

Educação antirracista e democratização do ensino superior

Claudete Gomes Soares¹ 

Resumo

O objetivo desse artigo é problematizar as relações entre ensino superior e branquitude por meio de uma reflexão sobre o lugar da educação antirracista no projeto de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil. Essa análise será feita tendo em consideração a minha imersão enquanto mulher negra, professora universitária, no contexto acadêmico de uma universidade que é fruto do processo de expansão do ensino superior na região Sul do Brasil: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Para tanto, serão utilizadas como fontes de análise: documentos institucionais, propostas curriculares, produções acadêmicas com foco no projeto institucional e político-pedagógico dessa instituição de ensino.

Palavras-chave: Branquitude; Educação antirracista; Ensino superior.

Abstract

Anti-racist education and democratization of higher education

The aim of this article is to discuss the relationship between higher education and whiteness through a reflection on the place of anti-racist education in the project of expansion and interiorization of higher education in Brazil. This analysis will take into account my immersion as a black woman, university professor, in the academic context of a university that is the result of the process of expansion of higher education in the southern region of Brazil: the Federal University of Southern Frontier (UFFS). Therefore, the following sources of analysis will be used: institutional documents, curricular proposals, academic productions focused on the institutional and political-pedagogical project of this educational institution.

Keywords: Whiteness; Anti-racist education; Higher education.

Resumen

Educación antirracista y democratización de la educación superior

El objetivo de este artículo es discutir la relación entre la educación superior y la blancura a través de una reflexión sobre el lugar de la educación antirracista en el proyecto de expansión e interiorización de la educación superior en Brasil. Este análisis tomará en cuenta mi inmersión como mujer negra, profesora universitaria, en el contexto académico de una universidad que es el resultado de la expansión de la educación superior en la región sur de Brasil: la Universidad Federal de Frontera Sur (UFFS). Por tanto, se utilizarán las siguientes fuentes de análisis: documentos institucionales, propuestas curriculares, producciones académicas enfocadas al proyecto institucional y político-pedagógico de esta institución educativa.

Palabras clave: Blancura; Educación antirracista; Educación superior.

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó – SC.

Introdução

Esse artigo é produzido a partir das minhas inquietações como mulher negra, professora universitária em uma universidade pública, federal, fruto do processo de expansão do ensino superior no Brasil, ocorrido na década passada. O conteúdo introduzido aqui é apresentado como um convite para que a academia, a produção do conhecimento, o currículo e os corpos que habitam esses espaços sejam postos em análise, problematizados, visibilizados quando trata-se de pensar a democratização do ensino superior no Brasil. Parece fundamental que o ambiente acadêmico, os conhecimentos ali produzidos, as vivências e experiências dos sujeitos nesse local sejam tematizados a partir da problemática da branquitude (BENTO, 2014; SOVIK, 2004).

É fato que tivemos novidades em termos de expansão universitária que se referem ao acesso de grupos historicamente excluídos desse espaço com a consolidação de políticas de ações afirmativas para a população negra, indígena e de baixa renda. Se faz necessário, contudo, lançar um olhar para esses processos e avaliar no que eles avançaram e quais foram os seus limites em consideração ao padrão de dominação e às dinâmicas de poder racial prevalentes na realidade brasileira. *A expansão e a interiorização do ensino superior, enquanto projetos, estavam/estiveram/estão politicamente e pedagogicamente informadas pela preocupação com uma educação antirracista? Quais foram os discursos legitimadores da expansão e interiorização universitária no Brasil?*

Embora eu acredite que seja necessário um trabalho que investigue as singularidades e particularidades de várias instituições de ensino superior que tiveram sua implantação na década passada, com o objetivo de evidenciar as relações entre configurações regionais e projetos de Universidade, a análise que segue parte do caso específico da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em funcionamento em caráter multicampi, nos três estados da região Sul do país. O ensaio tem como ponto de partida o meu lugar como *outsider within* (COLLINS, 2016), mulher negra, paulista em uma universidade da região Sul do Brasil. Além disso, foram feitas análises de documentos institucionais e dos discursos acadêmicos sobre o projeto político da UFFS, estes produzidos por professores e pesquisadores da própria UFFS.

Elitismo e democratização do ensino superior no Brasil

Em seu texto Branqueamento e Branquitude no Brasil, Maria Aparecida Bento (2014) chama atenção para um aspecto que podemos relacionar à forma como a

democratização do ensino superior tem sido pensada na sociedade brasileira. A autora, que é dirigente de uma organização do Movimento Social negro: o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) – caracterizada por ações no campo do trabalho e da educação – desenvolveu uma tese de doutorado sobre branquitude e tem chamado atenção para o silêncio em torno do lugar do branco nas relações raciais brasileiras: “A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (BENTO, 2014, p. 26). Dessa forma, definiu-se um momento e um grupo para se pensar intelectualmente sobre raça e desigualdade racial no Brasil. Todas as demais discussões foram esvaziadas de conteúdos raciais, em razão do entendimento de que branco não é raça. Guiada pelas pistas de Bento, é possível identificar uma tendência nas abordagens em torno da democratização do ensino superior no Brasil que miram no perfil de estudantes que ocupam esse espaço e nas condições de permanência dos estudantes em termos de aspectos econômicos, mesmo quando se trata de estudantes negros e indígenas (HERINGER, 2018). Essas análises trazem contribuições fundamentais para entendermos os princípios vigentes no projeto político que norteou a democratização do ensino superior e na disputa pela consolidação das políticas de ações afirmativas no Brasil.

Contudo, o que eu estou reivindicando é a problematização do espaço universitário, do ensino superior público no Brasil como uma engrenagem de manutenção das relações assimétricas entre brancos, negros e indígenas, para muito além da presença ou ausência de estudantes. Em outros termos, para além do caráter elitista, em termos econômicos, se faz necessário reforçar nesse debate a problematização da dimensão colonial da universidade brasileira. Esta não desaparece simplesmente com a incorporação de estudantes periféricos, racializados e oriundos da escola pública. Com o objetivo de inserir alguns elementos nesse campo, vou construir o meu argumento dando ênfase à experiência da UFFS.

A implementação da UFFS em 2009, por meio da Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009), com *campi* nos municípios de Chapecó (Santa Catarina), Cerro Largo e Erechim (Rio Grande do Sul) e nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza (Paraná), é fruto de uma configuração política singular, que foi dada pela chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal em 2002. Essa configuração abriu uma janela de oportunidade para que forças locais

alinhadas ao campo político petista inserissem a criação da universidade na agenda a ser atendida pelo governo federal.

Os discursos associados à criação da UFFS, na região Sul do Brasil, se localizam em um campo político que podemos chamar de campo progressista ou democrático, que inclui atores e organizações bastantes diversos e heterogêneos, entre as quais as organizações da esquerda democrática. Fazendo usos da categorização proposta por Dagnino (2004), podemos, pelo menos de forma preliminar, marcar alguns elementos, valores que sinalizam uma identidade a esse campo. Seriam eles: o reconhecimento discursivo da democracia com um valor inegociável; uma percepção ampla de democracia, não reduzida à representação política; a criação de espaços públicos e participativos com ênfase na possibilidade de encontros entre sociedade civil e Estado; a valorização de uma cultura de direitos referenciada à sociedade civil; e, por fim, a Constituição de 1988 como marco simbólico desses processos (DAGNINO, 1994).

É a filiação originária da UFFS a esse campo que orienta a sua identificação como uma instituição comprometida com a democratização do ensino superior que faz frente à característica elitista da universidade pública brasileira. Esse encontro político se manifesta na definição de alguns norteadores atribuídos à história da UFFS e que estão sempre presentes nas disputas internas. Vejamos alguns deles.

a) Participação coletiva na construção da proposta política e pedagógica de forma a envolver a comunidade universitária e a comunidade local/regional

De acordo com os documentos oficiais que registram a história de criação da UFFS, esse elemento participativo pode ser evidenciado na criação de espaços coletivos para a discussão do projeto institucional e dos rumos da instituição em sua política de ensino, pesquisa e extensão (UFFS, 2012; 2010a).

b) Movimento social como um ator que dá sustentação à reivindicação e à conquista da Universidade na região

Outro aspecto relevante como marcador da filiação da UFFS a um campo político é a interpelação ao Movimento Social. O projeto de criação da Universidade está vinculado a uma articulação entre Organizações Não Governamentais (ONG), lideranças municipais, igrejas e movimentos sociais: “A UFFS nasceu, portanto, da organização dos atores sociais que, há décadas, lutam em defesa dos ideários da

emancipação social. Sua origem se dá, portanto, no âmago da sociedade civil organizada” (TREVISOL, 2014, p. 8).

c) Caráter popular da UFFS

Por fim, cabe destacar o aspecto mais repetidamente utilizado como marcação do compromisso da UFFS com a democratização do ensino superior: o seu caráter popular, materializado no fato de a Universidade ter optado por um sistema de ingresso que visava, preferencialmente, estudantes da escola pública, em razão de ter adotado a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso. Essa opção de ingresso, somada ao “fator escola pública”, que consistia em um sistema de bonificação para estudantes oriundos de escolas públicas, transformaria a UFFS em símbolo de democratização do ensino superior, em razão do público-alvo alcançado (UFFS, 2012; NIEROTKA, TREVISOL, 2016).

Apesar de todos esses elementos, resta a questão sobre o caráter antirracista do projeto de expansão e democratização do ensino superior no Brasil. Considerando a marcação da UFFS a um campo político, isso nos leva a problemática sobre a relação desses diferentes atores do campo democrático com o antirracismo.

Na perspectiva aqui adotada, um projeto antirracista se desenvolve no âmbito de um processo de descolonização das instituições, das subjetividades e do conhecimento e no reconhecimento do racismo como estruturante da ordem social na qual as instituições são criadas e atuam. Sabemos que, embora tenhamos avançado discursivamente no reconhecimento do racismo, o antirracismo enquanto projeto exigirá muito mais de nós brancos e não brancos, exigirá que ambos os grupos se comprometam com o processo de descolonização. No entanto, a branquitude atua como um poderoso obstáculo nessa direção.

Branquitude e os limites da concepção de democratização e igualdade

O aspecto mais característico na discussão, na produção e nos debates sobre a democratização e desigualdade do ensino superior, realizados, inclusive, por atores no campo democrático, é o apontamento do caráter elitista da Universidade. É o que observamos na fala do primeiro reitor da UFFS, Dilvo Ristoff. Em entrevista a um jornal local, ao responder sobre quais seriam suas proposições para a educação tendo em vista as eleições presidenciais de 2010, ele propõe “superar a política de expansão para chegar a uma política de democratização efetiva de acesso a estudantes *carentes*

(valorização da escola pública de ensino médio deveria ganhar mais atenção)” (RIS-TOFF, 2010, grifo meu).

O que chama atenção, mas não surpreende, é que não entraram no debate sobre democratização do ensino superior os princípios que organizam a instituição, a forma como os conhecimentos são produzidos, os pressupostos epistemológicos que dominam a produção do conhecimento, a organização curricular, a composição de classe, gênero e étnico-racial dos professores e professoras, dos gestores e das gestoras. Aspectos fundamentais em uma resposta radical ao caráter elitista e colonial das instituições de ensino superior no Brasil.

Como explicar essa despolitização da raça em contraponto ao discurso de igualdade que tem guiado o campo progressista/democrático e justificou a criação de novas instituições de ensino com políticas diferenciadas de acesso no ensino superior?

Mais uma vez podemos seguir as pistas de Maria Aparecida Bento (2014) e as problematizações apresentadas nos estudos sobre a branquitude/branquidade (SOVIK, 2004). Isso acontece em razão do silêncio em torno do lugar do branco nas dinâmicas de poder racial na sociedade brasileira.

Ainda é pouco consolidada no campo democrático brasileiro a compreensão de que essa dinâmica racial implica que ser branco (não racializado) ou ser negro e indígena (racializado) altera e modifica os lugares ocupados por esses sujeitos na estrutura de gênero, classe e sexualidade. Debate que tem, não por acaso, sido protagonizado pelas feministas negras e pelas perspectivas decoloniais (COLLINS, 2016; GROSGUÉL, 2012).

A centralidade conferida à classe e o foco na desigualdade econômica garantem ao sujeito branco um lugar de conforto, uma vez que ele não tem a sua identidade e subjetividade reveladas e não precisa pensar sobre a sua posição na estrutura de dominação em razão do seu pertencimento grupal/racial. O branco performa o indivíduo, isso lhe permite não ver raça nos espaços em que a sua presença é a dominante.

Isso leva a que o racismo seja visto, prioritariamente, nos vários espaços da sociedade brasileira como um problema do negro e, portanto, apartado das discussões que brancos fazem – ou definiram os termos – sobre democracia, cidadania, igualdade, socialismo, transformação, redemocratização, revolução, sociedade civil. Se o racismo foi definido como um problema dos negros, como poderiam os brancos se comprometerem com o antirracismo?

Nesse sentido, é significativa a contribuição das Ciências Sociais para esse silenciamento. Como uma ciência que surge da reificação da realidade europeia, as Ciências Sociais contribuíram para o apagamento de experiências que não foram identificadas como modernas ou para fixação de um lugar de inferioridade ou incompletude para sujeitos identificados com essas experiências (LANDER, 2005).

Penso ser importante reproduzir aqui a avaliação que Maria Aparecida Bento (2014), em diálogo com os estudos de Carlos Hasenbalg, faz de Florestan Fernandes:

Ao ler os dois volumes de *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes, fica visível a indignação com o racismo, a violência da escravidão e as consequências desta violência sobre o negro; no entanto, ele praticamente deixou de fora o branco, como branco. Ele fala frequentemente sobre as consequências, o impacto da escravidão sobre o negro e cita, inclusive, a palavra “deformação”: “a escravidão deformou o seu agente de trabalho, impedindo que o negro e o mulato tivessem plenas possibilidades de colher os frutos da universalização do trabalho livre em condições de forte competição imediata com outros agentes humanos” (1978, v. I: 52). No entanto, Florestan não aborda a deformação que a escravidão provocou na personalidade do branco (p. 49).

O lugar de Fernandes como pensador crítico, identificado com as posições mais à esquerda, conferiu à visão dele sobre as relações raciais uma legitimidade assinada, inclusive, por parte de segmentos do movimento social negro. No entanto, a compreensão que não problematiza o branco teve e continua tendo impactos na forma como a dinâmica de poder racial é nomeada na sociedade brasileira, na política de representação e nos espaços de poder que os sujeitos negros têm conseguido ocupar. Apesar das mudanças sensíveis, da negação do racismo para o seu reconhecimento discursivo, ainda temos que nos perguntar quais foram os pressupostos que orientaram a absorção política e institucional dos questionamentos, enfrentamentos, reivindicações, concepções de sociedade que o movimento social negro, historicamente, vinha e vem expressando contra as desigualdades e hierarquias raciais na sociedade brasileira.

Foi por ação do movimento social negro, com a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, que o tema do multiculturalismo entrou para a agenda política brasileira. O que o movimento negro introduziu em 1995 – e que teve desdobramentos mais profundos a partir de 2001 com a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo em Durban na África do Sul – foi um provocar rachaduras na representação do Estado-Nação brasileiro e no repertório que orientava a construção da identidade nacional. Desde então, vários foram os episódios desencadeados:

a Lei 10.639 (BRASIL, 2003); a Lei 11.645 (BRASIL, 2008); a política de ações afirmativas para pessoas negras e indígenas; a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) (BRASIL, 2012); a ampliação de espaços institucionais reservados a criar políticas de igualdade racial, nos governos federal, estadual e municipal; a formação das comissões de heteroidentificação como um complemento à autodeclaração; e a crescente demanda por ampliação da política de ação afirmativa, de forma a abranger o mundo corporativo.

No entanto, a hipótese que estou defendendo aqui é que todos esses processos foram desenvolvidos dentro dos limites da branquitude. Mas, afinal, que limites são esses? Mesmo que o consenso em torno do mito da democracia racial tenha se desestabilizado com todos esses eventos, que têm como protagonista a ação do movimento social negro, os termos do processo foram definidos de forma a manter a hegemonia racial. Se voltarmos a 1995, veremos que as respostas do presidente Fernando Henrique Cardoso à Marcha Zumbi dos Palmares estão ancoradas em um discurso multicultural que não toca nos lugares de poder, nos privilégios e nas hierarquias que favorecem os brancos.

O presidente sinaliza para o movimento social negro, mas não renuncia à perspectiva conciliatória que mantém o lugar do branco intocável, preserva a representação do Brasil, criada pelos e para benefício dos brancos:

Eis aí, realmente, uma ameaça para a civilização contemporânea [manifestações políticas racistas]. É por esse tipo de apelo, que é irracional, que nós aqui fazemos questão, no Brasil, de dizer que nós somos o oposto disso. **Nós valorizamos a existência de muitas raças entre nós.** Cada uma com suas características, **todas com a capacidade de desenvolver uma vida em comum** e de **não fazer das suas diferenças motivo para privilégio.** E isso é muito importante.

A formação de uma sociedade democrática implica que o Governo atue muito claramente nessa direção. Se não houver essa convergência de esforços da sociedade civil e do aparelho de Estado, não vamos conseguir, realmente, transformar numa realidade cotidiana aquilo que gostamos de ressaltar como valor. Ou seja, **a tolerância**, o fato de que somos capazes de conviver na **multiplicidade de raças e de culturas**² (Grifos meus).

² Discurso proferido na Cerimônia de Instalação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra Palácio Do Planalto, 27 de fevereiro de 1996. Atos e palavras do Presidente Fernando Henrique Cardoso 1995 a 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL1.HTM>. Acesso em: 27 mai. 2007.

Essa posição pode ser classificada como aquilo que Stuart Hall (2003, p. 58) chamou de multiculturalismo corporativo (público ou privado) “que visa ‘administrar’ as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro”.

Um deslocamento no tempo, de 1995, momento que tem sido apontado como marco inicial para o debate das ações afirmativas para população negra e indígena, no contexto político marcado por um governo reconhecido como neoliberal, para 2009, 2010, 2011 quando está se consolidando o projeto político de implementação da UFFS, atrelado ao campo político de oposição a esse projeto, mostra uma incrível homologia no discurso desenvolvido pelos dois campos e nas estratégias de respostas. Vale repetir que a expansão do ensino superior, via criação de novas Universidades Federais, está identificada com a agenda política dos governos petistas, especialmente os governos Lula (LIMA, 2013; MACHADO, 2013; PEREIRA, SILVA, 2010), e a UFFS se projeta no cenário da expansão como um prolongamento desse campo no ensino superior.

Diversidade e tolerância no debate racial brasileiro: o lugar confortável da branquitude

A despeito da legitimação da UFFS como portadora de um projeto inovador: indicado no vínculo com o movimento social, de sua “opção preferencial pelos pobres”, ao criar um sistema de ingresso que priorizou estudantes oriundos das escolas públicas, um olhar atento ao projeto original da Universidade, em consideração às dinâmicas e hierarquias de poder raciais, mostra um alheamento em torno do debate das políticas para a população negra no ensino superior que estava em plena efervescência durante essa década.

O início do movimento pró-universidade tem como marco o ano de 2005, apenas alguns anos depois da chegada do PT ao governo federal (2002) e tem o seu desfecho em 2009, com a criação da UFFS, por meio da Lei nº 12.029/2009. Durante esse período tivemos, o que eu considero, a maior batalha em torno dos sentidos e significados da identidade nacional brasileira e dos repertórios raciais a ela associados, com as disputas em torno das políticas de ações afirmativas, especificamente das políticas de cotas para pessoas negras no ensino superior.

Embora a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada de 31 de

agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul, seja o marco para que possamos entender o percurso da política de ações afirmativas para pessoas negras, esse debate já tinha sido iniciado em 1999, no âmbito da Universidade de Brasília (UNB) em meio a várias disputas e tensões (CARVALHO, 2005, SIQUEIRA, 2004). Portanto, dez anos antes da consolidação da UFFS. No contexto das repercussões da participação brasileira na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, temos que, desde 2001, outras universidades públicas iniciaram a implementação dessas políticas: 2001 (UERJ/UENF); 2002 (UNEB).

Se, por um lado, surpreende que o acolhimento de algumas instituições à política de cotas tenha se dado tão rápido, por outro, a reação e o engajamento das instituições, intelectuais, antropólogos, artistas contra a implementação da política de cotas para negros, mas não para pessoas oriundas de escolas públicas ou com baixa renda, mostraram-se bastante alinhados ao lugar da branquitude na hegemonia racial brasileira. Fomos inseridos em um debate público caracterizado pela guerra dos manifestos e ações de inconstitucionalidade que só seria concluído em 2012, quando o Supremo Tribunal Federal votou por unanimidade a constitucionalidade da política de cotas para pessoas negras, abrindo-se, portanto, um novo campo de disputa.

É em razão do fato do Movimento Pró-Universidade estar acontecendo no mesmo tempo histórico que esses debates que precisamos nos perguntar como essa discussão repercutiu na proposta da recém-implementada universidade pública, democrática e popular: a UFFS. Em um primeiro momento pode causar surpresa a falta de menção a esses processos nos documentos que deram origem ao projeto institucional da UFFS.

No entanto, o registro de falas dos gestores que estavam à frente desse empreendimento nos mostra que essa ausência estava revestida de uma concepção política, na qual as desigualdades raciais (materiais e simbólicas) foram, propositalmente, subsumidas em uma visão binária, que opunha estudantes de escolas públicas a estudantes de escolas privadas, em uma chave na qual os primeiros são os pobres, populares, carentes e os segundos a elite.

Em entrevista a um meio de comunicação local, no primeiro ano de funcionamento da UFFS, em 2010, o então reitor, Dilvo Ristoff, reconhecido como o idealizador do sistema de ingresso com foco na bonificação para estudantes de escola pública,

indica o que levou a falta de sintonia da UFFS com as instituições que já vinham avançando na implementação de política de cotas:

Foi por isso, que numa visão sistêmica da educação, vista no seu todo e nos diversos níveis, decidimos que teríamos que bonificar os estudantes oriundos das escolas públicas para garantir uma paridade mínima na sua representação em todos os cursos. Decidimos, ainda, que como a escola pública é gratuita e, portanto, nela podem estudar pobres e ricos, pretos, mulatos, brancos, indígenas, asiáticos, filhos de trabalhadores, agricultores e empresários, enfim, pessoas de todos os grupos sociais, *que o uso de quotas seria desnecessário se adotássemos a bonificação*. Foi assim que sem quotas raciais ou sociais de qualquer natureza, conseguimos garantir a presença na UFFS de 91% dos estudantes da escola pública em todos os cursos (RISTOFF, 2010, grifos meus).

Por fim, é preciso constatar que a universidade assume uma concepção liberal das diferenças raciais e étnicas que pode ser percebido nos seus princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas:

A UFFS pretende oferecer uma educação que faça jus ao conceito de formadora do ser humano e, de modo especial, à formação do pesquisador. Traduz-se na capacidade de se indignar e de se posicionar diante de qualquer forma de injustiça e de perda da dignidade humana; pela manifestação da solidariedade e do companheirismo; **pela igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, de opções de vida e de crença, de estilos pessoais e do respeito às decisões coletivas**; pela sensibilidade ecológica e pelo respeito ao meio ambiente, entre outros (UFFS, 2012, p. 22, grifos meus).

Formulação que se repete em outros documentos da UFFS, como na sua política de extensão, bem como em outros momentos do próprio PDI e que não é diferente do multiculturalismo proposto por Fernando Henrique Cardoso em 1996, bastante alinhado com o que vamos encontrar em outros espaços institucionais.

No Brasil, as políticas de inclusão e visibilidade para grupos racializados têm sido emolduradas não em uma problematização das desigualdades raciais, mas em uma celebração da diversidade e diferença, sem que o processo de produção da diferença seja questionado. Em outros termos, sem que a branquitude venha a público.

O fato de que o tema seja apresentado como parte de um processo de convivência entre diferentes grupos e identidades indica uma indisposição em problematizar e desconstruir as identidades hegemônicas, o que Tomaz Tadeu da Silva classifica, em diálogo com a posição de Stuart Hall já mencionada aqui, como uma estratégia liberal. “Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal?” (SILVA, 2014, p. 98).

Esse tipo de posição, que silencia as hierarquias e as relações de poder, tem como consequência um funcionamento institucional (ALMEIDA, 2019) que mantém o branco no centro e os grupos racializados – definidos pelos brancos – à margem. Isso se mostra de forma exemplar na organização curricular uma vez que “conceitos de conhecimento, erudição e ciências estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (KILOMBA, 2019, p. 50).

É o que a análise do currículo da maior parte das universidades no Brasil vai nos mostrar. Mesmo a UFFS sendo uma universidade nova, a proposta curricular tinha/tem várias limitações inclusive no que se refere a uma formação de professores e professoras em consonância com as expectativas criadas pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008. Os cursos ofertados, quando do início do funcionamento na Universidade, em 2010, foram divididos em dois níveis: bacharelado e licenciatura.

O projeto de organização curricular da UFFS, por sua vez, foi composto por três grupos de componentes curriculares: um conjunto que compunha o i) domínio específico, que diz respeito ao conjunto de saberes consolidados de cada área; ii) um outro denominado domínio comum, um conjunto de componentes curriculares comum a todos os cursos (licenciatura e bacharelado); iii) por fim, um último conjunto denominado domínio conexo, composto por componentes curriculares que pudessem estar presentes em diferentes cursos, de forma a conectá-los.

Para fins de ilustração, vamos lançar um olhar à organização curricular de dois projetos pedagógicos de cursos de licenciatura do *campus* Chapecó, que começaram a funcionar em 2010, com o objetivo de avaliar como esses projetos atenderam à demanda de formação de professor em consideração ao previsto na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008. Refiro-me aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Ciências Sociais (UFFS, 2010c). O PPC do curso de História (UFFS, 2010b) passou por uma reformulação em 2013 e o um novo PPC de Ciências Sociais passou a funcionar em 2020. Essas alterações não serão analisadas nesse momento.

Como já foi dito acima, os dois têm o mesmo domínio comum e partilham também o domínio conexo, em razão de serem ambos cursos que têm a licenciatura como modalidade. De acordo com a abordagem institucional, o domínio comum tem um papel instrumental e político. A dimensão política, que mais interessa aqui, é definida em termos de tomada de consciência em relação ao funcionamento da sociedade,

organização política e econômica e, também, no que se refere às relações de poder. Parte dos componentes curriculares desses domínios são ministrados por docentes das Ciências Sociais e da História.

Quadro – Componente curricular domínio comum/conexo.

Domínio comum	Domínio conexo
Direitos e cidadania	Didática geral
Estatística básica	Fundamentos da educação
Fundamentos da crítica social	Língua brasileira de sinais (Libras)
História da fronteira Sul	Política educacional e legislação de ensino no Brasil
Iniciação à prática científica	Teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem
Introdução à informática	
Introdução ao pensamento social	
Leitura e produção textual I	
Leitura e produção textual II	
Matemática instrumental	
Meio ambiente, economia e sociedade	

O primeiro aspecto que salta aos olhos nesse conjunto de componentes curriculares do domínio comum e domínio conexo (Quadro) é que não houve uma preocupação em ofertar para os estudantes das licenciaturas componentes curriculares que atendessem às exigências para formação de professores impostas pelas Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, com componentes curriculares cujos conteúdos fossem focados na cultura e história africana, afro-brasileira e indígena.

Em consideração às ementas e às referências bibliográficas, é possível dizer que, no componente curricular *História da Fronteira Sul*, existe uma margem para o tratamento das questões indígenas, na perspectiva da subordinação desses povos pelos colonizadores. No PPC do curso de Ciências Sociais de 2010, o primeiro PPC do curso, que ainda segue em andamento, não há sequer menção à Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, também conhecida como Parecer nº CNE/CP 003/2004. No PPC do curso de História figura um componente sobre História da África e três componentes

curriculares sobre História do Brasil que, certamente, abrem espaços, a depender da disposição pessoal do/da professor/a, para que temas referentes à história e cultura da população africana e afrodescendente sejam abordados.

O maior ou menor compromisso das instituições de ensino superior com uma revisão dos seus currículos no sentido de atender as demandas transcritas nas leis mencionadas, tem dependido da ação e aproximação dessas instituições com o movimento social negro e/ou indígena e de compromissos e disposições individuais.

Como um exemplo de contrapondo a experiência da UFFS, temos a instituição estudada por Passos (2014), uma instituição de ensino superior privada na zona leste de São Paulo, cujo público tem o perfil próximo àquele que a UFFS pretende atender: “composta majoritariamente por alunos oriundos da chamada Classe C” (PASSOS, 2014, p. 224). A instituição, cujo nome é mantido em sigilo, contava no momento da pesquisa participante (ano de 2012) com a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatória em todas as suas licenciaturas. E o curso de História, responsável pela oferta desse componente curricular, contava ainda com as disciplinas de História da África e África Contemporânea:

a IES na qual se realizou a pesquisa implementou a disciplina História e Cultura afro-brasileira, não como uma política de ação afirmativa, mas como um projeto político pedagógico da própria instituição, dialogando com a militância local e participando de fóruns de Educação no Ensino Superior voltados para a questão das temáticas étnico-raciais desde 2006 (PASSOS, 2014, p. 234).

Embora a UFFS identifique os movimentos sociais como interlocutores privilegiados de seu projeto, o Movimento Social Negro não consta desse horizonte. Trevisol (2020) identifica a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL) e Movimento Sem Terra (MST) como coordenadores do Movimento Pró-Universidade Federal. No livro que sistematizou as discussões da primeira Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (Coepe), utilizada como um símbolo de participação da sociedade civil, o Movimento Social Negro – junto com os povos indígenas – é classificado como movimentos “que assumem uma perspectiva cultural” enquanto ONG, movimentos sindicais são os “protagonistas de ações e projetos na área do desenvolvimento e das lutas pela cidadania, equidade e justiça social” (MYSKIW et al., 2011, p. 106). Discurso bastante consolidado na esquerda brasileira e que pode ser resumido nos usos políticos da falsa dicotomia reconhecimento ou redistribuição (SOARES, 2015).

Outro elemento a ser considerado nesse perfil da UFFS, é o fato de a região Sul do Brasil ter sido construída a partir de um regime racial de representação (HALL, 2016), que inventa o Sul como um território branco. O estado de Santa Catarina, por exemplo, no qual a UFFS é sediada, é o estado brasileiro com o maior número de pessoas que se autodeclararam brancas, 84%, de acordo com dados do Censo de 2010, e tem construído a sua história e identidade a partir do distanciamento, já questionado, com a experiência da escravidão (LEITE, 1996). Uma foto de uma reunião de trabalho da comissão de implantação da UFFS em Florianópolis revela a presença predominante de homens brancos à frente da sistematização do projeto da Universidade³. A foto chama atenção pela presença de uma única mulher branca.

Na perspectiva aqui adotada, não é possível separar o corpo da política ou da produção do conhecimento (COLLINS, 2016), dessa forma entendemos que o protagonismo masculino e branco em uma região do Brasil que forja sua identidade a partir dos vínculos europeus, alinhada a uma tradição de esquerda que banaliza a luta do movimento social negro como cultural ou identitária, fez com que o projeto político da UFFS tenha se desenvolvido totalmente acomodado à hegemonia racial, apesar de se colocar em um campo democrático e/ou progressista.

Referências

- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Pólen, 2019. (Coleção feminismos plurais).
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.
- BRASIL. Lei N° 12.029, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 17 set. 2009.
- _____. Lei N° 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, 11 mar. 2008.

³ Foto Comissão de implantação: primeira reunião em Florianópolis. http://historico.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=8

_____. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2003.

_____. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012.

CARVALHO, J. J. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 237-46, jan./jun. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100018>

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>

DAGNINO. E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 7-26, out. 2004.

_____. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO. E. (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994. p. 103-15.

GROSGOUEL, R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 16, p. 79-102, jan./jun. 2012.

HALL, S. A questão multicultural. In: HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. p. 56-109.

_____. O espetáculo do outro. In: HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016. p.139-259.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>

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

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23. (Colección sur sur).

LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade e segregação. In: LEITE, I. B. (Org.). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 1996. p. 5-42.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100006>

MACHADO, M. P. A expansão da educação superior do Brasil no século XXI. In: MACHADO, M. P. *O Pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003-2013*. 2013. 200f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013. p. 109-68.

MYSKIW, A. M. et al. Movimentos sociais, educação e cidadania. In: CONFERÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFFS, 1., Chapecó, 2011. Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2011. p. 105-25.

PASSOS, A. H. I. Varrendo a sala para levantar poeira: o branco numa aula sobre a história e cultura afrobrasileira. *Revista da ABPN*, Brasília, v. 6, n. 13, p. 223-51, mar./ jun. 2014.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez. 2010. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>

RISTOFF, D. Reitor defende a expansão do ensino superior no Brasil. *Jornal Voz do Oeste*, 17 ago. 2010. Entrevista. Disponível em: <<https://acervo.uffs.edu.br/index.php/dilvo-ristoff-defende-a-expansao-do-ensino-superior-no-pais>>. Acesso em 12 set. 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *A produção social identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102

SIQUEIRA, C. H. R. O processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004). *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 165-88, jan./jun. 2004.

SOARES, C. G. *Raça, classe e cidadania: a trajetória do debate racial no partido dos trabalhadores*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-86.

TREVISOL, J. V. Educação superior e movimentos sociais no sul do Brasil: democratização do acesso e justiça cognitiva. *Revista Nupem*, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 162-79, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.162-179>

_____. Movimentos sociais e universidade popular no Brasil: a experiência de implantação da UFFS. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Trabalhos Completos...* Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php>. Acesso em: 1 jun. 2021

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Revista Katalysis*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. *Plano de desenvolvimento institucional (2012-2016)*. Chapecó, SC, 2012. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/arquivo>. Acesso em: 1 jun. 2021.

_____. Portaria N° 172, de 13 de maio de 2010. Institui o Conselho Estratégico Social, que terá como objetivo assegurar a construção de uma instituição de educação superior comprometida com a inclusão social e com a produção e a disseminação do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Chapecó, SC, 2010a. Disponível em: <<http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/11/Portaria-172UFFS-2010-Conselho-Estrat%C3%A9gico-Social.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

_____. *Projeto pedagógico do curso de graduação em história: licenciatura*. Chapecó, SC, 2010b. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclhch/2010-0001>>. Acesso em 20 maio 2021.

_____. *Projeto pedagógico do curso de graduação em ciências sociais: licenciatura*. Chapecó, SC, 2010c. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclcsch>>. Acesso em: 20 maio 2021.

Submetido em: 13/07/2021

Aceito em: 13/09/2021

Sobre a autora

Claudete Gomes Soares

Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó (SC). Coordenadora do NEABI- CH – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. E-mail: claudete.soares@uffs.edu.br