na necessidade de produção de sujeitos capacitados para atuar no mercado de trabalho e na sociedade tida como “moderna”.

- Estudos Decoloniais

Como aconselhado por meu orientador, busquei aproveitar os componentes cursados para agregar conhecimento para a construção de meu projeto de pesquisa. “Estudos

Coloniais” foi um componente optativo que cursei com esse intuito, e talvez seja o mais relacionado diretamente com meu tema de pesquisa. Foi lecionado pelo próprio professor Alexandre Fernandes.

O componente baseou-se em encontros semanais, em que uma série de textos foram lidos e fichados pelos discentes e posteriormente apresentados para os demais como forma de otimizar o tempo e fazer com que todos participassem ativamente das aulas. Particularmente, fiquei com a responsabilidade de apresentar o texto: “Europa, modernidade e eurocentrismo”, de Enrique Dussell.

Nesse componente, tive meu primeiro contato com autores críticos ao processo colonização epistemológica da modernidade imposta pelo eixo Europa – Estados Unidos. Além de Enrique Dussell, conheci outros textos que utilizei posteriormente, direta ou indiretamente, ao longo da pesquisa, como “Pele Negras, Mascaras Brancas”, de Franz Fanon”, “Analítica da Colonialidade e Decolonialidade”, de Maldonado Torres”, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, de Anibal Quijano, entre outros.

- Políticas Públicas e Relações Raciais

“Políticas Públicas e Relações Raciais” foi o último componente que cursei no mestrado, sendo parte da carga horária obrigatória do curso. Por ser um componente destinado, em especial, para discentes ingressantes, muitas aulas acabaram soando um pouco redundantes e repetitivas para mim, que já estava no período final de formação e o texto do meu projeto de pesquisa-intervenção já estava bem encaminhado.

Levando em consideração que o componente tinha como principal objetivo desenvolver os primeiros esboços de projeto de pesquisa-intervenção dos discentes, aproveitei o momento para qualificar ainda mais o texto referente à intervenção. A seção IV desse trabalho, denominada “I Seminário Estudos da Branquitude: Privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)” é fruto desse processo de qualificação do texto.

Em alguns momentos, tive a possibilidade de discutir meu tema de pesquisa com o professor do componente, que prefiro não nomear. Tivemos alguns conflitos de opinião, pois ele aparentemente não via muito sentido em minha pesquisa, repetindo inúmeras vezes que tinha suas dúvidas se a UFSB necessitaria de um debate sobre branquitude. Com relação a sua metodologia de ensino, muitas vezes era utilizado um tom de ameaça desnecessário nas aulas. No meu caso, ao perguntar sobre a possibilidade de encaminhar meu projeto de pesquisa a ele,

para ter uma segunda opinião, foi respondido que não era possível atender minha demanda, porque segundo ele seria necessário entrar em contato com meu orientador, pois se dependesse apenas dele, não teria piedade e “meteria o pau” no trabalho se fosse necessário.

Minha relação com discentes e com o professor foi bem mais distante, se comparado com os demais componentes que cursei anteriormente. Grande parte da turma era ingressante recente da universidade, e o professor era de outro campus da UFSB. Poucas eram as pessoas que conhecia previamente, e a distância provocada pelas aulas também contribuiu para esse afastamento.

2.4 Participação no III Seminário de De (s) colonialidades (2019)

Realizado entre os dias 12 e 14 de novembro de 2019 na cidade de Eunápolis (BA), o III Seminário de De(s) colonialidades teve como tema “Ancestralidade, Educação e Resistência”, e foi o primeiro evento que participei após meu ingresso no PPGER. Como não tinha nenhum artigo ou trabalho finalizado até então, resolvi submeter para apresentação o resumo de um trabalho em andamento, ainda sem título definitivo. O texto se tratava de uma série de notações empíricas, situação que observei na UFSB, que em minha visão poderia privilegiar a branquitude.

Durante a apresentação do trabalho, confesso que fiquei um pouco nervoso, mas, no geral, achei que foi uma experiência positiva. Consegui ilustrar, de forma convincente, meu tema de pesquisa, deixando em evidência que ainda era um estudo em desenvolvimento, com pouco aprofundamento teórico. Essa sensação de dever cumprido se intensificou no fim da apresentação, que foi, de maneira geral, bastante elogiada. Uma das professoras presentes comentou: “muito bom ver uma pessoa branca assumindo seus privilégios, e realizando um trabalho científico sobre o tema. Parabéns!”.

Contudo, em meio a todos esses comentários positivos, uma das palestrantes solicitou a fala e fez duras críticas à minha apresentação. Citou que a minha pesquisa incitava as pessoas a serem contra a universidade pública, que não era mais do que minha obrigação estudar branquitude e que eu não deveria ser colocado em um pedestal pelo fato de eu estar fazendo o mínimo necessário na luta antirracista. Após a fala, essa professora se retirou do Grupo de Trabalho (GT), alegando que estava atrasada para outro compromisso. Lamento que ela não tenha me dado a oportunidade de resolver de forma mais pacífica a discussão.

Após sua saída do GT, a professora foi duramente criticada pela maioria dos presentes. No começo, me senti acolhido, pois realmente achei, no mínimo, injustas as críticas feitas a

mim. Porém, a quantidade de críticas em direção a ela foi aumentando e isso começou a me incomodar. Comecei a sentir que eu estava sendo superprotegido por todos. Além disso, a pessoa criticada não estava mais presente para se defender.

É comum a branquitude, quando criticada, ser superprotegida nos espaços de poder, como a escola e universidade. Santiago (2014) cita que durante observações em seu estudo de campo, alguns comportamentos de profissionais da escola estudada poderiam ser enquadrados como formas de segregação racial. O primeiro elemento comportamental identificado foi a prática de “paparicação”, haja vista que crianças brancas eram comparadas a anjinhos, recebendo mais carinho e atenção, conquanto estudantes negros eram acusados injustamente de provocar, bagunçar, xingar, através de pura dedução dos monitores.

Ao final da atividade, um colega me ofereceu carona para casa. Durante todo o caminho, ele me elogiou, me deu apoio e falou mal da professora que me criticou. Porém, em um dado momento, ficamos presos atrás de um carro no trânsito e ele então exclamou: “Tá vendo esse carro lento na frente? Só podia ser mulher! É mulher que dirige assim!”. Nesse momento, tive um estalo de consciência: essas são as pessoas que me defenderam? Será que as críticas da professora estavam tão erradas assim?

2.5 Participação no III Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-raciais - Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-indígenas (27/08/2020)

Realizado entre os dias 26 e 28 de agosto de 2020, já em período da pandemia, o III Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-raciais - Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-indígenas foi minha primeira experiência em um grande evento organizado pelo PPGER. Ofertei, junto a meu orientador Alexandre, o GT denominado “Branquitude: Hierarquias, Burocracias, Eurocentrismos”. O GT teve um total de oito trabalhos inscritos. Eis, a seguir, os títulos dos trabalhos selecionados:

Quadro 1: Trabalhos selecionados no GT “Branquitude: Hierarquias, Burocracias, Eurocentrismos”.

TÍTULO
ESTADO DA ARTE: BRANQUITUDE, BRANQUIDADE E PRIVILÉGIO BRANCO -

DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TEMA NO BRASIL
A BRANQUITUDE COMO TEMA IDEOLÓGICO E O EMBATE RESPONSIVO ANTIRRACISTA: UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICA
BRANQUITUDE E EDUCAÇÃO SINDICAL ANTIRRACISTA
O COLONIALISMO LINGUÍSTICO NA HISTÓRIA DA VARIEDADE PADRÃO BRASILEIRA
O TAPETE VOADOR DE CRISTIANE SOBRAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA UMA LEITURA CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
HIERARQUIA, RACISMO E POBREZA: REFLETINDO SOBRE A HISTÓRIA DOS NEGROS EM PERNAMBUCO
ESTUDO SOBRE O RACISMO BRASILEIRO A PARTIR DA PERSPECTIVA FANONIANA: A CONSTRUÇÃO DE UM CABEDAL TEÓRICO-PRÁTICO
A CONSTRUÇÃO DO NEGRO E A REPRODUÇÃO DO EUROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fonte: Site oficial do evento: <https://doity.com.br/iiseminarioppger/blog/submissao-de-trabalho>

O primeiro trabalho citado, denominado “Branquitude, branquidade e privilégio branco: Dissertações e teses sobre o tema no Brasil”, foi escrito e apresentado por mim no GT. O texto foi utilizado posteriormente em minha qualificação de mestrado e mais adiante foi enviado em parceria com meu orientador à Revista *Lingua Nostr@*.

2.6 Exame de qualificação

A reunião teve início aproximadamente às 10h. Nos quarenta minutos iniciais, fiz uma breve exposição da pesquisa: descrevi meu primeiro contato com o tema “branquitude”, as mudanças de rumo durante a pesquisa e os primeiros contatos com as referências bibliográficas. Também descrevi, de forma resumida, os três textos que produzi, entregues para a banca.

Após minha apresentação, os membros iniciaram os relatos avaliativos, a começar pelo(a) professor(a) A, que apontou alguns problemas em meu trabalho, em especial no texto autobiográfico, que em sua visão trazia uma abordagem muito pessoal, que poderia me trazer problemas de interpretação por parte dos leitores, reforçando, assim, o estereótipo da branquitude, o homem branco “desconstruído e salvador da pátria”. Em sua visão, esse texto deveria ser retirado da versão final do memorial. O texto do Estado da Arte também foi criticado, pois, em seu ponto de vista, faltavam referências bibliográficas no trabalho, em especial na parte inicial, em que citava a história dos estudos sobre raça no Brasil.

O(a) professor(a) B foi o segundo a falar. Solicitou que não excluísse o relato autobiográfico, pois era importante manter esse elemento no trabalho. Criticou, em especial, o Estado da Arte, chegando a citar que tudo aquilo estava “completamente errado” e necessitaria ser refeito. Por fim, elogiou a ideia do projeto de intervenção e citou, no final da sua argumentação, que me faltava teoria e que era evidente que eu era um sujeito que, como muito de seus alunos, “gosta mais da prática”.

O(a) professor(a) C teve uma opinião bem diferente em relação aos textos. Citou ter gostado muito, tanto do relato autobiográfico como do estado da arte, bem como da proposta de intervenção. Como críticas, destacou dois pontos a serem pensados. Primeiro, em relação à afirmação de que os componentes da formação geral seriam constituídos em sua maioria por uma bibliografia branca. Argumentou que nem todos os professores seguem à risca o que está colocado nas ementas oficiais. Citou, ainda, que não é especialista no tema “branquitude”, mas questionou se esse debate sobre privilégio branco não acaba fomentando ainda mais uma espécie de discurso dicotômico entre negros e brancos.

Além das dicas valiosas que foram obtidas durante o momento da qualificação, sinto a necessidade de expressar reflexão crítica de algumas situações e comentários que ocorreram na ocasião.

Em geral, as falas, em especial do(a) professor(a) A e do(a) professor(a) B, foram extremamente críticas a meu trabalho, o que por si só não é um problema. O problema foi a forma como as críticas foram feitas. Logo no início da qualificação, o(a) professor(a) B citou que não concordava com o fato do processo ser público e que isso poderia acarretar um possível “linchamento público” do aluno. Com outras palavras, ele já informava a todos os presentes o que poderia acontecer a partir dali. Fico me perguntando qual é o problema de fazer a qualificação pública. Será que linchar já era o objetivo desde o início?

Em seguida, ao criticar o artigo autobiográfico, aconselhou que o texto fosse literalmente excluído do meu trabalho final. Falando em termos pessoais, o artigo

autobiográfico foi o primeiro que produzi no mestrado, e foi muito importante no meu processo de reflexão acerca dos privilégios que sempre me rodearam ao longo de minha vida. Por conta disso fiquei extremamente abalado com a possibilidade de jogá-lo fora sem aproveitar nada. Até porque é assim que a branquitude faz quando não gosta de algo. Finge que nunca existiu e joga fora. Cito que o(a) professor(a) B tratou de forma parecida meu outro texto, o Estado da Arte, aconselhando que eu começasse tudo do zero, como se fosse possível “zerar” o conhecimento e a construção de alguém.

Em dado momento, o(a) professor(a) B citou um trecho do meu relato autobiográfico em que eu assumia um caso de racismo que cometi contra um colega meu durante o ensino médio. Argumentou que o que cometi foi “um crime, e que eu deveria ter sido preso”. De fato, o que cometi foi um crime, e se eu fosse uma pessoa maior de idade, eu deveria ser preso. Esse momento foi muito importante, não apenas pela consciência do crime em si, mas para compreensão sobre a proporção do meu ato. Em geral, pessoas brancas não pensam sobre a possibilidade de repercussão, do ponto de vista criminal, sobre seus atos. Isso pois, a branquitude parte do privilégio da inocência, da pureza, do “não foi por mal”. Privilégio esse que nunca é dado à população negra e indígena, que sofrem com o peso do tratamento inversamente proporcional. São severamente julgados e punidos, e, com frequência, sem razão alguma para tal.

Ser confrontado dessa forma evidenciou o quanto somos propensos a negar e a tentar justificar comportamentos (até mesmo) criminosos da nossa parte, e como essa reação é automática, ainda que para um pesquisador e crítico da branquitude. Não ceder a essa tendência me faz reconhecer e agradecer as críticas e as duras falas do(a) professor(a), mas, sobretudo, me fez compreender o risco de estar exposto dessa forma e a importância de fazê-lo para que esse trabalho refletisse com a honestidade do que estamos falando.

A experiência da minha qualificação colocou em perspectiva os desafios de assumir trabalhar com o tema da branquitude e me motivou a concluir esse trabalho com especial atenção às diversas formas de expressão e linguagem. Esse é produto dessa análise crítica do contexto, e inquiridora de mim mesmo.

2.7 Metas pós exame de qualificação

A partir das contribuições dos professores, defini um cronograma de prioridades, com o objetivo de melhorar a qualidade da minha pesquisa. Eis a lista de objetivos que tracei:

- Trabalhar com mais teóricos negros;
- Não resumir a pesquisa apenas à revisão bibliográfica;
- Produzir mais conteúdo que fortalecesse e justificasse a importância de projeto de intervenção que relacione o tema branquitude com a universidade;
- Estudar mais teóricos da educação que, de alguma forma, debatem, direta ou indiretamente, a questão racial, em especial no Brasil
- Me aproximar mais da comunidade acadêmica da UFSB, mesmo no período de pandemia;
- Trazer o debate sobre branquitude, buscando a quebra da lógica dual-racial.

3 ENTREVISTAS COM PROFESSORES E ALUNOS DA UFSB

3.1 Objetivo e metodologia

A ideia de realizar entrevistas se deu naturalmente ao longo da pesquisa, levando em consideração a necessidade de estabelecer um diálogo mais próximo com alunos e professores da UFSB referente a temática da branquitude. Outra finalidade da entrevista é servir como mais um elemento argumentativo que justifique a realização do projeto de intervenção e o produto final da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre os dias 24 de junho e 20 de julho de 2021. Não foi aplicado um questionário, nem uma lista de perguntas específicas que todos deveriam responder. Foi feito apenas um roteiro prévio de questões que julguei serem importantes para pesquisa e que foram utilizadas em momentos pontuais, a depender do rumo das conversas, buscando sempre deixar os sujeitos à vontade, como em um bate-papo.

Com relação ao critério de seleção dos participantes, dei preferência para discentes e docentes veteranos na instituição, ingressantes entre os anos de 2014 e 2016, com forte engajamento nas discussões políticas institucionais. Referente ao perfil étnico-racial e de gênero dos professores entrevistados, foram selecionados apenas pessoas brancas, sendo um homem e duas mulheres. Em relação aos alunos, foram convidados uma mulher negra, um homem negro e uma mulher branca. Para manter o sigilo em relação à identidade dos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios para nomeá-los.

Quadro 2: Docentes.

Nome	Área	Cor/Raça
Regina	Humanidades	Branca
Pedro	Artes	Branco
Isadora	Saúde	Branca

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 3: Discentes.

Nome	Área	Cor/Raça
Teresa	BI Humanidades	Branca
Jade	BI Saúde	Negra
Malcoln	LI Linguagens	Negro

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 4: Trajetória na UFSB/autodescrição (docentes).

Regina

Sou formada em História, bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em memória social pela UNIRIO, e doutora em história social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Eu venho para a UFSB em 2014. Depois que terminei o doutorado, fui para o Maranhão trabalhar na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que é uma universidade com três décadas de ensino, pesquisa e extensão, uma grande universidade. Antes eu tive uma experiência em docência em ensino superior na UFRJ, como professora substituta do curso de direito. Foi uma experiência muito importante para minha carreira, mas era bem distante, digamos assim, do que de fato eu queria atuar como docente. Na época, eu pesquisava relação de trabalho, sindicalismo, e trabalhava muito também com justiça do trabalho, quando, enfim, surgiu essa vaga, que eu fiz a seleção e acabei passando, mas não era exatamente o curso que eu gostaria de atuar depois de formada. Quando eu fui para o Maranhão eu fui trabalhar em licenciaturas, em um campus do interior, trabalhar com uma Licenciatura Interdisciplinar. Passei alguns anos lá e, por uma série de questões pessoais sobretudo, eu decidi, quando a UFSB abriu o processo de seleção pela redistribuição, para a transferência de universidade, apesar de sentir muito a saída da UFMA.

Pedro

Eu entrei como docente em 2015, no segundo semestre, na área das Artes. A gente só tinha seis professores naquela época, ou sete, no campus. Logo depois eu fui coordenador da LI, fui coordenador do NDE da LI, e depois eu fui eleito decano e estou terminando meu mandato de quatro anos no decanato do centro Formação em artes.

Quando eu cheguei aqui, o PPC do BI e LI Artes já estavam prontos. São PPC bastante colados ao projeto orientador ao plano orientador e ao projeto inicial da Universidade, e depois quando eu já era coordenador da LI eu fui líder da equipe que construiu PPC do Curso de Som, Imagem e Movimento, e participei também da construção do curso de Jornalismo como integrante da comissão organizadora do PPC, e já era decana quando esses cursos todos foram implementados

Isadora

Primeiro, minha formação. Eu tive essa formação em Educação física. Aí me apaixonei pela questão do ensino. Não dei aula de educação física, mas gostei muito dessa questão didático-pedagógica. Entrei na enfermagem lá embaixo, como auxiliar de enfermagem, aí depois fiz a faculdade trabalhando como Auxiliar de Enfermagem. Quando terminei a faculdade, primeira coisa que fiz foi dar aula para técnicos de enfermagem. E depois, entrei no mestrado, na área de educação, de currículo e tal. Fiz a minha pós-graduação em Educação Preventiva. Então, quando eu olho para o meu passado e minha formação toda, eu não me identifico mais como uma educadora física, nem como uma enfermeira. Porque hoje eu sou uma enfermeira educadora. Mas, como eu passei por essa formação toda de biológicas, humanas, fiz meu mestrado e doutorado no departamento de psiquiatria e ciências humanas, eu tive que me adentrar nesse universo da pesquisa qualitativa, aliás, por escolha mesmo, e pelas questões de ciências humanas e educação. Então, eu não tenho uma identificação com algo específico. Isso me dificultou inclusive, muitas vezes, para prestar concurso, porque eu não tinha uma área básica forte, eu sou meio trans, inter e multi, uma coisa meio fluída. Então, quando eu vi a proposta da UFSB, inclusive assim, com a necessidade da leitura do plano orientador para fazer o concurso, eu falei: “encontrei o lugar, é isso que eu quero”. Eu me apaixonei realmente pela proposta dos bacharelados interdisciplinares, e também porque eu tenho toda essa trajetória maluca. Eu fiz teatro, fiz escola de circo, eu pensei assim “que doido!”, os meninos vão entrar e não vão precisar dessa trajetória de 20 anos pra fazer aquilo que eles querem fazer. Eu pensei “por que não tinha uma UFSB na época da minha graduação?”

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 5: Trajetória da UFSB/autodescrição (discentes).

Teresa

Estou no curso de Jornalismo, migrei no final do ano passado, cursei o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades no Campus Sosígenes Costa em Porto Seguro, e integro o movimento estudantil desde 2016 quando a gente fez a ocupação na Universidade, ainda na época pedindo a saída do Temer e contra as PEC que prejudicavam os orçamentos das universidades federais, e começo aí. De lá pra cá, depois participei junto com Malcolm da eleição no CONSUNI, em 2018, onde fomos eleitos. E em 2019 lançamos a chapa para o

DCE, e eu estou até hoje como coordenadora geral do DCE e como representante discente do curso. E essa foi a minha trajetória formal, institucional, fora as outras lutas que a gente vai encampando. Eu, por exemplo, não era formalmente representante de CpaF na época da questão da políticas de cotas mas no que eu pude ajudar eu ajudei, e todas as demais políticas que foram apresentadas no CONSUNI foram questões que a gente foi levando também, depois de ter decidido em assembleia, então essa é minha trajetória formal e institucional.

Jade

Eu sou Jade, tenho 27, mas quando entrei na UFSB em 2016 eu tinha 21, então eu ainda estava bem novinha. Sou de Salvador, vim pra Porto Seguro. Escolhi Porto Seguro por conta do mar, eu não queria ficar longe do mar, mas não esperava que seria tão desafiante, pois é uma cidade bem complexa. Entrei na Universidade. No Bacharelado em Saúde em 2016, com a ideia de entrar em medicina, mas no geral mesmo, o que eu queria mesmo era encontrar o que eu gostaria de fazer, pois eu sabia que eu era da área da saúde, que eu tinha vontade de entrar nessa área, mas não sabia exatamente o que me chamava mais. No BI Saúde tive a oportunidade de trabalhar dentro da rede de saúde do município, e ter um monte de experiências que conduziram pro caminho da medicina. Hoje eu estou em Teixeira, no Campus, fazendo medicina desde 2019, que foi o ano que eu fiz a migração do primeiro para o segundo ciclo. No geral, no meu curso, eu não tenho muito o que reclamar, pois eu sinto que o meu objetivo de entrada no curso foi cumprido, pois eu tive a oportunidade de ter a vivência em várias áreas, a vivência interdisciplinar, e a partir disso eu fui construindo a profissional que eu queria ser na área da saúde. E agora com o BI Saúde hoje eu vejo que eu tenho muito mais subsídio para construir a médica que eu quero ser no futuro, quando eu já estiver formada daqui uns 3, 4 anos por conta da pandemia.

Eu esqueci de falar na minha apresentação que eu faço parte da comissão de políticas afirmativas.

Malcoln

Sou professor de Língua Portuguesa e Língua estrangeira modernas, de Inglês/Espanhol. Nesse momento sou professor da rede privada e rede Estadual, em uma escola no município de Cabralia, ainda em sistema assíncrono por conta da pandemia. Minha trajetória política começa bem cedo, aos quinze, dezesseis anos. No Ensino Médio, eu já participava de alguns grupos de ação humanitárias. Sou de uma família muito humilde de Belmonte, tenho doze irmãos, minha mãe teve treze filhos, e eu sou o décimo primeiro filho. Fiz o Enem, e em 2013 passei, e comecei a cursar em Salvador, na UFBA, Língua Estrangeira Aplicada às Relações Internacionais, que era uma área que eu gostava. Só que aí, em 2014, meu pai ficou doente, teve diabetes, e eu pensei: “quero voltar pra minha cidade, perto da minha família”. Foi quando abriu a UFSB. Daí em 2014, deu um semestre na UFBA, abriu inscrição pra UFSB, só fiz pegar a mesma nota de 2013, coloquei na UFSB. Passei em ABI. Por que eu já tinha visto que ABI tinha como migrar para Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, que é minha área. Eu pensei “licenciatura eu conheço, LI eu já conhecia da UFBA, já conhecia o professor Nao mar, e aí resolvi entrar na UFSB, na primeira turma.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3.2 O modelo da UFSB privilegia a branquitude?

Essa pergunta é central. As entrevistas, a seguir, mostrarão como é grande a diversidade de pontos de vista em relação ao papel da UFSB na luta antirracista e no combate da branquitude. Por conta disso, elaborei, a partir das respostas obtidas nas conversas, uma série de perguntas que buscam destrinchar, com maior grau de detalhamento, se a UFSB reproduz ou não o ideal da branquitude, a começar pelo seu modelo institucional.

3.3 Sistema de Ciclos ou “Sistema de Progressão”?

Uma das características da UFSB que geraram muitas polêmicas, em especial nos últimos anos, é o do “Sistema de Ciclos” (SC). Isso porque, diferente da maioria das universidades brasileiras, a UFSB trabalha com um sistema que não garante a entrada direta

em um curso específico e, por isso, nem todos os sujeitos receberam bem essa mudança de perfil.

Um primeiro aspecto é destacado pela docente Regina, que cita que o SC não foi idealizado originalmente para todos os alunos da universidade:

Quando cheguei na UFSB em 2013, me lembro que fui em uma reunião em uma escola indígena em Cabrália ou Coroa Vermelha, e a proposta da UFSB era a seguinte: os alunos que entrassem via os colégios universitários, apenas 1/3 desses alunos seguiriam na universidade, viriam para a sede, e concluiriam o ensino universitário. Os outros 2/3 não entrariam na universidade. Na época achava-se que a universidade teria uma quantidade grande de alunos, e que isso faria sentido. E o que esses alunos, esses 2/3 que não entrariam na universidade levariam da universidade? Eles poderiam fazer o Enem novamente, poderiam tentar, mas esse 1/3 que tivesse melhor percurso acadêmica - lê-se notas, meritocracia - esses alunos viriam para a sede, seguiriam os estudos, e o restante receberia um diploma de “Estudos Universitários”. O que que é isso? Nada. Um diploma que diz que você fez alguns componentes curriculares na universidade. Eu lembro de ficar assustada com aquilo, eu já tinha ouvido sobre isso, mas lembro de me assustar, e lembro das pessoas que participaram da reunião, os indígenas, os professores, diretores da escola ficaram “mas como, o que vai ser desses alunos, eles entram mas não entram?”, “e aí eles não tem direito a nada?”. E aí se repetia “não, mas eles vão ganhar um diploma”. Mas um diploma que diz o que em termos práticos? (Regina, entrevista, 2021).

A fala de Regina destaca que desde os primórdios da instituição, a questão do SC não era para todos e seria atrelada a uma ideia de meritocracia. Além disso, revela uma tendência de hierarquização entre estudantes da sede, ingressantes pelo Enem, em comparação aos discentes dos Colégios Universitários (Cuni), que seriam uma espécie de “segunda categoria de alunos” que disputariam as vagas reais na instituição em uma competição interna. Sabe-se que, na prática, essa proposta nunca saiu do papel. Contudo, as críticas da professora não param por aí:

Enfim, nenhum aluno da UFSB foi excluído por essa regra, mas sim, em relação ao sistema de ciclos, eu estou na UFSB desde 2014, e o que eu percebo, em termos de avaliação, é que é um dos elementos de forte exclusão da universidade, porque ele coloca o aluno que a universidade diz privilegiar, o aluno de baixa renda, o aluno negro, o aluno indígena, em um tempo de formação muitas vezes é inviável pra ele. Por que você, em vez de entrar em uma universidade, para fazer uma graduação, e ter uma inserção no mercado de trabalho, para ter uma formação, a UFSB te diz assim: “você entra, mas pra você chegar lá você precisa fazer duas graduações”. Uma graduação vai ser um diploma, né...o que é um diploma em Bacharelado em Humanidades? É um diploma de ensino superior, pra fazer qualquer concurso que peça um diploma de curso superior não específico. Qual a relação do mercado local, com quem tem um diploma de curso superior genérico, não específico? (Regina, entrevista, 2021).

Regina destaca outro fator, a finalidade dos cursos de primeiro ciclo, em especial os Bacharelados Interdisciplinares. Em sua visão, o primeiro ciclo se configura como um curso

genérico, servindo essencialmente para atrasar a vida do estudante que deveria ser o principal público-alvo da instituição. Por esse motivo, chama o sistema de ciclos de “sistema de progressão”:

Eu acho até interessante que eles não usam mais o termo progressão, mas o termo progressão é perfeito, é exatamente isso que a universidade propõe. Você faz uma primeira graduação com uma série de limitações, e “progride” para uma graduação que quem sabe te dá uma inserção no mercado de trabalho melhor. É uma contradição, para mim, tirar o termo (Regina, entrevista, 2021).

Por fim, destaca que, em sua visão, o sistema de ciclos é um elemento de exclusão na UFSB:

Eu vi bons alunos que ficaram na primeira graduação, deixaram a universidade, e continuaram exatamente onde estavam antes de entrar. No mesmo emprego, na mesma área. É claro que não é o único fator, você pode fazer a melhor graduação do mundo e não conseguir inserção no mercado, depende também do estudante, mas eu estou falando de estudantes que eu via potencial, e que pararam no primeiro ciclo porque o tempo esgotou, porque estar na universidade para alguém que precisa trabalhar, que tem filhos, que tem uma família, isso demanda tempo, e esse tempo se esgota. A minha visão sobre o sistema de ciclos é essa, ele é extremamente excludente, porque ele tira do estudante pobre, trabalhador, negro, indígena, da mulher que tem filhos, que é a principal responsável pelo lar, ele gasta o tempo na primeira graduação, e o tempo se esgota, e ele não consegue fazer a segunda, que na maiorias dos casos é a mais desejada, é a que ele quer, que vai o levar ao mercado de trabalho, que vai tirar ele de um emprego precário, para colocá-lo em um outro nível. A minha percepção é que o sistema de ciclos é um elemento extremamente complexo, e um elemento de exclusão na UFSB (Regina, entrevista, 2021).

Até aqui, foi descrita a visão de uma docente, de uma área específica, no caso, humanidades. De acordo com sua fala, o sistema de ciclos tem uma série de problemas, como o aumento do tempo de formação e a falta de finalidade dos cursos de primeiro ciclo e, por isso, se constituiria como um “elemento de exclusão” dentro da universidade. Contudo, é possível afirmar que o modelo tradicional de entrada via vestibular também não é excludente? Outra pergunta: será que o sistema de ciclos é um elemento de exclusão em todos os cursos?

O docente Pedro, da área de artes, traz uma perspectiva diferente do SC:

Agora tem uma vantagem muito grande, que o curso do primeiro ciclo está vinculado, ou seja, dentro do curso do segundo ciclo. Então não é como se você fizesse um curso de graduação e outro curso completamente diferente, pois grande parte da carga horária do 1º ciclo é aproveitada pelo segundo ciclo. Tem que fazer cálculos, tomar cuidado aí também com essas análises. Então tem esse truque aí, que é muito eficiente e real, e ele não é ilegal, ele é correto e inteligente. Aí você pode falar assim: “não é todo o curso que consegue fazer”. Artes está conseguindo fazer isso de uma forma muito eficiente, inclusive a ciência reformulou tudo agora para poder fazer isso. Pegaram os currículos novos da ciência, de ponta a ponta, para fazer isso que nós fizemos no começo. A orientação da reitoria é forte nesse sentido, de integrar as matérias dos dois ciclos (Pedro, entrevista, 2021).

O docente Pedro destaca que, no caso específico das Artes, foi possível, a partir de diálogo com alunos e instituição, constituir um percurso formativo dentro do sistema de ciclos que não alongasse tanto a formação dos discentes. Ou seja, é possível pensar em “sistemas de ciclos” levando em conta as peculiaridades de cada área e perfil discente.

Para a docente Isadora, da área de saúde, o problema do regime de ciclos é de ordem burocrática, pois não foram estabelecidos parâmetros claros nos processos avaliativos:

Eu acredito, na verdade, que desde o começo eu sinalizei para os colegas, para o reitor que estava muito mais próximo da gente na época, que isso daí não iria dar certo, esse tipo de avaliação que a gente estava fazendo. Porque justamente os processos avaliativos, e isso daí a gente vê em outros países inclusive, eles precisam ser muito claros, e muito homogêneos. O aluno tem que entrar na universidade já sabendo do que vai ser exigido dele, do início ao fim. Isso é uma coisa que a gente tem que fazer. A nossa cultura avaliativa, ela é muito pobre. Nós não temos essa cultura avaliativa. Então, desde o começo eu briguei, briguei, mas cansei também cansei (Isadora, entrevista, 2021).

Com relação à visão dos discentes, a opinião também é bem variada sobre o regime de ciclos, a começar pela discente branca Teresa:

Entre aquilo que é a teoria e a prática, existe um degrau muito grande. Quando eu entrei, eu achei muito legal, porque nenhum dos cursos que eu quis, em nenhum momento da minha formação, eram cursos concorridos. Eu nunca quis direito, nunca quis medicina, cheguei a pensar em psicologia, mas na época, se não me engano, não era super concorrido, porque o curso ainda não era certo se iria abrir ou não, então isso não era uma perspectiva de que me colocava diante de uma concorrência real. Então, eu falo de um lugar de privilégio, pois além de branca, eu queria cursos (Jornalismo, Antropologia) que não tinham concorrência, então eu poderia me dar ao luxo de passar três anos na universidade só para conhecer a grande área de Humanidades. Assim como, pelo fato de eu estar trabalhando, já ter alguma estabilidade na vida, eu podia estar três anos me dedicando a estudar exclusivamente, porque eu queria conhecer a área. Mas ao passar dos anos, percebendo as pessoas que ficaram pelo caminho, você percebe que tem um padrão. As pessoas que ficam pelo caminho são aquelas que não aguentam ficar três anos sem sair de lá com um diploma profissionalizante, porque precisam dobrar sua rotina e sua carga de trabalho, porque trabalha, tem que estudar, pegar ônibus, tem que ir lá pro meio da periferia pegar dois, três ônibus pra chega rem casa (Teresa, entrevista, 2021).

Teresa cita dois fatores em potencial que tornaram sua vida na universidade mais tranquila. Primeiramente, o fato de não escolher cursos de segundo ciclo tão concorridos, o que diminui a pressão por notas, e, em seguida, cita o fato de ser branca e ter uma certa estabilidade financeira. Portanto, assim como a docente Regina, Teresa afirma que, na prática, o sistema de ciclos privilegia aqueles que tem mais tempo para estudar, ou seja, nós brancos. Ela também insere outra questão, de ordem estrutural na sociedade, que dificulta a inserção de

tal modelo na universidade, opinando sobre a falta de sensibilidade e conhecimento acerca da história da região para aqueles que idealizaram o modelo da universidade:

Aqueles que idealizaram deveriam ter considerado o local onde eles estão implantando essa Universidade. Se tivesse sido levado em consideração o histórico, a forma com que essa região sempre lidou com o ensino superior, ou qualquer tipo de ascensão ao poder das populações que sempre foram marginalizadas, as coisas já teriam começado totalmente diferentes, mas não houve esse cuidado. As pessoas foram, simplesmente “vamos ver no que que dá”, “lá na frente a gente resolve”. E isso envolve várias questões, inclusive na criação de cursos de segundo ciclo, como isso foi, ou melhor, não foi planejando, como se deu tudo isso. Mas acho que, no primeiro momento, as pessoas que implementaram o sistema de ciclos na universidade não pensaram nisso, não tiveram esse estalo (Teresa, entrevista, 2021).

Porto Seguro é conhecido, até hoje, como a “terra do descobrimento”. Foi nesse território que a branquitude deu início seu projeto de invasão e genocídio das populações tradicionais no Brasil. Até hoje, a maioria das gestões municipais da cidade usam o termo “descobrimento” como um slogan turístico que exalta os invasores brancos, como os supostos “primeiros humanos que habitaram essas terras”. O Prof. Dr. Chico Cancela, da Uneb, especialista na história colonial da região, comenta em *live* para no canal IFBA Teixeira de Freitas (2021), que Porto Seguro vive em “luzomania”. Ainda destaca monumentos como a estátua de Pedro Álvares Cabral na entrada da cidade e o principal museu do município, denominado “Memorial da Epopéia do Descobrimento” como exemplo que simbolizam essa exaltação exacerbada da cidade pelo colonizador, pela branquitude.

Mais adiante, Teresa sublinha o que para ela é um paradoxo da UFSB e do SC:

Na verdade, o nosso primeiro ciclo, como não é um curso profissionalizante, e isso é dito em todos os documentos oficiais, é um primeiro ciclo que serve muito para uma construção intelectual pessoal, do que para te tornar um grande profissional. Não sei se é só para o BI Saúde, eu acho que é muito leviano da minha parte falar, traçar comentários sobre um curso que eu não fiz, então realmente eu não posso dizer que ele serve mais ou serve menos, mas com certeza era um objetivo fazer com que esse primeiro ciclo servisse como a porta de entrada para cursos de maior prestígio que geralmente excluem essas pessoas que não têm acesso à Universidade, por serem pobres, por serem pretas, por estar em regiões que estão muito distantes por exemplo, dos grandes centros, e eu acho que também não funcionou para essa galera, porque quando essas pessoas entram no primeiro ciclo, elas têm três anos de vestibular. Então elas têm que colocar esse vestibular na vida delas cotidianas e ter um desempenho perfeito durante três anos. Não é necessariamente mais fácil do que ir no dia na prova do ENEM. A ideia era essa, mas não funcionou. Com relação a ter função 1º ciclo, ele tem, só que aí eu acho que a gente tem que chamar de outra coisa entendeu? (Teresa, entrevista, 2021).

A discente afirma que um dos objetivos principais do primeiro ciclo era preparar o sujeito para o curso de segundo ciclo, a partir de um trajeto acadêmico que iria de um

conhecimento mais amplo pra um mais específico. Mas, em sua visão, o que ocorre na prática é uma extensão torturante do vestibular, pois em vez de prestar uma prova que dura algumas horas, o sujeito que almeja em especial os cursos mais concorridos necessita tirar notas altas por três anos. Isso conseqüentemente faz com que nós brancos, mais acostumados a lidar com essa pressão por notas e desempenho escolar/acadêmico tenhamos vantagens sobre os demais.

Já a discente Jade tem uma visão totalmente distinta acerca dos SC:

Todo esse tempo do curso eu nunca senti uma pressão de “eu preciso tirar nota 10”, apesar de que sim, isso é uma vivência entre outros colegas, mas acho que pela minha maturidade, de eu já estar muito tranquila de que aconteceria, então sempre fui passando pelas matérias, e aproveitando o máximo o que desse, pensando na interdisciplinaridade, que hoje eu vejo que não foi uma coisa comum, pois muitos dos meus colegas não fizeram as matérias com medo de tirar nota baixa, porque o sistema meio que exigia isso, de você ser perfeito. Mas acho que a minha perfeição, eu não queria colocar na frente de um professor, a minha perfeição não é a nota, a minha perfeição é o conhecimento (Jade, entrevista, 2021).

Pensando menos no futuro, Jade lembra que tentou desfrutar ao máximo das experiências na formação geral e no curso de primeiro ciclo, e que o mais importante para ela era o conhecimento e não a nota. Contudo, admite perceber com o tempo que, de fato, existe uma pressão por notas e que nem todo mundo conseguiu aproveitar o primeiro ciclo como ela, pois a prioridade sempre foi o segundo ciclo:

Eu não sei se eu entendi errado, ou se o pessoal entendeu errado, porque o que era pra ser uma outra graduação se tornou um passaporte, um passaporte que custa caro. Dando um exemplo da minha vivência em medicina, tem muitas coisas do primeiro ciclo, que fazem sentido na minha formação em saúde, que me dão embasamento. Justamente o papel dessa outra graduação, agregar ainda mais conhecimento. Então eu sinto que cumpriu sim, 100%, o papel de agregar conhecimentos em saúde coletiva. Mas isso é uma coisa que EU vejo que eu tenho. Quando eu vou falar com meus colegas da minha turma, eu vejo que está muito distante disso. E aí eu não sei se foi um mal-entendido se foi um mal-entendido da universidade (Jade, entrevista, 2021).

É possível pensar a branquitude agindo de várias formas nessa questão do SC. Por um lado, a universidade, de fato, ainda privilegia nós brancos, principalmente quando delimita apenas a nota como critério de seleção para os cursos de segundo ciclo, contradizendo inclusive seu plano orientador. Contudo, a reclamação acerca do SC também parece estar relacionada a um problema estrutural da sociedade branca/capitalista, que é a necessidade, cada vez maior, de poupar tempo em todos os âmbitos da vida. No caso da educação, isso se reflete em uma pressão por uma formação cada vez mais rápida, barata e eficiente.

O filósofo coreano Byung-Chul Han reflete no ensaio “A Sociedade do Cansaço” (2010) como as pessoas no século XXI são influenciadas diariamente a tomar decisões rápidas, sem tempo para refletir e processar, no que ele chama de “sociedade da positividade”, em que os inquietos nunca valeram tanto. Logo, o sujeito que não tem pressa para tomar uma decisão é lido como fraco. Talvez, por esse motivo, muitas pessoas entram na universidade fechadas à proposta da instituição, de formação gradativa, e querem o retorno da exatidão, do racionalismo cartesiano da universidade branca tradicional. Não há tempo para contradição, conflito ou simplesmente fazer política na sociedade da positividade.

3.4 Cotas no Segundo Ciclo: Pacto Narcísico e silêncio da branquitude

Uma das questões mais comentadas nos últimos anos na UFSB é o tópico “migração para os cursos de segundo ciclo”. Mesmo antes das primeiras migrações, já se comentava que esse processo seria complicado, em especial nos cursos mais concorridos como Direito e Medicina. Sabia-se, desde o início, que não haveria vagas suficientes para todos os estudantes. Levando em consideração que a critério de seleção para os cursos de segundo ciclo é a nota, a branquitude da UFSB, que chegou na universidade muito mais habituada ao ambiente acadêmico devido a seu capital cultural, começou a obter vantagens nos processos de migração. Isso foi percebido pelo movimento estudantil:

Então eu comecei a criticar, a me questionar sobre isso: “a qual custo a gente tá oferecendo esse regime de ciclos?”, “quais são as pessoas que legitimamente podem aproveitar esse regime de ciclos no melhor que ele pode oferecer?”. Foi aí a primeira vez que eu tive essa questão do questionamento racial, e foi aí que a gente começou a discutir essa questão de cotas no segundo ciclo, porque muita gente ia ficando pelo caminho no primeiro ciclo, e era muito provável que muitas pessoas ficassem pelo caminho, por conta de existir uma competição real para o segundo ciclo. Eu tinha uma amiga que ia pra universidade pra vender sanduiche, e tinha uma moça na nossa sala que ia de *Cherokee* (marca de carro) pra aula. Então assim, essas pessoas não trabalhavam eram bancadas pelos pais. Não fazendo um juízo de valor, mas essa pessoa tinha muito mais possibilidade de migrar de primeira - tanto é que migrou - do que essa minha colega que tinha que dobrar (Teresa, entrevista, 2021).

Teresa descreve que o regime de ciclos, na prática, começou a se configurar como um sistema mais excludente que o tradicional, tendo em vista que a cota para acesso na universidade não era utilizada posteriormente no processo de migração para os cursos mais concorridos no segundo ciclo. Com o tempo, a tendência é que os cursos com maior prestígio se tornassem “brancos” e os menos valorizados se tornassem “negros”. Essa situação deixou a branquitude muito confortável, não havia o que reclamar:

A partir do momento que a universidade ganhou corpo, os estudantes se dividiram, e os outros que achavam que iam começar em desvantagem foram abrindo suas asinhas. “Olha, essa galera da região está chegando”. Então a gente começou a perceber o quê? Que nos cursos de saúde, 90%, não são daqui da região, são do Sudeste, de Minas Gerais, de São Paulo. Cadê os nossos estudantes nos cursos de prestígio, nos bacharelados? Então a gente começou a discutir, para a universidade mudasse isso (Malcolm, entrevista, 2021).

Levando esses dados em consideração, o movimento estudantil decidiu, em assembleia discente, o estabelecimento de cotas também para os cursos de segundo ciclo, tendo em vista que o segundo ciclo se configura como uma nova graduação.

A partir do momento que a branquitude se viu ameaçada, ela se fez presente na luta política. O caso mais marcante aconteceu em 2019, quando estudantes cotistas foram excluídos momentaneamente do curso de medicina, devido a diversos processos impostos por alunos não cotistas que se sentiram prejudicados pela universidade:

No ano de 2019, os cotistas do segundo ciclo foram excluídos, o pessoal migrou e foi excluído logo em seguida, porque a justiça determinou que todo mundo que tivesse as maiores notas para medicina deveria entrar, e a universidade não tinha como colocar os cotistas para além das 80 vagas, e essas pessoas foram momentaneamente excluídas pela universidade (Teresa, entrevista, 2021).

Salvo as devidas proporções, pode-se pensar, como analogia, a ascensão da extrema-direita pelo mundo desde a crise econômica de 2008, a resistência da branquitude frente a Lei nº 12.711 ou a resistência em relação ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Tais situações ilustram que a branquitude só tende a participar do debate político quando tem seus privilégios hierarquicamente estruturados em risco.

Outro questionamento levantado nas conversas é se apenas as cotas são suficientes para solucionar o problema do acesso na universidade:

Eu acho que o fortalece a branquitude é uma entrada que seja apenas associada, por exemplo, a política de cotas, porque já é um avanço ter a política de cotas mas a gente sabe que mesmo com a política, algumas vezes as pessoas ainda conseguem fraldar e entrar, mesmo para banca inclusive, então é importante que tivesse um segundo mecanismo, como por exemplo a entrada seriada que eu citei antes. Então eu acho que a entrada já no segundo ciclo favorece necessariamente branquitude. Eu acho que é uma forma de defesa dos próprios cursos da Universidade, e da possibilidade inclusive de a gente ter pessoas do território que não tem um tempo de ficar três anos aí “*away*” fazendo um curso que não é profissionalizante, já podendo entrar direto no curso que eles tem interesse, então pensando nessa perspectiva, de uma política de cotas de 75 %, eu não acho que ela não favorece necessariamente a branquitude não (Teresa, entrevista, 2021).

Para Teresa, apenas cotas não são suficientes para garantir que a branquitude se aproprie das vagas que não são suas por direito. Por isso, ela defende a recente decisão da universidade em permitir a entrada direta para cursos de segundo ciclo. Isso porque, uma estratégia bastante comum da branquitude na UFSB, em especial após a aprovação das cotas para segundo ciclo, foi a de fraudar as cotas por meio de autodeclaração racial conveniente a seus interesses e de utilização de documentação falsa.

De acordo com Munanga (2004), é uma difícil missão definir quem é negro no Brasil. O argumento validado pela ciência de que a maioria dos brancos brasileiros possuem marcadores genéticos africanos, vem permitindo que a branquitude se aproprie das cotas, a partir do velho argumento da mestiçagem.

Um dispositivo criado pela universidade para evitar as fraudes foi a banca de heteroidentificação:

Nessa época, para entrar na universidade, não existia banca de heteroidentificação, que hoje existe graças ao processo que eu sofri. É o legado que eu deixei para a UFSB. Mas nessa época era só declaração. Aí em 2014, quando entrou a galera, entrou todo mundo autodeclarando o que queria, e pronto. Não tinha nenhuma banca, nem nada pra analisar. Mas depois da entrada dos CUNI entrando na sede, a gente percebeu que pessoas negras, indígenas, que acessava as políticas afirmativas, chegavam a ser 85% da universidade. Mas a gente não via 85% com esse perfil (Malcolm, entrevista, 2021).

A afirmação de que a banca de heteroidentificação foi um “legado que ele deixou para a instituição” está relacionada a um caso de racismo institucional que será detalhado mais adiante, na seção “Fraude nas cotas e racismo institucional”.

3.5 Regime quadrimestral: otimização do tempo ou perda de carga horária de aula?

Assim como o sistema de ciclos, o regime quadrimestral do calendário acadêmico, que visa substituir o modelo semestral das universidades tradicionais, divide opiniões entre discentes e docentes. Regina, por exemplo, defende que o quadrimestre é excludente para os alunos:

O quadrimestre é excludente na minha opinião por vários motivos. A primeira questão é em relação a carga horária. A gente tira dos alunos a carga horária exigida por lei, por que a conta que a gente faz bate de forma fictícia, na prática ela não bate. O calendário oficial da universidade considera, por exemplo, feriados nacionais como dias letivos. No SIGAA, quando você computa a carga horária, ele não é computado como feriado. A gente trabalha com carga horária mínima, enquanto as outras universidades trabalham com carga horária máxima. A gente não cumpre a carga horária mínima (Regina, entrevista, 2021).

É destacado um possível primeiro aspecto negativo do quadrimestre, que é a eliminação de carga horária em sala de aula, já que os feriados são contados como dias letivos, enxugando ainda mais o calendário de aulas. Em seguida, é destacado outro aspecto importante:

Primeiro você tira um direito do estudante, que é a carga horária mínima, e é excludente porque quem os alunos que vem com uma bagagem cultural, que vivem no capital cultural como diria Bourdieu, esse aluno se resolve muito melhor do que aquele aluno que a universidade diz que é o centro de atenção dela, que vem com uma série de deficiências, e que tem que se resolver em ciclos extremamente curtos, corridos, que o quadrimestre proporciona. O segundo elemento de exclusão, em especial em Porto Seguro, é que você começa o ano no período de maior demanda de trabalho para os estudantes, ou seja, a gente está penalizando as nossas estudantes mães, os alunos trabalhadores, e os funcionários da universidade de uma maneira geral. Exclui em especial os alunos trabalhadores do turismo (Regina, entrevista, 2021).

Na visão da docente, o quadrimestre favorece a branquitude, pois oferece aos discentes uma formação ainda mais corrida do que em uma universidade tradicional, e naturalmente os alunos com capital cultural e bagagem escolar privilegiada, maioria branca, irá se adaptar mais rápido a esse ritmo frenético de aula. Em contrapartida, o discente pobre, trabalhador e oriundo de escola pública é prejudicado duplamente, pois além de enfrentar os problemas estruturais citados, devido à baixa qualidade do ensino de base, é obrigado a estudar em períodos de alta temporada na cidade, em que a carga de trabalho é muito maior.

Já para o docente Pedro, não há grandes empecilhos em implementar o quadrimestre em sua área (artes):

Eu acho assim, o quadrimestre enquanto tempo de formação em um determinado assunto, ele pode ser implementado, não é um problema. Você pode 2 meses, um mês, ou quatro meses você tem condições de discutir um assunto. Se você tiver um assunto que necessita mais aprofundamento, os PPC podem dispor isso em mais CC's. O problema é isso aí que você tocou, o quadrimestre comprime tempo proposto pelo MEC e pelos conselhos nacionais, pela concepção nacional, ela comprime isso em duas graduações, em tempo muito pequeno, e que não reflete o tempo mínimo pensado para cada graduação na prática pelo próprio sistema. Ou seja, na prática, o que pode acontecer, e que pode estar acontecendo, é que nós estamos formando estudantes em duas graduações em menor tempo de aula, de ensino, e de estudo, do que outras universidades. Agora no ponto de vista do método, eu consigo adaptar bem dois meses e meio, três meses, eu consigo adaptar o curso e fazer ali um currículo de 10 aulas. Geralmente eu faço 11 aulas, então não é tão assim não. Agora, nas outras universidades são 16 (Pedro, entrevista, 2021).

De fato, o único problema para Pedro é a diminuição de carga horária total em sala de aula, que ocorre não só por conta do quadrimestre, mas pela necessidade de se cursar duas graduações (o primeiro e segundo ciclo) em cinco anos.

A discente Teresa tem uma opinião bem parecida com Regina, em relação ao quadrimestre:

O regime quadrimestral foi a primeira coisa que realmente critiquei na UFSB, porque se você está sugerindo que você vai trazer uma quantidade de conteúdo e de possibilidades e de acesso a outras áreas do saber, você não pode presumir que você vai usar menos tempo do que uma universidade tradicional. Me parece meio paradoxal essa ideia. Então eles tiveram essa ideia da quadrimestralidade, que na verdade significa dois meses e meio de aulas quando a gente tem qualquer feriado, o que é uma outra farsa, e isso faz com que todo o conteúdo seja extremamente corrido, com pouquíssima possibilidade de revisitar certos assuntos que são importantes, que a gente precisa solidificar como uma sabedoria para levar para o resto da cidade, na nossa vida profissional, e isso faz bastante falta. Eu percebo que é um sistema de moer gente. Ele não é pedagógico de forma alguma, não é. Pelo contrário, é uma forma de você formar o mais rápido possível o máximo de pessoas possível para arrancar esse povo da Universidade (Teresa, entrevista, 2021).

Mais uma vez, é utilizado o argumento do tempo de formação reduzido, que, de fato, parece contraditório com a proposta inter, multi e pluridisciplinar da universidade, que, na teoria, incentiva o discente a transitar entre as áreas do conhecimento, para ter um maior contato com a diversidade de saberes. Inclusive essa característica deveria gerar a diminuição do índice de evasão, pois o sujeito teoricamente tem mais tempo para decidir o que quer estudar:

Ao longo do tempo, e a partir da reflexão sobre esse tema, eu comecei a pensar: “caramba, a Universidade só sofisticou a forma de tornar educação bancária”; E tem todo um ar de humanização, porque no fundo no fundo a gente está formando no máximo de pessoas possível, a gente percebe isso pelo crescente número de pessoas entrando no BI e que é aprovada é anualmente no CONSUNI. Se você for pegar para comparar, você percebe que todo ano a universidade coloca mais gente pra dentro, mais gente pra dentro, na expectativa de formar o máximo de pessoa possível, no menor tempo possível. Isso me parece uma escala de produção, e me parece muito mais neoliberal do que o sistema tradicional. Eu acho que não funciona, é uma loucura, inclusive do ponto de vista trabalhista, olhando pelo lado professor que nem é o meu local de fala mas, eu acho totalmente desrespeitoso com o professor também não consegue se organizar suas turmas, fazer um planos de aula descente, fazer uma correção adequada, e para os técnicos-administrativos, é uma rotina que é muito louca, você mal terminou o processo de matrícula, e você já tá em outro, então assim, é totalmente “chapa crazy” cara, é uma das coisas mais rigorosamente sacanas da UFSB (Teresa, entrevista, 2021).

Ao que parece, assim como o sistema de ciclos, o regime quadrimestral incomoda alguns, enquanto é elogiado por outros, e seus efeitos positivos e negativos dependem de várias circunstâncias, como perfil curricular do curso, perfil docente e discente.

Vou usar uma palavra bem pesada aqui, mas é um estelionato. É um estelionato total, com nossa formação, e isso precisa ser dito com essas palavras porque é isso que é. A gente tem que chamar as coisas pelo nome que ela tem, e é um estelionato. Realmente teve muito menos tempo do que de fato a gente que tem, e eu acho que assim ó, além de ter sido importado de fora para cá, o sistema quadrimestral ele dá ao restante do modelo um fator muito importante que é o ritmo, porque veja, a gente já cria a ideia de um sistema de ciclos defendido pelo argumento de inclusão de pessoas que no sistema tradicional não conseguem entrar mesmo com as costas, e que na verdade é o máximo de formação em menos tempo, porque já estabelece são três anos, então quando a gente vai para o modelo interdisciplinar é extremamente precarizante, porque você não consegue sair de lá entendendo um pouco mais de praticamente nada, você sai realmente muito generalista, tão generalista que você não consegue ter o foco em absolutamente nada de forma bem específica a menos que você queira se acadêmico, ai realmente muda de figura (Teresa, entrevista, 2021).

3.6 Interdisciplinaridade ajuda ou atrapalha os privilégios da brancura?

Um dos conceitos fundamentais da UFSB é o de interdisciplinaridade, repetido em diversos momentos no plano orientador. Um dos pilares do projeto interdisciplinar da instituição é a proposta de formação geral, que se constitui como o primeiro ano de todos os estudantes na universidade e é constituído por um conjunto de componentes curriculares comuns, visando a uma formação humanista, possibilitando o contato com diversas áreas do conhecimento. Contudo, na prática, a consequência de reservar um ano inteiro para que os estudantes tenham esse contato com uma suposta “interdisciplinaridade” pode ter resultados diversos para os alunos:

Já vou adiantando a questão da formação geral. O que acontece com a formação geral? Por mais que ela amplie esse campo de aprofundamento no pensamento político, nas questões das lutas de classe e tudo mais, ela amplia demais o tempo de formação na área geral, isso afeta os próprios estudantes que vêm das periferias o são economicamente marginalizados. Eles foram junto com vários outros professores a favor de uma reformulação da formação geral para encurtar o seu tempo de formação. Então você veja, aquilo que era objetivo de se prestar a popularização da Universidade acaba sendo um empecilho para o estudante que vem das camadas populares (Pedro, entrevista, 2021).

Um primeiro fator negativo destacado pelo docente Pedro diz respeito ao aumento exacerbado do tempo de formação dos estudantes. Mais do que um problema para os discentes, esse aumento no tempo de duração dos cursos tem outras consequências estruturais para a universidade:

Então tem outras pessoas que estão envolvidos nessa questão de, por exemplo, o MEC mede a eficiência da universidade, e o tanto de recurso que ela aporta na universidade, pela rapidez com que o aluno entra e sai. Então tem outras facetas desse problema. Quanto mais alunos você forma num período de tempo x, maior o valor que a universidade tem para o MEC, e automaticamente estará disponível mais recursos, porque a instituição é mais eficiente. Quando a gente

propõe um ciclo de nove quadrimestres para formação geral, dois ciclos, isso aumenta o tempo de formação dos alunos, muitos não conseguem sair nem em seis, sete, oito anos da universidade, e isso também gera uma dificuldade de aporte de recursos por parte do governo federal a partir da planilha que eles têm lá de cálculo da eficiência das universidades. Essa aí é a questão principal, e eu acho que você tem que focar nela (Pedro, entrevista, 2021).

Mas adiante, Pedro faz outro questionamento importante: de onde vem o conceito de interdisciplinaridade?

A interdisciplinaridade é um conceito eurocêntrico. Você acha que nós estamos inventando a roda aqui no Brasil falando de interdisciplinaridade? Isso é tudo eurocêntrico, é tudo americano, vêm dos grandes mercados de capitais. O profissional interdisciplinar é uma exigência do mercado, assim como profissional especializado, no mundo em que as coisas estão ficando mais complexas, você vai falar de mídia você tá falando de texto, você tá falando imagem, tá falando de tecnologia de comunicação. As coisas estão interligadas, o mundo ficou mais interdisciplinar, a internet, o computador. Faço filme, cinema, música, tudo ao mesmo tempo. A interdisciplinaridade não é uma coisa da Universidade Popular (Pedro, entrevista, 2021).

De fato, o modelo da universidade, por mais decolonial e inclusivo que se proponha, se baseia em uma epistemologia europeia. Questionei se o docente Pedro queria dizer que o modelo da UFSB privilegiava a branquitude e o sistema capitalista mais do que o sistema tradicional, mas ele negou:

Não estou falando isso, não. A interdisciplinaridade vem desse lugar, ela é uma coisa necessária para a formação dos mercados, ela é do capitalismo, ela é dos governos europeus. A gente vai pegar as Universidades de ponta da Noruega, Suécia, é tudo interdisciplinar. Agora como você foca, e para quem você pensa essa interdisciplinaridade, ou qual o foco, é aí que tá. A UFSB se propôs a pensar questão do Popular, para inclusão política de pensar nos problemas sociais do país, o problema dos saberes, a partir dessa interdisciplinaridade. Lá eles têm um pouco também disso, não sei qual grau, mas lá tem muito focado no mercado, como você produz um profissional mais inteligente, e mais adaptado ao mercado interdisciplinar, o que a UFSB não faz tão bem (Pedro, entrevista, 2021).

A defesa de Pedro à universidade é um pouco contraditória, pois em um primeiro momento, ele disserta que a interdisciplinaridade é eurocêntrica, favorece o capitalismo, mas logo adiante, diz que a reprodução do eurocentrismo vai depender de quem ou como é pensada a interdisciplinaridade. Sua argumentação usa países europeus como modelos ideais para exemplificar como deve ser aplicada a interdisciplinaridade e, por fim, assume que a UFSB não consegue produzir profissionais tão “inteligentes e adaptados” ao “mercado interdisciplinar”.

Pode-se pensar o ensino interdisciplinar de várias formas: interpretado como um instrumento de combate ao *status quo* branco-eurocêntrico-capitalista, mas também pode ser mais um elemento que favorece sua reprodução, a partir da visão de “mercado interdisciplinar”, que produz um profissional cada vez mais amplo, adaptável e exerce múltiplas tarefas simultaneamente, eliminando, cada vez mais, a mão de obra especializada, barateando os custos de produção das empresas capitalistas, sucateando e destruindo postos de trabalho. Nesse sentido, Pedro faz um alerta:

Aí tem um outro problema: a interdisciplinaridade, ela tem diversos conceitos. O que é interdisciplinaridade? Quais são as perspectivas? Quais são os pensamentos? Quais são os conceitos? Quais tipos? Tem vários. Para a CAPES, é quando você junta área de Biologia a área da Física Quântica, e vai desenvolver um curso de pós-graduação. Mas não é isso que nós estamos chamando aqui nas Artes de interdisciplinaridade. Para CAPES, arte indígena não é interdisciplinaridade. Então outras pessoas vão falar de interdisciplinaridade como um conhecimento filosófico político, por exemplo Paulo Freire. Outros vão falar da interdisciplinaridade como uma forma de pesquisa que torna o saber do cientista mais completo e mais capacitado para certas áreas. E assim vai. A UFSB não soube, e não sabe até hoje dizer claramente o que ela quer dizer com isso, ela não diz com clareza o que ela entende por interdisciplinaridade no seu plano orientador, e isso gera um problema, porque na hora de fazer os PPC, de montar cursos, nós não sabemos exatamente, pois cada um interpreta de um jeito (Pedro, entrevista, 2021).

O docente Pedro, em seu apelo, culpa o plano orientador da universidade, que, em sua visão, deveria ser mais objetivo e defender com mais “clareza” que tipo de interdisciplinaridade ele quer para a UFSB. É interessante observar que em nenhum momento as pessoas que interpretam o documento são responsabilizadas. Me pergunto se uma mudança no texto, tornando-o ainda mais objetivo, catedrático, unívoco, branco, mudaria alguma coisa, ou reforçaria ainda mais a branquitude.

Com relação à percepção dos discentes, Teresa cita em sua vivência na UFSB uma experiência ambígua com a interdisciplinaridade:

Eu acho que a interdisciplinaridade é maravilhosa, mas eu tenho dúvida se o que a gente faz na UFSB é interdisciplinar. A sensação que eu tenho é que em muitos componentes, nós temos componente que se repetem, só que com o nome “diferentão”, não é bem interdisciplinar. Às vezes eu tenho a sensação de que a interdisciplinaridade na UFSB significa um combo de aleatoriedades, então a gente vê o mesmo assunto de várias perspectivas diferentes, mas a gente não consegue crescer, a gente não consegue sair dessa bolha, não consegue fazer uma análise para além daquilo que os componentes estabelecem como foco. Mas, por outro lado, eu tive a possibilidade de conhecer um pouco sobre educação, um pouco sobre Antropologia, um bocadinho sobre Filosofia, sobre História, que talvez se eu tivesse sentado numa universidade tradicional nunca teria contato. Então de uma certa forma foi bom, mas por outro lado e eu não tenho certeza se isso aí é interdisciplinar, me parece mais multidisciplinar, e eu acho que ela é vantajosa, eu acho traz uma série de possibilidades para sujeito,

e eu não acho nesse necessariamente que como “multi” ela seja ruim, eu só acho que a UFSB não entrega o “inter” que promete (Teresa, entrevista, 2021).

Teresa argumenta que gosta da interdisciplinaridade, mas, ao mesmo tempo, tem dúvidas se é isso que a UFSB faz na prática. Usa como exemplo componentes que, em sua visão, repetem conteúdos, mas se vendem como diferentes, apenas para fazer número no currículo. Também argumenta que, por vezes, se sente em uma “bolha”, sendo necessário avançar do “multidisciplinar” ao “interdisciplinar”.

3.7 O currículo da UFSB é branco?

Levando em consideração que um dos papéis históricos da universidade, em especial no Brasil, foi reproduzir sistematicamente a epistemologia, o saber branco-europeu, invisibilizando os demais saberes dos diversos povos que constituem a sociedade brasileira, a UFSB surge com a proposta de quebrar esse paradigma, e uma parte importante desse processo é decolonializar o currículo em todas as suas dimensões.

Ao perguntar aos docentes da UFSB a importância de pluralizar as narrativas e tonar o currículo da universidade menos brancocentrado, as respostas apontam ainda uma forte resistência da academia:

Eu entendo a importância dessa discussão, mas pra mim é difícil classificar dessa forma, ter em mente esse recorte. Eu não fico me perguntando qual a cor dos autores. É claro que não perguntar sobre isso já diz alguma coisa, já te coloca em um certo lugar. Se a gente for pensar, enfim, em relação a literatura infantil, isso diz muito sobre o que as crianças leem, se os autores são brancos ou não, se as temáticas são afro-brasileiras ou não, como desde a infância a gente constrói a relação com o outro, nesse caso, o outro “negro” (Regina, entrevista, 2021).

Regina argumenta ser difícil selecionar, de forma racional, uma bibliografia, levando em consideração a cor de pele dos autores. Contudo, logo adiante, assume que sua falta de reflexão é um indicativo de que essa questão foi pouco debatida em sua trajetória profissional e acadêmica. Quando perguntada sobre autores não brancos utilizados por ela nos componentes em que ministra na universidade, a resposta foi objetiva:

Vamos lá, autores indígenas eu não lembro ne nenhum. Talvez use sem saber, mas não lembro. Autores negros, na UFSB, particularmente, nós usamos muito Milton Santos, que é um geógrafo, e tem uma importância grande na área dele, mas eu trabalho com alguns autores que discutem licenciatura, ensino de História, de Sociologia, que eu sei que são negros (Regina, entrevista, 2021).

O único autor citado por Regina foi Milton Santos, padrão que se repete com a docente Isadora, que descreve com maior detalhamento como utiliza o autor em suas pesquisas:

Eu fico tranquila nesse sentido. Os componentes que eu tenho trabalhando, ainda mais agora que eu estou no colegiado do BI Humanidades, é justamente com territórios, interdisciplinaridades, Universidade e Sociedade, e o Milton Santos é um dos meus autores principais em todos os meus componentes. Eu faço parte também do grupo de pesquisa, cadastrado no CNPq, que se chama “Saúde coletiva, epistemologias do sul, e interculturalidade”. Então, todas essas questões estão emergindo em discussões e tudo mais, porque trabalha com práticas integrativas e complementares em saúde, que já é uma coisa marginal né, e que também faz toda essa discussão da medicina hegemônica. É uma medicina contra hegemônica. É um tratamento, é um cuidado anti hegemônica. Então quer dizer, isso faz parte da minha discussão o tempo todo na universidade. Não por que Milton Santos é negro, mas pelo que ele traz de contribuição. Eu uso e uso muito. Como eu falei, é uma das minhas referências principais (Isadora, entrevista, 2021).

O docente Pedro também não conseguiu lembrar nomes de autores negros e indígenas que utiliza em suas pesquisas e componentes curriculares. Contudo, afirma que o problema da falta de bibliografia não branca nos currículos é estrutural e tem a ver com a formação acadêmica dos professores:

Hoje os pesquisadores são negros, indígenas, e pesquisadores com interesse na questão racial. Não existiam pesquisadores negros, nem indígenas. Agora não consegue (utilizar bibliografia não branca) por várias razões. Uma delas é que a formação dessas pessoas não englobou esses pesquisadores quando eles fizeram a sua graduação, mestrado, ou doutorado, isso não existia. O perfil dos pensadores estudados era quase na sua totalidade de brancos. Mesmo durante a sua pesquisa, quando eles levantam esses temas, há ainda hoje uma carência de autores negros e voltados para negritude, mas que com a inclusão dessas pessoas negras nas universidades, por meio das cotas, nos programas de mestrado e doutorado, com o tempo esse manancial de produção vai ser criado. Nós estamos no processo de criar essa bibliografia, que é muito difícil encontrar ainda. Mas tem algumas no PPC do BI Artes. Não sei se é 50/4, 50/3, mas é muito por aí (Pedro, entrevista, 2021).

Um primeiro ponto de destaque é que Pedro em nenhum momento se inclui como um docente que utiliza pouco a bibliografia não branca, sempre fazendo uso de linguagem em terceira pessoa para citar “os docentes brancos” que não usam. Isso soa contraditório, pois ele assume que o PPC do curso de Artes em que está inserido pouco utiliza a bibliografia não branca.

São levantadas duas questões que supostamente dificultam a utilização de bibliografia não branca: a formação eurocêntrica dos professores e a escassez de bibliografia. De fato, o currículo das licenciaturas ao longo da história sempre foi eurocêntrico, contudo, é difícil defender a tese de que hoje há pouca bibliográfica

negra/indígena disponível para uso acadêmico. Soa como um argumento defensivo da branquitude, do que algo que tem embasamento com a realidade.

Ainda sobre o perfil bibliográfico dos autores, Teresa pensa que existe uma hierarquia sobre qual referência branca pode ser mais ou menos utilizada sem receber retaliações dos colegas:

Eu acho que o Bauman tem importância, mas eu concordo que ele é arroz de festa. Pronto, aí lá, Bauman se repetindo em várias ementas: “ah, o Bauman não”. Aí o Boaventura se repetindo em várias ementas “ah não, Boaventura de Souza Santos pode”, Boaventura é a nossa cota de eurocentrismo digamos assim (Regina, entrevista, 2021).

Na visão de Regina, Boaventura seria um branco privilegiado nas ementas, pois, ao mesmo tempo que se reflete que o currículo é muito branco, pouco se questiona a repetição desse autor branco em inúmeros componentes, e isso justificaria a utilização da metáfora “cota de eurocentrismo”.

Em relação aos discentes, as respostas também revelam que pouco se utiliza bibliografia não branca nos componentes curriculares:

Muito eu não estudei nenhum. Milton Santos eu estudei um pouco em um componente da Formação Geral. Eu estudei bem todos os contratualistas de Teoria do Estado, enfim, Rousseau, Locke, estudei muito Boaventura de Sousa Santos, e não tenho o menor saco para ouvir mais falar - pode colocar esse trecho integralmente - porque na verdade eu fiz Bacharelado Interdisciplinar em Boaventura de Sousa Santos, em todas as perspectivas dele, aqueles conceitos que ele tentou colar, então assim, “exausta”. Eu estudei também alguns autores presentes de Antropologia que foram meio repetitivos. Mas agora, pretos e indígenas, mesmo Milton Santos, a gente estudou pouco, muito pouco mesmo, perto de tudo o que ele escreveu, de tudo aquilo que inclusive a gente tinha que trazer, as perspectivas dele, pensando que é um geógrafo preto e baiano contemporâneo, ele tinha que estar muito presente, A gente tem Ailton Krenak, que a gente poderia ter usado, e eu não me lembro da gente ter usado nada, a gente tem Edson Kayapó, que além de ser contemporâneo, de estar na região, tem excelentes artigos publicados que proporcionam reflexões fantásticas. E não estudei muito nenhum autor preto, nem mesmo Milton Santos. Eu só sei mais porque eu me interessei, mas não foi muito cobrado não (Teresa, entrevista, 2021).

Teresa, além de também citar Boaventura como um autor exageradamente utilizado, expõe uma série de autores, inclusive regionais, que poderiam ser utilizados no currículo, incluindo Milton Santos, único intelectual que teve certo destaque nas respostas dos docentes, até por conta de ser um dos teóricos centrais do Plano Orientador da universidade. A discente Jade tem opinião parecida, destacando sua experiência em um componente de saúde, em que conseguiu mudar a bibliografia básica a partir de diálogo com a professora:

Em relação ao currículo, e essa falta de diversidade, eu fiz essa crítica na congregação, e aí a gente tem um exemplo em relação a uma mudança, que foi o que a professora fez. A gente tinha um componente chamado “Gênero, raça e saúde”. O componente era todo com uma bibliografia de homens, e falando um monte de coisa que a gente não estava querendo discutir, e aí por baixo dos panos a gente alterou a bibliografia, conseguimos alterar, eu não sei se isso entrou no Sigaa, mas naquele momento do quadrimestre conseguimos alterar, e conseguimos trabalhar autoras atuais, a maioria autoras negras. Foi muito legal, pois quando você tem uma escrita mais atual, e que te aproxima mais, que não está discutindo uma realidade distante, está falando de uma realidade palpável, é muito melhor. Até a participação em classe era diferente (Jade, entrevista, 2021).

Um fato final a se destacar nessa sessão é que todos os entrevistados reduziram o conceito de currículo ao referencial bibliográfico, ou seja, o currículo formal. Pouco se falou de outros aspectos, como metodologia de ensino-aprendizagem, avaliação qualitativa, linguagem utilizada em sala de aula, relação afetiva aluno-professor, entre outros aspectos que juntos formam o que é tradicionalmente chamado na pedagogia de “currículo oculto” (será que é oculto?). É de extrema importância questionar os documentos oficiais e problematizar porque apenas nós brancos estamos presentes como referencial teórico nas ementas, mas, resumir currículo apenas àquilo que está registrado, documentado, fichado “oficialmente” é ótimo para o *status quo* branco.

Mais adiante, na seção “I Seminário Estudos Da Branquitude: Privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)”, mais especificamente na sessão “Análise curricular da formação geral”, serão apresentados dados documentais que reforçam essa impressão dos discentes e mostram que os epistemologia branca-masculina-europeia ainda é privilegiada dentro das ementas dos componentes da UFSB.

3.8 Quem deve falar sobre branquitude/negritude na universidade?

Um dos muitos privilégios concedidos a nós brancos é que, normalmente, não temos que refletir sobre nossa identidade racial durante a vida, pois não sofremos com patologias sociais estruturais como o racismo:

Tem esse pensamento de achar que só os negros devem pensar sobre o racismo. Ao mesmo tempo que eu penso que não cabe só as mulheres pensarem o feminismo. Na verdade, tem que ser um pacto social envolvendo todos. Todo mundo tem que pensar em branquitude. O negro ele pensa em branquitude a partir do exemplo: o que a gente quer quando a gente é criança? Ser branco, porque ser branco é legal. E o branco, o que ele aprende quando criança o que é ser negro? Ele aprende que está ligado a questões ruins, que é ladrão, sendo que o negro vê o branco como um espectro. Isso era pior em outros tempos, hoje estamos em uma escalada de autoaceitação, identidade, mas a pouco tempo atrás, era inadmissível você ter um

cabelo crespo, você gostar de si como você é. Então para o negro, a grande sacada agora é pular essa branquitude como um exemplo, e mais entender onde a branquitude faz a suas estratégias de dominação. E o branco agora têm esse papel que ele sempre deixou de lado, de se ver como sujeito (Jade, entrevista, 2021).

Jade atenta para a necessidade de todos pensarem a branquitude ou qualquer tema que tiver interesse. Contudo, nem sempre a branquitude está disposta a entrar nesse campo espinhoso de debate que ameaça seus privilégios estruturais.

Ao comentar que pouco se utiliza autores negros e indígenas nas bibliografias dos componentes na formação geral, a docente branca Regina relatou a seguinte situação:

Você falando isso agora, dos componentes, eu me lembrei que, a pouco tempo, eu fiz parte do grupo que participou da reformulação das ementas das respectivas áreas da formação geral. E aí, nós tínhamos Campo das Humanidades, e Universidade e Sociedade (componente curriculares). Foram esses componentes que ficaram, o grupo decidiu que essas ficariam, e nós trabalhamos em cima dessas. E aí, em algum momento, alguns colegas falaram: “não, a gente precisa incluir, nós precisamos deixar de ser eurocêntricos”, que é algo que se repete muito na universidade, sem pensar, na minha opinião, de fato o que isso significa. “Precisamos inserir autores negros e indígenas”. Sim ok, mas sugira! Aí fica aquele silêncio (Regina, entrevista, 2021).

Regina anteriormente já relatou que não lembra de memória se utiliza muitos autores negros e indígenas em seus componentes. Levando em consideração o debate citado sobre reformulação de ementas, ela usa como argumento que não conhece os autores e que quem tem conhecimento deveria sugerir. Em seguida, completa:

Tem muito isso, os dois pesos e duas medidas. “Então olha, vamos propor autores negros e indígenas”, “ah, mas eu que estou propondo isso também não conheço”. Vamos tirar os autores europeus, e aí você escolhe, esse é amigo, esse outro não, enfim (Regina, entrevista, 2021).

A fala da docente aponta uma suposta tendência em adequar seu currículo também a uma bibliografia não branca. Mas, segundo ela, para que isso aconteça, seria necessário que as pessoas interessadas nessa mudança sugerissem a bibliografia. Logo, a fala transmite um tom defensivo, como se a falta de conhecimento dos outros professores em relação a temática negra/indígenas a isentasse automaticamente de sua responsabilidade em não se apropriar dessa bibliografia. Parece uma espécie de deslocamento estratégico, direcionando ao outro uma culpa que deveria ser direcionada a si.

Eu uso Milton Santos, por exemplo, eu uso que tá na nossa bibliografia. Lá tem autores, poucos autores, mesmo num PPC que é feito por pesquisadores indígenas e negros, e voltado para o plano orientador da UFSB, tem pouco

autores negro e indígena nas bibliografias, o que eu uso geralmente é o que tá na ementa do curso (Pedro, entrevista, 2021).

3.9 Quais os privilégios da branquitude na Universidade?

A universidade sempre foi, e ainda é, um lugar confortável para a branquitude e desconfortável para quem não se encaixa no padrão eurocêntrico. Ainda mais hoje, com o discurso negacionista ganhando cada vez mais força no Brasil:

Como é até clichê falar, as universidades não foram criadas para preto pobre. É um espaço feito para as elites, que lugar que a branquitude que faz. E hoje eles estão ganhando muito mais espaço de novo, por causa do discurso contra a educação, que as classes populares estão comprando, e que não é nosso. Então, quando eu vejo um pai de um aluno nosso fala “meu filho não vai pra faculdade, porque forma vagabundo”, eu falo do perigo pra ele, pois as pessoas que estão no poder estão muito bem articuladas. Se o filho do trabalhador não vai pra universidade, o filho de gente que é importante vai pra lá, pra ser um grande líder, pra se formar e pra continuar mandando, pra gente continuar obedecendo. Então, eu tenho medo desse discurso negacionista (Malcolm, entrevista, 2021).

Malcolm cita a nova estratégia da branquitude para se manter no poder na universidade: convencer as classes populares de que esse espaço não é apropriado para elas. Antes, o acesso das classes populares à universidade era proibido pela branquitude por meio da força e da lei. Agora, a branquitude usa uma nova tecnologia de poder focada no controle das mentalidade.

A UFSB surge com uma proposta que busca combater a branquitude no ensino tradicional, além de criticar a educação bancária e a formação tecnicista da universidade tradicional. O problema é que devido à desigualdade social e às necessidades que o próprio mercado capitalista impõe, os sujeitos têm dificuldade, inicialmente, de entrar no ensino superior, e quando entram, tem pressa para se formar, pois precisam ganhar dinheiro:

O problema é que é muito complexo, o Brasil é muito complexo, o superior também é muito complexo. Então qual o problema que a gente cai? O estudante marginalizado e que é um objeto de inclusão explícita do programa do da UFSB, com o seu conceito em destaque popular, ele por mais contraditório que pareça, tem uma necessidade do ponto de vista econômico/social de passar por uma formação que seja eficiente, rápida, e que dê a ele acesso ao mercado de trabalho, no outro nível, o mais rápido possível. Está vendo contradição do negócio? É isso que é o problema. E eu como decano nesses quatro anos vi isso de todos os ângulos possíveis, porque foi discutido em mil decisões que a gente tomou. Então, como fazer isso? (Pedro, entrevista, 2021).

O docente destaca que o sujeito marginalizado é, geralmente, aquele que mais anseia, por uma questão de necessidade, por uma formação rápida, exatamente por que

não tem tempo e nem dinheiro para estudar por muito tempo. Ao mesmo tempo, a branquitude geralmente tem o privilégio de ter mais tempo pra pensar sobre o que quer fazer, o que a favorece, inclusive, não só no ensino, mas na prática da pesquisa e da extensão, pilares fundamentais da universidade.

A docente branca Isadora, ao contar sua experiência de vida como estudante, não concorda que era privilegiada na universidade:

E por isso que eu falo, que assim, pra mim é uma coisa, eu não me sinto assim “oh, eu sou a branca privilegiada”, porque assim, minha trajetória foi, de uma pessoa pobre que galgou todos os degraus da vida acadêmica, e não com pouca dificuldade, às vezes com muita dificuldade. Eu morava no extremo da zona sul da São Paulo. Eu morava em Santo Amaro. Não tinha ônibus. Às vezes eu pegava, trem, as vezes eu pegava três ônibus pra chegar na universidade, e a gente pagava com dificuldade. Eu pegava carona, muitas vezes correndo riscos. Então assim, não foi com pouca dificuldade. A mesma coisa mestrado, doutorado, foi suado, no sentido financeiro. Eu morava no interior, em uma cidade há 70 KM de ribeirão preto. Então, um dia eu pegava o ônibus dos pacientes, eu pegava carona com o médico do hospital, e assim, eu fiz, então eu não me sinto sinceramente a branca privilegiada. Minha mãe tem o quarto ano do ensino básico e meu pai te até a oitava série. Mas uma das coisas que eles sempre se sacrificaram foi para que eu estudasse. Então, só essa é a diferença, que eles nunca me fizeram trabalhar, pra precisar levar dinheiro pra casa, então eles ajudaram nisso, se sacrificando. Então, até eu terminar o colegial, porque eu comecei a trabalhar com 16 para 17 anos, então depois disso não parei de trabalhar também (Isadora, entrevista, 2021).

Para provar que nunca foi uma pessoa privilegiada, Isadora cita uma série de aspectos de sua trajetória escolar, relacionada principalmente a problemas estruturais e financeiros. Em nenhum momento sequer reflete sobre sua cor de pele. Ou seja, sem querer, assume indiretamente, com seu silêncio, um dos principais privilégios da branquitude em qualquer espaço: o fato de não precisar refletir sobre si mesma. Como não existe reflexão sobre raça branca, é comum que nós brancos reduzamos o problema do racismo a uma questão puramente econômica, como foi feito pela professora.

Outro privilégio da branquitude, descrito em uma das entrevistas, diz respeito à burocracia institucional e aos famosos “toma lá, dá cá”:

A gente participou de muito processo pra deferir ou não pedidos de bolsa e recursos. E então, quando ele analisava um recurso, ele ia para as últimas consequências de acordo com o sujeito que ele queria. Então, por exemplo, um exemplo concreto. Eu já participei de uma reunião dentro da UFSB, onde a gente tinha que pegar os recursos que foram solicitados, e tinham estudantes que dizia que ele pegava bolsa que ele recebia, e colocava gasolina no carro pra ir na universidade. Ele justificou que ele precisava da bolsa por que ele morava longe da universidade, e usava o dinheiro para colocar gasolina no carro, sendo que nós temos estudantes que usam o dinheiro pra comer. Não tem carro. Não tem carro. E alunos que iam a pé. Eu tinha um colega que ia a pé, ou de bicicleta, do baianão até a UFSB, e voltava, a gente as vezes o encontrava na estrada andando. E o pró-

reitor colocar essas pessoas no mesmo patamar. “ah, se a gente for pensar, ele está usando o dinheiro para ir pra universidade”. Mas cara, não está no mesmo patamar (Malcolm, entrevista, 2021).

O discente Malcolm cita um claro exemplo de corrupção, de troca de favores da branquitude, na hora da distribuição de auxílio na universidade. Quantos alunos negros, indígenas ou em condição de vulnerabilidade já perderam bolsa, e conseqüentemente sua vaga na universidade, para que o amigo do pró-reitor branco X pudesse encher o tanque do seu carro?

3.10 É possível relacionar o tema branquitude com educação, políticas públicas e inclusão social?

Esse trecho diz respeito especificamente a um questionamento que o docente Pedro fez ao final de nossa conversa. Ao perguntar a ele o que ele gostaria que eu tivesse perguntado, mas não perguntei, ele questionou o tema do trabalho e a utilização do conceito “branquitude”:

Não sei. Assim, eu não vejo a necessidade de você focar necessariamente na branquitude nesse estudo que você está fazendo. Isso por si só dá um estudo, mas não tem nada haver necessariamente com o conceito de branquitude. Pra mim tem a ver com a questão da inclusão, do racismo. É uma questão que me parece mais próxima de estudos das relações sociais na atualidade, das formações econômicas e sociais, do que da branquitude em si, essas questões que você colocou. Isso em si daria uma tese, uma dissertação, todo esse estudo que você faz sobre a interdisciplinaridade, levantar esses conceitos, o histórico da UFSB, componentes curriculares, disciplinas, vinculados a questão da inclusão social e da universidade popular. Pra mim nem precisava ter essa palavra branquitude aí, entendeu? (Pedro, entrevista, 2021).

Para Pedro, falar sobre inclusão, racismo, relações sociais na atualidade, formações econômicas, entre outras questões macro que envolvem o tema educação e sociedade não tem relação direta com o conceito “branquitude”. Sei que a crítica feita pelo professor foi de caráter construtivo, mas as próprias pesquisas acerca do tema branquitude têm como objetivo conversar com os temas listados por ele.

Mais adiante, Pedro continua justificar que o conceito “branquitude” parece inapropriado para pesquisa, afirmando que a maior parte de academia não trabalha sob esse prisma:

Mas isso é uma questão de inclusão. Pra você transformar isso nessa discussão que você está fazendo, que para 99% dos pesquisadores é uma questão de inclusão social e racial, em branquitude, você vai ter um trabalho desnecessário. Por que você não vai conseguir trabalhar ao mesmo tempo esse

conceito complexo que você está propondo, e que tem outras questões que te afligem aí, que são complexas, e além disso você já tem material demais não mão pro mestrado. Só isso que você me perguntou aqui, todo esse levantamento de dados histórico da UFSB, de onde vem esses ciclos, crise financeira, todos esses temas, já dá pano pra manga, já dá uma tese de 300 páginas. Aí você quer trazer outra discussão complexa, que você está querendo discutir, mas para mim é outra questão, eu acho, eu acho que é outro lugar, eu acho (Pedro, entrevista, 2021).

De fato, as pesquisas sobre branquitude não são tão comuns na academia, mas vêm recebendo maior atenção nas últimas décadas, e, portanto, seria mais fácil tratar temas como racismo, inclusão, currículo, de uma forma “tradicional”, ou seja, colocando os sujeitos mais prejudicados pelo sistema como “objetos” de pesquisa, e não o contrário. Mas, se eu fizesse isso, seria hipócrita da minha parte, tendo em vista que hoje tenho consciência de meus privilégios como sujeito branco.

3.11 Fraude nas cotas e racismo institucional

O curso de medicina da UFSB logo se tornou um objeto de desejo da branquitude, assim como é na maioria das instituições de ensino superior brasileiras. Sendo o cargo de médica/médico um dos mais requisitados e bem remunerados no mercado de trabalho, o curso de medicina é lido por muitos como um caminho óbvio para a estabilidade financeira.

Percebendo que a partir das primeiras migrações do primeiro ciclo do Bacharelado em Saúde para o segundo ciclo em Medicina, as vagas já estavam bem acirradas, o discente Malcolm, membro da comissão das cotas, começou a perceber uma série de irregularidades de decentes brancos no processo de autodeclaração:

Então, a gente recebeu um email do pró-reitor de sustentabilidade, com o resultado dos estudantes dos estudantes que entraram por cota, que a gente tinha que analisar, e disse que era pra gente ficar de olho em possíveis fraudes. Todos leram o documento, identifiquei algumas irregularidades, passei, e ele fez que não viu, fingiu que não viu mesmo, não respondeu o email. Falei de novo em reunião “tem alguma coisa de errado”. 63% dos estudantes entraram por cota, mas desses 63% ali meu amigo, pouquíssimos tinham direito. Notei logo, 80 vagas pro curso de medicina, Campus CSC passaram 3 pessoas, nove pessoas no geral, nove daqui, e das outras 71 acho que 59 eram de Teixeira de Freitas, umas quatro de Itabuna, aí eu falei: que negócio é esse aí. Aí vi que não podia divulgar os nomes, só números de matrícula. Aí fui pesquisar os números de matrícula, e fui achando os nomes nas listas, aí pesquisei nas redes sociais os nomes das pessoas, cara por cara. E assim, não foi surpresa, mas eu pensei assim “Tá vendo aí como não tem cabimento”. A farra das cotas na UFSB, em 2017, foi a farra das cotas. E eles quietos, quietos. Aí identifiquei vários que entraram por cota racial, cota social, gente que inventou, e isso ficou provado depois na comissão de sindicância. Gente que abriu conta nova no banco pra não declarar renda, outros que nem autodeclaração assinaram, forjaram documentos, rasuraram, compraram

comprovante de Ensaio Médio de escola pública, tinha de tudo. Um aluno só foi inocentado, um aluno, que estava no bolo, que a comissão verificou “não, esse aqui passa” (Malcolm, entrevista, 2021).

Aqui começa o processo de silenciamento da universidade em relação à fraude nas cotas. Mais do que isso, Malcolm identificou um padrão, pois as melhores notas, em sua maioria, eram do Campus de Teixeira de Freitas, em que, coincidentemente, é o *campus* responsável pelos cursos de saúde da UFSB. Ou seja, além da estratégia de discentes brancos em fraudar as cotas, parecia haver um complô dos professores do *campus* de Teixeira para que só discentes de lá passassem no curso de medicina, favorecendo a si próprios, que teriam uma grande quantidade de alunos para coordenar produzindo pesquisa.

Teresa também identificou nesse período diversas fraudes nas cotas:

Nós tivemos nas primeiras turmas pessoas que são flagrantemente fraudadoras, posso dizer isso porque inclusive parece que na época teve um grupo de Whatsapp que foi criado pra escolher quem iria entrar a qual cota, pra poder todo mundo entrar, portanto, até má fé estaria ali caracterizada, mas a gente não conseguiu fazer com que a expulsão desse alunos acontecesse, porque embora parte deles tenha sido expulsa pelo CUNSUMI, eles já tinham conseguido na justiça uma liminar para não serem expulsos, ou seja, eles conseguiram uma liminar de uma coisa que nem tinha acontecido ainda. Eles criaram uma forma de lidar com um problema que nem existia. Conseguiram criar proteções para problemas hipotéticos (Teresa, entrevista, 2021).

A farra das cotas da branquitude em 2017 foi tamanha, que muitos fraudadores nem tinham vergonha de assumir que estavam se declarando pardos por conveniência:

Pra você ter uma noção do cúmulo do absurdo, de um estudante, um caso concreto de falar assim “se eu me declarar verde fluorescente, dar um print no processo, eles não podem falar nada, pois é autodeclaração que vale”, e na época era isso. E aí o racismo o a branquitude vai acontecer comigo agora. Veja bem, “prego que se destaca demais é martelado”, “Vamos ficar de olho nesse aí, que ele não é bobo não” (Malcolm, entrevista, 2021).

Foi nesse contexto, de revolta e injustiça, que o discente Malcolm não aguentou. Cansado de ter suas denúncias de fraude silenciadas pela universidade, resolveu tomar medidas drásticas:

Foi aí que eu não tive inteligência emocional e onde a branquitude se aproveitou disso. Eu fui e coloquei as fotos e nomes nas redes sociais. Lancei nas redes sociais, e começou. Virei o bode expiatório da universidade. E aí, pra você ver como a branquitude age, que em uma denúncia séria como essa, a universidade em vez de me acolher, pois eu sou o cara que está delatando todo mundo, tem que perguntar como eu investiguei e como eu cheguei nessa conclusão, e por que que a minha pró-reitoria que era responsável por isso não deu atenção para minha denúncia. Mas aí o código de ética da universidade fez o contrário disso. Eles me

chamaram pra me perguntar porque eu fiz isso. Por que eu postei a foto do povo. Eles estavam preocupados com a exposição dos alunos, correndo na contramão de todas as universidades que puniram os alunos fizeram outdoor, colocaram na internet, e a UFSB fez o contrário, fizeram inquisição comigo, me perguntando por que eu expus os alunos, em especial a esposa do pró-reitor de tecnologia, que é amigo do pró-reitor de sustentabilidade. Tudo amarradinho. Tanto que teve reunião depois com a reitora e pró-reitor, e eu já estava por aqui. Com cede de pegar essa galera mesmo. E o que eles fazem? Entram todos com um processo contra mim, na vara civil e criminal, lá em Teixeira, pra fixar difícil de eu ter acesso à justiça. Eu morava aqui, estudante pobre, nessa época trabalhando e estudando, o pai doente, que eu tomava conta. Denunciaram lá em Teixeira. Eles em nenhum momento disseram que eu estava mentindo não, só que eu usei imagem. O meu processo foi que eu usei imagem de uma galera que cometeu um crime. E depois, quando eu fui sentenciado, o juiz disse que a minha denúncia era válida, mas a forma que eu fiz era errada. Então você me tem, uma pessoa que está denunciando um crime, contra a fé pública, e aí você é condenado por que falou de x jeito (Malcolm, entrevista, 2021).

De fato, o próprio Malcolm assume que expor os supostos fraudadores nas redes sociais não foi uma boa estratégia, nem uma atitude correta de sua parte. Contudo, ao que tudo indica, a universidade, em nenhum momento, priorizou investigar com mais detalhes a grave denúncia feita por ele. Como a denúncia envolvia parentes de alta escalão da própria UFSB, a situação de Malcolm ficou cada vez mais crítica:

O pró-reitor chegou um dia pra mim e disse “quem é você para me processar? Eu sou o pró-reitor da universidade”. Aí você vê claramente com quem você está lidando. A branquitude age assim, com o poder estrutural que ela tem. Eu tive que me desbocar daqui, contei com a ajuda de outros professores, para responder todos esses processos. Comecei a sofrer na universidade, ninguém me suportava. O que a galera podia fazer pra me tirar, porque ninguém queria ter a imagem vinculada a minha, como se eu tivesse cometido um crime. E foi por isso que eu saí da UFSB, porque eu não aguentei a pressão. Eu não consegui estudar mais em paz. Depois que começou a dar problema em tudo meu, pra pegar diploma, pra colar grau, e faltou horas, e descobriu que eu estava devendo isso e aquilo, e demoraram pra fazer processo, e não tinha os cursos que eu queria cursar, depois queriam me colocar no outro, não queriam me matricular. Tudo começou a dar errado pra mim, e começou a ficar insustentável (Malcolm, entrevista, 2021).

O que foi relatado por Malcolm se configura visivelmente em um crime de racismo institucional, de forma velada, no qual a branquitude usou o poder estrutural que possui para a manutenção de seus privilégios. Um caso que resultou na desistência de um aluno negro, que, por um momento de explosão, ficou marcado para sempre como “aquele que gera desordem”, “que deve ser detido”, “que deve ser punido”:

Teve uma época, em 2019, que eu falei “um dia aconteceu uma situação dentro da universidade lá, discussão com os professores, e eu disse assim “eu vou sair daqui hoje e não volto mais. Meu último dia hoje”. Eu falei até com a professora Maria do Carmo, ela disse “não, não vai não”. E um dia antes, eu tive uma conversa com o professor Kabengele Munanga e o professor José Jorge e Joelson, e ele falou assim “por que muitos líderes estão negros ainda? Por que eles sabem

o momento de recuar. O recuo também é estratégia de luta, pra ficar forte, voltar forte”. Ouvindo esses caras aí, eu pensei “é, acho que está na hora de eu tirar minha cara um tempo”. Falei “vou focar nas coisas que eu gosto, porque eu não estava conseguindo fazer mais nada, e aí saí da universidade (Malcolm, entrevista, 2021).

É importante citar que o processo que Malcolm sofreu não foi em vão, e resultou no estabelecimento da banca de heteroidentificação na UFSB, inclusive nos cursos de segundo ciclo:

Então assim, a vitória foi essa, a gente e conseguiu que hoje a universidade tivesse e processo seletivo, não passa ninguém fácil assim. Claro que as pessoas ainda tentam burlar, mas é bem menos, e agora tem mais espaço pra mais pessoas. Então, a conquista toda foi essa, mas assim, eu precisei me sacrificar, minha vida acadêmica que eu poderia ter na universidade. Eu poderia estar no mestrado, já caminhando pro doutorado, com a trajetória que eu tinha. Hoje eu não me sinto mais motivado pra estudar, pra pesquisar. Eu ainda faço muita coisa, faço especialização agora, mas não como antes. Eu tinha um futuro acadêmico, mas eu fui destruído, aniquilado pela branquitude da UFSB. E não foi só pros alunos, foi por professor, pró-reitor. Por que não é só a questão de defender, mas a omissão também é uma negligência. O professor está ali, ele pode fazer algo, mas ele prefere lavar as mãos, e então ele também faz parte do sistema (Malcolm, entrevista, 2021).

Por fim, deixa claro que não quer ser lido como um coitado, um sujeito digno de pena, isento, neutro. Pelo contrário, até porque, como ele mesmo relata, não ficou parado “resistindo”; ele junto a outros colegas aliados foram literalmente para a luta e conseguiram gerar resultados práticos para as gerações futuras

Não quero falar sobre o que eu sofri com isso tudo, mas o que eu aprendi, e como eu vou lidar com isso. Tem gente que ficou muito nessa questão, de ser vítima. Mas não, eu ganhei, ganhei muita coisa, desde dentro da universidade, de ter banca de heteroidentificação, cota direta pra 75%, e até experiência. E o que eu perdi de dinheiro e tempo, não vai chega nem perto do que eu aprendi no processo. Eles querem que a gente se faça de vítima, mas os negros aprenderam não a viver, mas a sobreviver, então nós, dentro da sobrevivência, precisamos encontrar esse folego de vida., sair desse lugar de vítima. Não estou falando de ser vitimista, é de estar sempre nessa condição de subalternidade. Não sou vítima, sou um dos atores do processo, a briga vai ser sempre. Nós não somos resistência, somos de luta. E não é todo dia que a gente perde, a gente tem vitória também (Malcolm, entrevista, 2021).

3.12 A UFSB nos últimos anos embranqueceu?

Nos últimos anos, algumas mudanças significativas ocorreram na universidade, oriundas das disputas políticas internas envolvendo em especial a gestão universitária, professores e movimento estudantil. Entre essas mudanças, destaca-se a reformulação e

redução da formação geral e entrada direta para cursos de segundo ciclo. Sobre o primeiro tópico, a docente Regina vê com bons olhos:

Eu acho que pensar e repensar uma instituição é sempre produtivo. As instituições não estão prontas e acabadas, isso acontece em outras universidades, outras instituições. Com relação a formação geral, eu acho que foi um ganho, esse processo de reformulação. Diminuir a formação geral, eu acho que ela era grande demais e não atingia determinados objetivos, acho que continuará não atingindo outros objetivos. Por exemplo, a gente fala muito aqui em pedagogias ativas, protagonismo do estudante, etc. O que tem acontecido com a formação geral é o seguinte: a universidade fez até concurso específico para formação geral, mas muitos professores migraram, foram se afastando de componentes nos quais eles fizeram concurso, pois não era exatamente a área deles. E hoje você tem uma dificuldade de cobrir esses componentes, tem turmas de quarenta, cinquenta, sessenta alunos. Não se faz pedagogias ativas, não se obtém o resultado que se pretende com turmas desse tamanho. Então há uma contradição entre a formação geral ser a coisa mais importante do mundo, mas ter turmas de cinquenta alunos (Regina, entrevista, 2021).

Para a docente, a redução do currículo da formação geral é positiva, porque a maioria dos professores se negavam a elaborar os componentes dessa etapa formativa, e isso começou a provocar um processo de superlotação das turmas. Ou seja, a redução é resultado de um processo de resistência dos próprios docentes que desejam ofertar componentes de suas áreas específicas. Isso mostraria, mais uma vez, que, de fato, muitos professores, desde o início, não aceitaram muito bem o modelo da UFSB.

A discente Teresa vai mais além, e diz que a mudança na formação geral combate diretamente a branquitude:

Eu acho que foi um “chute no saco” da branquitude, e eu vou te falar por que. Na reformulação da formação geral, o que a gente fez foi tirar tempo e espaço de determinados autores ultra repetitivos que a gente tinha que encarar na formação geral inteira, como por exemplo o próprio Boaventura de Sousa Santos, que ninguém mais aguentava ver, e alguns outros componentes que davam para gente como se fosse uma coisa fantástica, por exemplo raciocínio computacional, que na prática na prática excluía as pessoas do território, porque é muito difícil você pensar em lógica de programação em quatro meses. Você passa uma vida inteira pensando na sua lógica normal. Alguns de nós mais digitais, outros mais analógicos, e de repente você tem que mudar sua forma de ver tudo para você entrar na lógica de programação. Então, esse tipo de componente selecionava realmente algumas pessoas que tinham condição de compreender rapidamente essa lógica (Teresa, entrevista, 2021).

Uma questão importante destacada na fala de Teresa diz respeito ao conteúdo e à metodologia de ensino. Um título “bonito e desconstruído” para um componente não garante um currículo que fuja da branquitude. Na seção seguinte, será mostrada uma pesquisa bibliográfica, que demonstra exatamente como a produção branca-masculina-europeia ainda é

privilegiada, mesmo na Formação Geral, cheio de componente com títulos “bonitos e desconstruídos”.

O discente Malcolm lê a redução da formação geral como um retrocesso que aproxima, cada vez mais, a UFSB do modelo tradicional:

É importante pensar assim, que toda a instituição vai mudando. Toda e qualquer mudança tem seu lado positivo e seu lado negativo. Mas, o que eu vejo na UFSB é cada vez mais a intenção de transformá-la em uma universidade tradicional. Por que assim apesar de ser um modelo eurocêntrico, que deriva do tratado de Bolonha, ela tinha uma coisa de especial, que justamente fazia ela ser diferenciada. Ter a formação geral com uma capacidade humana muito maior, de ir para além das áreas de conhecimento, e eu acho que isso que não deveria se perder na UFSB. Por que realmente, o que me constituiu como sujeito crítico e reflexivo, que pensa nos problemas e ajuda na solução desses problemas, isso pode ser perder nesse novo modelo, que bebe mais da tradicionalidade, do sistema direto de entrada, a dissolução do IHAC. Você vai conhecendo as coisas em seus devidos lugares, e separado só sujeitos que não vão estar mais ali conectados. Eu não vou mais ter estudante de artes, convivendo com estudantes de saúde, de linguagem, e todos fazendo um trabalho interdisciplinar. Isso faz com que a universidade pluriépistêmica, ela vai deixar de ser dos múltiplos saberes, e vão voltar para as caixinhas de novo, aquelas que a universidade fez questão de dizer no início que a gente ia sair (Malcolm, entrevista, 2021).

Além de destacar a mudança na formação geral, Malcolm chama a atenção para a questão da entrada direta, que, em sua visão, também aproxima mais a UFSB do modelo tradicional.

Contudo, para grande parte dos entrevistados, a entrada direta foi uma vitória:

Eu acho importante essa abertura para entrada direta, porque o que a UFSB chama de segundo ciclo, eu acho importe desnaturalizar no sentido de pensar assim: por exemplo, a Federal do Maranhão, você tem as Licenciaturas Interdisciplinares e o curso de Medicina funcionando no mesmo campus. O estudante faz o ENEM, e faz para medicina ou LI se ele quiser. Eu acho importante o estudante poder escolher que graduação ele quer fazer, independente se ela está alocada no que a universidade chama de primeiro ou segundo ciclo (Regina, entrevista, 2021).

Regina não é exatamente contra o sistema de ciclos, mas acha que a decisão de entrar ou não nessa modalidade de ensino deveria ser do discente, e usa como exemplo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que possui cursos com as Licenciaturas Interdisciplinares com regime de ciclos e cursos com entrada direta.

O docente Pedro destaca que a mudança, em especial para os cursos das artes, foi positiva, especialmente nos Cuni, para quebrar a hegemonia de certos cursos:

O estudante ele não entrava na área básica de ingresso ele entrava na universidade, e ia ficar numa Área básica, e depois escolher o curso que queria fazer escolher. Só que obviamente, o que já tinha acontecido em outras

Universidades, e que passou batido aqui. O ENEM vai escalonado notas do mais alto ao mais baixo, e a UFSB vai pegando quem tá lá em cima, e quando chegou no nível de 40 estudantes no CUNI ela corta. Os estudantes que querem fazer medicina estão todos aqui (no alto). Os estudantes que querem fazer artes estão aqui embaixo. Ou seja, a seleção corta na hora que vai pegar os nossos estudantes. Os estudantes mais pobres, que tem um estudo mais difícil, que tiveram uma vida mais difícil, e que poderiam entrar nas artes porque nós temos uma concorrência menor em nível de formação de ensino menor, não entram em lugar nenhum, nem nas artes, nem na medicina. Porque na hora de fazer o corte, cortava para cima. Então vinha todo mundo para a saúde e para o direito e a gente não pegava nada. Então quando houve essa proposta da reitora, eu falei “sou a favor”, pode fazer, porque para mim, para a área das Artes, hoje nós somos 300 estudantes no centro de formação em artes, e há três anos a gente era 40, entendeu a diferença das mudanças? Então assim, para mim eu falei “tá ótimo” porque vai pôr no CUNI 10 vagas para artes, 10 vagas para a saúde, e é isso, você entrou em artes, é artes, mesmo sendo no CUNI. Aí já vem do Enem de entrada direto, já tem 120 estudante todo ano (Pedro, entrevista, 2021).

O relato anterior mostra que, no caso dos Cuni, o único critério para entrada era a nota, e como todos os discentes entravam como Área Básica de Ingresso (ABI), tinham a liberdade de migrar para qualquer curso que desejassem. Essa abertura, em vez de promover a emancipação e a diversidade de percursos formativos, concentrou os alunos em um curso só, o de medicina, e cursos menos concorridos, como os de Artes, ficavam vazios. Ou seja, temos aqui outro caso paradoxal: ao mesmo tempo em que a entrada direta representa, em certa medida, uma aproximação do modelo tradicional, ela é fundamental hoje para a manutenção de cursos novos e/ou menos concorridos.

Teresa, no início, foi cética, mas depois achou positiva a questão da entrada direta, em especial para os alunos da região:

A princípio a minha opinião era de que isso iria fortalecer e a branquitude. Eu imaginava assim: se a pessoa tiver que só fazer o Enem para entrar e ela for branca, é muito mais fácil ela conseguir entrar somente fazer ENEM. Aí depois a experiência prática me mostrou sobretudo olhando o perfil de estudante que estava no segundo ciclo, colegas meus, que a maior parte não era preta e não era da região, então assim, esse meu argumento inicial acabou caindo por terra (Teresa, entrevista, 2021).

No caso das ciências humanas, um curso ameaçado que foi “salvo” pela entrada direta foi Antropologia:

Por que assim, como o primeiro ciclo é extremamente excludente, então já cai por terra a ideia de inclusão, a entrada direta no segundo ciclo passou a ser um recurso para manutenção de certos cursos de segundo ciclo, como por exemplo o curso de Antropologia, que embora faça sentido para já que temos uma região muito pluriétnica e precisa de fato de uma atenção nesses aspectos culturais e de memória, a gente não tinha como manter esse curso com a quantidade de estudante que vinham do primeiro Ciclo, então entrada direta no segundo ciclo

foi forma de manter o curso aberto. para quem era região inclusive. Então eu parei de achar que a entrada direta no segundo círculo por si só fortalece a branquitude (Teresa, entrevista, 2021).

3.13 Hierarquia institucional: lógica dual na UFSB

Traço marcante do mundo ocidental eurocentrado, o processo de hierarquização é comum em qualquer instituição, privada ou estatal, e geralmente é justificado a partir da premissa de que a desigualdade entre os sujeitos é “natural”. Portanto, para que qualquer organização social se mantenha coesa, seria obrigatória a existência de “sujeitos que mandam e sujeitos que obedecem”, uma separação dicotômica entre aquilo que “presta” e aquilo que não “presta”.

Pensadores como o filósofo Michel Foucault (1979) questionam esse senso comum branco, demonstrando que, independentemente de como se dão as relações sociais, todos os sujeitos envolvidos exercem poder, um processo de negociação simbólico contínuo que não permite que ninguém esteja totalmente passivo no processo histórico.

Fruto dessa sistematização hierárquica de mundo, a lógica dual invade todos os âmbitos da vida social ocidental. Cardoso (2014) afirma que a lógica dual é uma das características que marcam o *status quo* da branquitude e influenciam, inclusive, os estudos sobre raça, quando se trata a questão racial apenas dentro da dicotomia negros contra brancos.

Na universidade, esse processo de hierarquização pode ocorrer de diversas formas. Eis um exemplo na UFSB, trazido pela docente Regina:

Havia, na minha opinião, uma hierarquia muito clara entre aqueles que eram ouvidos ou tomavam as decisões, e aqueles que mesmo tendo muitas experiências em algumas áreas, inclusive em processo de construção de cursos e PPC. Esses professores não eram ouvidos. Para dar um exemplo concreto, cito uma reunião em que nós estávamos, no caso das Licenciaturas Interdisciplinares, discutindo carga horária. A gente tem as 400h de estágio, e o mínimo de 400h de práticas pedagógicas, através de componentes curriculares (laboratórios). Eu lembro e outros colegas que também vinham de licenciatura, que conheciam também a estrutura diziam que era preciso ter 400h de laboratório, e algumas pessoas que estavam a frente, que eram responsáveis por tomar as decisões, não sabiam do que a gente estava falando, e insistiam em confundir estágio com prática curricular (laboratórios), e isso era muito desgastante porque você ficava o tempo todo, em alguns casos, apontando o óbvio, porque as pessoas não tinham experiência, mas estavam em postos que demandavam tomada de decisão, e não ouviam (Regina, entrevista, 2021).

Regina exemplifica um processo de hierarquização institucional, pois, em sua visão, alguns professores tinham voz ativa na construção de cursos e PPC; e outros, quem tinha experiência nesse tipo de elaboração documental, eram silenciados. Essa falta de comunicação

e arrogância por não assumir erros pode gerar problemas, inclusive para outros sujeitos envolvidos, como os próprios alunos.

Outra questão citada pela docente Regina diz respeito aos grupos políticos internos na UFSB:

É claro que a gente tem muito nítido no início da universidade, e esse embate continua, entre aqueles que defendem uma ideia de universidade, e aqueles que supostamente são contra. Eu nunca me coloquei nessa posição. Eu vim para a UFSB, sou parte da UFSB, e eu quero que a universidade dê certo, eu quero que a universidade cresça, e quero contribuir para a formação dos estudantes, quero fazer pesquisa. Se isso está mais ou menos compatível com o plano orientador, eu acho que é o que menos interessa, porque a gente precisa fazer bem feito. Se o plano orientador tem problemas, ele tem que ser corrigido. Não é um dogma, uma “religião”. A universidade é um espaço de debate intelectual, de troca, de construção (Regina, entrevista, 2021).

A fala reforça algo que já havia sido citado em meu relato como estudante de graduação na UFSB. A existência de dois grupos políticos dicotômicos na instituição: aqueles que são a favor e defendem enfaticamente o plano orientador da universidade e aqueles que são extremamente críticos e preferem o modelo tradicional. Regina destaca que se posiciona em um meio termo, mesmo que, durante a entrevista, dificilmente faça elogios ao modelo da instituição.

Em relação à visão dos discentes sobre a briga política na universidade, Malcolm relaciona com o contexto brasileiro:

Os embates políticos internos refletem como estão sendo os embates políticos externos. E é exatamente onde a universidade começa essa briga política, no momento da crise política no Brasil em 2016 acentuado pelo golpe contra Dilma Rousseff. Então, a direita começou a crescer de novo, e branquitude começou a se levantar, e começou a derrubar as políticas nas entrelinhas. Por que quando a gente fala de racismo estrutural, e da atuação da branquitude nesses espaços, eles não são explícitos não, eles vão minando as políticas ali para depois ter a retomada. E aí temos as primeiras quedas na UFSB, com a saída do professor Naomar. A exoneração do professor Naomar, foi como se a gente ficasse órfão. A gente tinha um cara totalmente decolonial, com as ideias novas, inovadoras, arriscando tudo que ele tinha, ele foi basicamente traído pelo o que ele acreditava. O professor Naomar, apesar de se o Reitor da universidade, o acordo que ele havia feito com a professora Joana é que ele iria divulgar a UFSB por aí tudo, e quando ele estivesse fora de casa, a galera fez a cama. Tem um ditado: “quando o gato não tá, os ratos passeiam”. Então, quando ele voltou, e tomou pé da situação já era tarde demais, porque as pessoas já estavam mais articuladas, mais espertas, mais maldosas, e querendo transformar a universidade (Malcolm, entrevista, 2021).

Para Malcolm, que se posiciona no grupo que defende o plano orientador, existe uma relação direta entre a queda de sujeitos e políticas de inclusão na UFSB e as

movimentações políticas que ocorreram no Brasil a partir de 2016, que favoreceram a ascensão da extrema direita ao poder. A discente Jade tem uma visão parecida, e acrescenta outro fator:

Então, nessa trajetória na universidade, a gente viu a aprovação dos 75% de cotas, a gente viu a chegada de muitas novidades, até mesmo a questão de cotas para transgêneros, ciganos, que são coisas que a gente se vangloriou bastante até em cenário nacional, em relação a mídia. Mas na verdade mesmo, começamos a ver que as estruturas, mesmo com o projeto progressista da UFSB, não se firmaram. No início eu via isso como uma forma de crítica, hoje eu vejo como uma reflexão. Por que não adianta você querer instaurar uma novidade, como Naomar queria fazer, sem que você tenha um “time” que compre aquela novidade. E ele tinha um time que comprou, mas assim, foi superficial, tanto é que a gente viu que ele foi substituído por pessoas que aparentemente estava no time dele. Então, esse modelo não foi comprado por quem deveria aplicar ele, e eu acho que nós alunos conseguimos aplicar, replicar, e fazer um monte de coisa com esse modelo. Mas os professores, técnicos, e toda a equipe que deveria fazer o modelo funcionar, não aceitou 100% (Jade, entrevista, 2021).

Mais uma vez, aparece a figura do ex-reitor Naomar como alguém que foi traído por seus aliados, que, supostamente, nunca aceitaram o modelo da UFSB e, por isso, esperavam o momento certo para “apunhala-lo” pelas costas.

Agora, chama atenção na fala de Malcolm e Jade uma espécie de visão maniqueísta da realidade, reforçando a existência de apenas dois grupos políticos que brigam pelo poder, não existindo, aparentemente, a possibilidade de diálogo entre as partes. Esse aspecto é reforçado quando Jade relata que o modelo da UFSB não funcionou porque os professores não aceitaram 100% o que estava proposto, o que soa autoritário e dogmático.

Ainda fazendo uma analogia à política no Brasil, Malcolm disserta sobre a eleição para reitoria da UFSB:

Então você vê a formação onde chapa na UFSB para eleição, com a primeira reitora negra, mulher, mas que envolta dela todas as pessoas eram brancas. E aí a gente sabe que uma pessoa só dentro de uma estrutura não se sustenta. Ela (a reitora) é orientada pra isso. Ela sozinha, ela não tem voz. Então você tem duas mulheres negras disputando uma reitoria de uma universidade, que era a professora Fabiana e a professora Joana. Duas mulheres iguais, igualmente merecedoras, mas que não pensam no grupo que está por trás dessa articulação, o que esse grupo pensa. Então, a gente não podia usar mais as questões raciais para discutir, porque a gente tinha duas mulheres negras, com currículos exemplares disputando a reitoria, mas os grupos que estão por trás são aqueles que vão dar força na universidade. Então na verdade, a eleição da universidade começou como pró-reitores, como eles se articularam para ganhar espaço (Malcolm, entrevista, 2021).

Malcolm enxerga que a seleção de duas mulheres negras como candidatas a reitoria serviu apenas como uma cortina de fumaça para que os pró-reitores tomassem o poder real na universidade.

Pensando no conceito de representatividade, é sempre positivo que sujeitos não brancos ocupem os espaços de poder historicamente monopolizados pela branquitude, em um movimento de inversão. Contudo, a fala de Malcolm reflete acerca de um outro paradigma, a necessidade de uma mudança estrutural na sociedade, pois defende que não adianta colocar uma reitora negra, se o entorno não tem as mesmas intensões de combater a branquitude.

Nem todos os discentes concordam que a UFSB começou a embranquecer a partir de 2016. A discente Teresa cita processos de hierarquização e silenciamento desde o início na universidade:

A primeira reunião do CONSUNI que participei foi no final de 2015, eu me lembro que o representante discente da época trazia algumas propostas, e eu me lembro que ele era sumariamente silenciado, muito embora eu não concordasse com ele, pois não via muito sentido em seus questionamentos. Mas eu me lembro que ele passou por vários processos de silenciamento como estudante. Então, eu não me lembro que era mais aberto não, eu me lembro que a gente começou a sofrer com uma série de processos negativos, que a universidade foi impondo na dinâmica discente, e por conta disso a gente se engajou no movimento estudantil, e começou a tomar conhecimento de tudo isso, de toda essa estrutura, essas tensões, e o que significa ter um curso melhor (Teresa, entrevista, 2021).

Outra forma de hierarquização, citada agora pela discente Teresa, diz respeito à relação entre discentes e universidade, que, em sua visão, nunca foi tão aberta assim, e até por isso o movimento estudantil começou a se mobilizar como uma força presente no debate político interno, que, até então, ficava monopolizado nas mãos dos professores.

Nas relações entre discentes, também aparece uma nova dicotomia, na qual os estudantes dos Cuni seriam preteridos na universidade pelos discentes da sede:

Eu acho que a sede é privilegiada de todas as formas, e o CUNI é como se fosse o subgrupo de estudantes. E pensando que ele foi voltado para estudantes de licenciatura, você hierarquizou inclusive a os percursos formativos, os percursos dos bacharelados são privilegiados em relação os da licenciatura, e esse degrau acabou aparecendo em vários outros momentos o UFSB em vários outros problemas que a gente enfrentou na UFSB também (Teresa, entrevista, 2021).

Teresa ainda completa relatando que nunca foi objetivo da universidade ofertar aulas presenciais para os Cuni:

E sim, o CUNI é uma forma... não é à toa que o ex-ministro da educação Weintraub adorou a ideia de CUNI. Foi a reitora Joana que contou isso pra gente, que a ideia de colégio universitários, do formato que a gente adotou, que não à toa foi planejado para ser exclusivamente EAD no plano orientador, e que era para ser exclusivamente EAD, que eles chamam no plano de metapresencial. Na prática é um professor falando da sede para uma turma que está na sede para um monte de pessoas que estão numa sala sem conexão adequada, sem técnico em cada sala, tentando catar alguma coisa daquilo que vem aparecendo. Então assim, se isso não é uma hierarquização de poder, de acesso, eu não sei o que é. Você nota que existe realmente uma diferença de tratamento porque até a grade curricular é pensada com o que sobra do que teve na sede (Teresa, entrevista, 2021).

A questão dos Cuni na UFSB sempre se mostrou ambígua. Mesmo que haja um processo de favorecimento dos discentes na sede, os Cuni são indispensáveis no processo de interiorização da universidade na região, e para o desenvolvimento das escolas que servem para as aulas:

Vejo hoje que o CUNI é importante inclusive para a escola estadual que recebe a parceria né. Eu estudei por exemplo no CEPAC, que hoje é o CIEPS Colégio de Integração de Porto Seguro, que é onde funciona o CUNI, e eu noto que a presença da universidade revitalizou a escola, melhorou muita coisa no ponto de vista estrutural, mas para o estudante da Universidade não. Eu acho que é problemático inclusive a forma como o CUNI é encarada pela própria Universidade (Teresa, entrevista, 2021).

Não adentrarei profundamente nessa questão, pois não conversei especificamente com nenhum aluno oriundo dos Cuni na pesquisa. Contudo, penso ser importante, em pesquisas futuras, analisar como a branquitude se manifesta nesses territórios, tão diferentes da sede da UFSB.

3.14 O movimento estudantil e a branquitude

Até aqui muito se falou sobre a branquitude acadêmica, entendendo a universidade como uma instituição forjada e idealizada pela branquitude. Contudo, é preciso lembrar que as relações sociais não se resumem em paradigmas como discentes x docentes. É possível pensar a branquitude, por exemplo, em outras esferas de poder, como no movimento estudantil:

Eu sou uma representante mulher, branca, que está no CONSUNI há três anos. O movimento estudantil mudou a minha forma de pensar, pois quando entrei na universidade, eu tinha uma visão muito romântica, como é vendida no plano orientador, e o que me fez mudar a minha forma de pensar foram os relatos dos meus colegas que não era brancos. Então assim, eu sinto que eu continuo representando a branquitude de muitas formas, porque tem muitas coisas que eu ainda não alcanço, e eu não alcanço como representantes porque não é uma local. Eu precisaria ter mais tempo explicar, mas eu enxergo que a branquitude

ainda tem muito mais facilidade de inclusive ser representação discente, porque são pessoas que acabam ter mais espaço de diálogo com os professores, são pessoas acabam sendo mais acreditadas, pessoas que realmente acabam tendo mais crédito literalmente de alguns professores. Eu vejo professores que escutam o que eu falo de uma certa forma, e escutam o outro colega negro ou uma colega negra que falou a mesma coisa que eu, mais dão mais crédito ao que eu disse (Teresa, entrevista, 2021).

Teresa apresenta uma série de aspectos simbólicos que, em sua visão, a favorecem dentro do movimento estudantil, com destaque para sua forma de falar e se expressar, ou seja, aspectos da branquitude que vão para além da cor de pele. Ela dá, a seguir, um exemplo concreto que presenciou em sala de aula:

Uma vez em uma aula, um desses obrigatórios das humanidades, a gente estava fazendo uma apresentação com uma colega negra, ela falou uma coisa, e a professora Valéria tipo destruiu o que ela disse. Então eu repeti a seguir exatamente o que minha colega disse, e ela concordou comigo. Esse dia foi um dos dias mais chocantes, mais “pah, jogou na minha cara: “tá vendo aí como é que é?”. Não que eu já não tenha percebido, por exemplo alguns colegas para ter participação na aula faziam comentários durante a aula, e os professores tendiam a falar “não é bem assim” quando era um colega negro (Teresa, entrevista, 2021).

O exemplo trazido mostra o quão racista é a sociedade brasileira e como esse racismo se manifesta de forma velada. Basicamente, o fato de Teresa quase nunca ter suas opiniões ignoradas acaba por fortalecer sua autoestima e confiança, possibilitando que a ela constitua uma barreira emocional muito mais sólida para se manter firme no movimento estudantil:

No movimento estudantil a gente percebe. Por exemplo, quando as representantes negras iam falar no CONSUNI, elas eram taxadas como barraqueiras. Eu por exemplo, já fiz vários barracos, e eu nunca fui chamada de barraqueira. Realmente as mulheres pretas quando elas estão no movimento estudantil, elas são muito mais atacadas. Eu sei que eu sofri várias pressões, várias, mas o fato de eu ser uma mulher branca me protegeu de muitas delas. Eu não consigo nem imaginar a quantidade de desafios que eu teria se eu fosse uma mulher preta. Mas assim, eu posso dizer que eu estou hoje no movimento estudantil porque eu tive o privilégio de ser uma pessoa que foi acreditada em muitos momentos, em comparação a outras pessoas ao meu redor (Teresa, entrevista, 2021).

Além de visibilizar, Teresa destaca outro estereótipo racista, que é a suposta agressividade “natural” da negritude, em contraste com a delicadeza “natural” da branquitude. Em momentos de estresse, existe a tendência de a sociedade agir com maior repulsa à ira negra e com estranhamento e solidariedade à ira branca.

3.15 As cotas raciais são um fetiche da branquitude?

Teóricos da branquitude ou que discutem acesso e inclusão social e racial na universidade, já dissertam a tempos que as cotas são fundamentais, mas não garantem a permanência do estudante na universidade, pois outros fatores, objetivos e subjetivos, podem influenciar diretamente na desistência ou não desses estudantes do ensino superior. Contudo, como será ilustrado, a seguir, para alguns docentes, as cotas já são suficientes para a resolver essa questão de acesso/permanência:

Mas o problema da branquitude, da negritude, era resolvido com as cotas sacou? As cotas são um ataque, um corte direto a esse problema, ela ataca esse problema de frente. Você tem as vagas aqui reservada para negros, 75% das vagas reservadas (Pedro, entrevista, 2021).

Para Pedro, as cotas literalmente resolvem, ao mesmo tempo, o problema da valorização da branquitude e da desvalorização da negritude no ensino superior. Pensar nessa questão apenas como um problema de acesso ao espaço de poder, e não como algo estrutural que se relaciona com currículo, violência simbólica, racismo institucional, é, no mínimo, reducionista, é como isolar a universidade do resto da sociedade, como se esta não sofresse influência da estrutura racista externa.

Como se sabe, as cotas não são um favor concedido pelo Estado a determinados sujeitos, mas são um direito garantido por lei, buscando equilibrar, minimamente, o genocídio e o racismo histórico do estado brasileiro, promovido por nós invasores brancos a mais de 500 anos, e que atinge até hoje os descendentes dos sujeitos escravizados advindos de África e das comunidades tradicionais que aqui habitavam, e/ou habitam. Uma guerra que, segundo Ailton Krenak, está longe de acabar.

Contudo, essa não é a visão de muitos de nós, brancos, acadêmicos, incluindo vários que se dizem antirracistas e a favor das cotas. Em um determinado momento, perguntei para docente Isadora se ela já se sentiu em algum momento de sua vida privilegiada pelo fato de ser branca, e ela respondeu que não. Então, indaguei: “mas, se você como branca nunca se sentiu privilegiada, então quer dizer que talvez não exista privilégio em ser branco na sociedade. Então, porque você é a favor das cotas, por exemplo?” Eis a resposta:

Então, eu gosto disso na universidade, acho uma delícia isso, mas não por nada, é porque é uma coisa que se parece com a rua onde você anda, tudo. Na verdade, a gente, nosso país, é mesclado, misturado, miscigenado, então que isso aí se reflita

em todos os espaços. Pra mim, é uma coisa natural, no sentido de, um dia, isso se refletir em todos os espaços. E, que legal que eu estou em uma universidade que tenha essa proposta, de trazer e forçar isso a partir de abertura de maior número de cotistas. Seria legal se todas fossem assim (Isadora, entrevista, 2021).

Aparentemente, para Isadora, a questão das cotas é algo puramente estético, relacionado a um “equilíbrio natural”, oriundo da mestiçagem. Ela ainda completa:

Então, eu acredito que é uma coisa muito legal. É prazeroso você andar nos corredores da universidade, e ver que é exatamente o mesmo perfil de quando você anda na rua, de quando você anda na praia, e nos lugares públicos. É o mesmo panorama, e isso é muito bom, é muito tranquilo. Eu acho que é um reflexo do que tem que ser mesmo. E que legal que a universidade pode fazer isso. Eu acho que a Joana sendo preta e estando na reitoria da universidade, eu acho que é uma coisa muito legal, também para os universitários que estão lá, e que entendem que podem chegar lá (Isadora, entrevista, 2021).

Excluindo totalmente o aspecto histórico e estrutural que justifica a ação afirmativa, Isadora assume, indiretamente, que as cotas não têm justificativa. Elas só devem existir porque “são legais”, porque ela, como branca, individualmente, acha prazeroso para seus olhos a diversidade racial. É um fetiche, talvez uma terapia, para que nós brancos nos sintamos menos agressivos e culpados por conta do nosso histórico racista. Por fim, ela cita a reitora da UFSB Joana, utilizando-a como um exemplo a ser seguido pela juventude negra, pelo fato de ter chegado a um cargo de poder, o que é importante, mas soa reducionista, como se fosse “a única coisa importante”.

Por fim, relatando suas dificuldades em sua época como estudante de enfermagem, Isadora literalmente adverte que, para se adequar à universidade, é obrigatório que o sujeito se embranqueça, ou, caso contrário, irá sofrer retaliações:

É lógico que a dificuldade vai ser maior para essas pessoas que estão abrindo o caminho, porque elas também vêm de uma educação básica pública que traz déficits, como eu também tive. Então na universidade, eu senti, por exemplo, quando eu fui fazer bioquímica, eu não entendia absolutamente nada. Quando eu fui fazer aula de genética, eu não tive genética na minha formação, então todo mundo sabia o que era, eu não tinha nem ideia, e então eu estudei por conta própria pra conseguir entender, porque o básico eu não tinha, mas é uma dificuldade que a gente consegue romper. É lógico que essas pessoas, esses pretos, pardos que estão na universidade, eles vão ter que pagar um preço para se adaptar, como você falou, a essa branquitude, que na verdade é muito mais do que simplesmente a cor da pele predominante, mas é uma formação mesmo, de quem vem de uma outra dimensão de qualidade de ensino e tudo mais. Mas eu acredito que seja, primeiro, uma necessidade da gente misturar isso mesmo, e que bom que a universidade que eu leciono tem essa possibilidade. Eu como docente, tento de todas as formas, e isso não é uma coisa só observado a questão de pretos e pardos, mas também dessas pessoas que são oriundas do ensino médio deficiente né? Então, eu tento de todas as formas, por isso já estudei muito metodologias ativas, incentivar as pessoas a buscarem esse conhecimento por conta própria (Isadora, entrevista, 2021).

Além de ser uma fala racista, ao remeter que o discente negro/pardo naturalmente terá que pagar pelos “seus crimes”, ou melhor, por seu “déficit educacional”, ela conta que utiliza “pedagogias ativas” para incentivar os alunos a buscar o conhecimento que eles não têm, o que soa, no mínimo, irônico.

3.16 Como combater a branquitude na UFSB?

Durante as conversas, foram forjadas até aqui diversas críticas relacionando à UFSB com o privilégio branco. Contudo, além de críticas, os sujeitos também demonstraram, em alguns momentos, interesse em propor possíveis soluções para os problemas citados.

Com relação à questão da permanência na universidade para os discentes cotistas, o docente Pedro sugere investimento estatal:

Tem um jeito que ajuda a superar: investimento estatal. Investimento estatal em bolsa, investimento estatal em refeitório, investimento estatal em dormitórios, em auxílio para compra de materiais de estudo. Você pode ter uma formação mais longa, mais complexa, mais aprofundada, mas ela é facilitada para essas populações marginalizadas se o estado tiver ali presente dando suporte, porque esses alunos mal conseguem pagar sua passagem, então quanto mais rápido ele passar pela graduação melhor, e depois ir trabalhar, porque eles precisam trabalhar. Se o governo entra com esse suporte, ele pode abrir mão do seu emprego por mais tempo, enquanto ele tá experienciando a universidade. Só que nós sofremos um golpe em 2014/2015 que é destituiu o governo que fez essa proposta, e que estaria disposto a fazer esse investimento nas novas universidades, e entramos uma crise financeira, em grande medida a partir do próprio golpe na minha visão, que gerou e aprofundou a crise financeira, e aí a UFSB ficou destituída dessa possibilidade do suporte, e nós ficamos já com esse problema que era conciliar essas duas questões, que já eram difíceis, mas ficaram insuportáveis (Pedro, entrevista, 2021).

Por mais que Pedro, mais uma vez, reduza o problema da evasão universitária a um debate puramente econômico, é fato que nos últimos anos, a diminuição do investimento público na educação vem dificultado o acesso e a permanência dos alunos cotistas na universidade, em especial àqueles em condição de vulnerabilidade social e econômica. Esse cenário representa um retrocesso significativo nas políticas públicas de inclusão social e racial promovidas nos governos anteriores, e acaba, por tabela, fortalecendo a branquitude e conservando seus privilégios, não só devido à questão econômica, mas também por conta do enfraquecimento da oposição política interna e da diminuição da pesquisa em temas contra hegemônicos.

Outro problema detectado é o processo avaliativo, em específico envolvendo a migração para os cursos de segundo ciclo da instituição, que só leva em consideração a nota do estudante, sem considerar outros aspectos:

A questão cognitiva, ao menos que a pessoa tenha um déficit muito grande, mas do resto, ela vai atrás, ela consegue. Mas o problema, em especial de cursos de saúde, é a questão atitudinal e relacional, que é onde temos mais problemas dentro do campo de saúde. E assim, isso daí é uma coisa dentro da subjetividade da nossa avaliação ainda, nós temos uma dificuldade, um problema crônico. Por que, imagine o seguinte. Eu como docente, eu acompanho o estudante, que pode ser inteligentíssimo, mas ele não tem um perfil pra cuidar de gente. Isso aí é uma coisa que precisa ser avaliado em algum momento. Mas isso passa batido. O que importa é a nota. Até tenta se ver, mas fica na subjetividade do professor e do estudante. E isso não pode acontecer. Isso é uma coisa que atrapalha muito, porque o cara fala “ah, mas porque você me deu essa nota?”, e eu como professor respondo “Por que você tem esse problema?”. E ele responde “ah, mas quem me falou que isso seria exigido?”. E isso não acontece porque o processo não é transparente (Isadora, entrevista, 2021).

A docente Isadora traz o caso específico dos cursos de saúde. Argumenta que, por conta de o processo avaliativo não ser transparente e levar em consideração apenas a nota, muitos alunos sem vocação para área acabam por tomar as vagas de pessoas que, mesmo sem um desempenho acadêmico quantitativo (notas) tão alto, possuem outros aspectos qualitativos tão ou mais importantes que o saber técnico.

Para a resolução dessa questão, ela sugere a criação de um processo avaliativo bem detalhando e organizado, sem levar em consideração apenas a nota; ao mesmo tempo, minimiza ao máximo a subjetividade para evitar a resistência da branquitude:

O aluno tem que entrar na universidade já sabendo do que vai ser exigido dele, do início ao fim. Isso é uma coisa que a gente tem que fazer. A nossa cultura avaliativa, ela é muito pobre. Então, desde o começo eu briguei, briguei, mas cansei também. Você consegue não eliminar, mas minimizar a subjetividade da avaliação em muito, se você tem um processo avaliativo muito claro e eficiente, e principalmente, que o estudante saiba que ele vai ser exigido em cada aspecto (Isadora, entrevista, 2021).

Com relação às cotas, a discente Teresa sugere o aumento de 75 para 85% das vagas ofertadas na instituição, levando em consideração o perfil étnico-racial da região e a emergência em colocar para dentro da universidade sujeitos que quebrem com a hegemonia branca na academia:

Eu acho que o percentual da cota tinha que ser maior, não deveria ser 75, mas 85%. A gente não sabe até quando a política de cotas vai existir. A gente sabe que ela depende de uma vontade política a nível Federal que a gente não tem controle. Então acho que naquilo que a gente tem controle, enquanto a gente

pode radicalizar o ideal seria que a gente radicalizasse (Teresa, entrevista, 2021).

Mesmo reconhecendo a importância das cotas, Teresa acha que é preciso fazer mais para a inserção da universidade no território:

E outra coisa, além das cotas, eu acho que o ideal seria que a gente tivesse a seleção seriada, que é aquela que seleciona nas escolas públicas nos três últimos anos de formação. A possibilidade de o estudante depois juntar essa nota para entrar no UFSB, porque ele vai concorrer somente com pessoas que estudaram na mesma sala que ele, nas mesmas condições que ele, e ele não vai concorrer com pessoas de outras regiões. Como hoje é ilegal colocar uma cota regional, por que ela não está prevista na política de cotas legalmente, eu acho que a seleção seriada, com 85% por cento de cotas seria o mais justo, pra gente realmente deixar a Universidade com cara de sul da Bahia (Teresa, entrevista, 2021).

Além do aumento das cotas, Teresa propõe que uma porcentagem das vagas seja ofertada em modelo de seleção seriada, buscando incluir na universidade pessoas nativas da região, diminuindo a hegemonia de sujeitos oriundos de grandes centros urbanos, que irão embora para suas cidades no final da formação e acabam por não contribuir para desenvolvimento da região em que a universidade está inserida. Essa medida ataca diretamente a desigualdade social e racial, que para a branquitude sempre foi naturalizada.

Sobre os Cuni, a discente Jade questiona a falta de inclusão de outros distritos da cidade:

Mas aí você pode dizer: ah, mas tem o CUNI. O CUNI que é no centro da cidade. Quem são os alunos do CUNI? Muitos não representam os alunos pobres e cotistas de Porto Seguro. Aí pode dizer: “ah, mas e arraial que é um território indígena?” É algo que eu questiono até hoje, por que não temos um CUNI em arraial? Veja, como é complicado pro pessoal de Coroa Vermelha (Jade, entrevista, 2021).

Arraial D’Ajuda é um dos distritos mais populosos da cidade de Porto Seguro, e porcentagem significativa de sua população é indígena. Contudo, como citado por Jade, não há nenhum Cuni por lá. Acrescento que também não existe Cuni em Trancoso, outro distrito importante, populoso e com forte presença de população indígena nativa.

Ainda com relação ao acesso, não há transporte escolar direto para pessoas que necessitam de mais de uma condução no município de Porto Seguro (isso também inclui os dois distritos anteriormente citados). Para efeito de comparação, Eunápolis, município vizinho, possui transporte escolar próprio para os discentes, levados todos os dias diretamente

para a cede. Ou seja, é mais fácil para um morador de Eunápolis ter acesso à universidade do que para grande parte da população de Porto Seguro, onde está inserida.

3.17 Limites de pesquisa: o que ainda é silenciado?

Ao final das entrevistas, fiz a seguinte pergunta para todos os entrevistados: “Que pergunta/questionamento eu não fiz, mas você gostaria que eu tivesse feito?”. A partir dessa pergunta, várias respostas interessantes surgiram e revelaram uma série de questões que a pesquisa até aqui não havia alcançado, em relação ao tema branquitude:

Eu acho que cotas, a ideia inicial de cotas, apesar de algumas distorções sobretudo sobre essa questão de segundo ciclo é importante, mas tem outra questão que está relacionada, que é a inclusão para deficientes físicos, que também passa por uma questão racial, e que a UFSB vem fazendo de uma forma muito limitada. A gente tem na LICHS um aluno deficiente visual. Eu tenho adotado a fala de um convidado de tópicos de educação no quadrimestre passado. Ele fala que você pode chamar pra festa, mas inclusão é chamar pra dançar. A UFSB mal está chamando pra festa. A gente não tem uma estrutura, isso fica na mão de monitores que não são formados pra isso, que ficam sobrecarregados. No caso de Porto Seguro, a gente tem uma técnica, que é formada em Libras, que é responsável pelo setor de acessibilidade, e assim, os alunos tem dificuldade pra acesso a textos, para participar das aulas, e esse problema a pandemia ampliou desde o ano passado. A LICHS solicitou a compra de um equipamento em braile, e isso até hoje não andou, então assim, também há uma distância entre “nós somos inclusivos, temos cotas para deficientes” mas na prática, a assistência, se comparar com a UFMA, ela tinha um núcleo de acessibilidade, os professores podiam mandar pro núcleo textos e provas que eram traduzidas pro braile, e uma série de operações que o núcleo fazia, mesmo que esses estudantes tivessem monitor, mas havia uma política institucional que permitia o acesso dos materiais, e a UFSB não faz isso, e está muito longe de fazer (Regina, entrevista, 2021).

Cardoso (2014) nos lembra que o branco narciso universal tem como principal objetivo não apenas a eliminação da negritude, mas de qualquer sujeito que fuja desse padrão hegemônico de dominação, incluindo, por exemplo, não pessoas com deficiência, mas pardos, ciganos, comunidade LGBTQIA+ e até brancos antirracistas, que, de alguma forma, buscam incomodar a branquitude hegemônica

Em relação ao recorte de raça, Neri *et al.* (2003), tomando como base o Censo do IBGE do ano de 2000, demonstra que enquanto 13,78% da população total de brancos era acometida com algum tipo de deficiência, negros e indígenas possuíam 17,47% e 17,06% da população acometida respectivamente.

A discente Jade também se atenta para a necessidade de se discutir branquitude para além da dicotomia branco/negro, sendo necessário se atentar a situação de outras populações, como a indígena, que também não se encaixa no *status quo* branco:

Quando a gente fala de branquitude, a gente fica muito naquela dicotomia negro e branco. Isso era uma coisa que o próprio movimento negro da UFSB dizia. Existia muito essa separação étnica de nós somos isso, e eles são aquilo, sendo que nós somos eles, pois negros e indígenas estão relacionados. Mas é uma relação que meio que ninguém quer assumir. Negros não querem se relacionar com indígenas, quem quer ser relacionado com invasor de terra? Ninguém quer isso. Então, isso que eu senti falta de você me perguntar. A branquitude influencia na vida de negros na UFSB, mas eu acho que na vida de indígenas ela é determinante. Se você me disse que existiram políticas da UFSB para acolher essa população, eu não acredito. As políticas movidas por essa branquitude, em termo de pessoas, elas foram muito mais destrutivas para a comunidade indígena, de diferentes modos. Desde pensar o auxílio transporte pra quem vem de Eunápolis, mas não pensa o mesmo pra quem vem de Arraial da Ajuda e Coroa Vermelha. Ou seja, está beneficiando quem, indígena ou Veraceu? Como é que pode, o auxílio é calculado? Temos indígenas moradores de distritos de Porto Seguro, que foram deixados de lado pela UFSB. Arraial da Ajuda tem duas escolas, será que pelo menos uma dessas escola não poderia ser CUNI. Grande parte dos nossos professores moram em ARRAIAL! O CUNI de Cabralia também, comparado com o de Porto, tinha uma infraestrutura muito pior (Jade, entrevista, 2021).

A discente Teresa relata a necessidade de conversar mais com a teoria fora do eixo branco/europeu. Ainda destaca que é necessário se atentar ao contato que a UFSB faz com os saberes e comunidades tradicionais locais, muito requisitados no início, mas, agora, em sua visão, parecem esquecidos pela instituição:

A gente fala de Judith Butler para caralho, e a gente não falou sobre Lélia Gonzalez. A gente fez o componente de Estudos Culturais, a gente fala pouquíssimo de Stuart Hall, e fala um monte, fala para caralho de todos os outros pensadores, a gente fala pra caralho de Foucault, mas não fala de Carolina de Jesus nem mesmo quando a gente fala de literatura. Isso é de uma violência sem tamanho. Sem falar dos mestres e mestras de saber popular que são daqui. A gente não fala de Dona Japira, que é uma mestra de saber popular que deveria ter uma mega atuação na UFSB, a gente não fala mais das nossas cacicas, a gente não traz mais a Candara. A gente não fala (Teresa, entrevista, 2021).

3.18 A UFSB é uma universidade branca?

Essa pergunta pode ser respondida de várias formas e a partir de várias perspectivas, como foi possível observar nas falas dos docentes e discentes entrevistados.

É perceptível, a partir da análise das entrevistas, que o posicionamento político dos sujeitos referente ao modelo institucional da UFSB move o perfil das respostas para duas categorias: uma que defende a UFSB como uma instituição que combate a branquitude; outra que expõe diversas características presentes na instituição, que supostamente reforçariam o privilégio branco. Esse padrão não chega a se manifestar em 100% das respostas, mas revela uma espécie de dicotomia, pois não há um sujeito que transita entre criticar e não criticar.

No que diz respeito ao combate à branquitude, é destacado que a UFSB surgiu durante a política de interiorização das universidades no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), política pública de um governo progressista que baseia seu currículo na interdisciplinaridade, proporciona o contato com a diversidade, dá liberdade para que o sujeito escolha seu percurso formativo.

Em contrapartida, são reveladas nas entrevistas várias características da branquitude na UFSB, como a linearidade cartesiana no percurso formativo, o currículo eurocentrado, a hierarquia institucional, a lógica dual na luta política interna, a isenção e romanização da branquitude em relação a seus privilégios estruturais na universidade, além do racismo explícito e velado dentro e fora de sala de aula.

Outra questão que deve ser considerada é a heterogeneidade da UFSB. Os problemas apontados por cada entrevistados levam em consideração a área e o curso em que estão inseridos. Ou seja, os problemas e inquietações de um estudante de saúde, que necessita pensar o tempo todo em nota, escolha de componentes e progressão para o segundo ciclo, devido a questão da concorrência, são diferentes dos estudantes de outras áreas do conhecimento menos concorridas.

4 I SEMINÁRIO ESTUDOS DA BRANQUITUDE: Privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

4.1 Justificativa: Por que é necessário a criação de um espaço de debate sobre Branquitude na UFSB?

4.1.1 Análise Empírica

Antes de entrar no PPGER, fui estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais. A experiência como estudante de graduação e mestrando na UFSB me deu a oportunidade de refletir e estabelecer alguns paralelos entre a teoria e a prática. É a partir dessa experiência que tentarei ilustrar com alguns exemplos as minhas impressões em relação ao privilégio branco na instituição.

Um primeiro fato que me chamou atenção em minha experiência como discente foi uma aparente falta de compromisso com a “extensão”, que é um dos pilares principais de qualquer universidade. Durante a graduação, cursei um total de 66 Componentes Curriculares (CC), e em apenas nove (9) deles me recordo da existência de aulas práticas fora da universidade, com participação efetiva da comunidade.

Mesmo nos componentes curriculares que solicitavam algo envolvendo pesquisa de campo, os trabalhos geralmente não passavam de uma mera formalidade para aprovação no componente, um amontoado de pesquisas forçadas e repetitivas que buscavam simplesmente afirmar o óbvio, como “olha como existe desigualdade no Brasil”, “olha como a educação é precária na cidade”, “olha como eu consigo aplicar o conceito X na realidade Y”, não havendo relação direta entre teoria e prática, muito menos aproveitamento e continuidade de trabalhos entre as disciplinas. Nada muito diferente de uma universidade branca e eurocêntrica tradicional que busca métodos avaliativos em que a teoria sempre se sobrepõe à prática.

Um fato que reforça ainda mais o problema referente à extensão universitária na UFSB se revelou durante minha experiência como estagiário de licenciatura nas escolas da região. De maneira geral, tive a impressão que a maioria dos discentes das escolas públicas que frequentei nem sabia da existência da universidade na cidade (Porto Seguro-BA). Dessa maneira, esses jovens, em sua maioria negros, indígenas e moradores da periferia são automaticamente excluídos do processo de inclusão, beneficiando, assim, aqueles que historicamente tem acesso à informação privilegiada, ou seja, nós brancos e pessoas com maior poder aquisitivo.

Outra observação que faço diz respeito à questão da interdisciplinaridade. Isso porque em apenas quatro dos sessenta e seis componentes que cursei, houve o trabalho conjunto de mais de um professor. Esse dado pode ser interpretado como mais um fator que fortalece o discurso hegemônico que alimenta o individualismo e compartimenta os saberes em gavetas específicas, beneficiando a epistemologia branca na instituição.

Com relação ao percurso formativo, uma das questões que geram até hoje muita polêmica dentro da UFSB é o regime de ciclos, especificamente os processos de progressão entre ciclos. Originalmente, o Plano Orientador da universidade previa um método de avaliação para a progressão que considerasse inúmeros aspectos da trajetória acadêmica dos discentes:

Conforme detalhado adiante, sistema de tutoria inter-pares e por colegas em PG, todos eles supervisionados por pelo menos um docente, permitem um processo contínuo de avaliação compartilhada, com forte valorização da solidariedade e relativização da competitividade individual como critério estrutural de progressão aos cursos de Segundo e Terceiro Ciclos. Para verificação de competências sociais, interpessoais e éticas nas atividades práticas, o estudante será avaliado pelo desempenho em estágios, realizados no último ano do BI ou LI junto às equipes de atividades práticas, nelas incluídos mediadores, tutores, residentes e docentes-supervisores (UFSB, 2014, p. 47).

Diferente do que é afirmado no Plano Orientador, na maioria dos casos, os critérios de seleção para cursos de segundo e terceiro ciclo não valorizam a “solidariedade”, nem levam em consideração “competências sociais, interpessoais e éticas em atividades práticas” como critério de seleção. Basicamente, o único critério é a nota, o Índice de Rendimento Acadêmico (IRC). Sendo assim, cursos de Segundo Ciclo com enorme procura, a exemplo de Medicina e Direito, vêm se tornando um problema cada vez maior, pois não há vagas imediatas para todos os interessados e a disputa pelas melhores notas torna a relação entre os discentes utilitarista, agressiva e insuportável. Todo esse regime frenético de competição favorece obviamente àqueles que, durante sua trajetória de vida escolar, estiveram constantemente submetidos ao regime de competição e ao privilégio de acessar esse tipo de educação valorizada na sociedade capitalista, ou seja, nós brancos, geralmente advindos de colégios particulares.

Observando as possíveis vantagens que a branquitude teriam no processo de migração, os movimentos sociais e estudantis da instituição trouxeram uma pauta que propunha a aplicação das cotas não só no Primeiro Ciclo, mas nos cursos de Segundo Ciclo. A proposta

foi levada para assembleia e aprovada pelos presentes, porém, com baixa participação discente. Foi oficializada pelo Conselho Universitário por meio da Resolução n° 10/2018.

Durante minha experiência nas reuniões discentes com o movimento estudantil, percebi que aqueles afetados negativamente pela nova regra, no caso os não cotistas, em sua maioria brancos, só se posicionaram de forma mais efusiva às vésperas do processo de migração para o segundo ciclo. Foi curioso perceber esse comportamento irregular dos não-cotistas, que, no primeiro momento, não participavam do debate; depois, quando viram seus privilégios ameaçados, resolveram se manifestar contra as assembleias e resoluções aprovadas pelo Conselho Universitário. Esse fato mostra como nós brancos muitas vezes sabemos, de alguma maneira, que possuímos privilégios com relação aos demais, ao ponto de nos darmos ao luxo de participar “politicamente” apenas quando nos é conveniente.

A partir da Resolução n° 10/2018 e, principalmente, após a divulgação dos aprovados em medicina, ocorreu uma verdadeira guerra na universidade, com discentes tentando fraudar as cotas, ameaças e brigas em redes sociais, intimações contra a instituição e até servidor processando um aluno negro que se rebelou contra fraude nas cotas. Ao fim de todo esse processo, que atravessou o ano de 2018, o pior ainda viria à tona. No início de 2019, após a divulgação dos aprovados em Medicina, a universidade decidiu, após diversos processos judiciais aplicados contra a instituição, revogar a Resolução n°10/2018, pois, segundo ela, a justiça identificou uma suposta ilegalidade jurídica referente às cotas no Segundo Ciclo, que deveriam ser válidas somente na entrada da instituição, ou seja, somente no Primeiro Ciclo. Sob o risco de pagar multas de até 20 mil reais aos discentes que se sentiram lesados, a universidade cedeu inicialmente a pressão, e os 20 (vinte) estudantes cotistas foram excluídos momentaneamente da lista de aprovados para a adição dos não-cotistas. Felizmente, a decisão foi revertida depois de meses, com muita pressão e sofrimento por parte dos discentes excluídos. Até hoje, não se definiu juridicamente se a resolução n° 10/2018 continuará em vigor ou será cancelada a partir dos próximos processos seletivos.

A questão da migração entre ciclos não é um problema apenas para quem cursa Medicina e Direito. Os problemas desses cursos acabam respingando em toda a universidade. Durante a formação na Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais, pude conviver com muitos discentes desses cursos “gabaritados”, que literalmente invadem os componentes de educação, por considerarem esses cursos mais fáceis e com maior probabilidade de tirar notas altas. Eram alunos geralmente brancos, que tomavam a fala dos discentes das licenciaturas, em sua maioria negros, pardos e indígenas, moradores da região, grande parte ingressantes via Cuni. Lembro-me que isso causava um sentimento de mal-estar

e rivalidade entre os discentes. Muitas vezes, discentes de outras áreas conseguiam até mudar a ementa dos componentes, pois se recusavam a fazer trabalhos sobre educação, requisitando trabalhos em suas áreas, mesmo estando em um componente específico da licenciatura.

Ainda falando sobre progressão e ciclos, faço outra notação empírica referente ao ingresso de ex-discentes da UFSB aos cursos de terceiro ciclo da própria instituição. Percebi que, dentre os discentes que foram aprovados no PPGER no ano em que ingressei, apenas eu, um homem branco, hétero e cis era um aluno graduado na própria UFSB. Talvez esse seja um tema interessante para futuras pesquisas. Afinal, para quais sujeitos o sistema de ciclos da UFSB está atendendo a longo prazo?

A maioria das situações descritas até aqui derivam em parte de minha experiência pessoal, e, portanto, a percepção pode variar de acordo com cada estudante. Sendo assim, procurarei trazer, a seguir, dados mais concretos, que possam ilustrar, de maneira mais técnica, como o privilégio branco dentro da UFSB pode se manifestar. Para isso, será utilizado como objeto de análise as ementas dos CC da FG.

4.1.2 Análise Curricular da Formação Geral

No intuito de justificar a necessidade de se debater a questão do privilégio branco na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), são utilizados como exemplo demonstrativo as bibliografias básicas de todos os CC que constituem a FG. Cada tabela destacada representa a bibliografia básica de um CC, contendo o nome dos autorxs, raça, gênero e país. No total, foram encontrados 48 autores. As informações foram retiradas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais. Como esses componentes correspondem à FG, eles são iguais independentemente do PPC escolhido.

Quadro 6: CC: Matemática e Cotidiano.

Autorxs	Raça	Gênero	País
Mario F. Triola	Branco	Homem	Estados Unidos
Walter A. Carnielli	Branco	Homem	Brasil
Adriane Cenci	Branca	Mulher	Brasil
Fabiane A.T. Costas	Branca	Mulher	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 7: CC: Introdução ao Raciocínio Computacional.

Autor	Raça	Gênero	País
Marcelo M. Gomes	Branco	Homem	Brasil
Marcio V. Soares	Branco	Homem	Brasil
Marco A. F de Souza	Branco	Homem	Brasil
José A. Manzano	Branco	Homem	Brasil
Jayr F. Oliveira	Branco	Homem	Brasil
Majed Marji	Branco	Homem	Estados Unidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 8: CC: Matemática e Espaço.

Autor	Raça	Gênero	País
Mário Dalcín	Branco	Homem	Uruguai
Sérgio Alves	Branco	Homem	Brasil
Ruy M. Barbosa	Branco	Homem	Brasil
Paulus Gerdes	Branco	Homem	Holanda
Ana M. Kaleff	Branca	Mulher	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 9: CC: Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Educação.

Autor	Raça	Gênero	País
Gelson Iezzi	Branco	Homem	Brasil
Oswaldo Dolce	Branco	Homem	Brasil
David Degenszajn	Branco	Homem	Brasil
Wilton de O. Bussab	Branco	Homem	Brasil
Pedro A. Morettin	Branco	Homem	Brasil
Franklin D. Damana	Branco	Homem	Estados Unidos
Bert K. Waits	Branco	Homem	Estados Unidos
Gregory D. Foley	Branco	Homem	Estados Unidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 10: CC: Expressão Oral em Língua Inglesa.

Autor	Raça	Gênero	País
Ronald Carter	Branco	Homem	Inglaterra

Colin Dawson	Branco	Homem	Escócia
Anthony P. Howatt	Branco	Homem	Escócia

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 11: CC: Compreensão Escrita em Língua Inglesa.

Autor	Raça	Gênero	País
Ann M. Johns	Branca	Mulher	Estados Unidos
Raymond Murphy	Branco	Homem	Estados Unidos
Susan Tchudi	Branca	Mulher	Estados Unidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 12: CC: Língua, Território e Sociedade.

Autor	Raça	Gênero	País
Antônio S. Abreu	Branco	Homem	Brasil
Rodolfo Ilari	Branco	Homem	Itália
Renato Basso	Branco	Homem	Brasil
Luiz A. Marcuschi	Branco	Homem	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 13: CC: Leitura, Escrita e Sociedade.

Autor	Raça	Gênero	País
Marcos Bagno	Branco	Homem	Brasil
Italo de S. Aquino	Branco	Homem	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 14: CC: Universidade e Sociedade.

Autor	Raça	Gênero	País
Paulo Freyre	Branco	Homem	Brasil
Naomar de A. Filho	Branco	Homem	Brasil
Fernando S. Santos	Branco	Homem	Portugal
Anísio Teixeira	Branco	Homem	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 15: CC: Universidade e Desenvolvimento Nacional e Regional.

Autor	Raça	Gênero	País
Carlos A. Barbosa	Branco	Homem	Brasil
Zygmout Baumann	Branco	Homem	Polônia
Angelina N. Garcez	Branca	Mulher	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 16: CC: Universidade e Contexto Planetário.

Autor	Raça	Gênero	País
Stuart Hall	Negro	Homem	Jamaica
Renato J. Ribeiro	Branco	Homem	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 17: CC: Experiência do Sensível.

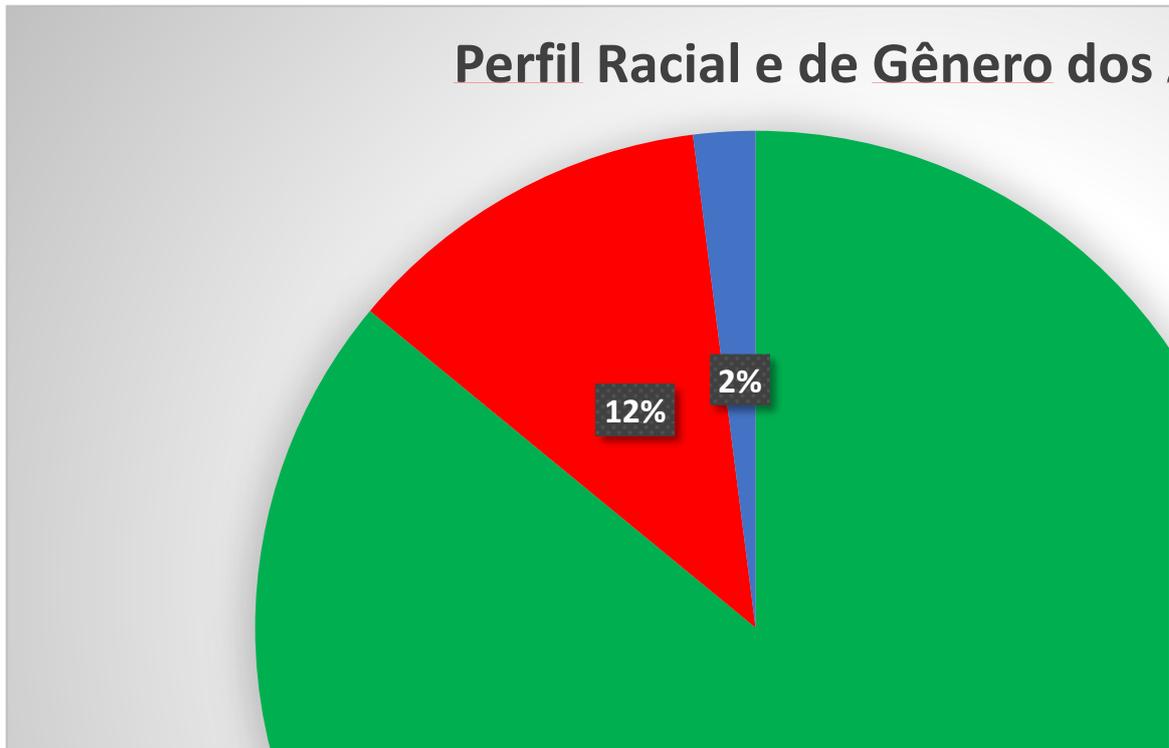
Autor	Raça	Gênero	País
Alain Badiou	Branco	Homem	Francês
João F. D. Júnior	Branco	Homem	Brasil
Jacques Rancière	Branco	Homem	Argélia/França

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No que diz respeito aos nomes dos componentes, junto às descrições presentes nas ementas, em nenhuma delas foi citado o termo “branquitude”. Muitos componentes se propõem a desconstruir o racismo e o eurocentrismo em diversas áreas como a educação, a linguagem, a geografia e matemática. Contudo, o questionamento da identidade branca enquanto forma de privilégio não é tema central de nenhum CC.

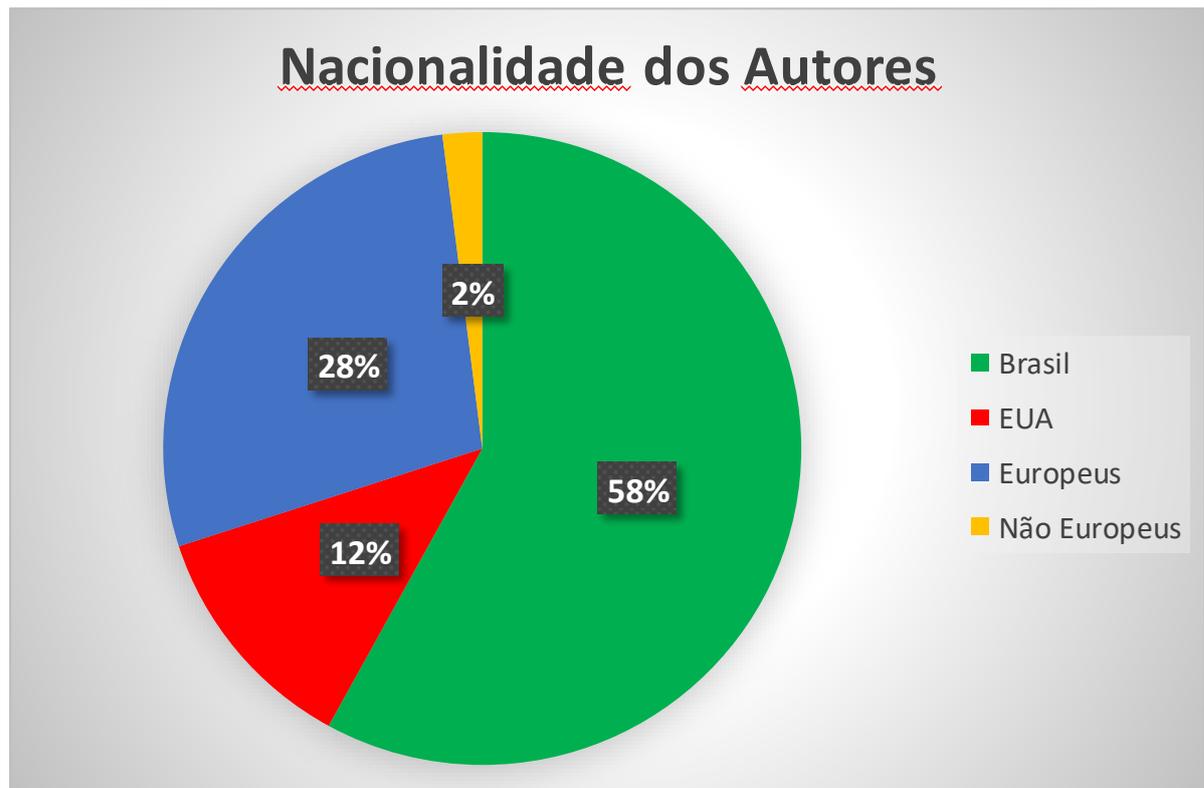
Ao analisar a bibliografia dos CC, explicitados nos quadros anteriores, é possível identificar algumas tendências. É visível que a maioria esmagadora dxs autorxs utilizados nas bibliografias básicas dos CC da FG são homens brancos, totalizando 41 (86% do total). Com relação à quantidade de autorxs negros, foram encontrados apenas 1 (Stuart Hall), totalizando apenas 2% do total. Com relação às mulheres, foram encontradas 6, totalizando 12%.

Figura 1: Perfil racial e de gênero dos autores.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados encontrados nas ementas dos componentes da formação geral (2020).

Com relação à nacionalidade, a maioria dos autores são brasileiros (28), totalizando 58%. Com relação aos estrangeiros, os Estados Unidos aparecem em primeiro, com seis representantes, seguidos de Escócia (2), Inglaterra, França, Itália, Portugal, Polônia, Holanda, Jamaica e Argélia empatados com um (1) representante cada.

Figura 2: Nacionalidade dos autores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados encontrados nas ementas dos componentes da formação geral (2020).

A partir dos resultados explicitados, fica evidente que, no que diz respeito à bibliografia básica dos CC da FG, é quase inexistente a presença não só de autorxs negrxs, mas também de mulheres, independente da área do conhecimento. Observa-se, também, que entre os estrangeiros, é predominante a presença de europeus e norte-americanos, tendo apenas duas exceções, o Jamaicano Stuart Hall e o Argelino Jacques Rancière.

4.2 Revisão da bibliografia

A Universidade é uma das muitas instituições que constituem o chamado “Estado Moderno”. Simultaneamente, entende-se que ela contribui para a propagação da ideologia da modernidade, que no campo científico é marcada pela hipervalorização da razão e pela busca por uma verdade universal que supere as visões “teológicas” e “irracionais” propagadas nos períodos anteriores ao Iluminismo no século XVIII. Nesse processo, diversos saberes foram subalternizados, por não estarem enquadrados no “padrão” da modernidade. Esse padrão é chamado por Dussel (2005, p. 7) de “etnocentrismo europeu moderno”, que diferente de

outros etnocentrismos é, segundo o autor, o único que pode pretender identificar-se com a “universalidade-mundialidade”.

Esse padrão, influenciador das instituições sociais modernas, está intrinsicamente ligado, segundo Quijano (2009), à uma ideia de humanidade, em que a população do mundo se diferencia dicotomicamente entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos, no qual a Europa seria a protagonista nesse processo evolutivo da civilização. Nessa perspectiva, o sujeito branco europeu é considerado universal, enquanto outros grupos étnico-raciais são classificados como inferiores, conseqüentemente racializados enquanto tal.

O conceito principal utilizado nessa pesquisa é o de “branquitude”. Área de estudo recente no Brasil, os *critical whiteness studies* já são um campo acadêmico com certa tradição nos Estados Unidos e na África do Sul (PASSOS, 2013), em especial a partir dos anos 90. Destaca-se que o termo “branquitude” é uma das formas de tradução da palavra em inglês *whiteness*. Schucman (2012) conceitua o termo branquitude da seguinte maneira:

uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (SCHUCMAN, 2012, p. 7).

Outro intelectual importante que estuda privilégio branco no Brasil é o historiador e professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) Lourenço Cardoso. Este entende a branquitude como:

o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, a expressão do ser, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (CARDOSO, 2012, p. 17).

Apesar dos estudos da branquitude serem relativamente recentes mundialmente, é possível encontrar autores que já discutiam a relação entre brancos e negros, e o que esse contato gerava para a identidade dos sujeitos. Pode-se citar Franz Fanon, em sua obra “Pele Negra e Máscaras Brancas” (2008), que buscou debater a existência de um contexto social no qual o negro é coagido a negar sua negritude, enquanto o branco se afirmar como o padrão único humano.

Com relação à academia brasileira, é citado por Cardoso (2008) o sociólogo Guerreiro Ramos como primeiro intelectual a refletir sobre a identidade branca, ou brancura. Pensando a descolonização como um remédio para uma doença, ou melhor, uma patologia social muito difícil de ser tratada, pois já se espalhou pelos “órgãos” da sociedade e os viciou, Guerreiro Ramos (1955) foi pioneiro nessa perspectiva, destacando que o racismo no Brasil é fruto de uma “patologia social do branco brasileiro”, que impõe sua superioridade a outros grupos raciais.

A pesquisa parte do pressuposto que o racismo opera de forma estrutural na sociedade brasileira e suas instituições. Autores como Almeida (2018) trabalham com essa perspectiva, apontando, inclusive, para a educação como um dos grandes instrumentos históricos de perpetuação do racismo, ao privilegiar o saber eurocêntrico em detrimento dos demais saberes. Além da questão epistemológica, a educação formal é historicamente um privilégio para poucos, ainda mais se tratando do ensino superior. Dessa forma, sujeitos historicamente subalternizados como indígenas e afrodescendentes são sistematicamente excluídos dos espaços de poder. Desse processo de racialização surge o racismo, fruto do que Quijano chama de Colonialidade do Poder, que gera por seguinte a Colonialidade do Saber (RESTREPO, 2018).

Mesmo com o fim oficial da escravidão em 1888, as sequelas de 500 anos de exploração colonial no Brasil acabaram por gerar a colonialidade do saber/poder, e os sujeitos que inevitavelmente se privilegiam dessa estrutura hierarquizada somos nós brancos. Se tratando da instituição universidade, esse panorama só começa a ser alterado a partir das ações dos movimentos sociais, em especial com a criação da Lei nº 12.711/2012, que destina 50% das vagas nas universidades públicas para discentes cotistas, seguindo critérios sociais e raciais. Com isso, a partir dos dados da pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, divulgada pelo IBGE em 2019, constatou-se que pela primeira vez na história do Brasil o número de pretos e pardos era maior que o número de brancos nas universidades públicas, com um percentual de 50,3%. Contudo, se analisado o acesso total ao ensino superior, os brancos ainda têm ampla vantagem. Segundo o IBGE (2019), 36,1% dos jovens de 18 a 24 anos brancos estavam cursando ou já haviam concluído o ensino superior, contra 18,3 de pretos e pardos.

Esse mesmo movimento de criação de cotas ocorreu não só na educação, mas em diversos setores do serviço público, e isso acabou por incomodar nós brancos, pois, por vezes, não desejamos abrir mão dos privilégios que nos cercam. Essa resistência por parte da branquitude é chamada por Bento (2002) de “pacto narcísico”, ou seja, um acordo unilateral e

simbólico da branquitude, com o intuito de defender seus privilégios estruturais. Comentário como “cotas geram mais desigualdade”, “eu não tenho culpa dos erros dos meus antepassados” ou o argumento clássico de que o Brasil seria o país da “democracia racial” – conceito forjado por Gilberto Freyre na obra “Casa Grande e Senzala” (1933) – são exemplos práticos do pacto narcísico da branquitude.

Ainda sobre as cotas, Bento (2005) discute que o branco tem um posicionamento seletivo, pois se incomoda com cotas raciais nas universidades, mas não questiona a cota de 100% que tiveram como privilégio ao longo da história do país: “As cotas foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas. Os brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100%” (BENTO, 2005, p. 165).

Essa falta de engajamento dos sujeitos brancos referente à luta antirracista gera outros efeitos. Sovik (2009) aborda na obra “Aqui ninguém é branco” a ideia muito difundida na Música Popular Brasileira (MPB), que defende a inexistência de brancos no Brasil, devido à questão da mestiçagem. Essa visão faz com que o sujeito branco se torne invisível, não racializado, e logo seus privilégios são naturalizados, por exemplo, pelo mito neoliberal da meritocracia.

Outra questão central é a história da teoria racial brasileira, que, segundo Cardoso (2012), se debruçou a analisar quase que exclusivamente a relação entre brancos e negros, sem dar atenção às subdivisões nessa “equação” como a população indígena, descendentes de asiáticos, mulçumanos e os autodeclarados pardos. O autor chama essa lógica dos estudos sobre raça de “lógica dual-racial”, um modo dicotômico e simplista de se analisar a questão racial. Ainda sobre a abordagem teórico-metodológica dos estudos sobre raça, é citado pelo autor que, na maioria das pesquisas, o negro é colocado como objeto do pesquisador e da academia branca, que se afirma através negação do Outro (negro).

Devido à abolição da escravidão em 1988, o século XX foi marcado pela tentativa de adaptação do Estado, que buscava encontrar uma solução para a integração (ou não) das chamadas minorias sociais. No campo da educação, por muito tempo a universidade foi um espaço dominado pela elite branca. Apenas a partir de meados do século XX, alguns intelectuais começam a pensar a educação como um direito fundamental a ser disponibilizado a todos os brasileiros.

A UFSB foi fundada e criada através da Lei nº 12.818, de 5 de junho de 2013, e faz parte da política de interiorização das universidades públicas, promovidos durante os governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, entre 2003 e

2016 (UFSB, 2014). Nesse contexto, a instituição se fundou sob a vertente da Universidade Popular, na interdisciplinaridade e na inclusão, baseada, em especial, no conceito de “universidade popular”, de Anísio Teixeira, e de “educação humanista”, de Paulo Freire.

Segundo Filho (2010), ex-reitor da UFSB, a Universidade Popular, proposta pelo educador Anísio Teixeira no final da década de 1940, é baseada em três planos complementares: o plano pedagógico, a partir da utilização intensiva das tecnologias educacionais mais atualizadas; o plano antropológico, que busca combater a alienação cultural, essencial para o estabelecimento da estrutura política desigual da sociedade brasileira pós-colonial e do saber europeu como padrão dominante; o plano organizativo, que propõe uma estreita relação entre ensino superior e ensino secundário, e a oferta de vagas na universidade para todos os segmentos sociais, até então oferecido apenas às elites brancas ao longo da história do Brasil. É nessa perspectiva que surge a ideia dos Cuni.

Levando essas informações em consideração, a UFSB foi idealizada com o intuito de se constituir como um espaço amplo, democrático, interdisciplinar, pluriépistêmico e, conseqüentemente, antirracista. Logo, espera-se que esse tipo de ambiente entre em combate com a branquitude e seu pacto narcísico, além de propiciar um ambiente que ajude a quebrar o paradigma da lógica dual-racial.

4.3 Definição do problema da investigação-ação

Após a exposição da análise empírica individual, as informações coletadas nas entrevistas com discentes e professores da UFSB, atreladas à análise documental das ementas dos componentes da formação geral, ficou evidenciado que o privilégio branco se manifesta na UFSB de diversas formas, e que esse é um problema que deve ser combatido de forma global, por toda a comunidade acadêmica. Eis alguns tópicos identificados: a) A falta de incentivo à extensão, contrariado a ideia de Universidade Popular presente no Plano Orientador; b) A falta de interação entre as áreas do saber, comprometendo a interdisciplinaridade, outro conceito central do Plano Orientador; c) O sistema de ciclos que na prática promove muitas vezes a hierarquização de saberes e o privilégio branco, por não ser executado da forma prevista no Plano Orientador; d) A própria elaboração do currículo dos cursos, que como demonstrado, ainda privilegia intelectuais brancos do sexo masculino, em geral europeus e americanos, desprezando assim a existência de intelectuais de outros perfis étnico-raciais, de gênero e nacionalidade dentro da academia.

4.4 Procedimentos de pesquisa-intervenção

A partir de diálogo com meu orientador referente ao problema detectado, surgiu a ideia de desenvolver um evento técnico-científico denominado “Estudos da Branquitude”, que abordaria a temática da branquitude com mais profundidade, com o objetivo de questionar e combater o privilégio branco dentro da universidade. Contudo, antes de iniciar a estruturação do evento, foi necessário avaliar se, de fato, haveria demanda para realizar a atividade em questão. Para isso, foi feito um primeiro contato via *e-mail* com lideranças do movimento estudantil, professores e a membros da gestão da UFSB. O retorno foi, em geral, positivo, dando um primeiro indicativo que o tema, de fato, era de interesse da comunidade acadêmica.

A segunda ação desenvolvida teve como foco avaliar se o evento teria potencial de alcançar um público mais amplo, em especial os discentes da instituição e de outras universidades no Brasil. Para efetuar esse diagnóstico, foi criado o *site* oficial do evento, para que os interessados pudessem se inscrever, além de ter acesso às informações gerais das atividades que seriam propostas. Dependendo do número de inscritos, seria possível prever a relevância que o evento teria e justificar sua realização. O resultado da divulgação, só no primeiro dia, 4 de fevereiro, resultou em mais de 500 inscrições, como mostra o gráfico, a seguir:

Figura 3: Inscrições do evento “Estudos da Branquitude”.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados encontrados no site oficial do evento “Estudos da Branquitude” (2021). Link: <https://doity.com.br/estudosdabranquitude>.

A partir desses dois levantamentos, foi possível perceber que seria concebível desenvolver o evento, pois a recepção da gestão e dos professores foi positiva e a demanda discente também foi e continuou durante todo o período de inscrição sendo alta.

A seguir, a programação final do evento, que ocorreu entre os dias 24 e 27 de agosto de 2021:

Quadro 18: Programação final do evento “Estudos da Branquitude”.

Dia 24/08/2021		
ATIVIDADE/ TÍTULO	PALESTRANTES	MEDIADORES
Mesa de Abertura – Universidade Pública e o Privilégio da Branquitude 19:00 às 22:00	Joana Angélica (Reitora - UFSB); Prof. Dr. Fábio Velame (UFBA);	Arthur Luhr Mello (Discente PPGER);
Dia 25/08/2021		
ATIVIDADE/TÍTULO	MINISTRANTES	
GT I – Estudos da Branquitude e Direito 09:00 às 12:00	Prof. Dra. Maria do Carmo (UFSB) Prof. Dra. Lydiane Souza (UFSB) Prof. Dr. Gian Loures (UnB)	

Minicurso I – As expressões da branquitude no ensino superior brasileiro 15:00 às 18:00	Prof. Dr. Ana Helena Passos (USP/DIVERSITAS) Prof. Dra. Priscila Elisabeth da Silva (IPAD Brasil)
Mesa – Branquitude no Brasil – desafios para uma educação antirracista e decolonial 19:00 às 21:00h	Prof. Dr. Ana Helena Passos (USP/DIVERSITAS)
Dia 26/08/2021	
ATIVIDADE/TÍTULO	MINISTRANTE(S)
GT II – Privilégio branco na Universidade 09:00 às 12:00	Arthur Luhr Mello (UFSB/PPGER) Prof. Dr. Alexandre Fernandes (IFBA/GELPOC)
Minicurso II – Panorâma dos estudos sobre branquitude no Brasil 15:00 às 18:00	Arthur Luhr Mello (UFSB/PPGER)
Mesa - Privilégio branco nas ciências 19:00 às 22:00	Prof. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro (UFBA) Dr. Francisco de Assis Nascimento Junior (UFSB) (mediador)
Dia 27/08/2021	
ATIVIDADE/TÍTULO	MINISTRANTE (S)
GT III – Branquitude, feminismo e patriacardo 09:00 às 12:00	Lia Valente Martins (Jornalismo/UFSB) Daniele Almeida (UFSB/PPGER)
Minicurso III – A mestiçagem no pensamento social brasileiro 15:00 às 18:00	Profa. Dra. Fábria Barbosa Ribeiro (UNILAB)
Mesa de encerramento – Comunicação e racismo: atualidade da dominação colonial 19:00 às 22:00	Prof. Dr, Richard Santos (UFSB)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O evento foi ofertado de forma 100% *online* e metapresencial, devido às condições extraordinárias provocadas pela pandemia do coronavírus. O lado positivo do evento *online* diz respeito à facilidade com relação à infraestrutura, além da possibilidade de participação de pessoas de diversos locais do Brasil e do mundo sem a necessidade de deslocamento. Dessa forma, o evento se torna, em certa medida, mais democrático, necessitando apenas que o participante tenha a posse de um *Smartphone* ou Computador/*Notebook* para acompanhar as transmissões, e mesmo aqueles que não tiveram acesso ao conteúdo ao vivo poderão assistir às atividades posteriormente no canal oficial do evento no Youtube.

As plataformas utilizadas para a transmissão dos GT, minicursos e mesas foram o StreamYard e o Google Meet, amplamente utilizados em transmissões de eventos acadêmicos em geral. No Youtube, foram transmitidas apenas as mesas e as conferências de abertura e encerramento, no canal do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Poder e Contemporaneidades (Gelpoc) do IFBA, *campus* de Porto Seguro. Durante as transmissões, o *chat* de mensagens ficou o tempo todo aberto para a participação dos espectadores com perguntas e comentários.

As inscrições no evento foram realizadas no *site* oficial. Lá, o participante teve a possibilidade de selecionar a modalidade de inscrição, dividida em ouvintes, grupos de trabalho e minicursos, podendo se inscrever em mais de uma modalidade, de acordo com a disponibilidade de horário.

O evento não foi realizado de forma totalmente expositiva, tendo em vista a necessidade de fazer a comunidade interagir em tempo real. Em todas as atividades, houve momentos de debates promovidos nos *chats* ao vivo.

Com relação ao desenvolvimento científico, foram disponibilizadas duas revistas acadêmicas – Revista Espaço Acadêmico e revista Língua Nostr@ – para que os participantes dos GT pudessem publicar a versão final de seus trabalhos.

4.5 Produto(s)

É esperado que os trabalhos desenvolvidos no processo sirvam como subsídio para a elaboração de uma ementa de um novo componente a ser sugerido para o currículo da Formação Geral da UFSB, denominado “Estudos da Branquitude”. O componente terá como principal objetivo aprofundar o debate sobre branquitude nos anos iniciais dos novos discentes na universidade, levando em consideração a emergência de se abordar a temática na instituição, ainda mais aqueles que acabaram de sair da educação básica.

Outra proposta é a realização do mesmo evento a cada 2 anos, tornando, assim, o debate acerca do privilégio branco algo contínuo e duradouro na instituição. A depender do *feedback* e das possibilidades (infraestrutura), poderá ser discutida a realização do evento não só no *campus* Sosígenes Costa (Porto Seguro), mas nos outros dois *campus* (Itabuna e Teixeira de Freitas) que compõem a UFSB.

Por fim, os artigos produzidos nos GT e publicados nas revistas oficiais também se apresentam como potenciais produtos da pesquisa-intervenção, e irão compor a ementa do componente sugerido anteriormente.

4.6 Resultados esperados

É esperado que o evento contribua na ampliação do debate acerca do privilégio branco na UFSB, por meio da criação de um espaço interdisciplinar voltado exclusivamente para o estudo da temática, possibilitando o autoquestionamento do sujeito branco e da própria universidade em relação à branquitude, além de propiciar o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos que sirvam como legado, tanto para o pesquisador em seu processo de desconstrução como para instituição como um todo.

Cardoso (2009) destaca a necessidade de existir esse “ponto de inversão” na história dos estudos sobre raça, ou seja, um momento em que o negro é deslocado para o papel de pesquisador, se positiva, e o branco para o papel de objeto de pesquisa. É esperado que esse movimento possa servir como referência à positivação de nós brancos, ou seja, contribuir para nossa humanização. Pensando na universidade como uma instituição branca, o evento surge com uma possibilidade pra que a instituição “Universidade” se olhe no espelho e também se humanize. Sobretudo, abre para debate a seguinte questão: é possível desenvolver uma pesquisa-intervenção acadêmica sobre branquitude que fuja da lógica dual-racial, ou essa lógica está intrinsecamente ligada aos estudos sobre branquitude? Afinal, é possível construir um futuro diferente e uma humanidade que não se afirme na negação ao Outro?

As respostas para essas perguntas podem perpassar pela ampliação do debate por intermédio da criação de espaços acadêmicos interdisciplinares, voltados exclusivamente para os temas transversais e decoloniais, como por exemplo, o proposto nesse projeto de pesquisa-intervenção. O próprio PPGER da UFSB tem esse papel. Foi nesse espaço que tive, junto a outros colegas, o primeiro contato com os chamados “Estudos da Branquitude”, possibilitando o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos que servem como um legado tanto para nós pesquisadores em processo de desconstrução, como para os sujeitos pertencentes do território da pesquisa, quebrando, assim, a lógica acadêmica tradicional que opõe sujeito e objeto, pesquisador e pesquisa. A ideia não é negar, destruir e substituir por algo “melhor”, e sim escutar, misturar, construir e reconstruir sempre.

É necessário deixar em evidência que o objetivo da intervenção não é acabar com o modelo institucional da UFSB ou promover uma revolução radical e autoritária na instituição. Pelo contrário, o objetivo principal é criar um espaço interdisciplinar de debate, reafirmando os princípios da Universidade Popular, o humanismo e interdisciplinaridade que o próprio Plano Orientador defende, tornando a UFSB um espaço mais justo, eliminando gradativamente o privilégio branco contido nas relações sociais e institucionais.

Discutir branquitude não é obrigação do movimento negro ou de nenhum grupo em específico, mas de toda a sociedade, em especial nós brancos, que usufruímos do privilégio da academia branca por tanto tempo. O debate sobre branquitude não pode ficar preso em um nicho acadêmico ou em um debate que segue na zona de conforto das teorias raciais, pois esse é um tema emergente no Brasil, um país em que o racismo velado ainda está em voga e que o mito da Democracia Racial está mais vivo do que nunca.

4.7 Relatório do Evento

A seguir, será apresentado com mais detalhes cada atividade desenvolvida no seminário, incluindo pequenos textos que buscam resumir as principais questões, reflexões e ideais levantadas em cada mesa, GT e minicurso proposto. O Relatório seguirá a ordem cronológica do evento.

4.7.1 Mesa de Abertura – Universidade pública e o privilégio da branquitude (24/08/2021 – 19:00 às 22:00h)²

Descrição da Mesa

Mesa temática que questiona como o privilégio branco se manifesta historicamente no interior da universidade pública; questiona as práticas institucionais racistas que ainda afastam do ambiente acadêmico sujeitos que não se encaixam no ideal da brancura; reflete acerca do atual momento de retrocesso social e político do país, e como esse cenário favorece a reafirmação da branquitude enquanto padrão normativo de poder nas instituições do Estado brasileiro.

Resumo

A mesa teve início com a apresentação do evento, realizada pela discente de jornalismo e mediadora da mesa Lia Valente, que fez os devidos agradecimentos a todos os organizadores e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

A primeira a falar foi a Reitora da UFSB Dra. Joana Angélica, que iniciou sua fala citando a questão do racismo na história do Brasil, desde o período da colonização e no processo de escravização da população negra. Posteriormente, citou o mito da democracia

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gUqEWIbYWrU&t=5375s>.

racial de Gilberto Freyre como um empecilho para a mobilização política dos negros na sociedade brasileira, e que essa dificuldade de integração se reproduz inclusive na academia. É citada sua experiência na universidade como exemplo de racismo institucional:

No final da década de 70, era estranho ver uma pessoa negra na universidade. Você chegava na universidade, e o professor já olhava e pensava “lá vou eu ter que lidar com essa pessoa que não tem capacidade de aprender”. E aí, quando você consegue se destacar, as pessoas vinham pra mim e falavam “nossa, eu não imaginei que você teria capacidade de acompanhar a turma”. Isso era um elogio (Joana, 2021).

A reitora continua a abordagem histórica destacando que a universidade no Brasil não foi idealizada para as classes populares, mas para a burguesia emergente, que surge após a passagem da família real portuguesa no século XIX. Dessa forma, o ensino e o currículo das primeiras instituições de ensino são elitistas e continuam sendo espaços de poder dominado pela elite branca durante todo o século XX.

Joana destaca que, no século XXI, a(o) jovem negra(o) tem maior acesso à universidade se comparado a períodos anteriores, e que políticas públicas como as cotas sociais e raciais possibilitaram esse avanço em relação ao acesso. Contudo, em relação a permanência desses estudantes, existe o empecilho do racismo estrutural e da branquitude:

Ao entrar na universidade, essas pessoas encontram um ambiente que ela precisa se embranquecer. Não em relação a pele, mas no jeito, na fala, na forma de convivência social. A pessoa precisa se transformar em alguém que é aceitável socialmente para essa sociedade que discrimina as pessoas negras (Joana, 2021).

Na UFSB, Joana destaca que a preocupação central de todos que participaram da formação da universidade era se os estudantes cotistas dariam conta ou não dos cursos. Em seguida, sublinha que esse questionamento não faz sentido, analisando o caso de outras universidades que implementaram com êxito a política de cotas. Outro ponto criticado são os estudos referentes aos cotistas dentro das universidades, onde só se analisa a questão do desempenho acadêmico, segundo ela. Destaca, ainda, a necessidade de programas como o PPGER, para que se avalie outros fatores. Para Joana, esse é o grande desafio da universidade, trabalhar com a diversidade, com a experiência dos diversos grupos étnicos e raciais, sem embranquecer os sujeitos:

A gente precisa sair desse patamar, e começar a discutir que impactos essas pessoas trouxeram para dentro da universidade. O que mudou na universidade? Houve alguma mudança epistemologicamente falando dentro

da universidade? Programas como o PPGER são fundamentais, pois você trás pessoas que tem suas narrativas e vivências dentro das suas comunidades para dentro da universidade, para que se discuta essas questões na academia, e para que a pessoa não se dispa dessas questões que estão lá fora, e traga para a universidade um corpo nu para ser vestido pela arrogância acadêmica (Joana, 2021).

O comentário da reitora expõe a importância de se observar mudanças epistemológicas, além da criação de espaços dentro da universidade que impeçam que os sujeitos se vistam com a “arrogância acadêmica”. No que tange a nós, sujeitos brancos, naturalmente somos vestidos pela “arrogância acadêmica” desde o início da vida escolar, e, portanto, podemos pensar em nos “despir” dessa arrogância, expondo nossa “nudez”.

Após a fala da reitora, foi cedido espaço ao professor Dr. Fábio Velame, que inicia citando como ele enquanto negro, além de outros grupos como indígenas, são sujeitos historicamente racializados, enquanto a branquitude se impõe como padrão universal de humanidade. Salienta aspectos históricos que reforçam essa afirmação, abordando o mito da “origem comum” europeia do século XI, a concepção cristã sobre os povos africanos, compostos supostamente por sujeitos sem “alma” descendentes de Abel, a concepção da filosofia, de autores como Kant e Hegel, que defendiam que os povos fora da Europa não possuíam história. No século XIX, as teorias raciais e eugenistas reforçam a visão da filosofia, que coloca a Europa e seus habitantes como seres superiores e detentores da História.

Fábio faz uma relação entre “racismo à brasileira” e a “branquitude à brasileira”, sinalizando que o privilégio branco no Brasil se manifesta de uma forma específica, ligado a constituição de um “estado estamental, colonial e escravocrata, que tem como objetivo manter os não brancos na condição de não cidadãos”. Mesmo que na lei esteja determinado que todos os indivíduos são iguais, na prática cotidiana, a branquitude se mantém hegemônica, em especial nos espaços de poder como a universidade.

Fábio reforça a fala da reitora Joana, afirmando que a universidade surgiu como um projeto exclusivo das elites, e sua fórmula eurocêntrica se reproduz até hoje, a partir do que o ele chama de “praga do bacharelismo” – na qual os antigos títulos de conde, barão, duque do império, se transformam nos atuais títulos acadêmicos – e a partir da figura do “professor catedrático”, ilustrado pelo “colonialismo acadêmico e a carreira docente hereditária e vitalícia”, algo que só muda a partir da década de 1970, com a reforma universitária, e os primeiros concursos públicos.

Um segundo ponto abordado foi a produção do conhecimento na universidade, o privilégio da epistemologia branca. O professor cita, inicialmente, a questão dos currículos

eurocentrados, usando como exemplo sua experiência como estudante de arquitetura, destacando que, até pouco tempo, as bibliografias dos cursos eram quase que exclusivamente compostas por intelectuais brancos, majoritariamente do sexo masculino.

Além da presença majoritária de autores brancos, os temas estudados também giravam em torno do saber branco-europeu:

Nos estudávamos história e teoria da arquitetura, toda a arquitetura ocidental. Da antiguidade greco-romana, passando pela Idade Média, barroco, renascimento italiana, maneirismo, ecletismo do século XIX, modernismo, arquitetura contemporânea. Europa e Estados Unidos. Nós não estudávamos as arquiteturas pré-colombianas. Nem o Egito, na África. É curioso como os elementos centrais do currículo dos cursos de arquitetura giravam em torno da história e teoria da arquitetura religiosa. Então a gente aprendia sobre o templo grego, aprendia sobre todas as catedrais da idade média, as igrejas maneiristas, todos eles. Mais nunca estudamos um terreiro de Candomblé em Salvador (Fábio, 2021).

Mas adiante, é colocado pelo professor outra característica fundamental da epistemologia branca na universidade: a primazia da pesquisa como grau mais elevado do conhecimento acadêmico. Isso gera, segundo Fábio, dois tipos de hierarquias: uma relacionada à formação, dividindo graduação e pós-graduação, e outra ligada ao tripé universitário, onde a pesquisa se coloca acima do ensino e extensão. Essa divisão cria, segundo ele, uma universidade egocêntrica, narcisista, fechada em si mesma, e se desconecta da realidade e dos problemas sociais, além da “anulação e rebaixamento de outras formas de saberes e produções de conhecimento”. Uma universidade que mata diversidade, a serviço do colonizador.

É citado, por fim, a necessidade de descolonizar a universidade, reconectando-se com a sociedade, por meio da valorização da extensão, hoje subalternizada pela academia. Contudo, para isso, é necessário que a academia desça de sua “torre de marfim” e “se conecte de forma umbilical com as demandas sociais”.

Principais perguntas para a mesa:

- **A universidade tem garantido além do acesso, a permanência e a conclusão dos estudos?**

A pergunta não ficou clara se era direcionada a UFSB em específico ou se foi colocada no sentido mais amplo do conceito universidade. A pergunta foi respondida pela reitora Joana:

Além do apoio financeiro, é necessário que a pessoa se sinta parte desse mundo acadêmico. Acho que existe muita desestimulação dos jovens que chagam na universidade por uma série de razões, porque tem dificuldades de estudos, de acompanhar as aulas porque tem outros afazeres e responsabilidades na vida inerentes a esses jovens de periferia e das classes mais pobres. Eu citei na minha fala anterior que há muito essa questão da exclusão pela falta de entendimento da bagagem social e cultural que essas pessoas trazem para a universidade. E isso muitas vezes afastam as pessoas, porque elas pensam que aquele espaço não as pertence (Joana, 2021).

É citado, novamente, a questão da exclusão simbólica dos alunos como fator fundamental para entender o problema da permanência dos alunos na universidade, em especial os cotistas. Contudo, Joana não utiliza em sua resposta exemplos concretos desse problema em relação a universidade que é pertencente, no caso a UFSB. Contudo, destaca outra questão específica do Brasil, que é o problema da classe média:

O professor Fábio citou que a elite hoje nem usa mais a universidade, porque a elite coloca o filho pra estudar fora. Porém, a grande questão é que aqueles que acham que são a elite, que compõe essa classe média brasileira, são aqueles que defendem esse seu espaço com unhas e dentes. Essa é a grande questão. Ele não tem dinheiro pra mandar os filhos estudar nos Estados Unidos ou na Europa, mas ele está aqui, e quer ocupar o espaço da universidade, e garantir esse espaço só para ele (Joana, 2021).

Há relações entre o privilégio branco e um governo como o de Jair Bolsonaro? Quais os impactos dos cortes de verba para a garantia de uma universidade plural e mais justa?

- Como vocês percebem o privilégio branco se manifestando na universidade que vocês estão inseridos?

Dessa vez, a pergunta é direta, e solicita que os palestrantes citem exemplos de sua realidade acadêmica. Joana cita que principal questão é a “invisibilização do conhecimento branco europeu como a única verdade, a verdade absoluta, invisibilizando as outras formas de conhecimento”. Também completa a fala do professor Fábio, destacando a importância de desconectar a ideia de extensão com o paradigma assistencialista que foi historicamente atribuída a ela.

Figura 4: Integrantes da Mesa de Abertura



Fonte: *Printscreen* do Google Meet.

4.7.2 Grupo de Trabalho (GT) 1 – Branquitude e Direito (25/08/2021)

Descrição: A branquitude é moldada e mantida por toda uma gama de práticas e instituições, inclusive jurídicas, assegurando o acesso e manutenção de privilégios ao grupo social considerado branco. Conforme Maria Aparecida Bento (2002), é “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”. Nesse sentido, como o Direito - prática social que ocorre para além dos lugares e dos sujeitos institucionalmente identificados como jurídicos - e a epistemologia jurídica cotidianamente criam e reproduzem uma consciência jurídica de superioridade racial branca no Brasil? Interessam-nos pesquisas teóricas e aplicadas sobre como a branquitude induz a formulação legislativa, a interpretação jurídica, a aplicação do Direito, a formulação científica do Direito, o ensino jurídico, a seletividade das normas jurídicas, a circulação dos sentidos jurídicos, dentre outros.

Quadro 19: Trabalhos selecionados no GT 1 – Branquitude e Direito.

TÍTULO
PACTOS NARCÍSICOS DA BRANQUITUDE NO ENSINO JURÍDICO: UM ESTUDO SOBRE OS DOCENTES DOS CURSOS DE DIREITO
REVOLTA FARROUPILHA: BRANQUITUDE E A SELETIVIDADE CRIMINAL
RACIALIZANDO O DIREITO BRASILEIRO: A INFLUÊNCIA HEGEMÔNICA DA BRANQUITUDE NO PENSAMENTO JURÍDICO NACIONAL
BRANQUITUDE E ASILAMENTO: A EXPERIÊNCIA DO SUCCURSAL
O ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: O NEABI DO IFRJ

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Resumo do GT

A primeira apresentação foi referente ao trabalho “Pactos Narcísicos da Branquitude no Ensino Jurídico: Um Estudo Sobre os Docentes dos Cursos de Direito”, que buscou relacionar o conceito de “Pacto Narcísico”, da psicóloga Maria Aparecida Silva Bento, e discutir a branquitude relacionada a formação jurídica nas universidades públicas, questionando quais implicações de um corpo docente majoritariamente branco nos cursos de direito no combate ao privilégio branco e do racismo estrutural.

O segundo trabalho, “Revolta Farroupilha: Branquitude e a Seletividade Criminal”, se configura, segundo o autor, como um recorte de sua dissertação de mestrado, e tem como tema principal a análise de processos criminais pós Revolta Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845), destacando como os sujeitos foram julgados de forma diferente de acordo com seu perfil étnico-racial.

“Racializando o Direito Brasileiro: A Influência Hegemônica da Branquitude no Pensamento Jurídico Nacional” se configura como mais um trabalho que busca ilustrar a dificuldade de participação de pessoas negras nas instâncias jurídicas responsáveis pelas elaborações da lei (legisladores), sua aplicação (magistrados), sua interpretação (hermeneutas), e dentro das universidades (docentes), sendo essa ausência fruto do racismo

estrutural que impede até hoje o acesso dessa população aos espaços de poder, em especial em cursos de maior prestígio social como o Direito.

Por fim, o trabalho “O Enfrentamento Ao Racismo Estrutural Na Organização Escolar: O Neabi do IFRJ” buscou analisar a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, política pública que visa a criação de coletivos negros e indígenas e o enfrentamento do racismo estrutural na universidade.

4.7.2.1 Minicurso I – As expressões da branquitude no ensino superior brasileiro³

Descrição (coordenação): Considerando que o ensino superior é uma instância social fundamental tanto para a reprodução de ideologias quanto para a formação de modos de ser/fazer em nossa sociedade entendemos que este espaço precisa ser observado e compreendido também pelo ponto de vista das relações étnico-raciais o que, por sua vez, implica em pensar a branquitude. Este minicurso tem por objetivo pôr em evidência essa discussão ao mapear e problematizar as expressões da branquitude no ensino superior brasileiro. Ao apontarmos para as diferentes formas de operacionalização da branquitude buscamos colaborar com ações que visam a superação do racismo e da manutenção de desigualdades sociais, raciais, de gênero e classe que são alimentadas pela branquitude.

Resumo (minicurso):

O minicurso foi realizado pelas professoras Dra. Ana Helena Passos e Dra. Priscila Elizabeth Silva, no dia 25/08/2021, a partir das 15h, e teve duração de 2h58 minutos.

No início do minicurso, as professoras trazem para análise o conceito “branquitude”, abordando-o a partir de três perspectivas: ideologia (relacionado às teorias que fundam o processo civilizatório da humanidade); categoria de análise (ligado ao entendimento das relações sociais a partir de uma ideia de hierarquização racial); e lugar de privilégio (que seria seu aspecto prático, a partir da reprodução sistêmica do privilégio da branquitude frente aos “Outros”).

Logo após, é apresentada a pesquisa realizada em 2021 pelas professoras, com o tema “Percepção sobre relações étnico-raciais no ensino superior (graduação)”. A pesquisa foi realizada a partir de aplicação de questionário com 16 questões (15 abertas, 1 fechada), e teve um total de 508 respostas. A professora Priscila relata que as 16 questões foram divididas em

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iWaz13uMa-8&t=434s>.

categorias: currículo, corpo docente/discente e o *modus operandi* da instituição (como a instituição trabalha a questão racial).

Com relação aos dados da pesquisa, destaco primeiramente a pergunta “Na sua percepção, durante a sua graduação em termos quantitativos, você teve mais professores de qual perfil?”. O resultado foi impressionante: 58,5% das entrevistas citaram a predominância de professores brancos e 40,6% de professoras brancas. Ou seja, somando os dois grupos citados, o total de brancos/brancas na docência foi de 99,4%. A professora Ana Passos se atenta ao conceito de “princípio de ausência”, da escritora e psicóloga portuguesa Grada Kilomba, afirmando que a pouca existência de corpos negros e indígenas nos espaços provoca a absorção desses sujeitos pela branquitude, que, aos poucos, acaba por anular essas “Outras” existências.

Outro dado relevante diz respeito a pergunta “Durante a graduação, com base em sua experiência, você percebeu/percebe racismo na Faculdade/Universidade?”. 50% das entrevistas citaram racismo entre alunos, 41,3% entre professores e alunos e 36% entre alunos e funcionários. A professora Priscila destaca a necessidade de se atentar para o racismo simbólico, que, na universidade, se configura no racismo institucional. Na maioria das vezes, o racismo não é explícito, mas se desenvolve nos pequenos atos do dia-a-dia, por exemplo.

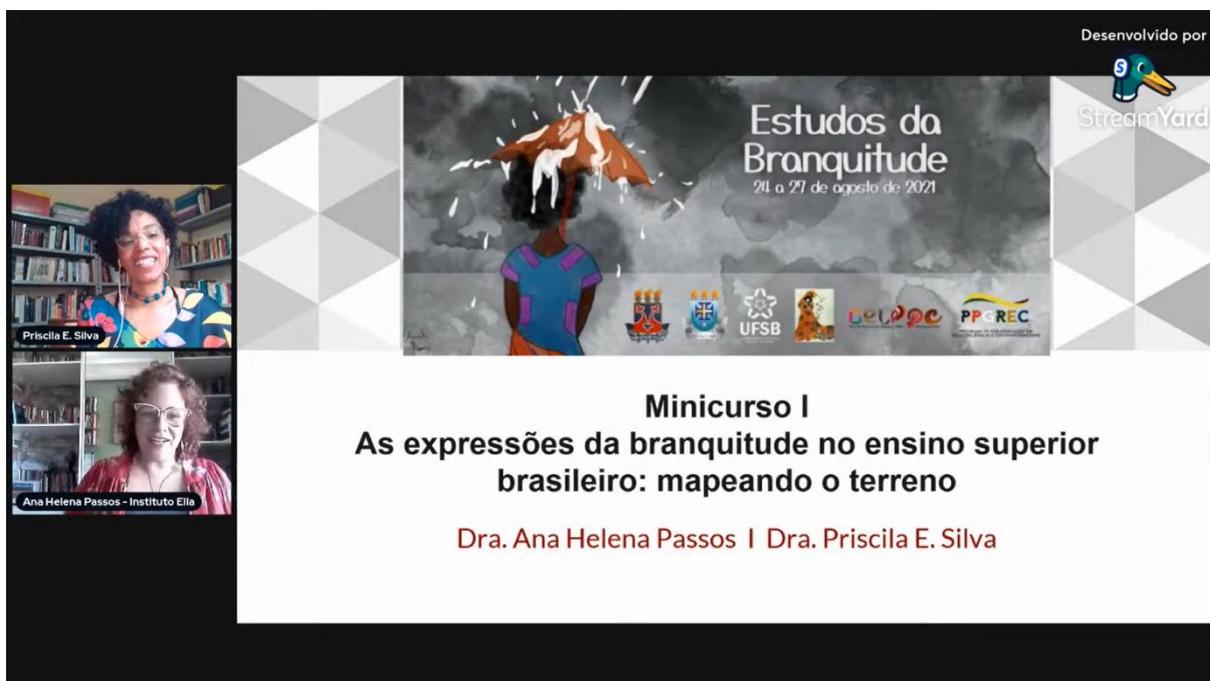
Com relação ao currículo, foi feita a pergunta “Durante a sua graduação, você estudou/estuda autore(a)s negro(a)s e/ou indígenas?” 45,3% (quase metade) dos entrevistados citaram nunca ter lido autores com esse perfil, 22,2% citou ter lido apenas em momentos pontuais. Ou seja, o currículo continua majoritariamente branco e eurocêntrico.

Quando perguntados sobre a percepção dos entrevistados em relação ao privilégio relacionado a sua cor/raça, foi revelado que a grande maioria dos sujeitos brancos tinha consciência de ser privilegiado na sociedade. Esse dado quebra um argumento comum da branquitude, que é referente ao branco não se enxergar enquanto raça, e, portanto, não de consciência de seus privilégios.

Por fim, em relação aos resultados da pesquisa, foram destacados alguns problemas centrais que necessitam ser encarados no combate contra o privilégio branco no ensino superior: a) Mudança urgente no currículo dos cursos de graduação, ainda extremamente eurocêntricos; b) Presença de mais professores negros/indígenas efetivos nas universidades; c) O corpo discente da universidade também precisa ser orientado, pois ainda existe muito a prática de racismo entre alunos; d) Mudança urgente no *modus operandi* universitário, que mesmo com as ações afirmativas e demais políticas de inclusão social nos últimos anos, ainda

continuam praticando racismo institucional. A mudança deve ocorrer de forma estruturante, e não só pontualmente.

Figura 5: Minicurso 1



Fonte: *Printscreen* do Google Meet.

4.7.2.2 Mesa – Branquitude no Brasil: desafios para uma educação antirracista e decolonial⁴

Descrição: A palestra “Branquitude no Brasil: desafios para uma educação antirracista e decolonial” objetiva apresentar pontos de reflexão crítica sobre o lugar da branquitude brasileira no contexto da educação para as relações étnico-raciais no país, a partir da compreensão de que este campo é imprescindível para o estabelecimento de uma sociedade que se fundamenta na democracia e em pilares que pressupõem uma educação decolonial, em um momento histórico em que vivemos na chamada pós-colonialidade. Abordaremos conceitos que apresentam uma perspectiva de narrativa contra hegemônica no que tange à práxis didático-pedagógica no Brasil contemporâneo, em prol do combate do ainda existente mito da democracia racial no país.

Resumo da Mesa – “Não tem como ter democracia racial, se a gente é contruíso em um sistema de modernidade no qual a branquitude organizou”

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PT7j-FuVdno>.

Coordenada também pela professora Dra. Ana Passos, a mesa teve como principal temática a emergência de se cumprir a Lei nº 10.639/03, que propõe o desenvolvimento de uma educação antirracista e decolonial no Brasil. Também disserta sobre o avanço de uma branquitude acrítica no cenário político, que hoje ocupa a chefia do poder executivo no país e perpetua uma ideologia retrógrada, racista, negacionista e anticivilizatória.

Sobre a história da construção da identidade nacional, Ana cita que, desde a virada do século XX, a intelectualidade brasileira pensa na construção de uma identidade nacional, cuja busca era a exclusão do sujeito negro na sociedade brasileira, vista como inferior. Nesse contexto, surge a ideia de Democracia Racial: “Há um discurso que se coloca como operacionalizante das relações sociais, que é a democracia racial. Se vende uma ideia de democracia racial. Mas a primeira questão é: ela existe mesmo?” (Ana, 2021).

A professora então propõe construir uma crítica da democracia racial a partir da branquitude. Reafirma a importância da democracia, da liberdade de expressão, mas destaca a importância de criticar a democracia como “um processo de sistema político regulatório que está dentro dos princípios da modernidade”. Sendo a branquitude uma ideologia que corrobora com todos os princípios da modernidade, a professora afirma que “não tem como ter democracia racial, se a gente é construído em um sistema de modernidade no qual a branquitude organizou”.

Para combater esse paradigma, de defesa da democracia, ao mesmo tempo em que entendemos a inexistência da democracia racial, Ana propõe uma lista de ações práticas que podem servir de caminho para a construção de uma educação menos branca e antirracista: a) Existência de núcleos de estudos afro-brasileiros em universidades públicas e privadas; b) Educação antirracista, a partir da implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, que prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira); c) Remodelar o processo de configuração do mercado de trabalho e redistribuição de renda; d) Relações interpessoais (importância do letramento racial) – importância de se pensar o campo privado.

Com relação ao primeiro tópico citado, pode-se pensar, além de núcleos afro-brasileiros, a existência de núcleos que questionem a branquitude acadêmica. O I Seminário Estudos da Branquitude da UFSB se propõe como esse espaço antirracista de diálogo e questionamento do privilégio branco dentro da universidade.

Questões para a mesa

- A Lei 10639/03 é fundamental, todavia, acompanhando Petronilha, ainda não foi colocada em prática. Será a branquitude racista e acrítica agindo na educação?

Ana inicia sua fala assinalando que de fato, concorda que a Lei nº 10.639/03 ainda não é colocada em prática com todas as suas potencialidades. Contudo, isso não significa que não ocorreram avanços importantes:

Eu acho que há alguns esforços. Existe no Brasil alguns esforços de implementar a lei 10.639. Mas aí, não vai pra frente exatamente por causa de uma barreira estrutural da branquitude racista e acritica, que resulta na má implementação da lei em sua potencialidade (Ana, 2021).

- Gostaria que a professora Ana falasse sobre os limites da democracia (em seu sentido mais amplo) nos marcos do capitalismo.

A democracia existe enquanto sistema político, desde a construção de um conjunto de características e princípios do modelo republicano. Então, ela traz em sua configuração a possibilidade da participação do povo na escolha de seus representantes. Mas, ela é atrelada ao sistema econômico do capitalismo. E aí, é o capitalismo que limita a democracia, mas ao mesmo tempo a democracia é a regulação do capitalismo. Eu diria que a gente ainda não tem outro nome (Ana, 2021).

Enquanto anticapitalista, eu quero um conjunto de ações concretas que construam uma redistribuição econômica, e que reconstrua um processo civilizatório. Mas, se vc pensar na prática, aí você diria “ah, mas você quer o comunismo?” Não sei, pois o comunismo não dialoga com a democracia, porque na essência da democracia, eu quero que os meus representantes sejam escolhidos pelo povo. Eu quero a essência democrática. Mas ao mesmo tempo, de forma contraditória, estar na essência da democracia a regulação do capitalismo, e eu não quero o capitalismo. Eu acho que a gente tem que se convidar a olhar a democracia de forma filosófica (Ana, 2021).

Destaca, contudo, que é um perigo, na atualidade, fazer um debate radicalmente crítico à democracia liberal, em um cenário político tão delicado. Para Ana, é necessário primeiramente preservar a frágil democracia que temos, para depois questionar seus problemas oriundos do sistema capitalismo em que está inserida. É utilizado como exemplo a questão do meio ambiente, que, para a professora, é uma pauta democrática, mas que não avança devido a pressões do sistema capitalista predatório.

- Será que o que falta para a Lei nº 10.639/03 ser posta em prática nas escolas é somente boa vontade dos profissionais, ou falta material didático via Ministério da educação?

O que falta é ação política. É interesse político, não é boa vontade. É um conjunto de ação política, desde a questão das secretárias, ministério, e coordenação, gestão de escolas, e professores. Tem uma cadeia de fatores aí. Atualmente, a gente vive uma guerra. É realmente uma ação estratégica de minar uma possibilidade de implementar um conjunto de ações para implementar a lei. Já se entende a potência revolucionária de se implementar a lei. Oor que não é só conteúdo. Imagina o pontencial, se todas as escolas colocassem em em sua premissa uma educaçã

antirracista. Imagina a população negra, mais de 54% da população autoafirmada de forma positiva, com suas histórias negras e indígenas, sendo apropriadas como história de civilização, história de configuração de nação. Imagina o potencial revolucionário disso? (Ana, 2021).

Mais uma vez, é citada a questão do racismo estrutural no Brasil. Para Ana, a questão da falta da implementação da Lei nº 10.639/03 é algo relacionado a uma ignorância política proposital e a um negacionismo político extremo. Não é uma questão de boa vontade ou falta de material didático. É uma questão de displicência política. Nunca foi interesse do Estado – menos ainda com o governo atual – que se desenvolva no Brasil uma educação antirracista.

- Ana, que caminhos você poderia apontar para pensar na permanência de estudantes cotistas em universidades privadas?

A gente precisaria de um conjunto de bolsas, NEABS (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) nas universidades privadas. Grupos de coletivos negros, que devem ser contruídos junto com a gestão, e junto com os professores. Por que aí você consegue criar uma política de permanência (Ana, 2021).

A professora pensa em um projeto que se baseie nas universidades públicas, com a formação de Neabs, de preferência em articulação e parceria com a instituição, e não de forma independente, particularizada. Criar esse tipo de espaço permitiria que discentes cotistas, negros e indígenas tivessem uma válvula de escape contra as possíveis opressões da branquitude em um ambiente acadêmico ainda mais influenciado pelas leis do mercado capitalista. Cita, ainda, a importância de alguma forma de apoio financeiro, mas não aprofunda como seria esse auxílio.

Figura 6: Integrantes da Mesa I



Fonte: *Printscreen* do Google Meet.

4.7.3 Grupo de Trabalho (GT) 2 – Privilégio branco na Universidade (26/08/2021)

Descrição: A universidade é uma das muitas instituições que constitui o Estado brasileiro, que é historicamente racista e eurocêntrico. Sendo assim, é previsível que o racismo, e consequentemente o privilégio branco, se manifeste de diversas formas dentro desses ambientes institucionalizados. Nos últimos anos, avanços significativos foram alcançados, principalmente em relação ao acesso de classes anteriormente excluídas do ensino superior. Um exemplo é a Lei 12.711 de 2012, que destina 50% das vagas para estudantes cotistas oriundos de escolas públicas, seguindo também critérios de renda e raça. Contudo, mesmo com esses avanços em relação ao acesso, o privilégio branco pode se manifestar de outras maneiras, a partir da relação entre os sujeitos, no currículo das disciplinas, nas políticas institucionais e até no movimento estudantil. É sobre essas manifestações que esse GT se propõe a identificar. Convidamos carinhosamente todos que se interessam pela temática a inscrever seus trabalhos, que com certeza irão qualificar ainda mais nossa discussão.

Quadro 20: Trabalhos selecionados no GT 2 – Privilégio branco na Universidade.

TÍTULO

BRANQUITUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
PRIVILÉGIO BRANCO NA UNIVERSIDADE: ACRITICIDADE E DISCURSO DISCENTE UNIVERSITÁRIO
INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE PROUNISTAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E INVENÇÕES
“A GENTE FOI FORMADO COM CONTEUDO LIMITADOS, E AGORA VOCÊ ESTÁ COMO FORMADOR, E AÍ? VOCÊ VAI SÓ REPRODUZIR?”
AS EXPRESSÕES DE BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA, CRÍTICA E DECOLONIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM ESTUDO COMPARATIVO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS DE ITABUNA
A BRANQUITUDE CRÍTICA ACADÊMICA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UFBA EM MOVIMENTO? UMA ANÁLISE DA BRANQUITUDE E PRIVILÉGIO BRANCO NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS PARA DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Resumo do GT

“Privilégio Branco na Universidade” foi segundo GT realizado no seminário. Os coordenadores da atividade foram eu e o professor Alexandre Fernandes.

Um primeiro fato que chama a atenção é que, dos três GT, esse foi o que mais recebeu submissão de trabalho, com um total de oito. Isso mostra que o interesse em relacionar o tema branquitude e educação, que é o tópico principal também do seminário, foi maior em comparação com os recortes específicos.

As apresentações começam com o trabalho “Branquitude e Políticas Públicas Educacionais: Uma Análise Discursiva dos Currículos de Licenciatura em Pedagogia”, que

buscou discutir como a racionalidade da branquitude está presente na forma de pensar e organizar as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia. É possível pensar, para além da pedagogia, nas licenciaturas de forma geral, que são cursos com uma menor porcentagem de alunos brancos – sucateamento da educação

O segundo trabalho “Privilégio Branco na Universidade: Acriticidade e Discurso Discente Universitário” seguiu a mesma linha de questionamento do trabalho anterior. É citado pelo autor a possível existência de cursos mais e menos brancos na universidade, além do privilégio simbólico dos sujeitos brancos, que costumam se manter neutros na luta política, mesmo aqueles críticos ao racismo.

No trabalho seguinte, “Inserção e Permanência de Prounistas Negras na Universidade: Desafios e Invenções”, a autora traz à tona o desafio dos alunos cotistas em se manterem no ensino superior privado. Entre os muitos estigmas e preconceitos, está o fardo de ser chamado pela branquitude de “privilegiado” devido às cotas. A branquitude está pressionando esses discentes, repetindo em seus ouvidos a seguinte frase: “conseguiu bolsa já, agora não tem mais o que reclamar”, um argumento que reduz o debate racial a uma questão puramente econômica e exclui da pauta a violência simbólica. Após a apresentação, ainda foi debatido pelos ouvintes a questão da pressão não só dos alunos, mas dos professores negros, que precisam sempre assumir na escola todo assunto relacionado às cotas raciais devido ao estereótipo.

“A Gente Foi Formado Com Conteúdos Limitados, e Agora Você Está Como Formador, e aí? Você Vai Só Reproduzir?” busca fazer uma pesquisa bibliográfica do tema branquitude, com foco nos conceitos de “birracialidade” e “psicologia racializada”. Durante as pesquisas de campo, constatou que a branquitude geralmente usa como defesa respostas defensivas. Todo mundo é legal, inclusivo” no discurso.

“Crítica e Decolonial de Professores de Língua Inglesa: as Expressões de Branquitude na Formação Antirracista” buscou construir uma análise de como são representados os negros nos livros didáticos de língua inglesa. Ao meu ver, não foi um trabalho tão voltado à temática da branquitude. Talvez seria se o objeto da pesquisa fosse como nós brancos, analisando como a branquitude é representada nos livros didáticos.

“Educação Antirracista: Um Estudo Comparativo nos Cursos de Graduação da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna” trabalha com conceito de racismo, em suas múltiplas manifestações, e a necessidade de combatê-lo na sociedade. É um trabalho em fase inicial de pesquisa, que, em minha visão, faz uma crítica inicial, mas pouco debate sobre suas causas na chamada “pós-modernidade”, caracterizada pela globalização e o domínio do

sistema capitalista. Levando em consideração o mundo que em que vivemos, é possível imaginar o fim do racismo?

“A Branquitude Crítica Acadêmica e as Ações Afirmativas: Uma Análise Sobre a Implementação de Cotas Raciais na Universidade Estadual De Maringá” é um trabalho que busca, a partir da utilização do conceito de “Branquitude Crítica”, de Lourenço Cardoso, demonstrar a importância da conscientização branca na luta antirracista. Contudo, friso: de fato, a branquitude crítica está mais propensa a ser aliada na luta antirracista, porém, ela pode demonstrar isso apenas na esfera pública, na aparência, mas continuar reproduzindo o racismo, em especial o simbólico, na esfera privada

O último trabalho apresentado, “A Branquitude Crítica Acadêmica e as Ações Afirmativas: Uma Análise Sobre a Implementação de Cotas Raciais na Universidade Estadual De Maringá” é mais um que se apresenta como uma crítica ao fato de o problema racial ser encarado, muitas vezes, como uma questão econômica e de falta de acesso. A invisibilização de privilégios estruturais da branquitude acaba por contribuir na manutenção de seus privilégios na universidade, mesmo com as cotas.

4.7.3.1 Minicurso II – Panorama dos estudos sobre branquitude no Brasil⁵

Descrição: Com a abolição da escravidão 1888 e a Independência do Brasil em 1889, o Estado e a academia racista brasileira passaram a apoiar teorias eugenistas que defendiam o branqueamento da população, a fim de tornar a sociedade brasileira mais “civilizada” e parecida com os estados europeus recém-formados. Ao longo do século XX, uma parte da academia brasileira passou a criticar essa linha teórica racista. Posteriormente, surgiram os primeiros estudos que não abordavam o racismo como problema do negro, mas algo provocado pelos brancos. Nesse movimento que desloca o olhar da pesquisa para os sujeitos brancos, surgem os primeiros estudos sobre a identidade branca no Brasil, ainda em meados do século XX. A partir dos anos 1990, influenciados pelos *Critical Whiteness Studies* nos Estados Unidos, a produção acerca do tema no Brasil fica mais abundante, e o termo “branquitude” começa a ser mais utilizado como sinônimo de identidade e privilégio branco. É sobre esses estudos desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas que o minicurso irá discutir, a partir da exposição de alguns dos principais trabalhos (teses e dissertações) desenvolvidos até então no país. Convido a todos os interessados pela temática a se inscrever

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yAI7yvYI2ew>.

no minicurso, que poderá servir como um ótimo ponto de partida para futuros pesquisadores que desejam produzir pesquisa sobre o tema.

Resumo

O minicurso, realizado no dia 26/08/2021, foi ministrado por mim, e teve como objetivo traçar um breve histórico dos estudos sobre raça no Brasil, com ênfase nos trabalhos recentes que enfocam a questão da branquitude, tema pouco comentado nos estudos raciais até a virada do século XXI. Grande parte do conteúdo apresentado no minicurso é resultado de um artigo escrito por mim, em parceria com meu orientador Alexandre Fernandes, com o título “Branquitude, Branquidade, Privilégio Branco: Dissertações e Teses sobre o tema no Brasil”, enviado para publicação para a revista eletrônica *Lingua Nostr@*.

Na primeira parte, apresentei um breve histórico dos estudos sobre raça no Brasil, a partir do início do século XX, incentivadas pela formação dos primeiros estados europeus no pós Revolução Francesa e, posteriormente, por acontecimentos internos como a “Abolição” da Escravidão em 1888 e a “Independência” do Brasil em 1889. Todos esses fatores criaram uma imensa pressão sobre a academia branca brasileira, que poderia ser resumida em uma pergunta: o que é ser brasileiro?

Motivados em responder essa pergunta, dada a emergência de se constituir uma identidade nacional que diferenciasse o Brasil das demais nações, surge uma primeira leva de intelectuais no início do século XX, defensores do Darwinismo Social, que tinham como objetivo o literal embranquecimento da população. Apresento autores como Arthur de Gobenaue e Nina Rodrigues como exemplos de pensadores brancos eugenistas, que enxergavam a mistura racial (mestiçagem) como degeneração. Também cito Silvio Romero, que via com bons olhos a mestiçagem devido sua crença que, com o tempo, os genes brancos se sobreporiam aos genes negros e indígenas.

Com o objetivo de ilustrar o pensamento de Romero, cito a participação de Maurício Lacerda, representante do Brasil no antigo “Congresso Nacional da Raças”, que utilizou a obra “A redenção de Cam” para demonstrar como se dava o processo de embranquecimento no Brasil, a partir da mestiçagem e superioridade biológica branca:

Figura 7: MODESTO BROCOS Y GOMEZ (1852-1936): *A redenção de Cam*, 1895, Óleo sobre tela, 199 x 166cm.



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

Logo em seguida, apresento uma nova leva de intelectuais brancos, com ênfase em Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, que em meados do século XX, passaram a criticar o racismo científico, defendendo a integração do negro na sociedade de classes. A mestiçagem não era mais vista como degeneração, mas como marca da identidade nacional, a partir do conceito de Democracia Racial, que romantizava as relações raciais no Brasil, dando a entender que no Brasil não existiam conflitos raciais significativos.

Com relação ao questionamento da identidade racial branca, apresento o intelectual Guerreiro Ramos. Crítico do que chama de “Condição universal da persona branca”, Ramos atacou duramente a sociologia brasileira da época, que em sua visão assimilava de forma literal e passiva dos produtos científicos importados” (RAMOS, 1965, p. 80). Também renomeia o conceito forjado por Freyre como “Mito da Democracia Racial”. Destaco no minicurso seu ensaio “Patologia Social do Branco Brasileiro”, de 1955, em que o autor atribui ao racismo um caráter de patologia, uma doença promovida pela branquitude, que provocou ao longo de séculos o atraso da indústria e da sociedade brasileira.

Na segunda parte da apresentação, discuto o resultado da pesquisa que realizei sobre teses e dissertações sobre branquitude produzidos no Brasil nos últimos 20 anos, pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Faço uma breve descrição de alguns autores de maior destaque no estudo da temática, como as psicólogas Maria Aparecida Silva Bento e Lia Vainer Schucman, o historiador Lourenço Cardoso, além dos trabalhos de alguns participantes do seminário, como a tese “Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013”, da professora Dra. Ana Helena Passos, e a dissertação intitulada “Branquitude e Televisão”, do professor da UFSB Dr. Richard Santos.

A partir da leitura e levantamento de dados das teses e dissertações estudadas, identifiquei algumas emergências nos estudos sobre branquitude, que poderão ser melhor abordados em trabalhos futuros: a) Quebra da lógica dual-racial; b) Expansão dos estudos sobre branquitude para outras áreas para além das humanidades; c) Descentralizar os estudos sobre branquitude, ainda muito concentrados nas regiões Sul e Sudeste; d) Falta de reflexão de nós, pesquisadores brancos, acerca dos nossos privilégios.

Pessoalmente, a apresentação do minicurso foi um momento muito especial. Pude entrar em contato direto com os participantes do evento, além de exercitar minha capacidade de síntese e comunicação de um tema tão complexo, mas necessário para nossa sociedade. Lavando em consideração que o evento também se apresenta como um instrumento educativo, e que ficará disponível para acesso do público no futuro, o grande desafio foi desenvolver uma apresentação com linguagem simples, acessível, mas que ao mesmo tempo desse conta de uma discussão conceitual que poderia soar branca, monótona e academicista. Espero ter dado conta desse desafio!

Figura 8: Minicurso II



Fonte: *Printscreen* do Google Meet.

4.7.3.2 Mesa – Privilégio Branco nas Ciências⁶

Descrição: Mesa de debates que tem como intuito apresentar produções científico-tecnológicas ancestrais em afroperspectiva, buscando ressignificar as bases intelectuais ocidentais problematizando “o milagre grego” (narrativa mitológica que assenta a origem de todos os saberes ocidentais à civilização grega) e pautando a primazia kemética nas bases dos conhecimentos científicos. Para tal, a partir de uma fala escritiva, a professora Bárbara Carine apresenta conceitos fundamentais para o entendimento deste apagamento histórico, tais como “pilhagem epistêmica” e “genocídio epistêmico”, bem como destaca produções e cientistas afrodiaspóricos que foram fundamentais para o desenvolvimento humano impulsionado pela ciência e tecnologia africana.

Resumo – A importância de uma “intelectual diferente” nas ciências

A mesa teve a presença da graduada em Química e Filosofia, mestra e doutora em Química, e professora titular da UFBA Bárbara Carine, com mediação do professor Dr. Francisco da UFSB. Autointitulada como uma “intelectual diferente”, a professora cita que

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xzoyb6OC1V0>.

um de seus objetivos é quebrar o paradigma da branquitude que dá às ciências da natureza um aspecto de rigidez.

Com relação à branquitude educação, a professora comenta sobre a representação unívoca que a ciência ocidental construiu historicamente sobre o que seria o sujeito humano perfeito, universal:

As primeiras páginas dos livros de biologia do 6º ano, vocês vão identificar a marcha linear evolucionista dos hominídeos até chegar no homo sapiens sapiens, que seria a representação do máximo desenvolvimento, do sujeito universal. Quando a gente fala em ser humano, a gente está falando de um sujeito e um lugar conceitual, e esse lugar, que é uma perspectiva de representação, se reverbera nos singulares, nos particulares. E quais são esses particulares? As pessoas brancas similares àquela constituição estética, fenotípica, apresentada pela ciência para a sociedade como sendo “o humano” (Bárbara, 2021).

Outro aspecto desse sujeito humano branco universal é a racionalidade. Barbara cita o racismo científico, ilustrado pelas teorias eugenistas, que tentavam provar cientificamente, através da comparação de diversos crânios humanos, que o cérebro branco era o único capaz de desenvolver pensamento crítico e racional, enquanto o cérebro negro teria suas potencialidades centradas em aspectos irracionais, como a raiva e a sexualidade.

Na perspectiva filosófica, é citado que o mundo ocidental sempre se baseou em uma perspectiva dualística de mundo, a começar pela dualidade do mito com o logos, e que essa dualidade viria atrelada a uma ideia de hierarquia. Em uma sociedade racista e brancocêntrica, a hierarquização racial é ilustrada a partir do privilégio branco nos espaços de poder, incluindo a academia.

No que diz respeito a área das ciências, é citado que a narrativa ocidental defende exclusivamente a figura do cientista branco, pois só ele pode ser a representação do sujeito universal, perfeito e racional. Essa perspectiva branca enxerga o cientista como uma espécie de ser iluminado, um herói. Ao citar, novamente, a questão da “intelectual diferentona”, o professor Francisco observa que o “diferentona” diz respeito a Bárbara ser uma pessoa oposta ao cientista “herói”, utópico, inalcançável.

Na escola, Bárbara destaca que as crianças brancas são mimadas e habituadas, desde cedo, a se colocar acima dos outros. Por isso, salienta a importância do combate ao narcisismo psicopata das crianças brancas:

Alguém precisa dizer para a criança branca que o mundo não é delas. Família não vai dizer, a mídia não vai dizer, a cena cultural não vai dizer, a política não vai dizer, a universidade que ela vai cursar amanhã não vai dizer, a mochilinha, a estética da

mochila, a literatura infantil, o caderninho, a camiseta, não vai dizer (Bárbara, 2021).

Quando perguntada sobre sua trajetória acadêmica, a professora afirma que o ambiente acadêmico branco é tóxico e relata que sofreu diversos tipos de preconceito quando ingressou na UFBA como professora efetiva, aos 26 anos:

O quanto eu sofri com esse entendimento daqueles próprios estudantes do que deveria ser uma professora universitária. Do que era a intelectual que deveria estar naquele lugar. Os testes, as desconfianças das minhas explicações, isso em um escopo de sala de aula. A gente não se fala nem da relação com os pais e com os demais colegas, como os colegas enxergam as nossas temáticas, as nossas agendas como menores. A gente está falando de um espaço de sala de aula, que os estudantes olham pra você, e não se reconhecem como professora (Bárbara, 2021).

Francisco, em determinado momento, cita a tatuagem da professora Bárbara, baseada no filme “Pantera Negra”, e disserta sobre a importância da representatividade negra na mídia, em especial nas histórias em quadrinhos. No caso do referido filme, Bárbara completa observando que além da representatividade, essa obra cinematográfica traz o exemplo e uma sociedade africana hiper tecnológica, desenvolvida, e quebra, também, o estereótipo do cientista branco, pois a principal cientista representada na obra é uma jovem negra.

Outra pergunta feita para a mesa foi em relação aos danos psíquicos causados pela branquitude aos acadêmicos negros. Bárbara afirma que é necessário se aquilombar, sair do “mundinho” acadêmico, dos problemas específicos. Não se adequar ao padrão da branquitude, ao sistema acadêmico brancocêntrico, pois isso, para a professora, adocece, gasta muita energia, necessária na luta antirracista: “não posso me estressar com os problemas da branquitude. Vou me ligar com o meu povo. O mundo é muito maior que a universidade”.

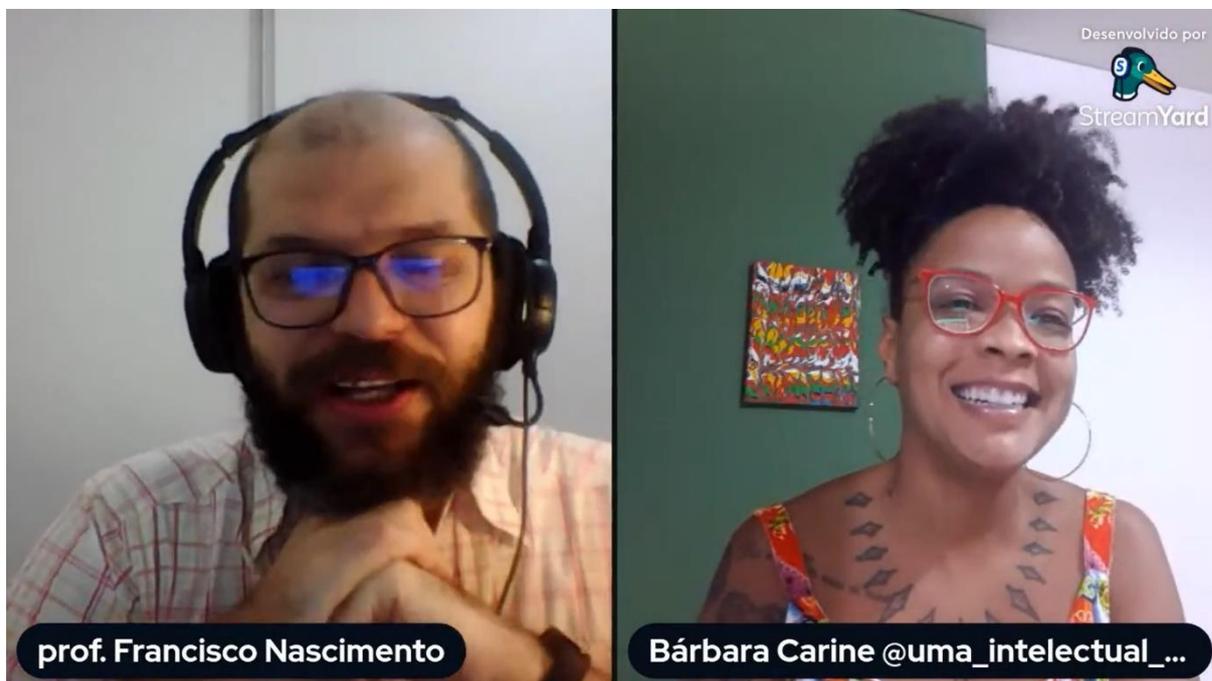
Por fim, foi perguntado a Bárbara sobre suas referências na academia. Ela responde afirmando que não teve referências durante toda sua formação:

Pra mim foi uma parada muito louca. Eu me perceber intelectual, pesquisadora, cientista, em um lugar que eu não reverbero. Hoje a ainda está nesse patamar, quando a gente vai ver que são os reitores, pró reitores, bolsistas de produtividade. Por exemplo, ano passado saiu a lista das 20 mentes brilhantes da Bahia. 16 homens brancos, 2 homens negros, e 2 mulheres brancas. Eu não estava ali. Como isso não é preconceitos. Esse foi o primeiro ano que eu rompi com uma barreira psicológica de falar: “rapaz, eu escrevo alguns livros, acho que foi concorrer no Jabuti” (Bárbara, 2021).

Bárbara lembra, por fim, uma fala da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, em um evento em que participou, perguntando: “quem aqui já se inscreveu em bolsa de produtividade?”. Ela

observa que mesmo cheia de produções e livro publicados, nunca sentiu que seus escritos poderiam ser submetidos em uma bolsa de produtividade, por conta de a academia branca não receber bem os temas abordados por ela em suas pesquisas.

Figura 9: Integrantes da Mesa II



Fonte: *Printscreen* do Google Meet.

4.7.4 Grupo de Trabalho (GT) 3 – Branquitude, feminismo e patriarcado (27/08/2021)

Descrição: O feminismo, enquanto movimento político e social ocidental, nasce da reivindicação de mulheres brancas pelo direito ao sufrágio. Enquanto isso, mulheres negras lutavam para serem reconhecidas enquanto seres humanos, contestando o racismo no movimento de mulheres e o sexismo nos movimentos negros. Sojourner Thuth, afro-americana, abolicionista e ativista dos direitos femininos, já em 1851, questionava: “Não sou eu uma mulher?”. Lélia Gonzalez, filósofa, antropóloga, professora, feminista e militante do movimento negro, em 1979 já denunciava o racismo dentro do movimento de mulheres no Brasil. Maria Aparecida Bento (2002), aponta para o fato de que a branquitude “tem uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil”. Sendo assim, é possível um feminismo que verdadeiramente contemple mulheres não-brancas? Nos interessa dialogar sobre como a branquitude se expressa no movimento feminista e sobre formas estratégicas e possíveis para a construção de um movimento de mulheres que coletivamente

combata as violências de um mundo colonial e patriarcal. Convidamos você a publicar o seu trabalho e construir conosco!

Quadro 21: Trabalhos Seleccionados no GT 3 - Branquitude, feminismo e patriarcado.

TÍTULO
BRANQUITUDE E INTERSECCIONALIDADE: DUPLA DISCRIMINAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL
DISCURSO DA BRANQUITUDE NAS REDES SOCIAIS: APONTAMENTOS PRELIMINARES A PARTIR DO CASO DE RACISMO NO REALITY BBB 21
SOMOS TODAS IRMÃS? UMA LEITURA DE BELL HOOKS SOBRE OS LIMITES DA SOLIDARIEDADE FEMINISTA

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Resumo do GT

O GT foi especialmente interessante para a proposta do evento, não apenas pela relevância do tema, mas pela escolha das coordenadoras, duas mulheres discentes da UFSB, uma graduanda em Jornalismo e outra mestranda do PPGER.

Como citado anteriormente na mesa de abertura pelo professor Fábio Velame, a academia branca costuma dividir os sujeitos em graus hierárquicos, privilegiando sempre aqueles que focam na pesquisa, em detrimento do ensino e da extensão. Buscando quebrar esse paradigma da academia branca, foram selecionadas para coordenar o GT duas mulheres, mas especificamente a estudante de Jornalismo Lia Valente, e a mestranda do PPGER Daniele Almeida, ambas da UFSB.

Foram selecionados três trabalhos para apresentação oral. Contudo, a autora do texto “Discurso da Branquitude nas Redes Sociais: Apontamentos Preliminares a Partir do Caso de Racismo no Reality BBB 21” não compareceu no dia.

O primeiro trabalho apresentado, denominado “Branquitude e Interseccionalidade: Dupla Discriminação da Mulher Negra no Brasil” disserta sobre as relações raciais no Brasil e sua relação com o recorte de gênero. Levando em consideração esses dois parâmetros, a autora defende a existência de uma pirâmide hierárquica na sociedade brasileira, em que o homem branco se localiza no topo das relações de poder, enquanto a mulher negra é colocada no grau mais baixo dessa categorização. Segundo a autora, “o privilégio branco e o patriarcado

unem-se para construir uma barreira simbólica impossível de ser atravessada pelas mulheres negras”.

O segundo e último trabalho, “Somos Todas Irmãs? Uma Leitura de Bell Hooks Sobre os Limites da Solidariedade Feminista”, busca analisar o feminismo *mainstream*, hegemônico, que historicamente foi capitaneado por mulheres brancas, e que pouco relacionou a pauta de gênero com o debate racial, afirmando a “existência de uma opressão comum”. Com apoio da bibliografia de Bell Hooks, a autora aponta para a existência de opressões que vão além do recorte de gênero, e a necessidade que o feminismo se aproprie do debate racial.

4.7.4.1 Minicurso III – A mestiçagem no pensamento social brasileiro

Descrição: André João Antonil, jesuíta italiano que viveu na Bahia no século XVII, dizia que o Brasil era “o purgatório dos brancos, o inferno dos pretos e o paraíso dos mulatos”. Segundo ele, os mulatos e mulatas que proliferaram em terras brasileiras desde os primórdios da colonização traziam consigo as características mais nocivas das raças das quais descendiam. Essa visão acompanha a trajetória de homens e mulheres mestiços ao longo dos tempos coloniais e avança até os séculos XIX e XX, contexto marcado pela abolição da escravidão, proclamação da República e tentativas, por parte da elite, de construção de uma identidade nacional. Nesse processo diversos pensadores se preocuparam em buscar um elo que unificasse o país. Entre eles, encontramos: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Raimundo Nina Rodrigues, João Batista de Lacerda, Oliveira Viana e Gilberto Freyre. Embora com pensamentos diferentes, todos eles pretendiam formular um conceito do que era “ser brasileiro”. Identidade que supostamente ajudaria a consolidar o Brasil enquanto nação. Salvo exceções, sofriam as influências das teorias raciais de determinismo biológico, acreditando na inferioridade das raças “não brancas” e na degeneração do mestiço. É fato que no pós-abolição, mulheres e homens negros foram excluídos do mundo do trabalho, em especial da nascente processo de industrialização que se enunciava, substituídos pela mão-de-obra imigrante europeia. Nessa “nova” sociedade os mulatos, chamados comumente de pardos, ocuparão um lugar importante na sedimentação da branquitude como agentes intermediários entre brancos e pretos, com um espaço de ascensão social possível de ser atingido quanto maior fosse o seu processo de branqueamento.

Resumo

O minicurso teve como tema principal de debate a questão da mestiçagem e a dificuldade de se definir que é negro ou branco no Brasil, no que diz respeito à classificação jurídica, o que dificulta a elaboração e prática de políticas públicas de combate ao racismo.

Como exemplo dessa dificuldade, a professora Fábiana cita “o pardo é o principal problema das cotas”, pois enquanto algumas pessoas negras de pele clara têm dúvida e não se inscrevem nas políticas públicas de inclusão, pessoas brancas de má fé se autodeclararam pardas para burlar a lei. A problemática do sujeito pardo gera polêmica também nos movimentos sociais. A professora lembra do movimento Negro e o constante debate acerca da pergunta: quem é negro?

Fábiana também cita a professora Sueli Carneiro, ao argumentar que desqualificar o pardo faz com que ele negue sua negritude, aspecto que não deveria nem ser uma questão relevante para os movimentos sociais, tendo em vista todas as lutas mais relevantes a serem enfrentadas no cotidiano.

4.7.5 Conferência de Encerramento - Comunicação e Racismo: Atualidade da dominação colonial

Descrição: Mesa que discute a instrumentalização da Comunicação como garantidores do lugar da branquitude e sustentáculo do racismo estrutural; discute a invisibilidade da intelectualidade negra.

Resumo da Atividade

Nessa atividade final do evento “I Seminário Estudos da Branquitude da UFSB”, a conferência contou com a presença do professor da UFSB Dr. Richard Santos, sendo mediada por mim. Além de abordar o tema “comunicação e racismo”, a atividade teve a finalidade de servir como lançamento da segunda edição do livro “Branquitude e Televisão”, escrito também pelo convidado.

Richard inicia sua fala destacando que a comunicação de massa é consolidada na América Latina no pós-guerra, período de ditaduras militares e de subserviência dos países às superpotências econômicas da época, em especial os Estados Unidos. Seria a partir desse período que os “signos da branquitude” teriam entrado no Brasil, por meio das novas tecnologias de comunicação de massa, que começa com a televisão e tem uma nova dimensão na atualidade, no mundo globalizado:

A televisão como conhecemos em sua criação já não é mais a televisão que temos hoje. A emissão de signos através de plataformas comunicacionais expande o alcance das mídias, mas não necessariamente ressignifica a forma da mensagem, e a quem ela é encaminhada. Estudos recentes mostram que a maioria minorizada, formada principalmente por negros e indígenas, continuam a parte, excluídos das mensagens emanadas pelos meios de comunicação. No período classificado por Eric Hobsbawm como “era dos extremos” veremos a estruturação e o desenvolvimento contínuo das tecnologias da comunicação, a significação de massa, e a desestruturação da massa dando espaço a cybercultura e a comunicação individualizada, atomizada, da era digital, ainda que popularizada nas novas plataformas (Richard, 2021).

Em seguida, o professor salienta que o uso utilitarista dos novos meios de comunicação pelos governos mundiais no pós-guerra reforçou o controle social, e o desenvolvimento tecnológico da época propiciou o surgimento de uma nova liderança ideológica mundial, os Estados Unidos, símbolo da chamada “era de ouro ocidental”:

“As informações dos meios de comunicação de massa reforçam o controle social nas grandes sociedades urbanizadas, nas quais o anonimato das cidades enfraqueceu os mecanismos de descobertas e de controle do comportamento anormal, ligados ao contato informal face a face. Analistas do período abordado são enfáticos em afirmar que os Estados Unidos são os grandes beneficiados das duas grandes guerras no continente europeu, e que o avanço tecnológico do período ajudou a sedimentar a hegemonia estadunidense, e o declínio dos antigos impérios e potências” (Richard, 2021).

É destacado, também, que essa nova branquitude, capitaneada pelos norte-americanos, em especial a partir da década de 1960, influenciará os valores dos países ocidentais, bem como de toda a América Latina: as religiões neopentecostais, o modelo de família tradicional, o conservadorismo e o modelo econômico capitalismo são exemplos desses valores tidos como fundamentais. Todas as características e sujeitos que fujam desse padrão da modernidade será visto com estranhamento pelo sistema branco em vigor.

O professor também situa historicamente o processo neocolonial de dominação branca. Cita que esse processo se inicia no século XIX, simultaneamente à formação dos estados nacionais e das identidades nacionais, milhares de outras formas de expressão de identidade foram mutiladas. Esse sujeito com identidade mutilada é obrigado ao êxodo rural e a se metamorfosear em morador urbano.

A ação hegemônica da branquitude no campo da comunicação pode ser observada, por exemplo, nas propagandas e campanhas publicitárias, nos papéis em filmes e novelas, nos quais negros e indígenas geralmente são representados como omissos, subalternos ou estereotipados. O professor chama esse fenômeno de “desidentificação do sujeito”, e o indivíduo fruto desse processo é o “sujeito desidentificado”. É lançado, inclusive, um

questionamento em relação a campanhas que, teoricamente, buscam o combate do racismo: “toda essa onda atual de “vidas negras importa” efetivamente mudou a realidade da emissão televisiva?”.

Perguntas

- Gostaria de ouvi-lo sobre a relação mídia e educação, inclusive sobre a importância de pesquisas no PPGER nessa interface.

Eu mesmo estou agora com dois orientandos que estão trabalhando no campo do que a gente chama de educomunicação. Tem um termo pra isso, criado pelo Paulo Freyre, chamado educomunicação, educação e comunicação. É extremamente importante essa simbiose, porque você pode produzir uma série de soluções a partir de sua pesquisa para a sociedade em que estamos inseridos, mas se você não tiver comunicação, se você não compreender a necessidade da comunicação científica, ou se você não perceber, que para além do seu trabalho, você precisa dialogar com a comunicação, muitas vezes você acaba caindo naquele massa cinzenta de pesquisas extremamente importantes, mais pouco acessadas na academia, e na sua própria universidade e programa de pesquisa (Richard, 2021).

O professor cita uma questão frequente dos estudiosos da branquitude: a necessidade de criar espaços de diálogo com a diversidade dentro dos espaços de poder. Na educação, pode se pensar na importância da extensão. Pensando em comunicação, Richard cita o conceito de educomunicação, de Paulo Freire, como uma possibilidade do saber acadêmico de acessar canais de comunicação, para que uma proposta pedagógica ultrapasse fronteiras, e não fique restrita às salas de aula.

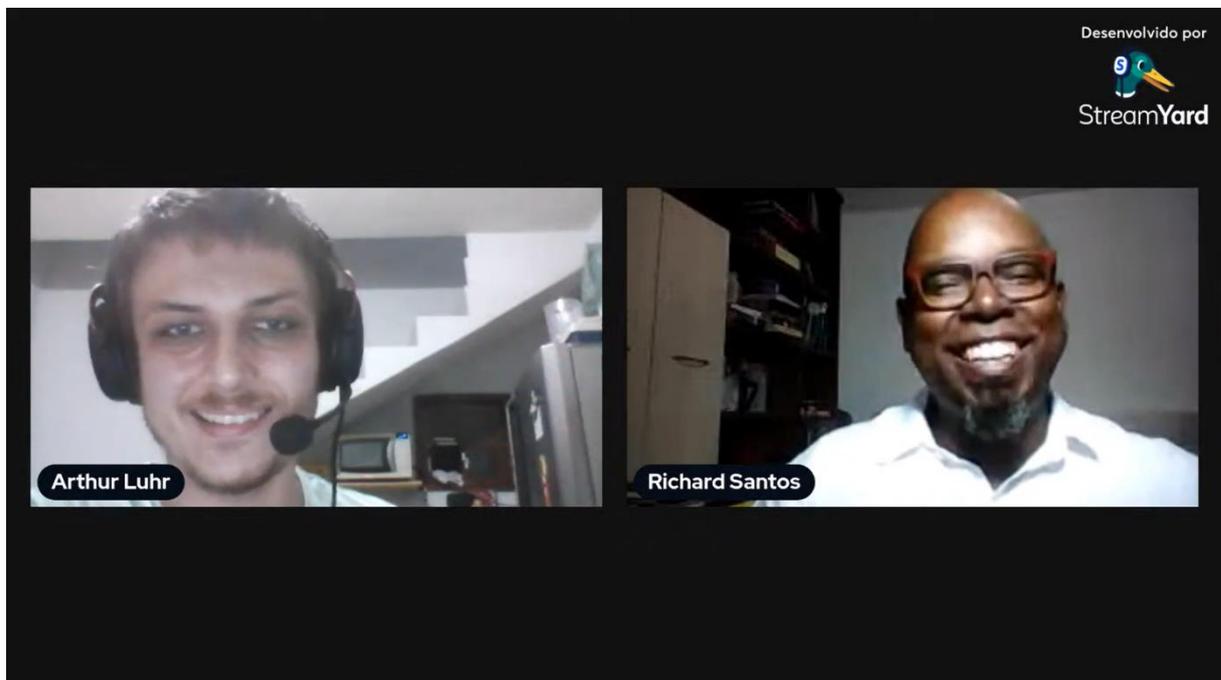
- Como construir subjetividades outras (antirracistas, feministas, acolhedoras com a diferença), em uma sociedade cuja comunicação está nas mãos de um pouco mais de cinco famílias?

Eu acredito muito nas mídias públicas, rádios públicas, televisão pública. Acredito no papel da universidade. A Nossa lei de comunicações prevê que institutos federais e universidades tenham rádio e televisão pública. Acho que a partir daí, a gente vai fazendo uma televisão e uma rádio de qualidade. Quando a gente fala de universidade não é só pra divulgar as pesquisas da universidade, mas também os interesses, e ampliar a permanência da universidade em seu território. Então, divulgar as manifestações culturais, entrevistar os mais velhos, as comunidades tradicionais, cobrir o Carnaval, São João, a Festa do Boi, mas sem a mão pesada do mercado. Eu mesmo quando entrei na universidade em 2018, apresentou um projeto de criação da rádio e TV UFSB. É um projeto que está aí, a gente sabe que não é algo que se constrói e consolida da noite pro dia, e gente tem nesse processo uma universidade jovem, em construção, mas eu acredito que esse processo passa pelo fortalecimento da televisão pública. Tanto é que a ideia de desmonte da empresa Brasil de Comunicação, desmonte da TV Brasil, é justamente por isso, porque é uma televisão pública, independente, que fortalece a cidadania, que fortalece a

pluralidade, e que a gente se identifica. Podemos fazer críticas inclusive, igual eu faço em Branquitude em Televisão, mas são críticas propositivas e construtivas. Mas isso não interessa a esse mercado predador, não interessa a governantes e políticos vários que são ventrículos dos interesses do norte euro-americano, ventrículos desse capital flutuante que só acessa os países periféricos para extrair suas riquezas, mas não fazem nenhum tipo de devolutiva nessa usurpação das riquezas (Richard, 2021).

Richard chama a atenção para a necessidade de criação de mídias alternativas, em especial na universidade. Mesmo sem a possibilidade estrutural de tirar do papel um projeto de rádio e TV universitária na UFSB, penso ser possível elaborar eventos *online*, como o caso do “I Seminário Estudos da Branquitude”, como uma possibilidade mais barata e menos burocrática de intervenção comunicativa no território que se adeque à nova realidade dos meios de comunicação em massa, tendo em vista que uma transmissão via Youtube pode ser acessada em casa pelo computador ou através de qualquer *smartphone* com *internet*, com acesso ao conteúdo disponível de forma ilimitada e gratuita.

Figura 10: Mesa de Encerramento



Fonte: *Printscreen* do Google Meet.

**5 PRODUTO FINAL DA PESQUISA:
Ementa para componente curricular “Estudos da Branquitude”**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS SOSÍGENES COSTA

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR / Professorxs	
Estudos da Branquitude			
FORMA DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	NÍVEL
	60h	2022.2	Mestrado
EMENTA			
<p>Estudos sobre raça no Brasil; eugenia, cientificismo. Mito da Democracia Racial; mestiçagem. Guerreiro Ramos e a “Patologia Social do Branco Brasileiro”. Racismo estrutural. Pacto narcísico da branquitude. Branquitude e eurocentrismo; epistemologia branca. Branquitude crítica; branquitude àcrítica. Hierarquia racial; hierarquização interna da branquitude. Privilégio Branco na universidade; nas ciências. Branquitude e cultura popular. Branquitude nas grandes mídias.</p>			
AVALIAÇÃO			
REFERÊNCIA BÁSICA			
<p>ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo Estrutural? Ed. Letramento, Belo Horizonte, 2018.</p> <p>BENTO, Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.</p> <p>BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARONE, Iray. Branquitude e Branqueamento no Brasil. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-58, 2002.</p> <p>CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista.</p>			

Revista Latino-Americana de Ciências Sociais Niñez Juventud, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan. 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A patologia social do branco brasileiro**. Jornal do Comércio, jan. 1955.

PASSOS. Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Richard. **Branquitude e Televisão: a Nova África (?) na TV Pública**. ed. Telha, 2021.

SILVA. Priscila Elisabeth. **Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO – UEM. Dossiê “Estudos da branquitude e suas interfaces”. Organização: Prof. Dr. Alexandre Osaniyi, Profa. Dra. Ana Helena Passos, Prof. Dr. Richard Santos. **Rev. Espaço Acadêmico**, vol. 21, n. 230, set./out. 2021.

MELLO. Arthur Luhr. Branquitude, branquidade e privilégio branco: Dissertações e Teses sobre o tema no Brasil. **Rev. Língu@ Nostr@**, 2021. (no prelo)

REFERÊNCIA COMPLEMENTAR

EDDO-LODGE. Reni. **Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça**. Ed. Letramento, 2020.

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

MUNANGA. Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Rev. Estudos Avançados**, São Paulo, 2004.

PASSOS. Ana Helena. Et al. As narrativas hegemônicas como normativas excludentes: Raça, gênero e sexualidade. **Rev. do Centro de Pesquisa e Formação**, n.08, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Rev. Estudos Avançados**.v. 8, n. 20, 1994, p. 137-152.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Estamos apenas começando a rasurar privilégios brancos

Como ilustrado neste trabalho, a luta contra o privilégio da branquitude no Brasil é complexa, pois o racismo estrutural na maioria dos casos não se manifesta de forma explícita. Ele vem acompanhado de uma falsa impressão de neutralidade, democracia, meritocracia e diversos outros valores que supostamente representam a “liberdade” no mundo ocidental.

A UFSB nasce como um espaço que se propõe a desconstruir a branquitude, a começar por seu modelo de ensino, que busca a valorização dos saberes tradicionais, da interdisciplinaridade, e tem como objetivo a inclusão da comunidade em que está inserida. Contudo, ela não é isenta de erros e nem está blindada de reproduzir o sistema em que está submetida. Santos (2021) demonstra em sua pesquisa sobre a TV Brasil que, mesmo em projetos em que o objetivo é exatamente quebrar a hegemonia eurocêntrica, nem sempre é possível escapar das armadilhas da branquitude.

Por isso, este trabalho não termina por aqui. É necessário continuidade, persistência e, mais do que tudo, profunda e constante sensação de inconformismo para derrotar a estrutura racista que historicamente rege instituições como a universidade. É ingenuidade pensar que um plano orientador, uma universidade, uma política pública ou um projeto de pesquisa isolado vão derrotar a branquitude. É necessário que todos na sociedade, incluindo nós, brancos, participemos da luta antirracista diariamente, e que esse tema esteja sempre presente nos espaços de poder que historicamente são dominados por nós brancos. A proposta de realizar um evento acadêmico bianual na universidade sobre branquitude e propor a existência de um componente curricular a ser ofertado na graduação e na pós-graduação debatendo o privilégio branco tem como finalidade promover esse espaço de debate contínuo dentro da academia sobre a temática.

Como mostrado neste estudo, a universidade ainda conserva hoje uma estrutura curricular eurocentrada e práticas institucionais racistas que privilegiam nós brancos, enquanto exclui os demais sujeitos racializados. Nessas condições, a branquitude continua confortável, pois não é forçada a reconhecer suas vantagens estruturais. Espero que este trabalho, de alguma forma, contribua para que a branquitude possa repensar e questionar seus privilégios estruturais e sirva de inspiração para que mais espaços de debate sobre o tema sejam forjados futuramente nas universidades, valorizando, assim, a extensão, o contato com a comunidade acadêmica e o território em que as instituições estão alocadas.

O professor Fábio Velame na mesa de abertura do evento “Estudos da Branquitude”, cita que o pilar universitário menos valorizado historicamente pela academia brasileira é a

extensão. Penso que uma academia que se prende apenas a ensino e pesquisa, e renega a extensão, é uma academia narcisista, pois, assim como o branco narciso, se fecha em si, não cede espaço para crítica, diversidade e pluralidade, mas fica por toda a eternidade admirando sua própria imagem. No caso da UFSB, a reprodução desse modelo de universidade narcisista significa o fracasso de seu próprio plano orientador. É necessário questionar a branquitude em qualquer instituição de ensino superior. Mas, na UFSB, isso me parece ser mais do que necessário. É, literalmente, uma obrigação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Ed. Letramento, Belo Horizonte, 2018.
- ALVES, Luciana. **Significados de ser branco** - a brancura no corpo e para além dele. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BASTOS, Janaina Ribeiro Bueno. **Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando:** um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público". Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva, CARONE, Iray. Branquitude e Branqueamento no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-58, 2002.
- BERTUZZI, Damaris. **O desafio das relações étnico-raciais em região de colonização italiana:** estudo no município de Carlos Barbosa. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, 2018.
- BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. **Uma breve história da Universidade no Brasil:** de Dom João a Lula e os desafios atuais. Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. "**The Forms of Capital**". Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education (1986) pp. 46–58.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latino-Americana de Ciências Sociais Niñez Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan. 2010.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo:** um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.
- CANCELA, Chico. **Povos indígenas do extremo sul da Bahia:** reflexões históricas a partir de quatro documentos. Canal Youtube IFBA Teixeira de Freitas, 2021.

COURANT. Ansel. **Conscientização branca em espaços de capoeira: percepções de privilégio entre brancos que convivem com negros.** 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2018.

DUSSEL. Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo.** Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, 2005.

DUTRA, Maria Rita Py. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006.

FERES JUNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. **Cad. CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 111-125, abr. 2015.

FILHO, Naomar. **Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior em saúde no Brasil.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, dez. 2014.

FILHO. Naomar. Interdisciplinaridade na Universidade Nova: Desafios para a Docência. In: Cervi, G; Rausch, R.B (orgs.) **Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação.** Blumenau: Meta Editora, 2014, p. 21-28.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1979.

FREYRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17°. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos.** Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

GUERREIRO RAMOS, **A Introdução Crítica à Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A patologia social do branco brasileiro.** Jornal do Comércio, jan. 1955.

GUIMARÃES. Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito.** Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

HAN. Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Rio de Janeiro, ed. Vozes, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, MEC, 2017.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença**. Blog da Boitempo, 2015.

EDDO-LODGE. Reni. **Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça**. Ed. Letramento, 2020.

MAIA, Suzana. (2016). Identificando a branquidade inominada: corpo, raça e nação nas representações sobre Gisele Bündchen na Mídia Transnacional. **Cadernos Pagu**, (38), 309-341.

MALDONADO TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Rev. Tabula Rasa**, núm. 9, jul-dec. 2008, pp. 61-72.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa**. Rev. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.51, jun. 2017 a set. 2017, pp. 369-386

MUNANGA. Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Rev. Estudos Avançados**, São Paulo, 2004.

NERI, Marcelo, et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. FGV/IBRE, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA. Carolina dos Santos de. **As adolescentes negras no discurso da Revista Atrevida**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PASSOS. Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Eduardo Santiago. **O racismo estrutural como limite: às políticas públicas de combate à discriminação**. 2018. 165 f. Tese (Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Ed. Alameda, jan. 2009.

RESTREPO, Eduardo. **Descolonizar a Universidade**. Pontifícia Universidade Javeriana, dez, 2018.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. São Paulo, **NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

SANTOS, Mafoane Odara Poli. **Médicos e pacientes têm sexo e cor?** A perspectiva de médicos e residentes sobre a relação médico-paciente na prática ambulatorial. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Richard. Branquitude e Televisão: a Nova África (?) na TV Pública. ed. Telha, 2021.

SILVA, Priscila Elisabeth. **Um projeto civilizatório e regenerador:** análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Parerga y paralipomena.** Trad. Pilar López de Santa María. Madrid: Editorial Trotta, 2009.

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

SOUTA, M. **“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”:** um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. **Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil.** Educação Pública, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira:** ou como o Brasil se deixa dominar pelas elites. Rio de Janeiro, Ed. LeYa, 2015, 272p.

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). **Projeto Político de Curso** – Licenciatura Interdisciplina em Ciências Humanas e Sociais. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas Bahia, Brasil 2016.

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). **Plano Orientador.** Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas Bahia, Brasil 2014.

VIEIRA, André. Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira. **Cad. Pesquisa.** São Paulo, v. 48, n. 168, jun. 2018, pp. 412-445.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) por Arthur Lühr Melo, para a pesquisa intitulada “Branquitude e Educação: Uma Proposta de Desconstrução do Privilégio Branco na Universidade Federal do Sul da Bahia”. A referida pesquisa é orientada pelo Professor Doutor Alexandre de Oliveira Fernandes, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do email: alexandre.pro@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para os objetivos da pesquisa. Fui informado(a) acerca desses objetivos, os quais tem teor estritamente acadêmico, sendo que, em linhas gerais implicam em “identificar e combater a branquitude e o privilégio branco na universidade, especificamente na Universidade Federal do Sul da Bahia”.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, encontro dialogado, em encontros virtuais a serem gravados a partir da assinatura desta autorização e em momento anteriormente acordado. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e seu orientador, com vistas à confecção de estudos (Memorial, Artigos e outros textos científicos) relacionados à pesquisa acima destacada.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Esse documento será lido antes de iniciar a entrevista dialogada.

Porto Seguro (BA), ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____