

JOSÉ BONIFÁCIO ALVES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES
BRANCAS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO PARANÁ**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

Campo Grande – MS

2018

JOSÉ BONIFÁCIO ALVES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES
BRANCAS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO PARANÁ**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação
Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

Campo Grande – MS

2018

**REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES
BRANCAS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE
LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO PARANÁ**

JOSÉ BONIFÁCIO ALVES DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA)

Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos (UERJ)

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (UCDB)

Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB) – orientador

Campo Grande, ____ de _____ de 2018.



DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à professora Dra. Ruth Pavan e ao professor Dr. José Licínio Backes. Se eu não tivesse encontrado eles, não teria feito esta tese. Seus ensinamentos foram fundamentais para mim e para este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigado aos meus familiares e amigos por terem suportado minhas ausências, compreendendo que este trabalho é muito importante para mim. Agradeço, eternamente, à dona Joanira (minha mãe), por todo esforço, carinho e cuidado. Ao meu pai (José Bonifácio), à minha irmã (Patrícia), ao Reginaldo, à dona Neuza, ao senhor Vander, à dona Márcia e à Danila pelo apoio e atenção.

Muito obrigado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento. Agradeço muito também aos colegas e professores encontrados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, desde quando ingressei no curso de Mestrado, por tudo que compartilhamos juntos.

Registro minha grande gratidão aos membros da banca examinadora desta tese por terem aceitado o convite para participarem da avaliação do trabalho e pelas relevantes contribuições trazidas que me fizeram repensar questões e pensar outras, fazendo inclusões e alterações no texto. Agradeço muito às professoras Wilma, Mailsa e Adir e ao professor Heitor pelas leituras e sugestões que proporcionaram melhorias à tese. Em especial à professora Adir por me acompanhar desde a iniciação científica.

Faço outro agradecimento especial ao meu orientador pela grande ajuda, orientação, pelos livros emprestados, por me acompanhar na academia e me presentear com boas ideias. Sou muito grato também à professora Ruth pelos livros emprestados, pelas indicações de leituras, por me levar para a iniciação científica na graduação, ajudar a fundamentar melhor meus pensamentos e me incentivar na pesquisa acadêmica.

Registro minha imensa gratidão à Licenciatura em História participante da pesquisa e a todos/as colaboradores/as deste estudo. Docentes e discentes que provocaram sentidos para esta tese, muito obrigado! Vocês tiveram extrema importância neste trabalho e para a minha inacabada formação.

Por fim, agradeço ao Isaque pela revisão textual e à Fernanda pela elaboração do *abstract*.

SILVA, José Bonifácio Alves da. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná**. Campo Grande/MS, 2018. 202 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta tese de Doutorado em Educação foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferença Cultural, vinculado ao PPGE-UCDB. O trabalho teve como objetivo geral compreender como as representações em torno das identidades brancas marcam o currículo de um curso de Licenciatura em História. Os objetivos específicos do trabalho foram: problematizar a representação hegemônica de uma suposta branquitude universal e as multiplicidades das identidades brancas; entender as representações que configuram o currículo de um curso de Licenciatura em História; observar quais conteúdos e objetivos são mais priorizados no currículo deste curso; identificar os significados atribuídos às identidades brancas em seu currículo. As discussões e análises referenciaram-se em uma articulação entre os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, a teoria educacional crítica neomarxista, o Grupo Modernidade/Colonialidade, os estudos críticos da branquitude, as perspectivas pós-críticas da educação, a interculturalidade crítica e o multiculturalismo crítico. Foram analisados o projeto pedagógico e as ementas das disciplinas, realizadas observações de aulas registradas em caderno de campo e entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes do curso. Como resultado, destaca-se que o currículo do curso de Licenciatura em História analisado é colonizado pelo eurocentrismo e pela branquitude, mas observou-se, ocasionalmente, a existência de tentativas de descolonização do currículo com embates às representações inferiorizantes de negros e indígenas. Concluiu-se que ainda que as representações hegemônicas acerca das identidades brancas continuem, predominantemente, marcando o currículo do curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa – relacionadas à naturalização do eurocentrismo enquanto padrão universal, à normalização do branco como superior e às hierarquizações epistêmicas –, existem também eventuais tentativas de ressignificar o currículo e de representar brancos, negros e indígenas fora da colonialidade que os desigualava.

PALAVRAS-CHAVE: representações culturais; identidades brancas; currículo da licenciatura em História.

SILVA, José Bonifácio Alves da. **Representations around the white identities in the History course curriculum in Paraná.** Campo Grande/MS, 2018. 202 p. Dissertation (Doctorate in Education). Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This doctoral dissertation in Education was undertaken in the scope of the Post-Graduation Program in Education of the Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), Line of Research Cultural Diversity and Indigenous Education, and the Group of Studies and Researches Education and Cultural Differences, bound to PPGE-UCDB. The work has as general objective to understand how the representations around the white identities mark the History course curriculum. The specific goals of this work were: to question the hegemonic representation of an alleged universal whiteness and the multiplicities of the white identities; to understand the representations that configure the History course curriculum; to observe which contents and objectives are the most prioritized in the curriculum of this course; to identify the meanings attached to the white identities in their curriculums. The discussions and analyses reference themselves in articulation among the cultural studies, the post-colonial studies, the neo-Marxist educational critical theory, the group Modernity/Coloniality, the critical studies of the whiteness concept, the perspective post-criticism of education, the critical interculturality and the critical multiculturalism. The pedagogical project and the course syllabuses were analyzed, classes and semi-structured interviews with teachers and students were registered in a fieldwork notebook, which were observed. As a result, it is highlighted that the History curriculum analyzed is colonized by the eurocentrism and by the concept of whiteness, but it was occasionally observed the existence of attempts at decolonization of the curriculum with the struggling to the representations that demean black and indigenous people. It is concluded that even if the hegemonic representations around the white identities continue dominant, setting the History course curriculum, the research's contributor – related to the naturalization of the eurocentrism as universal pattern, to the standardization of the white as superior and to the epistemic hierarchisation –, there is also the eventual attempts at giving a new meaning to the curriculum and to represent the white, black and indigenous peoples out of the coloniality that make them unequal.

KEYWORDS: Cultural representations. White identities. History course curriculum.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações mais específicas dos estudantes entrevistados.....	28
Tabela 2 – Mais informações específicas sobre os docentes entrevistados.....	29
Tabela 3 – Disciplinas do curso de Licenciatura em História participante da pesquisa, cargas horárias e sínteses dos conteúdos	119

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CUIA – Comissão Universidade para os Índios
EdUFSCar – Editora da Universidade Federal de São Carlos
EdUSP – Editora da Universidade de São Paulo
FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LEAFRO – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros
NEABs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PPG – Programa de Pós-Graduação
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

Uni-CV – Universidade de Cabo Verde

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E METODOLOGIA.....	9
1.1	O tema, os objetivos e a organização da tese	9
1.2	A identidade branca como tema/problema de pesquisa em teses e dissertações.....	15
1.3	O lugar da pesquisa, os sujeitos participantes, as condições e as estratégias para a produção de informações.....	21
2	UM REFERENCIAL TEÓRICO HÍBRIDO E HETEROGÊNEO: TRANSITANDO ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E “PÓS” NA EDUCAÇÃO	30
2.1	Representações culturais, relações de poder e diferenças/identidades étnico-raciais	47
2.2	O desafio de destronar a branquidade	55
3	A CIÊNCIA MODERNA EUROCENTRADA E A UNIVERSIDADE.....	64
3.1	A ciência moderna, o sujeito e a branquidade.....	64
3.2	A universidade em questão.....	73
3.3	A presença das diferenças negras e indígenas forja o questionamento da brancura das universidades brasileiras	83
4	FORMAÇÃO CRÍTICA, EUROCENTRISMO E MARCAS DAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES BRANCAS NO CURRÍCULO DE UMA LICENCIATURA EM HISTÓRIA	94
4.1	A pretensão de formar o professor-pesquisador crítico e esclarecido em um curso de licenciatura em história plural.....	94
4.2	O eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em História: (in)conformismos e (in)subordinações.....	118
4.3	Marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo da licenciatura em História pesquisada	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	189

1 INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

1.1 O tema, os objetivos e a organização da tese

O objetivo geral desta pesquisa de Doutorado em Educação foi compreender como as representações em torno das identidades brancas marcam o currículo de um curso de Licenciatura em História¹. Os objetivos específicos foram: problematizar a representação hegemônica de uma suposta branquidade universal (homogênea) e as multiplicidades das identidades brancas; entender as representações que configuram o currículo de um curso de Licenciatura em História; observar quais conteúdos e objetivos são mais priorizados no currículo deste curso; e identificar os significados atribuídos às identidades brancas em seu currículo.

Com esses objetivos, defendo a seguinte tese: ainda que as representações hegemônicas acerca das identidades brancas continuem, predominantemente, marcando o currículo do curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa – relacionadas à naturalização do eurocentrismo enquanto padrão universal, à normalização do branco como superior e às hierarquizações epistêmicas –, existem também eventuais tentativas de ressignificar o currículo e de representar brancos, negros e indígenas fora da colonialidade que os desiguala.

¹ Por razões éticas não revelei o nome da instituição e nem dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Atentei-me para os sentidos produzidos que envolvem e atuam na constituição de uma identificação cultural e categoria étnico-racial² – ainda situada, constantemente, em uma posição de vantagem nas relações desiguais de poder, enquanto entidade normalizadora – presentes nas experiências curriculares de docentes e discentes em um curso de formação de professores de História.

O empenho de buscar compreender de que maneiras as identidades brancas são representadas (significadas e entendidas) no currículo de um curso de Licenciatura em História está relacionado ao entendimento de currículo que fundamenta este trabalho. Produto e produtor de representações culturais, o currículo é tema de muitos debates educacionais.

O currículo tornou-se um conceito polissêmico e tem sido ressignificado através de diferentes teorizações e (re)elaborações curriculares. Ocorrem disputas em torno dos sentidos e dos conteúdos dos currículos, porque almejam formar sujeitos específicos nas instituições educacionais para a sociedade e/ou para colaborar na construção de um tipo de sociedade, dependendo da orientação política. Os currículos prescrevem, proscvem e (re)direcionam rumos de processos formativos.

O currículo está sendo entendido como percursos – prescritos, recontextualizados e recriados na vivência – de um processo formativo (SILVA, 2000a) e não apenas enquanto um elenco de disciplinas, conteúdos e cargas horárias. Os conhecimentos são difundidos nos currículos com interesses, conveniências, conivências e mediações.

O currículo também pode ser entendido como algo representado e algo que representa. “Representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento [e o que conta como currículo]. E esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação”. (SILVA, 2001, p. 65).

Com base em Hall (1997, 2003a, 2010a), afirmo que não consigo pensar as realidades e verdades instituídas pelas forças vigentes fora da representação, das categorias, classificações, convenções de significado, da linguagem e da cultura. O material e o simbólico são articulados para dar sentido às nossas experiências. Somos conduzidos pelos significados culturais e pelas representações, além de sermos condicionados pelas circunstâncias materiais e econômicas que necessitam ser significadas, mas também transformadas.

² As relações étnicas continuam sendo relações raciais, na medida em que o pensamento racial continua servindo para fundamentar desigualdades, por isso utilizo étnico-raciais. O uso de etnia, apesar de ser um conceito importante para identificar grupos culturais, não anula os efeitos da raça, ainda presentes, na sociedade, herdados do racismo colonizador, do racismo científico e da eugenia. A palavra raça tem sido utilizada, de modo ressignificado, como um forte conceito para denunciar o racismo.

Em nosso olhar existe “[...] uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos nós e como são os outros*”. (SKLIAR, 2003, p. 71). As culturas constituem a nós, aos outros e aquilo que chamamos de real.

As representações culturais são concebidas como conjuntos de associações configuradoras de sentidos e coordenadas culturais orientadoras do pensar, ser e agir. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. (WOODWARD, 2000, p. 17).

Os signos e a linguagem compõem as relações socioculturais, os rituais, as práticas, os arranjos, os dispositivos e os ambientes. Ao entrarmos num contexto, que é influenciado por outros, já há uma estrutura, significados, discursos, forças e normas para nos conduzir. As atribuições de sentidos são socioculturalmente circunstanciadas. Toda relação social é também cultural.

As representações culturais (no plural, por serem múltiplas) atribuem significados às identidades brancas e aos contextos onde estas se situam. “Os sistemas de representação são sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros”. (HALL, 2003a, p. 179). Produzimos, somos produzidos e notamos a existência das distintas identidades através das representações culturais.

As identidades brancas são constituídas pelas representações culturais, pelas maneiras de entendê-las, pelos discursos e a partir do que delas é dito, nem sempre de forma explícita, porque “[...] aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo”. (SILVA, 2000d, p. 93).

As branquitudes existem como versões nos diferentes contextos onde são produzidas discursivamente. “O discurso não nega a existência da realidade material, mas torna problemática a forma como ele recebe significado e como esse significado frequentemente se traduz em efeitos materiais discerníveis”. (GIROUX; GIROUX, 2003, p. 119).

A vontade de tratar das representações acerca das identidades brancas no currículo de uma Licenciatura em História surgiu, provocada no período do mestrado, nas aulas do professor Dr. José Licínio Backes em que ele falava da importância de problematizarmos a identidade branca para que esta identificação não fique imune ao debate. Esta vontade também surgiu da necessidade de procurar compreender elementos que atravessam minha identidade de professor de História envolvido com as relações étnico-raciais.

O curso de Licenciatura em História proporcionou possibilidades para eu refletir sobre os processos que constituem aquilo que somos. Consegui perceber os sujeitos como produtos e produtores de histórias nos diferentes espaços e tempos. As trajetórias históricas são contínuas. Nos processos de construção e de escrita da história, verifiquei que certos grupos são subalternizados, enquanto outros são valorizados. A história é utilizada para justificar as desigualdades, porém, também para contestá-las.

Na época da graduação, no curso de Licenciatura em História da UCDB, comecei a refletir sobre as relações entre história e educação. Escrevi o trabalho de conclusão de curso, sob orientação da professora Dra. Ruth Pavan e do professor Dr. José Licínio Backes (também orientadores da iniciação científica), intitulado “O ensino da História na Educação de Jovens e Adultos: uma busca pelo direito ao reconhecimento como sujeito da história”, no qual registrei, em forma de artigo, as minhas primeiras reflexões acerca da articulação entre história e educação.

No Mestrado em Educação, também na UCDB, pesquisei sobre os docentes de História e as representações de identidades negras. Minhas inquietações e discussões sistematizadas durante esse período foram registradas na dissertação intitulada “As/os docentes de história da escolarização básica e a (des/re)construção das identidades negras”, orientada pelo professor José Licínio Backes.

Importa ressaltar a minha convivência com acadêmicos indígenas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, desde o meu ingresso no mestrado. Acadêmicos indígenas contribuem para os debates realizados nesse programa. Eles têm provocado reflexões no sentido de rever os referenciais utilizados ao mostrarem outras perspectivas. Na qualidade de meus colegas de pós-graduação, as reflexões com os acadêmicos indígenas contribuíram muito para a minha formação.

Trabalhei como professor convocado em uma escola pública estadual de Campo Grande-MS. Na prática docente, procurava olhar para os estudantes e para o ambiente escolar com ânimo, paciência e sensibilidade a fim de identificar onde eu consigo intervir e onde, infelizmente, não consigo intervir para a realidade melhorar. O professor está, muitas vezes, sob constante tensão, preocupado consigo e com os estudantes – principalmente quando esta preocupação advém do compromisso de contribuir para uma escolarização de qualidade.

Nos encontros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB e no processo de escrita da dissertação de mestrado, pude perceber que representações valorizadoras e dignas das identidades negras e indígenas começam a aparecer ligadas à luta contra o racismo, as opressões e as desigualdades. Na busca de fortalecer tais lutas, discuto a respeito das marcas

das representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História, buscando desnaturalizar e questionar dinâmicas que produzem a branquidade como o centro referencial “todo poderoso”.

Prossigo na minha trajetória com uma pesquisa de Doutorado em Educação, acreditando no potencial transformador de sujeitos, currículos e realidades através da articulação entre história e educação. Considero-me um sujeito negro, híbrido e mutante, marcado pela brancura como ideal regulador, por isso também sou atraído a buscar como as identidades brancas estão sendo significadas no currículo de um curso de Licenciatura em História.

Um problema de pesquisa nasce dos atos de rebeldia, insubmissão, “[...] das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram”. (CORAZZA, 1996, p. 119). Ele é (re)criado e (re)problematizado no contato com as perspectivas teóricas condutoras dos estudos. “São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”. (VEIGA-NETO, 1996, p. 27). O problema de pesquisa precisa ser produzido num processo de desnaturalização para mostrar sua existência.

Esta pesquisa é relevante para o espaço acadêmico porque problematiza uma manifestação da cultura hegemônica, expondo a branquidade para análise dos seus efeitos na academia e na formação acadêmica de docentes de História. Importa mostrar como a superiorização cultural branca está presente em saberes e discursos propagados na universidade, se buscam conter todos ao desejável para uma instituição disciplinar eurocentrada e, além disso, se são questionados.

A importância social deste estudo está ligada à contestação da posição da branquidade como único molde nos regimes de representação normalizadores, injustos e opressores que atentam contra a diferença na sociedade, na academia e, como argumento, afetam o currículo do curso de Licenciatura em História.

Refletir acerca da formação universitária de professores de História, tendo em vista as representações das identidades brancas no currículo, numa perspectiva antirracista, implica um esforço, sem garantias de pleno êxito, para a desconstrução de conhecimentos, significações e relações de poder herdadas do projeto moderno, branqueador, uniformizador e colonial de educação. “O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder”. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 30).

No entendimento deste trabalho, pensar nas marcas das representações em torno das identidades brancas no currículo de uma Licenciatura em História exige que pensemos num referencial teórico que contribua para a desnaturalização da branquitude, nas representações culturais, nas hierarquizações que superiorizam a brancura, na ciência moderna eurocentrada, no sujeito branqueado pelas alvas luzes da razão, na universidade e no currículo de formação acadêmica de professores de História. As reflexões a respeito destas questões e os contatos no curso pesquisado indicaram os rumos da pesquisa, análise e da escrita.

As discussões da tese, articuladas aos referenciais teóricos, estão organizadas em cinco capítulos e em partes ligadas a estes. Introduzo o tema no primeiro capítulo e divido em três partes. A primeira parte do capítulo 1 trouxe a introdução da tese, apresento o tema, os objetivos e a organização da tese. Na segunda parte do capítulo 1, menciono as teses e dissertações que problematizaram a identidade branca, mostrando como foram suas abordagens. Na terceira parte do capítulo 1, exponho a metodologia utilizada na pesquisa.

No segundo capítulo da tese apresento as reflexões acerca de articulações feitas para a construção de um referencial teórico híbrido e heterogêneo, que transita entre perspectivas críticas e “pós” e orientou as análises. Na primeira parte do capítulo 2, discuto a relação entre representações culturais, relações de poder e as diferenças étnico-raciais, principalmente a partir das teorizações de Hall (2010a, 2010b), articuladas com as contribuições de outros autores e de elementos empíricos obtidos na pesquisa de campo. Na segunda parte do capítulo 2, abordo o desafio de destronar a branquitude, refletindo sobre como a construção desta identificação étnico-racial e cultural precisa ser questionada.

Para expor a brancura e o eurocentrismo infiltrados na academia, faço uma problematização sobre a ciência moderna eurocentrada e a sua ligação com a brancura da universidade no terceiro capítulo da tese. Divido este capítulo em três partes. Na primeira parte do capítulo 3, procuro mostrar uma relação entre ciência moderna, concepções de sujeito e a branquitude eurocentrada. Após mostrar esta relação, proponho colocar a universidade eurocentrada em questão na segunda parte do capítulo 3. E, na terceira parte do capítulo 3, mostro como as diferenças indígenas e negras na academia tem nos convidado a questionar a brancura das universidades no Brasil.

No quarto capítulo da tese, me remeto à Licenciatura em História colaboradora da pesquisa de campo para tratar da formação crítica, do eurocentrismo e das marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo do curso. Também divido o quarto capítulo em três partes. Na primeira parte do capítulo 4, discuto a formação crítica e antirracista

pretendida por este curso constituído por uma pluralidade de identificações e diferenciações, expondo seus limites e possibilidades.

Mostro como o eurocentrismo estava impregnado nesta formação crítica de professores de História, superiorizando as identidades brancas, e os diferentes posicionamentos diante desta situação na segunda parte do capítulo 4. Marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo do curso de Licenciatura em História analisado aparecem na terceira parte do capítulo 4, afetadas pelos modos como são representadas as identidades negras e indígenas reinventadas no contexto sociocultural hierarquizado, mas também os afetando.

O quinto capítulo da tese traz as considerações finais deste trabalho a partir de questões apontadas pela pesquisa.

1.2 A identidade branca como tema/problema de pesquisa em teses e dissertações

No intuito de tentar deslocar as identidades brancas de uma suposta imunidade, no contato com as diferenças³, e de procurar perceber como elas podem contribuir para a luta antirracista pelo currículo de um curso de formação de professores de História é que esta proposta de pesquisa foi produzida. A intenção de expor a branquidade não é exclusiva deste estudo. Outras teses e dissertações estiveram preocupadas com as identidades brancas.

A procura de teses e dissertações mais voltadas à compreensão da identidade branca foi realizada via *internet*, através das páginas do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT. Também foram sendo identificadas nas referências feitas por autores de artigos de revistas acadêmicas, dissertações e teses encontradas sobre a temática.

O *download* destes achados foi feito pelas páginas de *internet* das bibliotecas de teses e dissertações dos respectivos programas de pós-graduação onde foram produzidas, também pelo contato via *e-mail* com autores que gentilmente me enviaram suas monografias (CARDOSO, 2008; LOPES, 2016) e com a Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP, que me enviou a tese de Bento (2002) por *e-mail*.

Utilizei os seguintes descritores para a busca das teses e dissertações: identidade branca, branco, branquidade, branqueamento, brancura e branquitude. Selecionei estes termos, porque remetem às discussões próximas ao foco desta pesquisa de Doutorado em Educação

³ As diferenças estão sendo entendidas nesta tese como distinções relacionais múltiplas entre identificações culturais situadas politicamente. “Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais”. (MCLAREN, 2000, p. 133).

sobre as marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo de uma Licenciatura em História. A finalidade foi localizar trabalhos, escritos por mestrados e doutorandos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, para contribuir na escrita desta tese.

Os trabalhos encontrados foram concluídos nas primeiras duas décadas dos anos 2000. As nove teses de doutorado e nove dissertações de mestrado dedicadas à compreensão da identidade branca apresentam diferentes enfoques, encaminhamentos, discussões e denominações desta identificação cultural. Estes trabalhos, de diferentes áreas acadêmicas, têm a preocupação de salientar as maneiras como o branco está inserido nas relações étnico-raciais. Foram agrupados aqui pela proximidade entre as temáticas.

A pesquisa mais próxima a este estudo é a da tese de Passos (2013). Ela analisou as (re)construções identitárias de brancos quando estes se encontram num processo de (re)conhecimento de sua própria racialidade. Focalizou as relações raciais no Brasil a partir de 2003, enfatizando configurações políticas de combate ao racismo. Realizou observações participantes numa turma de Licenciatura em História, na disciplina de História e Cultura Afro-brasileira, de uma instituição privada de ensino superior da zona leste da cidade de São Paulo e entrevistas com os estudantes desta turma. A autora conclui que, embora seja possível observar mudanças importantes em curso, ainda persistem as estruturas que mantêm o mito da democracia racial, limitando a subversão das hierarquias raciais existentes.

Além de Passos (2013), entre os trabalhos que focalizaram a identidade branca nos ambientes universitários, temos Oliveira (2007), Cardoso (2008), Pinheiro (2011), Baranzeli (2014), Cardoso (2014) e Laborne (2014). Para produção de sua dissertação, Oliveira (2007) investigou, utilizando técnicas de análise do discurso, as representações sociais da branquitude em oito entrevistas concedidas a seu estudo por estudantes brancos/as do curso de Psicologia da UFBA.

Oliveira (2007) baseou-se nos processos de subjetivação que as representações sociais produzem, vinculando significados. O autor percebe a representação da branquitude como ser normal não envolvido nas relações raciais (desracializado), mas que possui o conhecimento do lugar racial do outro. Também nota a subestimação de privilégios oriundos das desigualdades raciais e o reconhecimento do racismo mais em gerações passadas do que na presente nas representações acessadas.

A dissertação de Cardoso (2008) mostra a emergência da branquitude nos estudos sobre as relações raciais no Brasil no período de 1957 a 2007. O autor fez um levantamento de resumos de teses e dissertações voltadas às relações raciais em trinta universidades públicas brasileiras. Como tema de pesquisa acadêmica, a branquitude esteve ausente dos anos 1960 aos

2000 e aparece entre 2000 e 2007. Relaciona a emergência deste tópico com o poder de mobilização e influência do movimento negro, porém também observou um entrelaçamento entre Estado, reflexão acadêmica e a mobilização dos movimentos sociais.

Em sua tese, Pinheiro (2011) procurou averiguar o espaço da educação das relações étnico-raciais em três universidades comunitárias do sul do Brasil. A autora analisou os documentos oficiais, atividades acadêmicas e falas de entrevistados das instituições. Observa a valorização da branquidade nestas universidades e que muito ainda tem de ser feito no campo da educação das relações étnico-raciais, apesar de alguns avanços neste sentido e de esforços para a inclusão dos afrodescendentes.

Em sua dissertação, Baranzeli (2014) estudou as interpretações de estudantes do curso de Direito da UFRGS sobre as cotas raciais na instituição, acompanhada dos conceitos de identidade, ideologia, raça e branquidade. A autora analisou os questionários aplicados aos acadêmicos participantes da pesquisa para fazer uma leitura das vivências raciais e opinião destes sobre a política de cotas implementada na UFRGS. Trata da função da universidade na construção de uma sociedade mais igualitária e a respeito da instituição acadêmica como espaço de embates.

A tese de Cardoso (2014) abordou o pesquisador branco que estuda o negro. Ele problematiza a branquitude como algo ainda pouco questionado. No percurso desta pesquisa, o autor utilizou a interpretação de entrevistas concedidas por estudiosos brancos que pesquisam o negro e alguns que pesquisam sobre a identidade branca. No trabalho, mostra as perspectivas sobre a questão racial do pesquisador branco que estuda o negro e do pesquisador branco que estuda o branco.

O branco não costuma pensar muito em si como um sujeito enredado nas relações étnico-raciais. A discussão de Cardoso (2014) está estruturada a partir de uma análise histórica do branco em contraste com o negro, do princípio que o conhecimento científico possui uma característica subjetiva, da conversa com os sujeitos entrevistados e da abordagem de algumas características psicológicas e culturais da branquitude contemporânea.

Um trabalho semelhante ao de Cardoso (2014) é a tese de Laborne (2014) que buscou compreender, pelas trajetórias acadêmicas e experiências sociais, as maneiras de pesquisadores brasileiros brancos entenderem como é ser branco no Brasil e na produção de conhecimento acadêmico sobre as relações raciais. A autora considera que uma reflexão sobre a branquitude não pode ignorar a construção eurocêntrica do mundo, a dominação colonial e as relações raciais.

Para a pesquisa de Laborne (2014), foram entrevistados intelectuais brasileiros brancos que atuam no campo das relações raciais no Brasil, indicados pelos NEABs. As análises permearam as possibilidades de construção das identidades raciais. O trabalho mostra a racialidade presente no ambiente acadêmico. Apresenta também a mestiçagem e o branqueamento como elementos para compreensão da branquitude.

As pesquisas que discutem a brancura na relação com o contexto da escolarização básica são as de Alves (2010), Jesus (2014) e Bastos (2015). Alves (2010) investigou as concepções de docentes da educação básica acerca do que significa ser branco. Nesta dissertação, a autora analisou estudos sobre a questão racial e entrevistas com professores. Ser branco foi apresentado como uma condição corpórea (características físicas) e simbólica. O branco foi construído nos relatos como um grupo privilegiado e como ideal estético, ético, econômico e educacional a ser, supostamente, alcançado pelos sujeitos. Entretanto, a brancura também apareceu associada à opressão racial, a outras subordinações diferentes daquela de raça e por privilégios institucionais citados por docentes brancos e negros. A brancura está além do corpo.

Jesus (2014) realizou um estudo, resultado de observação participante, questionários e entrevistas, com os estudantes da turma de formação de magistério, 3º ano do ensino médio, de uma escola pública baiana. Nesta dissertação, procurou identificar, entre os adolescentes, características do privilégio da brancura, dispositivos de manutenção da vantagem sociocultural e econômica, num contexto onde a maioria é negra e pobre. Discute o branqueamento, a branquitude e a branquidade⁴. Buscou compreender as questões raciais no

⁴ Jesus (2014) seguiu a proposta de Piza (2005) e diferenciou branquitude de branquidade. Nesta proposta, a branquidade seria a identidade branca que não discute os privilégios de ser branco, já a branquitude seria a identidade branca que questiona estes privilégios. Reconhecendo ou não, conscientes ou não, criticando ou não seus privilégios, os brancos continuam obtendo vantagens por causa do racismo. Mesmo os sujeitos que despertam sua consciência para esta questão, não tem um despertar pleno (exploro novamente esta questão na primeira parte do capítulo 4), não conseguindo reconhecer todas as vezes que são beneficiados pelo racismo devido à naturalização das desigualdades étnico-raciais. O racismo não opera sempre de maneira consciente. Portanto, não distingo branquitude de branquidade, utilizo estas palavras como sinônimos. Piza (2005) associou branquidade à negridade. No início do século XX, o conceito de negridade foi utilizado pelo movimento negro como a ideia de uma identidade negra que se adequava ao mundo branco, o que implicava parecer branco para ser incluído. No entanto, como Cardoso (2014), argumento que branquidade não necessariamente está ligada a negridade, podendo ser também uma tradução para o português de *whiteness*, termo em inglês utilizado pelos estudiosos da brancura que escrevem em língua inglesa para se referirem a ela. Também ressalto que os conceitos podem ser ressignificados de acordo com o contexto. Cardoso (2008, 2014) propôs as expressões branquitude crítica e branquitude acrítica. Os sujeitos que constituem a branquitude crítica seriam críticos do racismo, já os que compõem a branquitude acrítica seriam os defensores da supremacia branca. Prefiro não seguir este dualismo, pois entendo que as representações racistas e de supremacia branca podem se infiltrar também nos sujeitos antirracistas nos contextos marcados por hierarquizações étnico-raciais e culturais, mesmo de maneira involuntária. (SHUCMAN, 2012). Penso que isto precisa servir para tornar os sujeitos mais vigilantes e não para despotencializar o combate ao racismo.

campo educacional e pensar estratégias para o combate de práticas discriminatórias inferiorizadoras do negro.

Em dissertação, Bastos (2015) analisa, utilizando a análise de discurso, as causas de professores brancos atuarem na educação para as relações étnico-raciais nas escolas. A autora discutiu as relações entre o colonialismo europeu, raça, racismo, branqueamento e mito da democracia racial no Brasil, também a adesão às ideologias e a dificuldade de os brancos se identificarem com a luta contra o racismo, reconhecendo-se como parte deste contexto.

Bastos (2015) fez observações, entrevistas e questionários com professores brancos envolvidos com a educação escolar para as relações étnico-raciais onde trabalham. Seus resultados mostram que os participantes da pesquisa possuem personalidades liberais contra o racismo, são tolerantes, convivem afetivamente com negros e afetados pelas experiências com estas pessoas se envolveram com a educação para as relações étnico-raciais.

Kaercher (2006) e Inkipin (2014) analisaram representações do branco na literatura. Kaercher (2006) discutiu as representações de gênero e raça presentes no acervo de 110 obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 1999. Orientada pelos estudos de gênero e estudos culturais, investigou as formas como a branquitude, a negritude, a masculinidade e a feminilidade aparecem no acervo. A autora percebeu a manutenção de discursos que posicionam a identidade branca, masculina e adulta como o centro referencial, subalternizando as demais identidades raciais e de gênero.

Inkipin (2014) investigou, em sua tese, a construção da negrura, da brancura e da mestiçagem numa pequena seleção de obras da literatura brasileira. A autora percebeu que a elite branca usa a imagem do mestiço para promover a unidade nacional e afirmar que no país vigora a democracia racial. Mostra que na literatura brasileira e em outras manifestações culturais tem prevalecido a valorização das estéticas e das culturas brancas. A mestiçagem vem sendo representada como ambígua e indefinida. Também nota a existência de uma contraliteratura, questionadora do privilégio branco.

A branquitude nas relações trabalhistas foi tratada por Bento (2002). Nesta tese, ela estudou manifestações da racialidade branca nos discursos de chefes e profissionais de recursos humanos de duas prefeituras do sudeste brasileiro. Pretendeu compreender a forma como operam as desigualdades nas relações trabalhistas nas organizações pesquisadas. A branquitude é um elemento subjetivo que interfere no gestor quando realiza seleções, promoções, demissões, treinamento e resoluções de conflitos nas instituições.

Bento (2002) apontou a existência de um pacto de silêncio sobre as questões raciais, por causa do medo dos em vantagem da perda de privilégios que as desigualdades geram. As

desigualdades raciais afetam fortemente o mercado de trabalho. Nas entrevistas, os gestores raramente percebem os negros no espaço laboral. Alianças entre brancos são forjadas para exclusão dos negros, interdição do acesso dos negros aos espaços privilegiados de tomada de decisões, negação de problemas com o racismo e a preservação das hierarquias raciais.

Silva (2005) estudou uma comunidade portuguesa na África do Sul articulando com as questões raciais do contexto pós-apartheid. Nesta dissertação, observou que, mesmo com as mudanças sociopolíticas, a categoria raça continua marcando os processos de identificação, mostrando o quão os efeitos do colonialismo ainda estão presentes. O branco está associado ao passado de opressão e privilégio, enquanto o negro é associado ao comprometimento com a luta pela liberdade.

Em sua tese, Oliveira, M. (2011) investigou os discursos de propagandas e rótulos que, sob efeito de técnicas de subjetivação e do racismo, tornam-se produtores de discursos identitários para o branqueamento. Pelo viés da análise de discurso de linha francesa, a autora verificou que há um racismo camuflado e sutil na sociedade brasileira, ativado por mecanismos discursivos que nos sujeitam a um padrão identitário estereotipado de beleza e estética.

A intenção de Schucman (2012) foi compreender a forma como os significados acerca da branquitude, juntamente com a ideia de raça, são produzidos e apropriados por sujeitos brancos na cidade de São Paulo. Nessa tese, a autora discutiu o conceito de raça criado a partir de teorias científicas. Trabalhou com os estudos da branquitude e com suas contribuições para o entendimento do racismo.

Na pesquisa de Schucman (2012) foram feitas entrevistas e conversas informais com diferentes sujeitos brancos, tendo em vista a heterogeneidade da branquitude. Este trabalho percebeu que a ideia de supremacia racial ainda faz parte dos discursos sobre a identidade branca. Inclusive, a autora menciona a existência de hierarquias internas na branquitude, tornando-a uma categoria controversa.

O trabalho de Miranda (2015) foi compreender como *rappers* brancos percebem as relações raciais e a branquitude. Nesta dissertação, efetuou uma análise de discurso e de conteúdo de composições, do questionário feito com dezessete *rappers*, de entrevistas destes artistas disponíveis em diversas fontes documentais e obras de outros oito nomes, incluindo o *rapper* de carreira solo e grupo. O autor verificou que *rappers* brancos reconhecem a existência de privilégios da branquitude.

Lopes (2016) estudou a possibilidade de um potencial antirracista na discussão da branquitude na sua dissertação. Realizou uma etnografia politicamente engajada, uma autoetnografia, uma participação observante, entrevistas semiestruturadas com membros do

movimento negro e se orienta pela proposta desafiadora de uma antropologia decolonial. Nas representações que a autora encontrou sobre a branquitude não há consenso sobre possíveis alianças desta identificação com o movimento negro, porém existem brancos/as antirracistas no movimento.

O levantamento de teses e dissertações empenhadas em problematizar a brancura foi importante para ampliar o referencial teórico sobre o tema a fim de auxiliar na análise e observar como o branco tem sido alvo das investigações de mestrado e doutorado. Percebi semelhanças com as intenções da minha pesquisa de doutorado, pois, além destes pesquisadores/as dedicarem parte de sua trajetória acadêmica ao estudo das identidades brancas, eles/as questionam a posição privilegiada da brancura e discutem as maneiras como está sendo entendida a branquitude/branquidade.

Nenhum dos encontrados dedicou-se a perceber como as representações culturais acerca das identidades brancas marcam o currículo de um curso de formação de professores de História. Este trabalho faz este debate e, quem sabe, pode provocar outros. A seguir, apresento o percurso metodológico da pesquisa.

1.3 O lugar da pesquisa, os sujeitos participantes, as condições e as estratégias para a produção de informações

O curso de Licenciatura em História colaborador desta pesquisa pertence a uma universidade pública localizada no estado do Paraná. Nesse estado brasileiro existem 8 universidades públicas que oferecem o curso de Licenciatura em História: UFPR, UNESPAR, UEM, UEL, UENP, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE.

A vinda de imigrantes europeus, incentivada também pela política de branqueamento do Estado brasileiro, entre o século XIX e o século XX, marca fortemente a história da região onde está inserida a universidade na qual o curso colaborador da pesquisa é oferecido.

Segundo as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Paraná, 70,06% da população se declara branca, 25,35% parda, 3,15% preta, 1,19% amarela e 0,25% indígena. Tal contexto de grande presença eurodescendente, me instigou a procurar saber como a identidade branca estava sendo representada em um curso de Licenciatura em História.

A licenciatura participante da pesquisa foi escolhida por estar localizada numa região do Brasil habitada por muitos eurodescendentes e ser consolidada em uma universidade

pública. Está ativa desde a década de 1950, possuía⁵ uma quantidade significativa de docentes concursados e uma relação acadêmica com a pós-graduação *stricto sensu* em História na instituição. Alguns licenciados em História por esse curso ingressavam como alunos nesse Programa de Pós-Graduação em História. Docentes atuantes na licenciatura também ministravam aulas no Programa.

A instituição tinha 19 docentes efetivos e 8 colaboradores atuando em sala de aula na Licenciatura em História. As disciplinas Oficina da História I e II e Estágio Supervisionado I e II do curso possuíam dois professores, cada uma, e as turmas eram divididas, durante as aulas, em dois grupos, cada uma. Cada grupo ficava com um professor e ia para uma sala diferente. Nas disciplinas Tópicos Temáticos em História e Cultura e Metodologia da História I e II, dois professores davam aula em cada uma das turmas (do primeiro, segundo e do terceiro ano), mas sem dividi-las em grupos, como na Oficina da História I e II e Estágio Supervisionado I e II.

A maioria dos professores deste curso tinha formação acadêmica em História e possuía o título de doutor. Também havia docentes com formação acadêmica na área de educação que atuavam nas disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Nas demais disciplinas, apresentadas no capítulo 4, ministravam aulas apenas docentes graduados em História. A maior parte dos docentes do curso lecionava somente nesta instituição.

O curso possuía 137 estudantes matriculados nas turmas do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Dentre estes, 7 se declararam negros e 86 se declararam brancos no cadastro de acadêmico *online* do site da universidade, à qual a Licenciatura em História pesquisada pertence. 44 estudantes do curso não fizeram esta autodeclaração. Localizei uma acadêmica indígena da etnia kaingang no curso que concedeu uma entrevista para esta pesquisa.

Na instituição, estavam matriculados 7403 estudantes, dos quais 174 se declararam negros e 5314 se declararam brancos no cadastro já citado. 1915 estudantes da universidade não declararam sua identificação étnico-racial neste cadastro. Esta universidade tinha 25 acadêmicos indígenas. Consegui estas informações no curso, no setor responsável pela assistência estudantil e com a divisão de pesquisas institucionais da instituição.

⁵ Verbos, que se referem ao curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa, estão no passado. Isso porque estão relacionados às informações obtidas na época da pesquisa de campo, realizada entre dezembro de 2015 e dezembro de 2016.

Na produção de informações, baseei-me nas leituras do projeto pedagógico, das ementas das disciplinas⁶, de observações de aulas registradas em caderno de campo e de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes e discentes do curso. Todavia, os registros das observações de aulas do curso e as entrevistas com os acadêmicos e professores foram as fontes que trouxeram mais elementos à análise para atender aos objetivos do trabalho.

Sem abrir mão do rigor, a metodologia procurou articular as abordagens teóricas e metodológicas de modo a criar uma coerência que possa ser reconhecida. Fiz uma composição, esperando cumprir os objetivos da pesquisa e trazer alguma contribuição.

A pesquisa é uma atividade de (de/re)composição feita pelas linguagens, representações e discursos disponíveis em circunstâncias históricas e culturais interligadas. “Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s)”. (CORAZZA, 1996, p. 124).

O esforço de articulação foi necessário para o estudo, pois precisei reunir elementos, abordagens, teorias, métodos e informações adaptando-os aos propósitos da pesquisa. Contudo, isto não teve a intenção de erradicar ou anular as diferenças do que busquei identificar. “A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade”. (HALL, 2000, p. 106). Trata-se de uma composição heterogênea.

Enfatizar o caráter inerradicável das diferenças é muito importante para não ignorar contradições, ambivalências, polissemias e “[...] não substituir a diferença pelo seu oposto especular, a unidade [...]”. (HALL, 2003a, p. 163). Entretanto, se há um contínuo e ininterrupto “[...] deslizamento do significante, uma contínua ‘deferência’, é correto também afirmar que sem algumas ‘fixações’ arbitrárias, ou o que estou chamando de ‘articulação’, não existiria qualquer sentido ou significado”. (HALL, 2003a, p. 164).

As análises estiveram pautadas na necessidade de pensar a identidade com diferença e a diferença com identidade. As análises se basearam em identificações e leituras possíveis, que não pretenderam ser totalitárias. Ou seja, estão sujeitas a outras interpretações, outras leituras e às diferentes concepções.

As leituras das ementas das disciplinas, do projeto pedagógico do curso, as observações de aulas e as entrevistas com docentes e discentes pretenderam identificar as

⁶ As ementas das disciplinas estavam incluídas no projeto pedagógico do curso.

condições de produção dos discursos que configuram o currículo, mas também perceber quais conteúdos e objetivos são mais priorizados neste curso de formação de professores de História. Além disso, almejo perceber se há uma preocupação de incluir debates acerca das relações étnico-raciais e da branquidade, quais representações estão presentes e que implicações trazem. Estas leituras constituíram posturas tomadas diante das informações produzidas pela interpretação cautelosa.

Do ponto de vista analítico, quando nos aproximamos desses textos para destacar precisamente sua dimensão de prática de significação, para flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, passamos a vê-los como discurso e os atos, as atividades, o trabalho de sua produção como prática discursiva. (SILVA, 2001a, p. 18-19).

De dezembro de 2015 a julho de 2016, assisti aulas de distintas disciplinas nas diferentes turmas deste curso. Em caderno de campo, registrei informações pertinentes às discussões desta pesquisa referentes às participações de alunos e professores nas aulas para buscar perceber como o eurocentrismo e as identidades brancas aparecem nas discussões, se há ênfases eurocentradas e, caso aconteçam, de que formas ocorrem no currículo e se são questionadas.

Além de observar, procurei estar envolvido numa tarefa de escuta. De acordo com Larrosa (1996, p. 138), “[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida”. Uma experiência de ser afetado pelo lugar e pelos sujeitos participantes da pesquisa bastante proveitosa para a aprendizagem, reflexão profunda e para se surpreender.

A inspiração metodológica para produzir as informações, a partir das observações, veio de uma etnografia sensível ao exame das implicações de ter estado lá no campo de pesquisa com um caderno de anotações, paciente e atento a um aspecto daquela realidade de múltiplas representações e significados, mas ter escrito aqui um texto acadêmico, fixando sentidos, ainda que provisoriamente, diante da tela de um computador, com as anotações em outro contexto. (GEERTZ, 1989).

As observações e escutas estiveram imersas na escrita que “[...] inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual”. (CLIFFORD, 2008, p. 21). A atividade realizada nesta produção etnográfica foi uma interpretação do “real” – conduzida por relações

de poder, códigos, convenções e interesses – que se tornou “uma vitalidade fraseada” (GEERTZ, 1989, p. 62), constituída por representações.

Trata-se de uma, entre tantas, e não da única interpretação possível. Constituiu-se uma experiência interpretativa de situações significativas traduzidas sob a forma de registros. Representações de contextos atravessadas por encontros, interlocuções, polifonia e pela coautoria dos sujeitos participantes da pesquisa (CLIFFORD, 2008), embora a tese não cite os próprios nomes dos participantes e tenha a limitação de não dar os devidos créditos a esses coautores.

Articulei uma perspectiva etnográfica à intenção de tratar das representações culturais acerca das identidades brancas no currículo de uma licenciatura em História. Proporcionou-me buscar as condições de produção de representações no ambiente investigado, sem perder de vista a importante percepção de que registros etnográficos são “[...] descrições de quem descreve, não de quem é descrito”. (GEERTZ, 1989, p. 63). Os sujeitos da pesquisa indicaram os rumos e marcaram a escrita. No entanto, para a produção de um texto acadêmico, a reflexão teórica – amparada em autores – inseriu outras marcas no trabalho.

Das observações de aulas anotadas no caderno de campo, selecionei alguns registros, e as partes destes, que considerei pertinentes ao objetivo de analisar representações das identidades brancas em momentos do curso de Licenciatura em História para serem discutidas nesta tese.

Entre julho e dezembro de 2016, realizei entrevistas semiestruturadas com nove acadêmicos do último ano do curso (quarto ano) residentes na mesma cidade onde o curso é oferecido e de outras cidades. Estes foram entrevistados por estarem na etapa final do curso de Licenciatura em História. Entrevistei também quatro docentes que estiveram envolvidos na elaboração e/ou discussão do projeto pedagógico em vigor, ainda atuantes na licenciatura, ministrando aulas no período da pesquisa.

A pesquisa contou ainda com a participação da Acadêmica Joana do segundo ano, a única identificada como indígena no curso, que é da etnia kaingang. Ela também foi entrevistada para termos a percepção de uma indígena sobre como as representações acerca do branco marcam o currículo do curso. Busquei entrevistar pessoas com diferentes identificações étnico-raciais e de diferentes lugares.

As pessoas, que aceitaram ser entrevistadas para colaborar com a pesquisa, assinaram, antes da gravação das entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de assegurar os direitos dos entrevistados e deveres/direitos do entrevistador sobre as informações produzidas. A leitura deste termo pelos entrevistados/as e as conversas

que tive com eles/as possibilitaram que tivessem um conhecimento acerca da pesquisa e de quais os seus procedimentos metodológicos.

As questões abordadas nas entrevistas foram sobre exclusão, racismo, preconceito e discriminação dentro e fora da universidade e do curso. Também tratamos do currículo do curso, das diferenças percebidas no curso pelos entrevistados, das maneiras como percebiam os negros, indígenas e brancos no contexto nacional, regional, local, na universidade, no curso e nos assuntos discutidos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas considerando as relações entre entrevistador e entrevistado, mas também as “[...] imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise”. (SILVEIRA, 2002, p. 120).

A entrevista foi regulada pelo roteiro, além de ter sido condicionada por outros saberes e poderes envolvidos em sua produção. Constituinte da entrevista, a relação do entrevistador com entrevistado foi circunstanciada pelos objetivos da pesquisa e pelas representações culturais, convenções, códigos de significado, reciprocidades e interesses em jogo.

Não é tão tranquila a atitude de dar a palavra, porque envolve transpor barreiras intersubjetivas não explícitas, conforme explica Silveira (1996, p. 66):

[...] “dar a palavra” não é, como podem fazer parecer alguns discursos democratizantes, uma ação tão singela de ser levada a cabo, já que essa “palavra” só passa a existir como tal, no momento em que ultrapassar, de algumas formas, as restrições que pesam sobre a enunciação de discursos naquele momento, naquele lugar, naquela situação definida, com aqueles interlocutores... E são tais restrições – não definitivas, é claro, mas com um peso suficiente para não serem eliminadas pura e simplesmente por “decreto” ou intenção – que ditarão a possibilidade de que uma determinada manifestação, fala, enunciado... seja, digamos, “levada em conta” pelos interlocutores.

As entrevistas, entre olhares, entre escutas, entre falas, entre compreensões, são atravessadas por sentidos, histórias, intenções e incompletudes. Produções de momentos e lugares, trazendo percepções e informações gravadas, transcritas, grafadas, lidas e relidas. Nestes processos, estar disposto a escutar e a aprender com o entrevistado é imprescindível. Por isso, ao fazer perguntas e no desenrolar das conversas, tentei não atrapalhar ou interromper as falas dos entrevistados.

Ao abranger os sujeitos envolvidos no currículo, produzido e vivido, de uma licenciatura em História, tive o intuito de perceber a forma como as identidades brancas são

entendidas, significadas e marcam suas experiências no curso. Foi interessante observar quais identidades brancas estão sendo produzidas pelos discursos e como elas afetam o curso, porque, possivelmente, estas representações estão relacionadas às próprias identidades dos entrevistados. Isto sem desconsiderar que “[...] os sentidos possíveis dos discursos vêm sempre marcados por suas condições de produção específicas”. (SILVEIRA, 1996, p. 76).

Nas análises do projeto pedagógico do curso, das observações de aulas e das entrevistas, busquei contextualizar as informações pertinentes obtidas para depois articulá-las aos objetivos da pesquisa, utilizando os referenciais teóricos e metodológicos.

Não citei de maneira direta o projeto pedagógico do curso, não o coloquei nas referências e nem revelei os nomes dos entrevistados e observados neste trabalho para não expor os sujeitos e nem a instituição que contribuíram para a realização deste estudo, evitando constrangimentos. Não foi mencionado o nome da universidade a que pertence a licenciatura em História. Aparece na tese, para identificação do curso, apenas que este é um curso de licenciatura em História de uma universidade pública localizada no estado do Paraná.

Identifiquei os entrevistados com pseudônimos escolhidos aleatoriamente. Assim, temos: Acadêmico Breno, Acadêmico Toni, Acadêmica Fátima, Acadêmica Gabriela, Acadêmica Joana, Acadêmico Sandro, Acadêmico Inácio, Acadêmica Maria, Acadêmica Rafaela, Acadêmico Ernesto, Professor Miguel, Professor Agostinho, Professor Tomaz, Professora Luna. Não consultei as pessoas entrevistadas a respeito dos nomes utilizados para demarcar suas falas⁷, apenas lhes garanti que seus nomes próprios não seriam revelados.

Para diferenciar mais das falas oriundas das entrevistas, falas registradas no caderno de campo através de observações e escutas em aulas assistidas foram identificadas apenas como professor/a, docente, aluno/a ou estudante – dependendo de quem disse – e com o nome da disciplina onde foi dita. Em notas de rodapé, especifico algumas informações a respeito dos professores citados que não foram entrevistados, tomando o devido cuidado para preservar o anonimato prometido aos participantes da pesquisa.

Todos/as os/as estudantes entrevistados/as buscavam concluir a primeira graduação. Tinham entre 21 e 32 anos de idade. A maioria não ministrava aulas regularmente em escola, porém, já teve alguma experiência docente no estágio supervisionado do curso – feito em escolas públicas – ou em projetos, elaborados dentro e fora da universidade. Apenas a Acadêmica Rafaela possui magistério e dava aulas havia 4 anos em uma escola privada. A

⁷ Poderia ter deixado as pessoas entrevistadas dizerem qual pseudônimo demarcaria suas falas no texto, porém, isto não foi pensado por mim durante a produção das entrevistas.

Acadêmica Joana, do segundo ano, não tinha experiência docente e não havia feito o estágio em escola. No currículo do curso, o estágio era feito a partir do terceiro ano.

A tabela a seguir especifica informações de cada um dos estudantes entrevistados:

Tabela 1 – Informações mais específicas dos estudantes entrevistados

Pseudônimo	Idade	Tempo no curso	Experiência docente	Identificação étnico-racial⁸
Acadêmico Breno	22 anos	3 anos	Estágio	Negro
Acadêmico Toni	32 anos	4 anos ⁹	Estágio	Negro
Acadêmica Fátima	21 anos	3 anos	Projeto social, estágio e PIBID	Negra
Acadêmica Gabriela	21 anos	3 anos	Estágio	Negra
Acadêmica Joana	31 anos	2 anos	Não tem	Indígena
Acadêmico Sandro	21 anos	3 anos	Estágio	Mestiço
Acadêmico Inácio	25 anos	3 anos	Estágio	Pardo
Acadêmica Maria	21 anos	3 anos	Estágio e projeto universitário no magistério	Branca
Acadêmica Rafaela	22 anos	3 anos	Professora em escola privada e fez estágio	Branca
Acadêmico Ernesto	24 anos	3 anos	Estágio	Branco

Fonte: elaborei a partir de informações obtidas nas entrevistas em 2016.

Os docentes entrevistados do curso de Licenciatura em História participante da pesquisa tinham entre 38 e 63 anos de idade. O tempo de atuação destes no curso variava entre 10 e 30 anos. O Professor Miguel estava no curso há 23 anos e ministrava aulas de Prática de Ensino em História Antiga e Medieval e Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea. O Professor Agostinho estava no curso há 25 anos e dava aulas de História Contemporânea II e Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira. O Professor Tomaz estava no curso há 30 anos e ministrava aulas de Metodologia da História II e III. A Professora Luna estava no curso há 10 anos e dava aulas de Estágio Supervisionado II.

Específico mais informações dos docentes entrevistados na tabela a seguir:

⁸ Esta identificação étnico-racial, que consta nas tabelas com informações sobre os discentes e docentes do curso, foi a autoidentificação dita durante as entrevistas. Parto do seguinte pressuposto: a identidade não depende apenas do sujeito e de sua escolha, que pode variar de acordo com o contexto e as forças vigentes, mas das relações socioculturais configuradas pelo exterior constitutivo. (HALL, 2000). Contudo, foi importante perceber como os sujeitos se identificam etnicamente/racialmente para entender melhor seus posicionamentos.

⁹ O Acadêmico Toni e a Acadêmica Joana reprovaram em disciplinas do curso. Tiveram que fazer estas disciplinas novamente, por isso não estavam avançando no mesmo ritmo que os outros nas etapas desta formação universitária.

Tabela 2 – Mais informações específicas sobre os docentes entrevistados

Pseudônimo	Idade	Formação acadêmica e o ano da última titulação	Identificação étnico-racial
Professor Miguel	45 anos	Graduado em História e doutor em Educação. Última titulação obtida em 2000	Branco
Professor Agostinho	63 anos	Graduado e mestre em História. Última titulação obtida em 2002	Branco
Professor Tomaz	54 anos	Graduado e doutor em História. Última titulação obtida em 2000	Branco
Professora Luna	38 anos	Graduada em História e doutora em Educação. Última titulação obtida em 2015	Branca

Fonte: elaborei com base em informações obtidas nas entrevistas em 2016 e na consulta do currículo dos docentes na Plataforma Lattes do CNPq entre 13 e 16/09/2017.

A viabilidade da pesquisa junto ao corpo docente e discente do curso passou pelo aval da coordenação e do colegiado da Licenciatura em História colaboradora da pesquisa, mas também do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O benefício oferecido aos participantes foi a possibilidade de uma reflexão, provocados pelas entrevistas, a respeito das relações étnico-raciais e culturais.

Teorias são discursos constituintes de práticas e de compreensões da realidade. Não há prática que não seja configurada e referenciada nos diferentes discursos. Práticas, atitudes e contextos são multirreferenciados. Por isso, precisei rever o referencial teórico para articulá-lo ao conhecimento construído com a pesquisa de campo. Assim, a reflexão teórico-metodológica esteve presente na pesquisa realizada.

Falas dos entrevistados aparecem, algumas vezes, junto com as reflexões teóricas da tese com o intuito de complementar estas reflexões. Os conteúdos obtidos com as informações produzidas na pesquisa de campo me ajudaram a rever as questões teóricas no contexto desta pesquisa, por causa da necessidade sentida de maior articulação, via análise e interpretação, entre a teoria, o campo de pesquisa e as percepções dos sujeitos participantes. No próximo capítulo, apresento o referencial teórico que precisou ser multirreferenciado, híbrido e heterogêneo para analisar as questões com as quais me deparei nesta investigação.

2 UM REFERENCIAL TEÓRICO HÍBRIDO E HETEROGÊNEO: TRANSITANDO ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E “PÓS” NA EDUCAÇÃO

A pesquisa esteve orientada por um referencial teórico híbrido e heterogêneo. Abordagens críticas e pós-críticas compuseram este hibridismo. Uma mistura heterogênea de impuros. Preferi fazer esta composição, transitando entre abordagens críticas e “pós” na educação, porque percebi benefícios para a análise educacional de mesclar o agonismo e a vigilância epistemológica às “verdades” e às “certezas” das teorias “pós” com o antagonismo, as questões econômicas e o horizonte da transformação social das teorias críticas.

Justifico este posicionamento teórico-político, porque entendo que as tensões permanentes nos contextos de incertezas não podem nos conduzir a uma insegurança despontencializadora da atuação política. Penso ser necessário buscarmos contribuir, de alguma forma, na construção de propostas educacionais ligadas a projetos de sociedade a fim de que esta seja mais justa e democrática, menos racista, machista, violenta e desigual. Considero que ter alguma segurança ao se posicionar neste sentido é imprescindível.

A tentativa de articular estas perspectivas neste trabalho está assentada na ideia de que tal operação teórica torna-se importante na medida em que percebemos que as teorias pós-críticas não superaram as teorias críticas, mas podem contribuir, reciprocamente, umas com as outras. “Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos

quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”. (SILVA, 2000a, p. 147).

Além de mostrar nossas subordinações (como as pós), as teorias críticas podem contribuir, na relação com as abordagens pós-críticas, para apontar âmbitos férteis de combate às desigualdades. “As teorias pós-críticas podem ter nos ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 2000a, p. 147), dependendo do contexto.

Lopes e Macedo (2002, 2009) escrevem que o campo do currículo é múltiplo e híbrido. Neste campo de estudos, já há mesclas entre perspectivas pós e críticas, modernas e pós-modernas. Estas articulações (re)criam múltiplas interpretações e hibridismos que produzem “[...] enfoques originais e produtivos para o campo, evidencia a ambivalência de nossas concepções, a inexistência de uma ruptura definitiva entre o que se possa denominar como moderno e o que é traduzido como pós-moderno”. (LOPES; MACEDO, 2009, p. 5). Questões das pedagogias críticas são articuladas às problematizações e proposições pós-críticas.

Além do já exposto, considere nessa articulação também o envolvimento da formação de professores de História com a formação de cidadãos críticos, autônomos¹⁰, participantes na formação de outros cidadãos críticos¹¹, da construção de conhecimentos críticos e das transformações nos contextos onde estarão/estão inseridos.

O conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (BEZERRA, 2010, p. 47-48).

¹⁰ Uma autonomia relativa, se considerarmos os mecanismos de controle disciplinar constituintes dela. Também sob uma liberdade regulada, como explica Donald (2000, p. 68), discutindo Kant: “trata-se de uma capacidade de agir de forma autônoma no interior das regras e das formas sociais”, por isso não estou me referindo a uma autonomia plena. Mesmo limitada, a autonomia aparece no cotidiano, transgredindo e/ou reelaborando, inesperadamente, com as diferenças.

¹¹ Este objetivo também é atribuído ao ensino de História pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme salientam Coelho e Coelho (2013a).

Levei em conta estas questões sem perder de vista as estratégias para a formação do sujeito desejável (o cidadão pleno, crítico e esclarecido) e os limites dos efeitos destas estratégias, por causa do contexto social desigual, das diferenças, do eurocentrismo naturalizado no currículo e da possível imprevisibilidade dos rumos.

Nas palavras do Professor Miguel, na entrevista concedida para esta pesquisa, vemos que “[...] *aquilo que a gente pretende formar, não é, exatamente, aquilo que a gente consegue formar [...]*”¹² (Entrevista, 26/08/2016). Entre as pretensões do currículo deste curso e a forma como ele se efetiva na formação de professores de História há variações. Esta formação é contingente. Exploro mais isto na primeira parte do capítulo 4.

Conforme escreve Silva (2000a), as teorias da educação podem ser entendidas como teorias curriculares, porque selecionam conhecimentos, estabelecem concepções, percursos e parâmetros educacionais. As teorias do currículo e da educação inventam as realidades das quais falam. Procuram fabricar sujeitos para um projeto de sociedade. Na perspectiva pós-estruturalista, adotada pelo autor, as teorias, enquanto discursos, não apenas descrevem “o real”, mas também o produzem por instituírem verdades.

As teorias críticas da educação são constituídas de vertentes inspiradas no marxismo e questionam as teorias educacionais de adaptação à sociedade capitalista. A educação é concebida como responsável pela reprodução dos componentes ideológicos desta sociedade. A ideologia mantenedora das relações de dominação “[...] atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”. (SILVA, 2000, p. 32). A reprodução das relações sociais desejáveis à economia de mercado ocorre dentro das instituições de ensino configurando condutas pelo currículo.

As culturas brancas das classes dominantes têm prestígio social e também são valorizadas pelas instituições de ensino, porque possibilitam vantagens materiais e simbólicas. A reprodução da sociedade capitalista depende da reprodução das culturas dominantes eurocentradas. “O currículo da escola [e das universidades] está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. (SILVA, 2000a, p. 35).

As teorias críticas referem-se a um conjunto de múltiplas reflexões ancoradas em diferentes referenciais. “O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe

¹² Coloquei os trechos das falas dos entrevistados e dos registros do caderno de campo em itálico para diferenciá-los mais das citações bibliográficas na tese.

suscitam impulso para teorizar sua superação”. (SANTOS, 1999, p. 197). Na teoria crítica moderna, a transformação social está assentada na crença de um inevitável futuro socialista gerado pela luta de classes e pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Os críticos aprenderam com Marx que o conhecimento científico deve contribuir para a transformação da realidade. As teorias da educação seriam inúteis, se não fossem discursos que servissem para alterar, de uma forma e/ou de outras, as realidades educacionais, colaborando no apoio aos movimentos sociais e sujeitos em suas diferentes práticas pedagógicas.

O sujeito crítico é fabricado por uma compreensão sociológica segundo a qual a identidade é formada na interação recíproca entre o “eu” e a “sociedade”, entre o sujeito e a estrutura. Na teoria crítica moderna, os sujeitos, as identidades destes e os contextos culturais se tornam interligados e previsíveis. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 2004, p. 11). Portanto, nesta concepção, as estruturas econômicas, sociais, linguísticas e culturais determinam os sujeitos. E, ao serem reconhecidas criticamente, abre-se a possibilidade da fabricação dos sujeitos críticos.

Segundo a teoria crítica, a permanência da sociedade capitalista depende da manutenção das estruturas econômicas e ideológicas de dominação. O convencimento e a conformação à estrutura desigual são gerados por mecanismos de reprodução social: os aparelhos repressivos do Estado (a polícia, o judiciário, etc.) e os aparelhos ideológicos do Estado (escola, a imprensa, a religião, a família, etc.). O sujeito é situado em posições determinadas pelas condições socioeconômicas.

Na segunda metade da década de 1970, as análises críticas da educação estavam voltadas para a compreensão “[...] da relação entre as escolas e a reprodução social e cultural”. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 19). Na desigualdade da sociedade capitalista, as culturas das classes menos favorecidas são subalternizadas e reprimidas em prol das culturas burguesas dominantes. “É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida”. (SILVA, 2000a, p. 34). Nesta perspectiva, a branquidade ainda permanece não marcada, diluída na hegemonia da cultura burguesa dominante (gostos, valores, costumes, hábitos e habilidades).

Para a teoria crítica reprodutivista, a escola forma um mecanismo de reprodução social fundamental, porque atinge a população em um período prolongado de tempo. A escolarização “[...] através de uma *correspondência* entre as *relações* sociais da escola e as

relações sociais do local de trabalho [...] contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista”. (SILVA, 2000a, p. 33).

Na escolarização, os críticos observaram que a ideologia dominante favorece os privilegiados pela sua condição socioeconômica. Práticas seletivas nas instituições excluem a classe trabalhadora dos espaços e níveis de ensino onde se aprendem hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.

Mobilizações feministas e das populações racializadas “[...] desafiaram diretamente a ênfase dada apenas às classes no trabalho crítico, tanto na reprodução social, quanto na econômica. A própria noção de reprodução em si foi drasticamente desafiada no processo [...]” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 19), sendo enfatizadas estratégias de resistência.

As estruturas de dominação não são perfeitas e vacilam, pois não conseguem conter totalmente as resistências, oposições e inesperadas práticas de liberdade relativas, às quais precisamos nos atentar. “Descrever as mínimas resistências, apontá-las em nossas investigações, é parte fundamental do trabalho de qualquer teórico crítico nestes tempos que vivemos”. (FISCHER, 2011, p. 245).

Ainda na década de 1970, no atrito com as análises marxistas que traziam a economia como a única determinante das relações sociais em uma correspondência direta e mecânica para reprodução da sociedade capitalista, surgem as teorias neomarxistas da educação. De acordo com Au e Apple (2011, p. 101), os neomarxistas do campo educacional argumentavam que “[...] o princípio da correspondência ignorava o papel dos professores, da cultura e da ideologia na escola, era demasiadamente mecânico e exageradamente econômico, e negligenciava a resistência de estudantes e de outras pessoas às relações sociais dominantes [...]”.

Teóricos críticos neomarxistas da educação ampliaram a noção de sujeito do marxismo ao enfatizarem, além das relações socioeconômicas (de classe), outras relações (culturais, de gênero, étnicas/raciais) que constituem os sujeitos. Embora estas relações estejam ligadas também às questões de classe. Para Giroux (2003, p. 40), “[...] as forças econômicas e culturais são mutuamente interdependentes e fundamentais a qualquer teoria radical de política cultural”.

O conceito de pedagogia crítica é polissêmico, está em construção e é utilizado de formas múltiplas. Entretanto, podemos dizer, em termos gerais, que a pedagogia crítica e os estudos educacionais críticos buscam “[...] expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica), em sua miríade de combinações de formas e

complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação [...]” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14) escolar e não escolar.

Estes estudos expõem as disputas pela hegemonia entre valores, significados e propósitos sociais. A pedagogia crítica “[...] busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homófoba e anticolonialista”. (MCLAREN, 2000, p. 50). Mobiliza discursos de esperança e possibilidade de transformação para a justiça social, como também repudia colocar a falha e o sucesso no indivíduo e não no contexto constituinte dos sujeitos.

Os grupos dominantes procuram manter sua posição de vantagem e o modelo de sociedade que os beneficia. Au e Apple (2011, p. 102) escreveram que a hegemonia social “[...] assume um sentido de universalidade porque ela é com frequência comunicada como uma ideologia do senso comum e como cultura comum, muito embora seja expressão do poder das elites dominantes”, internalizada pela maioria dos sujeitos.

A ideologia pode ser entendida como referenciais mentais, compreendendo representações, conceitos e linguagem, “[...] que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona”. (HALL, 2003b, p. 267).

No currículo, manifestam-se estratégias de manutenção dos interesses hegemônicos. A arena curricular é produzida por imposições, domínios, relações de poder, resistências, recontextualizações e oposições. A educação está envolvida numa política cultural, onde sentidos estão sendo construídos nos confrontos, negociações e tensões entre hegemônicos e subalternos.

A educação está vinculada às relações hierarquizadas de poder. Uns conhecimentos são considerados válidos enquanto outros conhecimentos são considerados irrelevantes. As “[...] políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem é comentada; alguns grupos recebem respeito se tem dinheiro e poder e vemos hoje professores perderem o respeito e serem atacados em todo o mundo”. (APPLE, 2012, p. 176). O que conta como conhecimento válido, como ocorre esta seleção e quem domina este conhecimento dizem respeito às problematizações dos teóricos críticos da educação.

O conhecimento crítico sobre a cultura estabeleceu que ela tem um valor e legítima vantagens materiais e simbólicas. “O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo *a* cultura”. (SILVA, 2000a, p. 34).

Entre os teóricos críticos também surgiu o questionamento do conhecimento moderno, dos seus efeitos destrutivos, disfarçados de valores universais, que tanto torturaram os povos alvos do colonialismo ocidental. “Não esqueçamos que sobre a capa dos valores universais autorizados pela razão, foi de facto imposta a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe”. (SANTOS, 1999, p. 206).

Algumas versões da teoria crítica passaram a interrogar a si mesmas. Santos (1999) chamou uma destas versões de teoria crítica pós-moderna. “Uma atitude pós-moderna de oposição tem que se assentar numa articulação da crítica da modernidade com a crítica da teoria crítica da modernidade”. (SANTOS, 1999, p. 214). Um esforço para ir além das invenções modernas.

As perspectivas críticas da interculturalidade e do multiculturalismo se aproximam (CANDAU, 2008), ambas articulam políticas de igualdade com políticas de identidade. Atentam para as significações das identidades e das diferenças nos contextos marcados por desigualdades. Compreendem que as lutas pela igualdade e por sociedades mais democráticas envolvem também o reconhecimento e o atendimento justo de diferenças mutantes e híbridas. Entre estas, diferenças culturais, étnico-raciais, de gêneros, de sexualidades e outras. Também contestam o padrão hegemônico purista, erudito, burguês, masculino, cristão, heterossexual e eurocentrado. “Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais”. (SILVA, 2000a, p. 90).

Tanto as teorizações da educação multicultural crítica quanto as teorizações da educação intercultural crítica são propositivas. *Grosso modo*, ambas propõem construir relações igualitárias, reivindicando o reconhecimento dos grupos marginalizados e de seus conhecimentos como legítimos, mas também o atendimento de seus direitos específicos – historicamente ignorados e negados – e a transformação social rumo a sociedades efetivamente democráticas.

A interculturalidade crítica é um projeto político, social, ético e epistêmico de descolonização em construção. (WALSH, 2012). O projeto de interculturalidade crítica está mais ligado à educação indígena nos contextos latino-americanos. Aparece na relação com os movimentos indígenas que demandam direitos específicos ao Estado. De acordo com Candau (2009, p. 5), desde a década de 1990 vem se afirmando “[...] a posição de que a interculturalidade deve ser trabalhada por todos os atores sociais, se realmente queremos que seja uma característica da sociedade como um todo em seu processo de construção democrática”.

O projeto intercultural crítico almeja transformar o Estado para que atenda as diferentes populações que o compõem. Para isso, propõe entender e contestar heranças coloniais ainda presentes na estigmatização pejorativa dos marginalizados nos conhecimentos a respeito deles. Nesse sentido, “[...] é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos”. (CANDAUI, 2008, p. 53).

O multiculturalismo crítico se inspira nas articulações teóricas e políticas de movimentos sociais, formados por pessoas que sentiam o peso de exclusões, discriminações e preconceitos. São sujeitos envolvidos na reivindicação de direitos negados aos grupos que representavam, principalmente organizações negras. “Embora engendrada desde há muito, a rebelião multicultural tem, a partir da segunda metade do século XX, uma visibilidade extraordinária” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115), a princípio nas manifestações de rua e nas artes.

Na educação, o multiculturalismo crítico busca entender como as diferenças são produzidas no contexto das desigualdades, articuladas às questões econômicas, mas reconhece que não podem ser reduzidas apenas às questões de classe. “As questões de classe ocorrem em corpos que tem gênero e raça” (APPLE, 2012, p. 182), como também sexualidade, entre outros aspectos. A tendência ainda presente de superiorizar a brancura, a heterossexualidade e a masculinidade alimenta as desigualdades, o machismo, a intolerância e o racismo.

A perspectiva do multiculturalismo crítico verifica que as representações de raça, classe, sexualidade e gênero – entre outras – resultam de disputas tensas em torno de significações, entre movimentos progressistas e (neo)conservadores da sociedade. Enfatiza a democracia e a justiça social como construções agonísticas e contínuas.

McLaren (2000, p. 123) lembrou que o multiculturalismo crítico “[...] enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. A perspectiva do multiculturalismo crítico compreende que o processo de atribuição de sentidos é inacabado, instável e inseguro, pois está inserido na luta entre ideologias para significar uma realidade histórica e cultural.

Simultaneamente, acontecem muitos processos desiguais e opressivos sofridos pelas alteridades culturais, étnico-raciais, femininas, homossexuais, deficientes, entre outras, articulados à questão de classe, mas não restritos a ela. “A lista da alteridade excluída é cada vez mais extensa, inacabável”. (SKLIAR, 2001, p. 16).

Proliferam as formas de convivência, de conformismo, de resistência e de negociação nas relações com as desigualdades. Também “[...] as fronteiras da exclusão

aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem”. (SKLIAR, 2001, p. 14). Os excluídos são muitas vezes incluídos parcialmente, porque as opressões atingem diferentes aspectos da vida, quando se é adequado em uns, é-se discriminado em outros.

Neste contexto de discriminações, exclusões, adequações e inclusões parciais e subordinadas, as teorias pós-coloniais, advindas de teóricos oriundos de países colonizados, contestaram a dominação europeia e discutem a respeito das marcas profundas da colonização ainda presentes. “A via para a nossa modernidade esta marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial”. (HALL, 2003c, p. 30).

Há análises pós-coloniais contemporâneas que estão articuladas a abordagens críticas e pós-críticas da educação “[...] para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio”. (SILVA, 2000a, p. 127). A dominação colonial – cujas marcas aparecem na atualidade e que tem efeitos na educação, na escola e na formação de professores – é expressa culturalmente e possui consequências materiais.

Os estudos pós-coloniais na educação reivindicam uma educação descolonizada. A educação precisa lidar com questões do multiculturalismo envolvendo cultura, poder, política, conhecimento e interpretação a fim de contestar o eurocentrismo. “Os outros são os que se confrontam com [as nossas] maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.” (CANDAUI, 2014, p. 38). A universalidade eurocêntrica precisa ser contestada, porque trazem formas particulares de perceber a realidade que não precisam ser as únicas referências válidas. Tal universalidade é questionada pelas perspectivas pós-críticas da educação.

Teorizações pós-críticas da educação incluem abordagens pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais. “Ser ‘pós’ algum movimento ou escola de pensamento [...] implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade”. (LOPES, 2013, p. 11).

As teorias pós-críticas da educação problematizam opressões, dominações e desigualdades, como as teorias críticas, mas também, pelo seu viés pós-moderno, percebem que as noções de pedagogia e de currículo que têm nos orientado, inclusive as teorias críticas, na escola e na formação universitária e continuada de professores estão fundamentadas na racionalidade moderna.

A crítica feita pelo pós-modernismo a esta razão é que ela acabou produzindo opressão ao impor uma única forma legítima, pura e centralizadora de significação das relações, da realidade e dos sujeitos. Impõe uma verdade única como válida e pretende a sua universalização. As teorias pós-críticas percebem a existência da multiplicidade de sentidos atribuídos nos diferentes contextos sociais. Em vez de investir em soluções finais universalizadas, o pós-modernismo da teoria pós-crítica da educação aposta em soluções provisórias criadas em cada contexto.

Pelo viés pós-estruturalista, as teorias pós-críticas da educação questionam a fixidez e a eficácia das estruturas linguísticas de significação do estruturalismo, ou seja, os sentidos hegemônicos não estão seguramente estabelecidos e aceitos. Isso se refere até mesmo às estruturas socioeconômicas e culturais, porque também estão envolvidas com a produção e a imposição de sentidos. “O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza”. (SILVA, 2000a, p. 119). Implica afirmar que as estruturas não determinam definitivamente os sujeitos e a realidade, porque elas, assim como a linguagem, vacilam e nestes vacilos encontramos diferenças, práticas de liberdade relativas e imprevisibilidade.

Incluo na perspectiva de questionamento da modernidade/colonialidade branca, ainda existente, as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, dos estudos culturais, pós-coloniais e críticos da branquidade, procurando articular os pontos em comum de suas abordagens.

O Grupo Modernidade/Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2007; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; DUSSEL, 2005; GROSGOUEL, 2008; LANDER, 2005; WALSH, 2007, entre outros), constituído no final dos anos 1990 e formado por estudiosos latino-americanos que trabalham em diferentes universidades do continente americano (BALLESTRIN, 2013), entende que o conhecimento científico eurocêntrico acabou sendo uma estratégia da modernidade – que tem a colonialidade¹³ e o capitalismo como elementos constitutivos – de silenciar outros saberes com outras lógicas.

Este grupo defende a produção de um pensamento crítico dos subalternizados pela modernidade capitalista que questione as desigualdades, racializações, hierarquias culturais, étnicas e epistêmicas herdadas do colonialismo. “Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo,

¹³ Resquílios do colonialismo presentes nas hierarquizações de grupos étnico-culturais e seus saberes. Exploro mais o conceito de colonialidade ao longo da tese.

transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos”. (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

Pretendem produzir um projeto teórico “[...] voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 38), às quais são eurocentradas. O grupo faz uma interlocução com as teorias pós-coloniais.

Os estudos culturais (WOODWARD, 2000; HALL, 2003; 2010, entre outros) e pós-coloniais (BHABHA, 1998 e outros) também percebem os efeitos da colonização presentes nas sociedades que passaram por este processo de dominação. Estes efeitos afetam os discursos explicadores da ciência que justificaram e legitimaram desigualdades e o racismo (por exemplo: teorias de hierarquização das raças, neoliberalismo, etc.).

Estes dois campos de estudo discutem questões ligadas a práticas de significação e ao hibridismo cultural, produzidos a partir de misturas de elementos em relações tensas e complexas de negociações e resistências. Estudam “[...] formas de tradução e transculturação que caracterizaram a relação colonial desde os seus primórdios, as desautorizações e entre-lugares [...]”. (HALL, 2003d, p. 115).

Os conhecimentos, as regulações e os convencimentos são inerentes aos processos educativos, resultados de (re)criações coletivas de sujeitos envolvidos nas relações de poder. São culturais, porque produzidos em sistemas de significação. “Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação de identidade e da subjetividade”. (SILVA, 2000a, p. 139). A educação ocorre em diferentes espaços. As pedagogias culturais ensinam os sujeitos de diferentes formas com diferentes objetivos. Seus significados circulam nas pedagogias escolares, afetando o entendimento das identidades e diferenças culturais.

As identidades, diferenças e culturas são impuras e híbridas. Estão constantemente em (des/re)construção, imersas nos processos de hibridização e permeadas por relações de poder, portanto, há identificações e diferenciações incessantes. As identidades e diferenças, fortemente afetadas pelos sentidos hegemônicos, são efeitos discursivos e dependem umas das outras. Somos identificados e identificamo-nos a partir do que nos diferencia. Somos diferenciados e diferenciamo-nos a partir do que nos identifica. Também passamos a pertencer a um grupo ao sermos identificados e ao nos identificarmos.

As estruturas de dominação, apesar de nos governarem, não destroem a liberdade, presente na imprevisibilidade de práticas, identificações e produções que podem surgir nos entre-lugares culturais. (BHABHA, 1998). Os entre-lugares são zonas intersticiais, entre

culturas, significações e poderes onde o inesperado acontece, marcado pelas suas condições de produção.

Movidos pela contestação da norma branca, os estudos críticos da branquidade (WARE, 2004; FRANKENBERG, 2004; LEONARDO, 2011; e outros) iniciados na década de 1990 nos Estados Unidos questionam o privilégio da brancura. A branquidade está “[...] associada ao prestígio social, econômico e político [e] liga os modos de funcionamento do racismo no Brasil a hierarquias ‘raciais’ de outras sociedades fundadas pelo colonialismo europeu”. (WARE, 2004, p. 8).

A identidade branca, branquitude ou branquidade é uma categoria sociocultural e étnica/racial construída no contexto da modernidade colonial para legitimar a dominação de uma raça/etnia e cultura, mas também de uma classe, sobre as outras. A afirmação de culturas brancas ocidentais, aliadas ao projeto racial de branqueamento e ocidentalização, iniciou-se a partir da colonização moderna.

Os estudos críticos da branquitude procuram contestar a superiorização da branquidade, utilizada como atributo do racismo e como vantagem nas relações socioculturais no contexto das desigualdades produzidas no capitalismo neoliberal. Uns buscam desconstruir/reconstruir a branquidade a fim de que ela possa colaborar na luta antirracista, mas outros querem abolir a branquidade por sua associação com a ideia de supremacia branca.

Prefiro apostar na possibilidade de “[...] reabilitação da branquidade pela sua ressignificação por meio da criação de discursos alternativos”. (LEONARDO, 2011, p. 145). Penso que as identidades brancas não podem ser abolidas, porque tais identificações plurais vinculam sujeitos nestes pertencimentos étnico-raciais ao longo de suas vidas.

Os brancos também podem combater a superiorização da brancura e suas identificações podem ser recriadas. “Pelo fato de a branquidade ser uma construção social, várias possibilidades estão abertas para a ação ou agência dos brancos”. (LEONARDO, 2011, p. 148). Ser branco não é o problema, mas sim certas representações acerca do branco que levam à sua superiorização no âmbito da cultura.

Desde a segunda metade do século XX, os estudos culturais britânicos, afetados por uma teoria crítica alternativa (HALL, 2003e), vêm com uma proposta de dar uma atenção maior à cultura. A cultura cria realidades, está relacionada, mas não pode ser reduzida à economia e nem explicada pelo evolucionismo¹⁴. Continua sendo um conceito polissêmico e não preciso. A cultura permeia todas as práticas e experiências individuais e coletivas.

¹⁴ Perspectiva que tornava possível “[...] inserir os vários grupos humanos em estágios hierarquizados de um modelo evolutivo que determinava a direção e o destino do desenvolvimento”. (HOFBAUER, 2006, p. 133).

Nas culturas, estamos sempre aprendendo a ser quem somos em relação aos outros. “As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera”. (HALL, 2003c, p. 44). Podemos ser os outros de nós mesmos, pois podemos mudar, sermos diferentes no contato com outros sujeitos, artefatos, sentidos e contextos.

Para Giroux (2003, p. 22), “os estudos culturais são mais do que simples discurso acadêmico, eles oferecem um vocabulário crítico para moldar a vida pública como uma forma de política prática”. Em seu intento de contribuir para as mudanças sociais favoráveis aos menos favorecidos, os estudos culturais se aproximam da pedagogia crítica de inspiração neomarxista.

Correndo o risco de uma generalização exagerada, pode-se afirmar que ambos os teóricos dos estudos culturais e os educadores críticos realizam formas de trabalho cultural que situam a política na inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder; os dois grupos abordam a política cultural como “o local de produção e luta pelo poder”, e o aprendizado como o resultado de disputas diversas, ao invés de recepção passiva de informações. (GIROUX, 2003, p. 150).

Todos os sujeitos fazem culturas, também são feitos pelas culturas e entre culturas. Em situações múltiplas, (re)constroem conhecimentos e maneiras de viver. As culturas estão em tudo o que é significado e ressignificado nas interações culturais.

Os estudiosos do campo dos estudos culturais contestam a hierarquização da noção de alta cultura (branca/europeia) e baixa cultura (não branca). A cultura “não consiste mais na soma do ‘melhor que foi pensado e dito’, considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada [...]”. (HALL, 2003f, p. 135).

As relações assimétricas inventam representações superiorizando a identidade branca e a naturalizando nesta posição. “O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético”. (HALL, 2003g, p. 345). Expor a invenção, pelas representações culturais, da supremacia da brancura é, em alguma medida, tentar abalar a cultura moderna, a ciência eurocêntrica e o racismo.

Os estudos culturais nunca concordaram totalmente com o marxismo, mas “[...] trabalharam na vizinhança do marxismo, sobre o marxismo, contra o marxismo, com ele e para tentar desenvolvê-lo”. (HALL, 2003e, p. 203). Sovik (2003), ao falar especificamente de Hall, afirmou que a atração deste autor por Marx está relacionada à simpatia dele pelas teorizações do capital, das classes sociais, da exploração, do poder e do conhecimento crítico, no entanto,

o mesmo discordava do espaço relativamente pequeno dado à cultura, ao simbólico e à ideologia no marxismo clássico, como também a desconsideração do “[...] fato de que as potências metropolitanas impuseram o capitalismo nas colônias, ele não evoluiu rumo às colônias de forma orgânica, “a partir de suas próprias transformações”” (SOVIK, 2003, p. 16). O evolucionismo marxista¹⁵ (eurocêntrico) não está interessado em contestar a dominação colonial e os seus efeitos.

Peters (2000) escreveu que os teóricos pós-estruturalistas¹⁶ – Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Jean-François Lyotard – prezaram pelas contribuições das análises de Marx sobre a sociedade capitalista e foram influenciados pelo estruturalismo da teoria marxista. “Todos esses pós-estruturalistas vêm a análise do capitalismo como um problema central: eles tentam compreender a forma pela qual o capitalismo se transforma para não ter que agir contra suas próprias limitações [...]”. (PETERS, 2000, p. 27).

O pós-estruturalismo assume uma postura de reação às certezas modernas e do estruturalismo. Configura-se como “uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade”. (PETERS, 2000, p. 37). Enfatiza, como o estruturalismo, as forças culturais e sócio-históricas que nos governam, entretanto, deixa um espaço para o inesperado, as diferenças e as práticas de liberdade relativas. A realidade é constantemente (re)criada por (re)interpretações discursivas e atuações dos sujeitos afetadas pelas tensas relações de poder.

O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação. O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo, com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvida, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. (PETERS, 2000, p. 39).

Baseados no pós-estruturalismo, os discursos pós-críticos, identificados no campo da educação, “[...] rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária [...]

¹⁵ Referente ao evolucionismo marxista, escreveu Guimarães (1995, p. 42): “o evolucionismo subjacente ao pensamento marxista adaptou-se bem à idéia de que o capitalismo (ele próprio código para ‘europeidade’) seria uma força civilizadora que os povos de todo o mundo teriam forçosamente que experimentar antes de atingir o socialismo”.

¹⁶ Também chamados de pensadores pós-modernos e filósofos da diferença.

rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas”. (SILVA, 2000a, p. 149). O sujeito nos discursos pós-críticos é descentrado e não é plenamente consciente dos processos de invenção dos quais participa, afetado por estes e por outros processos.

O sujeito produz relações com o contexto, mas também é produzido por elas. Não possui essência originária, verdadeira e real, mas constitui-se pela reciprocidade de relações. Não pode ser precisamente determinado pelas estruturas (re)inventadas nas interações, onde este também faz parte e atua.

O sujeito escapa, vaza, é outro, um mistério, um imprevisível e inapreensível outro. (SKLIAR, 2003). Nesse sentido, ainda há bastante espaço para a subversão, transgressão e ataque às lógicas dominadoras, ditas científicas, que posicionam a branquitude como centro referencial da verdade, da realidade e do sujeito. “O crescimento das múltiplas posições associadas com o pós-modernismo e com o pós-estruturalismo é poderoso e importante, e tem servido para ensinar-nos muito e para tornar a teoria crítica mais produtiva”. (AU; APPLE, 2011, p. 108).

Estudos críticos das desigualdades, da branquitude e da modernidade/colonialidade, os pós-críticos, os pós-estruturalistas, os estudos culturais e pós-coloniais foram difundidos, reelaborados, ressignificados e recontextualizados em versões diferenciadas. Versões destas posturas teóricas e políticas, questionando a cultura moderna enquanto expressão da dominação branca e neoliberal sobre indígenas e afrodescendentes em discussões relacionadas às desigualdades, relações de poder, identidades, diferenças étnico-raciais e representações culturais, contribuíram para a construção desta tese.

Transitar entre estas perspectivas, umas mais situadas como críticas e outras mais como “pós”, na problematização das marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em História foi importante para se atentar aos pontos considerados cruciais de suas abordagens nesta articulação teórica condutora da tese.

Neste trabalho, as teorias críticas da educação de viés neomarxista, principalmente as teorizações de McLaren (2000) e Giroux (1999, 2003), me atentaram para as desigualdades econômicas do capitalismo e as relações desiguais de poder que não envolvem somente as questões econômicas, mas também estão relacionadas a elas. Conhecimentos mais valorizados pelos currículos, os cânones, são aqueles que contribuem para a manutenção de hierarquizações existentes, mantenedoras da ordem desigual capitalista e discriminadora.

Os conteúdos cânones dos currículos superiorizam a brancura em valores que, supostamente, deveriam ser buscados e cultivados por todos. Marcas das representações acerca

das identidades brancas no currículo do curso de Licenciatura em História pesquisado trazem estes traços, como também críticas a eles (mostro isto no capítulo 4).

Teóricos críticos da educação de viés neomarxista ajudaram a entender o currículo do curso como um âmbito de debates, embates, conflitos, resistências, autonomias relativas e disputas, onde alguns objetivos e conhecimentos são considerados mais pertinentes do que outros. Nos contínuos jogos de forças da arena curricular, entre os cânones e os conteúdos emergentes, podemos ver brechas onde culturas e histórias subalternizadas podem aparecer.

Perspectivas críticas da interculturalidade e do multiculturalismo acessadas (MCLAREN, 2000; CANDAU, 2008, 2009; WALSH, 2012; FLEURI, 2003; 2014, entre outros) permitiram uma atenção para as relações tensas entre culturas na universidade e no currículo do curso analisado, por causa das presenças das diferenças indígenas, negras e brancas, entre outras. A leitura destas perspectivas proporcionou a observação das diferenças culturais provocando mudanças. Instigam a propor uma formação de professores de História cada vez mais sintonizada com os movimentos negros e indígenas e outros.

A interculturalidade crítica e as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade nos convidam ao questionamento dos conhecimentos tidos como universais, constituídos por particularidades brancas, ocidentais e eurocêntricas universalizadas “[...] cuja *força* de convencimento reside em sua reafirmação constante pelos *discursos autorizados*” (AZIBEIRO, 2007, p. 95) no currículo do curso de Licenciatura em História pesquisado.

Estudos pós-coloniais ajudaram a ver que as identidades indígenas, negras e brancas são impuras e atualizadas constantemente no contato com outros contextos culturais. A crítica pós-colonial e as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade favoreceram a contestação dos resquícios da dominação colonial ainda presentes nas representações acerca das identidades brancas, negras e indígenas que afetam o currículo do curso analisado, hierarquizando e subjugando a partir da referência mestra eurocêntrica (conforme discuto no capítulo 4). Os estudos consultados movem a aposta em estratégias de descolonização do currículo do curso.

Teorias educacionais pós-críticas acessadas (SILVA, 2000a; ELLSWORTH, 2001; MACEDO, E. 2006; LOPES, 2013, entre outros), amparadas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo, orientam uma análise mais vigilante e cautelosa quanto à formação antirracista de sujeitos conscientes, críticos e esclarecidos perseguida pela Licenciatura em História colaboradora deste estudo, porque, além de não ocorrer de maneira plena, tal formação está

ligada à racionalidade moderna que impõe uma única forma legítima de conhecer no curso, a científica e eurocêntrica (exploro esta questão de forma mais aprofundada no capítulo 4).

A ideia de fundamentação cabal, de que existiria uma perspectiva das perspectivas (VEIGA-NETO, 1996), tornou-se alvo de questionamento e percebida como produto das disputas para instituição de verdades. (SILVA, 1995). Grandes narrativas científicas, compostas por verdades instituídas pelos sentidos hegemônicos, buscam conter a proliferação de significados e a complexidade da vida social.

A perspectiva pós-crítica do currículo me levou a pensar que a formação crítica almejada pelo curso analisado não é plena, como qualquer formação não é, pois a significação não está estabelecida de uma vez por todas. A significação curricular é contingente, contínua e infundável. Os sentidos que guiam os rumos da formação mudam no cotidiano. (SILVA, 1996). A estrutura curricular afeta os sujeitos envolvidos, mas é vacilante, ambivalente, imperfeita, inacabada, mutante e também movida por desejos de formar sujeitos comprometidos com a justiça social (como mostrado com maior ênfase no capítulo 4).

O debate a respeito das marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em História contou ainda com as contribuições dos estudos críticos da branquitude/branquidade, também praticados por autores brasileiros (cf. BENTO, 2002; CARDOSO, 2014; ALVES, 2010; SCHUCMAN, 2012), articulados com as outras colaborações teóricas que referenciam este trabalho. Estes estudos, sob um viés desconstrucionista/reconstrucionista das identidades brancas, permitiram contestar a norma branca e pensar no potencial de branquitudes sensibilizadas ao antirracismo no currículo do curso analisado.

Nesta pesquisa, os estudos culturais, principalmente as leituras de Hall (2003a, 2010a, 2010b) e a sua articulação com a educação (SILVA, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d; WORTMANN, 2001; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), tornaram possíveis as problematizações de representações acerca das identidades culturais e étnico-raciais naturalizadas, submetidas à hegemonia branca (permeada pela noção eurocêntrica de alta cultura) e atravessadas por relações desiguais de poder.

Feitas essas considerações, penso ter exposto as razões de ter optado por um referencial híbrido e heterogêneo que transita entre perspectivas críticas e “pós” no campo da educação para analisar marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo de uma licenciatura em História.

As perspectivas, pelas quais a tese transitou, estiveram ligadas à análise de representações culturais acerca das identidades/diferenças étnico-raciais no currículo,

considerando-o como não neutro. O currículo é racialmente, etnicamente e culturalmente enviesado pelos sentidos produzidos ao longo do tempo, os quais também são marcados pelo euro-brancocentrismo moderno e colonial. As identidades étnico-raciais são significadas nas representações culturais, atravessadas pelas relações de poder.

2.1 Representações culturais, relações de poder e diferenças/identidades étnico-raciais

Segundo Hall (2010a), os enfoques para explicar como as representações de sentidos atuam nas linguagens podem ser classificados como reflexivo, intencional e construcionista (ou construtivista). No enfoque reflexivo, o sentido repousa no referente e a linguagem funciona como um espelho que reflete o verdadeiro sentido tal qual ele é. Hall (2010a, p. 453) questiona este enfoque ao afirmar: “[...] el sentido no está inherente *en* las cosas, en el mundo. Es construido, producido. Es el resultado de una práctica signifiante: una práctica que *produce* sentido, que *hace que las cosas signifiquen*”.

O enfoque intencional sustenta a ideia de que o sujeito, emissor de mensagens, é o autor, fonte do sentido e impõe seu sentido único sobre o mundo através da linguagem. Nesta concepção, as palavras significam o que o autor quer que signifiquem. A linguagem não é privada, mas sim coletiva. Por isso, não pode estar centrada no eu, no sujeito emissor da mensagem, a única fonte de sentidos da língua.

Hall (2010a) adverte que a comunicação depende das convenções (sociais, culturais e linguísticas), dos sistemas de representação, sentidos e códigos partilhados. Embora possam ser percebidos como pessoais, os sentidos são produzidos de acordo com as regras, códigos e convenções da linguagem para serem compartilhados e compreendidos. O pensamento só pode ser colocado em ação pela linguagem nas relações sociais.

O enfoque construtivista (ou construcionista) reconhece o caráter social e relacional da linguagem. Os sujeitos usam os sistemas conceituais, linguísticos e demais sistemas representacionais da cultura – do contexto ao qual pertencem – para construir sentidos, para significar e tornar o mundo inteligível na relação com os outros.

A perspectiva construcionista de representação (cf. HALL, 2003a; HALL 2010a; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000d) é aquela pela qual me interessei e permitiu realizar as discussões a respeito das representações culturais neste trabalho. Nesta acepção, as representações culturais incluem os sentidos atribuídos às realidades, as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais são produzidos os significados. (WOODWARD, 2000).

As representações culturais configuram os significados atribuídos às realidades, são práticas de significação. “É dentro dos sistemas de representação da cultura e através deles que nós ‘experimentamos o mundo’: a experiência é o produto de nossos códigos de inteligibilidade, de nossos esquemas de interpretação”. (HALL, 2003a, p. 181-182).

Somos produzidos e regulados nas/pelas culturas, e entre culturas, com suas linguagens, sentidos, convenções, códigos e relações de poder. Com uma liberdade condicionada (portanto limitada, mas não insignificante), também somos produtores de culturas e dos elementos que as constituem.

O sentido daquilo ao qual nos referimos é construído utilizando os sistemas de representação, conceitos e signos. O sentido não é material, pertence ao domínio simbólico, entretanto, tem efeitos sobre a realidade material. Pensamos o mundo material, fortemente afetados pelo exterior sociocultural que nos constitui, a partir das representações que dele são produzidas.

Quando aproximamos modos de interpretar o mundo, fazendo um encontro e, deste, um entrecruzamento de significados, também – ainda que regulados pelo contexto – produzimos cultura, marcada por diferenças e cheia de arranjos de poder. Isso permite compartilhar conceitos, sentidos e construir um contexto juntos. De acordo com Hall (2003a, p. 179), “[...] o social nunca está fora do semiótico. Cada prática social é constituída na interação entre significado e representação e pode, ela mesma, ser representada”. Diferentes sistemas de representação podem estar relacionados.

Interpretamos a realidade de maneiras diferentes, porém, para nos comunicarmos, relacionarmos e interagirmos, precisamos construir uma linguagem comum. As linguagens são sistemas de signos. As palavras, sons e imagens que portam sentido são chamados de signos. Os signos estão organizados nas linguagens e representam algo.

Necessitamos intercambiar significados pelas representações numa linguagem partilhada. “Nuestro mapa conceptual compartido debe ser traducido a un lenguaje común, de tal modo que podemos correlacionar nuestros conceptos e ideas con ciertas palabras escritas, sonidos producidos o imágenes visuales”. (HALL, 2010a, p. 449). A construção de linguagens comuns permite traduzir e comunicar nossos pensamentos em palavras, sons e imagens.

Os sentidos dos conceitos são construídos através da linguagem. É a relação entre conceitos e linguagem que nos capacita a nos referirmos ao “real” ou à imaginação: espaços, situações, histórias, pessoas, objetos, etc. Para Hall (2010a), o sentido depende dos conceitos e das imagens formadas em nosso pensamento e que estão no lugar daquilo que estamos nos

referindo, representando-o, fazendo com que sejamos capazes de falar de algo presente e ausente.

Formamos conceitos a partir do que percebemos, vemos, tocamos, sentimos e ouvimos com mais ou menos frequência, de maneira mais direta ou indireta. Todavia, também criamos conceitos sobre algo que nunca vimos e sobre pessoas e lugares que inventamos. (HALL, 2010a). Temos conceitos a respeito da vida de antes e de após a morte. Ao aceitarmos e/ou fabricarmos o conceito de algo, passamos a conhecer por um sentido, por uma forma de significar, através das representações, diferentemente acessadas e (re)interpretadas.

Há diferentes formas de fixar, ordenar, mesclar, classificar e relacionar os conceitos. “Nossa compreensão dos conceitos depende de nossa capacidade de vê-los como fazendo parte de uma sequência” (WOODWARD, 2000, p. 46) em repetições e rituais cotidianos. Os sistemas conceituais podem seguir pressupostos referentes a diferenças/semelhanças, causas/consequências, verdades/falsidades, entre outros. “Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social”. (WOODWARD, 2000, p. 41). Nossos pensamentos são conduzidos pelos conceitos e classificações que nos interpelam.

Hall (2010a) salienta que o conjunto das relações conceituais configuram os sistemas de sentido em nossa cultura. “Pertencer a una cultura es pertenecer aproximadamente al mismo universo conceptual y lingüístico, es saber cómo los conceptos e ideas se traducen a diferentes lenguajes, y cómo el lenguaje refiere, o hace *referencia* al mundo”. (HALL, 2010a, p. 452).

O significado “[...] surge das diferenças entre os termos e categorias, os sistemas de referência, que classificam o mundo e fazem com que ele seja apropriado desta forma pelo pensamento social e o senso comum”. (HALL, 2003a, p. 188). O significado não é um reflexo transparente do mundo transmitido na linguagem.

O sentido não está em si naquilo ao qual estamos nos referindo, pois é construído nas práticas de significação e depende do contexto. Além disso, “todo lo que decimos y queremos decir se modifica por la interacción y el interjuego con otra persona. El significado se origina a través de la ‘diferencia’ entre los participantes em cualquier diálogo”. (HALL, 2010a, p. 420).

A diferença entre um e outro é que significa, porque “[...] la cultura depende de dar significado a las cosas asignándolas a diferentes posiciones dentro de un sistema de clasificación”. (HALL, 2010a, p. 421). Aquilo que é depende do que não é, não necessariamente do seu oposto, mas daquilo que difere.

As significações são relacionais. Não há uma relação natural entre o signo e o seu sentido. Os códigos e as convenções sociais e culturais fixam, ainda que provisoriamente, o sentido. Os “[...] signos, trabajan simbólicamente – representan conceptos, y significan. Sus efectos, sin embargo, son sentidos en el mundo social y material”. (HALL, 2010a, p. 457).

Há diferentes leituras dos signos e, até, de um mesmo signo. Hall (2010a) diz que o sentido de uma palavra, texto, discurso, som e imagem – construído pelos sistemas de representação – nos parece, muitas vezes, natural e indiscutível, porque é fixado fortemente pelas convenções sociais e por códigos que vinculam os conceitos ao nosso sistema de linguagem.

Os códigos garantem um entendimento entre os sujeitos, fixando significados e as regras de comunicação. Buscam estabilizar o sentido nas linguagens e culturas. “Nos dicen qué lenguaje usar para expresar qué idea”. (HALL, 2010a, p. 452). Os códigos tornam possível que o sentido seja comunicado dentro de uma cultura. São inventados pelas convenções sociais que estabelecem e fixam certos signos que representam certos conceitos.

Desde a mais tenra idade estamos aprendendo as convenções de representação, os códigos e as linguagens da cultura a qual pertencemos. Somos culturalizados, tornados membros de nossa cultura, porque equipados com o saber fazer cultural que nos permite entender e comunicar ideias. Inconscientemente, internalizamos os códigos que nos permitem expressar pelas representações e interpretar ideias comunicadas a nós através de representações. (HALL, 2010a).

Precisa haver uma fixação do sentido, um fechamento arbitrário – ao menos provisório – para outras formas de significar, a fim de que possamos entender uns aos outros. “Por otro lado, no hay una fijación absoluta o final del sentido. Las convenciones sociales y lingüísticas cambian a lo largo del tiempo”. (HALL, 2010a, p. 453).

Além dos códigos linguísticos variarem de uma língua para outra, as palavras de uma língua assumem outros sentidos em outros usos. Os conceitos e significados mudam de acordo com o tempo e o lugar. Cada mudança altera o mapa conceitual, fazendo com que as diferentes culturas, em distintos momentos, alterem a maneira de classificar e conceber a realidade.

[...] si el sentido cambia históricamente y nunca está fijado definitivamente, entonces se sigue que “captar el sentido” debe implicar un proceso activo de *interpretación*. El sentido debe ser activamente “leído” o “interpretado”. En consecuencia, hay una imprecisión necesaria e inevitable acerca del lenguaje. El sentido que captamos, como observadores, lectores o audiencias, nunca es exactamente el sentido ofrecido por el hablante o escritor o el captado por

otros intérpretes. [...] nunca podremos limpiar el lenguaje completamente, librándolo de todos los otros sentidos ocultos que podrían modificar o distorsionar lo que queremos decir. [...]. (HALL, 2010a, p. 460).

A nossa cultura (comum) pode ser pensada porque partilhamos representações, significados, conceitos e linguagem, além dos códigos e convenções que governam nossos entendimentos e as maneiras como traduzimos nossos pensamentos. “Los códigos nos dicen qué conceptos están en juego cuando oímos o leemos cuáles signos”. (HALL, 2010b, p. 452).

Os códigos são resultados de convenções sociais, permeadas por relações de poder. Operam até mesmo no sistema racializado de representações e na política representacional antirracista. Representações injustas têm efeitos concretos sobre a vida das pessoas. “*O meu avô era bem negro, ele já faleceu, ele sofreu bastante também com isso. Tanto que ele não conseguia arrumar emprego, nada. Até que ele acabou virando pedreiro*” (Acadêmica Gabriela, Entrevista, 30/08/2016).

A representação tem o poder de marcar, estereotipar, classificar, incluir, excluir e atribuir através de códigos de significado nas linguagens, incutidos nos sujeitos de maneira inconsciente. Quando percebidas em iniciativas contra o racismo, injustas representações das identidades étnico-raciais são questionadas. Assim foi a iniciativa contada pela Acadêmica Rafaela:

Eu fiz, por exemplo, atividades com os meus alunos que eles tiveram que relatar situações de preconceito. E daí, eles trouxeram vários exemplos. Por exemplo, na mídia de pessoas que... ah, a mulher foi no salão de beleza e não quis ser atendida por uma profissional que era negra. Ou, pessoas que entraram em lojas caras e se recusaram a atender ela porque acharam que era pobre, porque era negra. Todos os preconceitos possíveis. Mas eu ver, assim, eu nunca cheguei a visualizar essas situações, mas a gente percebe que existe isso na sociedade ainda (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016).

Representações injustas fundamentam os preconceitos, as discriminações e o racismo, associando o negro e o indígena a incapacidade, pobreza e inferioridade. O poder não opera apenas na coerção física e na exploração econômica, mas também no âmbito simbólico pelas práticas e políticas representacionais das identidades e das diferenças. Conforme salienta Silva (2000d, p. 91), “[...] a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”.

Trata-se do poder de representar algo ou alguém de uma maneira dentro de certo regime de representação. “É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade

e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir”. (SILVA, 2000d, p. 91).

Hall (2010b) apresentou a diferença entre Antonio Gramsci e Michel Foucault na discussão sobre o poder, mas também a relevância de ambos para pensarmos este tema. Segundo o autor, Gramsci deu ênfase à discussão do poder entre a classe dominante e a subalterna; já o autor francês não identificava qualquer sujeito ou grupo como fonte do poder.

Hall (2010b) sustenta que tanto Foucault como Gramsci concordavam que o poder envolve conhecimento, representação, ideias, autoridade, desigualdade, violência, coerção física, etc. “Ambos habrían concordado en que el poder no puede capturarse pensando exclusivamente en términos de fuerza o coerción: el poder también seduce, solicita, induce, gana el consentimiento”. (HALL, 2010b, p. 432).

O poder não pode ser somente pensado em termos onde só um grupo seja seu detentor, subjugando os demais pelo exercício de uma dominação a partir da sua posição privilegiada. Hall (2010a) disse que tanto para Gramsci como para Foucault o poder está em todas as partes, circulando nas relações sociais.

As relações de poder incluem os em vantagem e os em desvantagem. A produção da posição privilegiada dos em vantagem e da situação desfavorável dos em desvantagem não acontece apenas pelo uso da força e da coerção (fazem parte, mas esta produção sociocultural não se resume a isto). “Ninguno, ni sus víctimas aparentes ni sus agentes, puede permanecer por fuera de su campo de operación por completo”. (HALL, 2010b, p. 433). Todos somos capturados pelas relações de poder, mas não da mesma maneira, muitas vezes, de modo desigual.

O poder produziu/produz discursos, conhecimentos, representações, configurou/configura instituições e práticas no âmbito micro (local), no macro (global), nas estratégias específicas e amplas de disputa, convencimento, imposição, domínio, enfrentamento, correlações de forças. Representações racistas, instituídas pelos dispositivos de poder colonial, procuraram justificar opressões, violências e hierarquias por meio da produção e difusão de vários conhecimentos.

Historicamente, a instituição da escravidão baseou-se em diversas formas de conhecimento – científico, filosófico, religioso, estético, legal e econômico – para sua legitimidade e aceitação, “provando” amplamente a grande “inferioridade” racial dos escravizados. Esses discursos confirmavam que a raça mestre era racional, civilizada, controlada, capaz de julgamento moral e, assim, capaz de autodeterminação; eles também comunicavam o “conhecimento” de que as raças sujeitas eram a antítese da raça mestre:

irracionais, selvagens, sexualmente lascivas, moralmente falidas e completamente incapazes de autodeterminação. (GIROUX; GIROUX, 2003, p. 120).

A atribuição de sentidos às diferenças/identidades étnico-raciais através de oposição binária adota uma prática política (permeada pela desigualdade) de priorizar um dos representados para secundarizar o outro. Por exemplo, geralmente, quando os negros e indígenas são representados como os outros, os diferentes, prioriza-se o branco como o centro referencial. “A produção das diferenças étnico-raciais no Brasil ocorreu por meio de oposições binárias e de relações desiguais de poder, que construíram negativamente sujeitos e grupos por meio da exclusão e da marginalização”. (SANTOS; MOLINA NETO, 2011, p. 520).

O sistema racializado de representações está estruturado por um conjunto de oposições binárias: oposição entre civilização e selvagismo, oposições entre características (físicas, sociais, comportamentais, culturais e de capacidade intelectual) brancas e negras (ou brancas e indígenas), oposição entre a pureza e a mistura, entre a ciência universal e os saberes particulares, entre a cultura e a natureza.

Hall (2010b, p. 427) escreve: “la teoría racial aplicaba de manera diferente la distinción cultura/naturaleza a los dos grupos racializados. Entre blancos, ‘cultura’ *estaba opuesta* a ‘naturaleza’. Entre los negros, se asumía, la ‘cultura’ *coincidía con* la ‘naturaleza’”. No sistema racializado de representações, a diferença étnico-racial é continuamente naturalizada como inferior.

Sobre a naturalização das diferenças em inferioridades e desigualdades, Quijano (1992, p. 16) explica esta relação colonial: “[...] las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser ‘objetos’ de conocimiento y/o de prácticas de dominación”.

A estratégia representacional racista de naturalização procura fixar a diferença, reduzi-la a uma essência e estereotipá-la como inferior. “La estereotipación es un elemento clave en este ejercicio de violencia simbólica”. (HALL, 2010b, p. 431). Imagens congeladas em formas de degradação ritualizadas caracterizam a estereotipação étnico-racial.

Em uma fala da Acadêmica Maria percebe-se o negro representado de modo estereotipado como suspeito, alguém não confiável: “*O meu tio tem um mercado, daí a pessoa negra entra, assim, mal vestida, a minha tia fala: ‘olha lá, cuidado!’ Sabe?*” (Entrevista, 29/08/2016). O simbólico se entrelaça com o material para moldar a vida. Por isso, precisamos pensar tanto sobre a dimensão simbólica quanto sobre a dimensão material e as articulações

entre estas dimensões para alterar duras realidades, dolorosamente marcadas pelas desigualdades, injustas discriminações, preconceitos e estereotipações.

A estereotipação estabelece uma fronteira entre o confiável e o desconfiável, o aceitável e o inaceitável, o normal e o anormal, segundo representações discriminatórias que afetam convivências. A representação discriminatória afetando uma convivência é o que percebi na fala da Acadêmica Gabriela sobre uma situação em sua família: “*A minha mãe é negra. A mãe do meu pai rejeitou a minha mãe. Até hoje, não é uma relação muito [amistosa]...*” (Entrevista, 30/08/2016). Neste trecho, percebi o preconceito e a discriminação racial constituídos por um injusto sistema racializado de representações, criando restrições em relacionamentos, atritos e, até, inimizades.

Nas representações da cultura atuam relações de poder arbitrando, a partir de signos, códigos e convenções, a respeito do sentido e do significado, definindo, mesmo que não definitivamente, identidades e diferenças.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação. [...] A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens [e adultos/as] desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. (SILVA, 2000d, p. 91-92).

O poder de representar na cultura é o poder de estabelecer uma forma de conceber identidades e diferenças (SILVA, 2000d), porém as disputas nas políticas de representações são contínuas. Os significados instituídos por representações são contestados e disputados “[...] pois em qualquer cultura, em uma mesma época, há sempre diferentes circuitos de significação circulando. Isso me remete a ressaltar que a produção dos significados está sempre associada a lutas de poder [...]”. (WORTMANN, 2001, p. 157).

Para questionarmos os sentidos das identidades e das diferenças étnico-raciais e produzirmos políticas representacionais antirracistas nos processos educacionais e percursos formativos, precisamos procurar entender as representações acerca destas identidades e diferenças que lhes atribuem significados e os contextos de produção destes significados.

A superiorização da branquidade e a inferiorização das demais identidades étnico-raciais estão ancoradas numa política representacional racista atuante no reforço às

desigualdades que conferem ao branco privilégios simbólicos e materiais. O desafio consiste em destronar a branquidade para contestar o eurocentrismo e combater o racismo que tem implicações simbólicas e materiais.

2.2 O desafio de destronar a branquidade

As identidades brancas estão relacionadas ao ser branco, às culturas brancas, aos valores eurocêntricos universalizados, às heranças europeias e às eurodescendências. “*Bom, a cultura branca é essa cultura que, vamos dizer assim, orienta, organiza, estabelece os lugares, controla as demais culturas de modo que ela pareça invisível*” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016). As identidades brancas são bastante concebidas como incolores, invisíveis e racialmente não marcadas, porque, continuamente, fortes sistemas de representação tendem a naturalizá-las na norma.

Frequentemente, a brancura é localizada enquanto referência dominante de beleza, racionalidade, bondade, pureza, humanidade, etc. Frankenberg (2004, p. 312) ressaltou que a identidade branca “[...] é um produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente [e culturalmente] construídos”.

A sociedade não foi completamente descolonizada com o “fim” do período colonial, marcado pela “independência” política. Permaneceram relações de dominação culturais, raciais, étnicas, econômicas, epistêmicas, entre outras, de maneira atualizada, que constituem o que Quijano (2005, 2007) e outros autores¹⁷ chamaram de colonialidade.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 19) afirmam que “desde la formación inicial del sistema-mundo capitalista, la incesante acumulación de capital se mezcló de manera compleja com los discursos racistas, homofóbicos y sexistas del patriarcado europeo”.

A invenção conveniente da supremacia branca continua produzindo efeitos nas sociedades colonizadas e racializadas. “Por mais que sejam arbitrárias e míticas, perigosas e variáveis, as categorias raciais existem e moldam diferentemente as vidas das pessoas perante desigualdades de poder e riqueza existentes”. (GIROUX, 1999, p. 110).

Resquícios do colonialismo na história, na cultura e nas sociedades que foram colonizadas formam a colonialidade enquanto características ainda presentes na (re)configuração das desigualdades. O colonialismo foi resultado histórico do processo de

¹⁷ Autores ligados ao Grupo Modernidade/Colonialidade e/ou que se referenciam nele.

gestação do capitalismo na modernidade. Caracterizava-se pelo domínio das metrópoles europeias sobre as colônias em diferentes lugares da Terra com a presença de todo o aparato da administração colonial.

A noção de colonialidade “[...] vincula el proceso de colonización de las Américas y la constitución de la economía-mundo capitalista como parte de un mismo proceso histórico [...]”. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 19). Contudo, a colonialidade é compreendida como as marcas do colonialismo atualizadas em nosso presente.

Estado-nação, modernidade, capitalismo e colonialidade caminham juntos, mantendo relações de subordinação que têm ainda efeitos na sociedade e nas instituições acadêmicas. As situações coloniais ainda ocorrem nas inferiorizações de identidades e conhecimentos que não correspondem à norma hegemônica (branca).

O empenho de deslocar a branquidade do lugar confortável e de vantagem, onde foi colocada, consiste em reconhecer o potencial crítico para a luta antirracista de teorizar sobre a universalização, a naturalização e a normalização exercidas de modelos eurocêntricos. Esta atitude também busca desmistificar a branquidade relacionada à humanidade incolor e normal. É neste sentido que a identidade branca colonizadora passou a ser concebida “[...] como uma fonte opressiva, invisível, perante a qual todo o restante é referido [...]”. (GIROUX, 1999, p. 98).

A raça é uma invenção sociocultural, colonizadora e histórica com o objetivo de dominar, inferiorizar e superiorizar sujeitos, porém, também pode ser usada como um conceito potente (KAERCHER, 2006) para expormos o racismo da sociedade, hierarquizando as identidades raciais/étnicas.

Hall (2004, p. 63) sugere compreendermos a raça como produzida nos discursos propagados:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.

Enquanto uma categoria discursiva, raça nos provoca a pensar acerca da significação, não fixa e alterável, das características físicas dos sujeitos racializados e como elas foram representadas. “Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não

existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas” (MUNANGA, 2014, p. 39), como também em discursos que circulam na sociedade.

A racialização torna os brancos incolores e imprime cor aos negros e mestiços, “[...] evidencia embates e disputas que são, em última instância, embates de e por poder: o poder de se representar, de ocupar a centralidade das narrativas e de dizer sobre e para o outro, parece estar no centro da disputa”. (KAERCHER, 2006, p. 101).

Os brancos aparecem nas narrativas hegemônicas como os arquétipos da humanidade e os normais incolores. “*A gente fala assim: ‘fulano é de cor’. Mas eu não sou de cor? Claro que eu sou de cor! Eu sou branco*” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016). A expressão “pessoas de cor” é dada a negros e mestiços, o que implica a racialização dos não brancos e a neutralização racial dos brancos. (PIZA, 2005).

A identidade branca é tida enquanto invisível e racialmente não marcada porque foi naturalizada na norma. A identificação racial dos grupos dominantes é situada no centro referencial a partir do qual todo o resto é medido e significado. “*Ah, aqueles ‘mas’ que as pessoas colocam né: ‘ah, ela é negra, mas ela é decente’. Eles acabam definindo a pessoa, sabe?*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016).

Na fala citada, a Acadêmica Rafaela traz um exemplo de como a norma branca afeta o discurso das pessoas e os modos de representar identidades e diferenças étnico-raciais. Quando se pondera com o “mas”, já se coloca que há uma exceção a uma regra racial o fato de ser negro e ser decente. A norma branca acaba se tornando mais visível para aqueles que são reprimidos por ela. Um discurso identitário – ou seja, um discurso que significa identidades e diferenças (mesmo não definitivamente) – pouco explícito, mas nem por isso menos poderoso. (SOVIK, 2004).

A cor funde-se com a raça no Brasil, segregando e/ou delimitando as nuances cromáticas e o grau de mestiçagem dos sujeitos: “[...] a mestiçagem, e nela o uso da cor como um balizador, aparece aqui como um constructo cultural, discursivo, que cria aqueles e aquelas dos quais fala”. (KAERCHER, 2006, p. 108).

No final do século XIX e início do XX, o racismo científico aparece na política brasileira estimulando a “[...] substituição pura e simples da mão-de-obra negra por imigrantes europeus, até as teorias de miscigenação, que pregavam a lenta, mas contínua, fixação pela população brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca [...]”. (GUIMARÃES, 2008, p. 66).

A miscigenação foi condenada pelas teorias raciais euro-brancocentradas, mas também lhe deram um sentido positivo desde que compreendida como branqueamento.

Contudo, se a mestiçagem fosse concebida como enegrecimento da população era negativa. “No vigor do ideal do branqueamento, muitos queriam ser brancos [...], quando branco, queria ser ainda mais branco, ser branco-branco, isto é, branco-mesmo”. (CARDOSO, 2014, p. 38-39).

O racialismo defendia que as raças consideradas inferiores eram “[...] ‘degenerações’ e ‘alterações’ provocadas por causas ligadas ao meio e ao clima, a partir da raça branca que constitui o protótipo da espécie”. (MUNANGA, 1999, p. 26). Temiam que os negros continuassem sendo a maioria no Brasil. Este medo gerou o incentivo à imigração europeia pelo Estado brasileiro comandado pelos brancos ricos. Setores da elite desejavam uma nação branqueada.

Estratégias de branqueamento ainda persistem em diferentes produções culturais, incluindo diversas mídias e situações educativas. Tentam invisibilizar o protagonismo das identidades negras e indígenas, descolorir/branquear os sujeitos atuantes e/ou menosprezar os não brancos. Diferenças negras e indígenas são comparadas pelo que falta nelas em relação aos brancos.

A identidade branca dominante tem a necessidade de ser permanentemente reiterada, reforçada, reafirmada, imposta exacerbadamente e de mostrar esmagadora presença. Trata-se de “uma branquidade frágil, constantemente desafiada pelo hibridismo cultural brasileiro, pela miscigenação, que por sustentar-se em critérios de pertença tênues – como a cor da pele – vive sob constante ameaça”. (KAERCHER, 2006, p. 115).

A branquidade colonizadora¹⁸ é, convenientemente, representada como intocada às outras identidades étnicas/raciais e com sua posição dominante totalmente assegurada. Constantemente, a branquidade é representada como impermeável às outras identidades culturais e fixa para garantir sua hegemonia, acobertando seus hibridismos, sua fluidez, fragmentação e multiplicidade.

As identidades brancas são impuras, múltiplas, híbridas, configuradas por diferenças e cindidas por constantes desconstruções/reconstruções/construções e entrecruzamentos de significados. “Há nuances e formas diversas de ser branco e de ver as pessoas autotclassificadas e/ou classificadas socialmente como brancas no Brasil”. (LABORNE, 2014, p. 14).

A branquitude é atravessada pelas nacionalidades, classes, etnicidades, sexualidades, gêneros, culturas, políticas, etc. Mesmo as culturas dominantes são marcadas

¹⁸ Resquíio colonial. Discurso identitário, nem sempre explícito, que prega uma suposta supremacia branca nas relações culturais e étnico-raciais sob a qual todos devem se curvar.

pelas diferenças. Entre os acadêmicos da Licenciatura em História entrevistados, há a percepção de que as culturas e identidades brancas são diversas: “*Existem culturas brancas. Falar de todas elas em uma só, fica difícil. Não é uma só. São várias culturas brancas*” (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016).

A fragmentação da identidade branca impede sua fixidez, estabilidade e faz de suas versões hegemônicas – que também não são únicas – uma contínua imposição, sedução, captura e disputa por vantagens simbólicas que igualmente geram vantagens materiais.

Os favoráveis à manutenção da hegemonia branca insistem em difundir, reiteradamente, representações desta identificação como se ela fosse estável, natural e não problemática. “É como se ‘ser branco’ tivesse os mesmos sentidos desde tempos imemoriais e se projetasse como um dogma – não sujeito a debate ou transformação – para o futuro”. (KAERCHER, 2006, p. 136).

As estratégias de convencimento de uma suposta supremacia branca permitem que pensemos que esta precisa, continuamente, ser reforçada para garantir o seu domínio, porque este não está garantido de uma vez por todas. É importante observarmos que existem movimentos de contestação dos discursos defensores da supremacia branca. Existem até mesmo brancos que questionam a hegemonia branca.

A fixação de sentidos acerca das identidades brancas, por mais paradoxal que pareça, é dinâmica, porque é múltipla e histórica. Não podemos defini-la definitivamente, por causa de sua multiplicidade e historicidade. Os poderes definem esta fixação de acordo com os interesses nas circunstâncias em que operam.

Para serem superiorizadas, naturalizadas e universalizadas – a fim de transformá-las em identidades mestras, convenientemente indiscutíveis –, as versões dominantes da brancura passam por uma hipertextualização. Ou seja, o branco aparece inúmeras vezes – repetidamente em nosso cotidiano – vinculado a beleza, sabedoria, pureza, bondade, coragem, civilização, etc. “A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição”. (SILVA, 2000d, p. 94).

As culturas eurocentradas são exaltadas incontáveis vezes e de muitas maneiras para a superiorizarem e inculcarem seus valores, presunçosamente incontestáveis. Isso possibilita “[...] que os modos de representar a branquidade funcionem no sentido de garantir sua hegemonia, para que ela continue operando como uma não cor e, ao mesmo tempo, seja a ‘cor’ que conta [...]”. (KAERCHER, 2006, p. 122). Pelos diferentes aparatos educacionais e de comunicação, enfatizam, repetidas vezes, a inferioridade de indígenas e negros para buscar descolori-los, apagá-los e seduzi-los à suposta supremacia branca.

Ocorre a produção da brancura como um valor que passe a ser buscado por todos. “Para tanto, para que ela funcione como este valor, há o uso de estratégias de sedução, onde há uma glamorização do mundo branco, externada através da vinculação de virtudes e bens de consumo desejáveis aos personagens brancos”. (KAERCHER, 2006, p. 126). O branqueamento, perversamente, acaba se tornando o meio pelo qual pode se perseguir este horizonte homogeneizador inalcançável de ser sempre reconhecido como normal.

Ao tentarem produzir o desejo nas demais identidades étnico-raciais de serem como os brancos, por um poder de sedução, acontece a (in)subordinação de identidades e diferenças (in)adequadas à norma branca. Discursos contra-hegemônicos têm deslocado o branco da referência hegemônica. Este lugar confortável não está garantido para sempre. O lugar do branco é colocado em questão. Apesar de todo aparato utilizado para mantê-la incontestável, esta norma é contestada.

As identidades brancas não são autoevidentes, autodefinidas, autossuficientes e imunes. “A branquidade pode ser tratada não como uma forma de identidade moldada por uma alegação de pureza ou alguma essência universal, mas como algo que ‘vive com e por meio da diferença, não apesar dela’”. (GIROUX, 1999, p. 112). No contato com as diferenças surgem também outras identidades brancas, entre elas, as antirracistas.

Sobre a importância de pesquisas no Brasil acerca da branquitude, sustento que estes estudos podem fazer ecoar vozes em uma discussão ainda pouco realizada no Brasil. Os estudos críticos acerca desta temática não têm a intenção de dar a devida importância à identidade branca para nos curvarmos diante de sua hegemonia:

O interesse em analisar a branquidade não é de traçar o perfil de um grupo populacional até então ignorado, mas de entender como, há tanto tempo, não se prestou atenção aos valores que o definem. O estudo da branquidade pode esclarecer as formas mais cordiais, menos explícitas do racismo brasileiro, as maneiras de suavizar os contornos de categorias raciais enquanto se mantém as portas fechadas para os afrodescendentes [e indígenas]. (SOVIK, 2004, p. 384).

A investigação da branquitude parte do princípio de que o pensamento racial está infiltrado nas estruturas sociais, culturais e psicológicas. Sendo assim, estabelece-se que “[...] a tarefa do antirracismo é expurgar da branquidade suas associações homicidas e suas inclinações dominadoras, forjando, de algum modo, uma identidade racial antirracista e isenta de culpa que ainda seja resolutamente branca”. (WARE, 2004, p. 9-10). A branquidade teve um

alto custo para a humanidade, mas é possível ressignificá-la aos propósitos das lutas antirracistas. (WARE, 2004).

Os defensores da supremacia branca continuam espalhados pelo mundo: discursos, instituições, sujeitos e grupos racistas – declarados ou não – estão mais perto de nós do que sequer imaginamos. Estes afetam e agenciam, mesmo que temporária e inconscientemente.

Ainda há um poder branco com fantasias de arianização. Por isso é importante refletir sobre a invenção da supremacia branca para contestar a desigualdade social e racial persistente. “O branco ao atribuir somente a si a humanidade, ao não enxergar o Outro como humano, evidencia que possui uma imagem distorcida do Outro, e de si mesmo”. (CARDOSO, 2014, p. 35-36).

O relato da Acadêmica Rafaela a respeito de um caso ocorrido em sua família mostra uma reflexão acerca do preconceito nutrido por representações inferiorizantes das identidades étnico-raciais que situam o branco na norma, inconscientemente, internalizada:

Assim, caso que a minha mãe passou. Ela namorava com uma pessoa que era morena, não era negra, mas ela tinha, com certeza, descendência de negros né. Assim, a minha mãe terminou com esse rapaz, mais também por uma certa influência, porque estava ali inculido um preconceito da pessoa. Assim, talvez a minha avó não tenha consciência disso né. Está tão colocado dentro dela né. Mas a gente, hoje, percebe que tinha uma relação [com o preconceito racial], sabe? É como se [a avó] considerasse que ele não fosse tão bom. (Entrevista, 29/08/2016)

A hegemonia branca (visível/invisível, explícita/implícita) situa-se num jogo de fixação e de indefinição, exibindo-se e escondendo-se. Sobre as culturas, ela é fixada para manter estabilidade por algum tempo a fim de exercer domínio, mas também para ser contestada pelos que estão incomodados com seu imperialismo. Afinal de contas, a identificação envolve uma fixidez, ainda que provisória.

Situada em um jogo de visibilidade/invisibilidade (NUTTALL, 2004; FRANKENBERG, 2004), a branquidade colonizadora atua na produção da realidade e dos sujeitos diluída numa falsa neutralidade, universalidade e norma. “A raça obtém boa parte de seu poder em razão de seu próprio ‘encobrimento’”. (APPLE, 2001, p. 63). O intuito parece ser enfatizar que a supremacia branca e o racismo estão ausentes, ainda que presentes.

A branquidade ultrapassa as fronteiras dos Estados-nações modernas. Configura-se em uma global identidade cultural e étnica/racial superiorizada. Porém, considerando o seu caráter múltiplo, existem contingências históricas e culturais específicas nos diferentes lugares onde ela é significada. De acordo com Ware (2004), o trabalho sobre a identidade branca – sem

desmerecer as particularidades locais – tem que estar atento às forças macroeconômicas do capitalismo global e às transformações do mundo pós-colonial.

Conforme escreve Wray (2004, p. 343), no período colonial norte-americano os brancos pobres foram primeiramente representados como “[...] cômicos e, mais tarde, cercados por uma aura de criminalidade, antes de serem romanceados como desafiadores e independentes”. O autor lembra que a identidade branca não é um conjunto monolítico e uniforme. Fala daqueles que foram considerados pela branquidade hegemônica como a ralé branca, os brancos pobres posicionados na inferioridade em relação aos brancos ricos.

Os brancos pobres foram representados no discurso eugenista estadunidense, entre o final do século XIX e início do século XX, como uma degeneração da raça branca. (WRAY, 2004). Entretanto, a classe trabalhadora branca estadunidense também foi seduzida e beneficiada pela ideia de supremacia branca.

Alguns entrevistados desta pesquisa lembraram que há desigualdade de classe entre brancos no Brasil, pois há brancos ricos e brancos pobres. “*Com certeza, você vai ver pessoa loira e de olhos azuis, desfavorecida socialmente e economicamente*” (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016). Também há desigualdades entre brancos relacionadas a gênero, sexualidade, culturas, entre outras. Segundo Frankenberg (2004, p. 312), “como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevantes o privilégio racial [...]”.

O racismo, como construção cultural e histórica mantida por representações inferiorizantes das diferenças étnico-raciais, e os significados herdados do colonialismo e da longa história da escravidão no Brasil fizeram com que a classe trabalhadora branca local fosse mais valorizada do que a negra. Além disso, fizeram com que os brancos brasileiros valorizassem a sua branquitude. “Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio da brancura, o que não é pouca coisa” (BENTO, 2002, p. 26), tendo em vista os indicadores muito mais desfavoráveis aos trabalhadores negros no mercado de trabalho.

A branquidade dominante é aquela que é mostrada como se fosse “[...] o estado normal e universal do ser, o padrão pelo qual todo o resto é medido e em cotejo com o qual todos os desvios são avaliados”. (WARE, 2004, p. 17). Tal normalização fundamenta o racismo, as desigualdades étnico-raciais e as hierarquias culturais. Interfere em nossas vidas, precisa ser questionada e ressignificada aos propósitos de uma sociedade mais justa.

As identidades brancas podem ser estudadas explorando o seu potencial subversivo das relações de dominação que pretendem mostrá-la como inquestionável ou intocada. A

intenção é explorar os significados das identidades brancas enquanto criações de contextos culturais e históricos configurados por interesses e relações de poder.

A identidade branca não se situa numa posição onde não possa ser desestabilizada e atormentada pela nossa insolência questionadora. A branquidade é mutante e plural, embora lhe atribuam uma homogeneidade e fixidez. “Desalojada de um discurso autolegitimador fundado em um conjunto de categorias raciais fixas de ordem transcendental, a branquidade é analisada como um componente vivido, mas raramente reconhecido [...]”. (GIROUX, 1999, p. 103).

Colocam-se em questão as diferenças culturais e étnico-raciais pelo olhar do conhecimento universal, orientado pela branquidade colonizadora. A naturalização destas invenções culturais e históricas tem fortes efeitos na educação em “[...] uma tentativa de, arbitrariamente, posicionar e conter o outro dentro de hierarquias racialmente ordenadas”. (GIROUX, 1999, p. 103).

De acordo com Frankenberg (2004, p. 309), “[...] a colonização tornou-se um projeto especificamente racial”. Os colonizadores brancos eram narcisistas e a identidade branca, em suas definições, fazia apologia de si mesma. O domínio branco necessita (re)inventar subalternidades para garantir sua posição de vantagem, tendo em vista que a afirmação desta identificação cultural superiorizada depende daquilo que dela se difere e que é, perversamente, convertido em inferioridade.

As culturas e identidades brancas estão presentes em nossos pensamentos, no desenvolvimento da ciência moderna e nas realidades exteriores que nos constituem. Participantes da pesquisa observaram a superiorização da brancura no cotidiano: “*Mesmo que a pessoa fale que não é preconceituosa. Eu acho que essa cultura branca, esse entendimento que as pessoas têm sobre o branco, ainda é daquele que é o melhor né*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). A brancura superiorizada permeia a perspectiva eurocêntrica.

Enquanto campos do conhecimento científico moderno, a história e a educação são marcadas pela hegemonia do eurocentrismo. Tal perspectiva hegemônica torna diferentes realidades compreensíveis a partir de sentidos de sociedade, verdade, consciência, vida, justiça, entre outros, que apresentam uma validade supostamente “universal”. Com as alvas luzes da “autêntica racionalidade”, tornam tudo claro, esclarecem, branqueiam as realidades, os sujeitos e a ciência. É o que problematizo no próximo capítulo.

3 A CIÊNCIA MODERNA EUROCENTRADA E A UNIVERSIDADE

3.1 A ciência moderna, o sujeito e a branquidade

De acordo com Descartes (2009), o cientista moderno necessita agir e pensar individualmente para executar um bom trabalho de pesquisa e progredir no caminho da verdade. Neste trabalho intelectual, este sujeito procura instruir-se, explicar para outros o modo como procura conduzir sua razão para encontrar a verdade e expor suas descobertas publicamente, ainda que o público não o compreenda, porque acredita no potencial da continuidade do progresso da ciência.

Na perspectiva da ciência moderna cartesiana, o pesquisador não precisa se preocupar em contribuir de alguma forma na formulação de projetos políticos e sociais voltados à transformação da sociedade, mas em melhor conduzir sua própria vida e deixar uma contribuição à ciência.

O conhecimento racional parte da atitude reflexiva individual e a finalidade é pragmática a serviço dos pares (corporativista) ou individualista. Descartes (2009, p. 19) afirmou: “[...] eu tinha sempre um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro em minhas ações, e caminhar com segurança nesta vida”, porque, segundo o autor, basta bem julgar para bem proceder.

A partir de Descartes, o sujeito passa a ser a sede da certeza – todo e qualquer conhecimento deve estar “fundado” no sujeito. O pensamento, metodicamente conduzido, encontra em si mesmo os critérios que permitirão estabelecer a verdade. Concebe-se o sujeito como uma realidade primeira e fundante; a

realidade dada a um sujeito pensante é o próprio pensamento e o mundo “externo” deixa de funcionar como um princípio de conhecimento. (GRÜN; COSTA, 1996, p. 87).

Para escrever um trabalho de pesquisa, o cientista moderno procura estar sozinho, afastar-se do exterior constitutivo (HALL, 2000), das relações sociais e afetivas, disponibilizando bastante tempo para concentrar-se no modo como conduzir racionalmente seus estudos. Nessa tarefa, a profilaxia do pensamento, livrando-o das distrações e parcialidades, foi percebida como necessária para obter a neutralidade e a objetividade do saber científico. As opiniões do pesquisador devem ser examinadas por ele mesmo, mas também passar pelo aval dos “mais sensatos”, dos intelectuais *experts* no assunto.

O conhecimento científico moderno pretende ser rigoroso, comprovado, ordenado, sistematizado, preciso, seguro e dogmático, porque este se baseia na ideia de que “[...] havendo apenas uma verdade de cada coisa, quem quer que a encontre sabe dela tudo o que se pode saber [...]”. (DESCARTES, 2009, p. 39). Os juízos precisam ser aperfeiçoados cada vez mais para encontrar a verdade, pois as coisas no mundo não permanecem sempre do mesmo jeito.

A ciência moderna deve ir ao encontro da verdade: “[...] procurei encontrar, de modo geral, os princípios ou causas primordiais de tudo o que existe ou pode existir no mundo [...]”. (DESCARTES, 2009, p. 106). No cartesianismo, a verdade é evidente e, em essência, inquestionável. Nesse entendimento, as coisas podem até ser explicadas de diferentes modos, porém a experiência racional de comprovação é capaz de discernir a melhor explicação, a verdadeira. O conhecimento é uma via de mão única em direção à verdade.

Trata-se de uma noção de pura verdade, desvendada, descoberta e encontrada intocada, portanto, não cabe a nós contaminá-la. Uma cultura branca se esconde nesta noção de verdade e ainda permanece pouco contestada enquanto referência hegemônica para a produção da realidade. “A branquidade pode tornar-se invisível para todos os que são apanhados em seu clarão ofuscante [...]”. (WARE, 2004, p. 16-17).

No cartesianismo, o pesquisador precisa observar as leis naturalizadas que regem a realidade. Dentre estas, podemos dizer que se encontra também a branquidade como norma e referência mestra, de modo essencializado. Do ponto de vista do cientista moderno cartesiano, o real funciona como deveria funcionar em uma ordem natural das coisas, presente desde sempre.

O cientista cartesiano precisa ver as coisas do mundo como exatamente são, conformar-se com que observa e guiar sua própria vida sem muito comprometimento social. “Do consumidor individual ao solitário mal compreendido, ensinam-se os cidadãos modernos

a se pensarem como seres que existem no interior de suas cabeças, como seres que apenas secundariamente entram em contato com o resto do mundo”. (KUNZRU, 2009, p. 26-27).

A branca ciência moderna se compromete apenas consigo mesma e com seus pares acadêmicos. Distancia-se, portanto, da dimensão ética e da responsabilidade social mais ampla. Descartes (2009) argumentou que não está sob nosso domínio nada além do que os nossos pensamentos. Para ele, cuidar da realidade exterior não é nossa responsabilidade, porque está além de nosso alcance.

O sujeito da ciência moderna cartesiana compreende que a responsabilidade com a sociedade está a cargo das autoridades estatais competentes. A ciência moderna surge mais no sentido de observar, identificar e analisar do que no sentido de propor alternativas.

A cultura ocidental (branca) hegemônica fecha-se, obsessivamente, em torno de si mesma e não reconhece a importância dos outros nas relações, quando não os ignora: “[...] a razão é um instrumento universal, que pode servir em todas as circunstâncias [...]”. (DESCARTES, 2009, p. 95). Esta racionalidade que pretende ser neutra, absoluta e universal é acadêmica, burguesa, branca, ocidental e eurocêntrica. Privilegia sujeitos de uma classe, raça/etnia, cor, cultura e episteme em detrimento de tantos outros.

Na cultura moderna, o conhecimento científico é considerado superior às outras formas de conhecer. “A ciência e o conhecimento, longe de serem o outro do poder, são também campos de luta em torno da verdade”. (SILVA, 2000a, p. 146). A disputa pela verdade nos espaços acadêmicos ocorre na competição entre as formas de conhecer. Isso aparece na obra de Descartes (2009, p. 120) quando tratou a respeito da possibilidade de existirem objeções aos seus escritos e de ele ter que respondê-las: “[disponho-me a] confessar com muita franqueza meus erros, se os reconhecer; ou então, se não os puder perceber, dizer simplesmente o que acharei necessário para a defesa daquilo que escrevi [...]”.

A concepção cartesiana de ciência está relacionada à atitude individual do cientista na produção do conhecimento. A maneira do cientista moderno ser concebido está articulada com a forma como o sujeito cartesiano é definido pela plena consciência racional de “um ‘eu’ unificado e coerente, fixo e permanente, [...] um ‘eu’ que é a origem e a causa da ação [...] o eu coincide com o pensamento sobre si. O eu é aquilo que ele pensa que é [...]”. (SILVA, 2001b, p. 6). O racionalismo tende a reduzir a subjetividade humana aos seus aspectos racionais. (SILVA, 2000c).

A compreensão de subjetividade humana dominante, também chamada de teoria do sujeito, tem sido aquela fundamentada pela filosofia da consciência cartesiana. Esta compreensão pressupõe que “[...] o ser humano é o soberano senhor de suas reflexões e de seus

atos, que seus pensamentos e ações são, fundamentalmente, racionais e conscientes [...]”. (SILVA, 2000b, p. 15). Nesta noção, desconsidera-se o papel do contexto histórico, econômico, social e cultural na fabricação de sujeitos, de seus pensamentos, escolhas e de sua (in)consciência. O indivíduo racional moderno se basta a si mesmo, porque “[...] tem uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralingüístico e a-histórico”. (SILVA, 2000b, p. 15).

O sujeito cartesiano é representado como independente das circunstâncias socioculturais e econômicas: “[...] reconheci que eu era uma substância, cuja única essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material”. (DESCARTES, 2009, p. 60). Este sujeito é definido pelo núcleo essencial identitário, independente das condições materiais e socioculturais. Esta imagem do sujeito está ainda sendo muito difundida, afetando-nos fortemente na sociedade.

Embora temperada pelas diversas filosofias hegelianas, kantianas, fenomenológicas e existencialistas, foi a imagem de um sujeito pensante, racional e reflexivo, considerado como a origem e o centro do pensamento e da ação, que esteve subjacente, até recentemente, às principais teorias sociais e políticas ocidentais. Esse “sujeito” é, na verdade, o fundamento da ideia moderna e liberal de democracia. É “ele”, ainda, que está no centro da própria ideia moderna de educação. (SILVA, 2009, p. 13).

O próprio conceito de humano está impregnado pela branquidade desta concepção cartesiana. Todavia, nos deparamos também com a insuficiência desta forma de entender o humano, porque o sujeito se depara com a multirreferencialidade de identificações e diferenciações nos locais da cultura onde ele é situado. Sobretudo quando nos deparamos com as mulheres, os pobres, negros e indígenas, entre outros inferiorizados pelas desigualdades e que não se adéquam ao padrão universalizado de humano (branco, heterossexual, homem, cidadão pleno e europeizado).

A imagem do “humano ideal” da modernidade centra no indivíduo toda a responsabilidade pela sua identidade/diferença e posição de vantagem e/ou desvantagem. Não percebe, ou ignora, o papel dos contextos socioculturais, dos discursos, representações, relações de poder, circunstâncias materiais e simbólicas na fabricação dos sujeitos.

Silva (2000b) sustenta que a psicanálise desestabilizou a ideia de consciência do sujeito com o inconsciente. A ideia de essência do sujeito é abalada também pela psicanálise com o entendimento do processo formativo da subjetividade que ocorre de maneira nem sempre consciente. “O inconsciente é o repositório dos desejos reprimidos, não obedecendo às leis da

mente consciente: ele tem uma energia independente e segue uma lógica própria”. (WOODWARD, 2000, p. 62). Posteriormente, a filosofia de Michel Foucault compreendeu a construção do sujeito pelas práticas discursivas. “Se, para a Psicanálise, o sujeito não é quem ele pensa que é, para Foucault, o sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz”. (SILVA, 2000b, p. 15).

Hume (2004, p. 25) escreveu sobre a situação favorável que o sujeito moderno vivia no século XVIII: “A estabilidade dos governos modernos, em comparação aos antigos, e a precisão da moderna filosofia têm-se aperfeiçoado e provavelmente irão ainda se aperfeiçoar por gradações similares”.

Na cultura moderna, o conhecimento erudito (etnocêntrico) fazia benfeitorias à humanidade. “O iluminismo alimentou, em nós, a esperança de haver uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se explique o mundo e se chegue a Verdade ou – numa versão probabilística – muito perto dessa Verdade”. (VEIGANETO, 1996, p. 25). Assim, o homem branco, graças à ciência, teria acesso às verdades do mundo com rigor de análise e melhores informações, sem falsas consciências. Veria perfeitamente a realidade, tal qual ela é de fato.

As alvas luzes da razão científica, baseadas na experiência europeia, iluminariam as mentes do mundo todo em uma missão civilizadora contra as trevas da ignorância. Tirariam os demais povos da situação de barbárie onde estariam imersos. “A escuridão, de fato, é tão dolorosa para a mente como para a vista, mas obter a luz da escuridão, por mais esforço que acarrete, será, sem dúvida, motivo de júbilo e deleite”. (HUME, 2004, p. 26). Tornariam tudo mais claro pelo esclarecimento iluminista.

Segundo Quijano (1992, p. 18), “[...] en la Europa de la Ilustración las categorías humanidad y sociedad no se extendían a los pueblos no ‘occidentales’ o solamente de manera formal, en el sentido de que tal reconocimiento no tenía efectos prácticos”. Povos não ocidentais continuaram sendo menosprezados.

Ocorreu a universalização da razão ocidental/europeia e de seu modelo essencialista de sujeito, porém não aniquilaram as diferenças. Contestadores de sua lógica, negociadores e tradutores de significados e os que não se adequaram impediram que isto ocorresse de maneira unívoca, homogênea e totalizante. Outras lógicas e práticas culturais continuam existindo e se espalhando pelo mundo.

Nessas complexas e tensas relações entre culturas eurocentradas e outras culturas, o Professor Miguel observa que “[...] *as outras culturas se esforçam para participar, para sobreviver, para negociar com esse mundo e para ganhar espaço nesse mundo. Mas, a*

definição das coisas, quer dizer, quem distribui as cartas do jogo é essa cultura branca” (Entrevista, 26/08/2016). A força do movimento de ocidentalização do mundo é grande, porém ainda resistem culturas ancestrais que precisam ser visibilizadas e levadas em consideração para criarmos outras referências para os currículos e outras realidades.

As culturas brancas, o sujeito cartesiano e a ciência eurocêntrica tornam a nossa realidade pensável, administrável e governável a partir de certos sentidos, entretanto, estes elementos não foram puramente incorporados às nossas vidas. Estes elementos foram ressignificados, traduzidos e infiltraram-se na realidade modificados pelo contexto de luta e disputa entre práticas de significação. Outras culturas e identidades continuam marcando as realidades com as suas diferenças.

As investigações de causa e efeito são utilizadas como métodos de análise na epistemologia moderna. Produzem um discurso poderoso para a ciência a fim de controlar a realidade, galgando posições de vantagem na regulação dos sujeitos e determinando os rumos da história. Ainda consideram essa relação ou conexão como sendo “[...] a mais forte de todas, mas também o mais instrutivo, pois é o único conhecimento que nos capacita a controlar eventos e governar o futuro”. (HUME, 2004, p. 45).

O imperialismo epistêmico moderno almeja nos sujeitar ao seu controle. Defende a existência de verdades incontestáveis, independentes das circunstâncias e dos sujeitos. O papel dos célebres cientistas é apenas desvendá-las. O uso do discurso da ciência a serviço do controle social, elegendo o sujeito adequado (cartesiano) como o ideal, foi uma postura adotada pelo positivismo de Auguste Comte. A filosofia positiva comtiana seguiu pressupostos cartesianos e iluministas, adaptando-os ao contexto em que foi criada. Aposta na experiência, articulada com a razão científica, fazendo dela o principal motor do progresso humano.

O positivismo surge afetado pelas revoluções liberais burguesas dos séculos XVIII e XIX. Antes de dirigir oficialmente o Estado, a burguesia defendeu o progresso frente à ordem feudal. Porém, com a burguesia no comando, a defesa de “um progresso sem limites fazia do poder, alcançado pela burguesia, um poder limitado, exposto a ser arrastado pela corrente revolucionária do progresso indefinido”. (AMES, 1991, p. 63). Defender a velha ordem também seria um retrocesso. Não há como voltar atrás na história, pois esta é, segundo o positivismo, evolutiva e progressiva.

O ponto referencial do evolucionismo é a branquidade que serviu de inspiração para a ciência moderna. “Desta maneira era fácil estabelecer uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram

classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas europeias”. (LARAIA, 1995, p. 34).

Comte procurou articular ordem e progresso com um método científico “imparcial” de reorganização social. “O plano de reorganização social de base positivista, tem, no método, a indicação da força social encarregada de sua execução teórica: os sábios”. (AMES, 1991, p. 67). Esta nova ordem social dividiria e delegaria as tarefas teóricas e práticas. Existiriam aqueles que pensam a organização e o funcionamento dos diferentes setores da sociedade (os cientistas), portanto, comandariam outros que executariam as tarefas pensadas e ordenadas por estes.

O sujeito produzido pela ciência positiva seria o submetido e adequado ao estado positivo por vontade ou por coerção. “A política positiva deve realizar o verdadeiro programa social dos proletários que consiste na educação normal e no trabalho regular. A realização desses objetivos conquistará a adesão do povo [...]” (AMES, 1991, p. 68) ao projeto científico positivista, branco e tecnocrata de sociedade.

O positivismo prega que a história humana segue uma evolução ordenada e necessária. A conciliação entre a ordem e o progresso garantiria a harmonia social e prepararia os sujeitos para as mudanças futuras. “A mudança social, sem saltos, processa-se dentro da ordem, condição indispensável para o progresso; sem ordem, não há progresso, e vice-versa”. (AMES, 1991, p. 69).

As revoluções não teriam mais razão de existir na ordem positivista, porque não haveria outro estágio social de desenvolvimento. Os sujeitos deveriam se subordinar, conscientemente, à ordem vigente para não violarem a natureza humana, o curso natural da sociedade, da história e da cultura de acordo com as evidentes leis gerais que nos regeriam e normalizariam.

Os positivistas fizeram da teoria do conhecimento científico um projeto social, político e cultural de dominação burguesa, acadêmica e branca. A ciência positiva moderna é dogmática, fonte de certeza absoluta. Caracterizada pela hierarquia existente entre aqueles que sabem, cientistas e doutores, e os ignorantes. A sociedade desigual é justificada pelos níveis de capacidade intelectual dos sujeitos.

Segundo o positivismo, devido às hierarquias entre as funções sociais dos sujeitos, é inevitável e necessário o controle social – o domínio de uns sobre os outros. “A ciência passa ser a nova fé do homem moderno. Sobre essa nova fé, Comte estabelece um novo edifício social, no qual ficam justificados os interesses de sua classe [e raça/etnia]”. (AMES, 1991, p.

70). As leis científicas garantem a imutabilidade da sociedade. No final das contas, o progresso se submete à ordem no positivismo.

Na Europa do século XIX, Karl Marx teorizou de outra maneira a ciência e o sujeito modernos, mas continuou acreditando numa consciência (branca) europeia que serviria de modelo a todos. “Quanto mais remontamos na história, melhor aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, como dependente e fazendo parte de um todo mais amplo [...]”. (MARX, 2008, p. 238).

O sujeito do marxismo não é o resultado da natureza e nem independente das condições materiais, mas sim resultado e dependente dos processos históricos e das relações socioeconômicas desiguais nas quais atua produzindo existência. De acordo com Marx (1978, p. 329), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Silva (2000a, p. 147) salienta que “[...] nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista”. A perspectiva marxista traz uma contribuição importante para pensarmos o capitalismo, a exploração econômica e a desigualdade social. Todavia, a classe não é independente de raça/etnia, gênero/sexualidade, geração/idade, etc. As desigualdades e as opressões são múltiplas. Operam na economia, na cultura, na sociedade, no simbólico, no material, no consciente e no inconsciente.

Assim como as outras ciências modernas, a ciência marxista almeja ser útil. No entanto, o conhecimento produzido na teoria marxista tem o diferencial de se propor a servir para a superação da sociedade capitalista e não para conformar os sujeitos com esta sociedade.

A sociedade capitalista é injusta, porque é mantida a posição de privilégio da burguesia (os donos dos meios de produção) pela exploração da classe trabalhadora. Ocorre a relação produtiva desigual e a distribuição injusta dos recursos materiais. Para a mudança deste quadro social, a luta de classes torna-se tão importante quanto em épocas anteriores. O sujeito revolucionário é produzido no despertar de sua consciência para a situação de exploração que mantêm o capitalismo. Este sujeito ideal do marxismo luta pela transformação social.

O marxismo defende que a verdade científica é fiel aos acontecimentos, concreta e objetiva. “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. (MARX, 2008, p. 258). A realidade concreta é produzida pelas relações sociais e concebida pela consciência eurocêntrica.

A realidade, a consciência, a verdade e as pessoas são determinadas pela condição socioeconômica. O critério de verdade “[...] não se realizará na consciência solitária do sujeito, mas sim na prática social. O sujeito, por sua vez, não é um espelho do real, mas um sujeito ativo e rico em determinações”. (SANFELICE, 2008, p. 80).

O método utilizado pelo marxismo é denominado materialismo histórico-dialético. Esta versão da dialética trabalha também com a ideia de tensão entre os contrários (contradição), tendo em vista a sua superação. Na teoria marxista, a história é evolutiva e dividida em modos de produção. De maneira linear, os períodos são colocados do menos avançado para o mais avançado – uma classificação referenciada no desenvolvimento socioeconômico europeu. Esta lógica entende que os modos de produção diferentes coexistem até certo tempo, mas depois um (o mais avançado) suplanta o outro (menos avançado). Há a tensão e depois a superação.

O movimento histórico-dialético é visto, na orientação marxista, como essencial na realidade humana, cheia de contradições – em meio às quais se procura produzir e identificar a unidade (a síntese), relacionada à totalidade das relações sociais. “O pressuposto dialético epistemológico é que o *em si* das coisas é atingível”. (SANFELICE, 2008, p. 84).

Esta explicação da realidade tornou-se uma metanarrativa moderna com pretensões unívocas e totalitárias na compreensão da relação do sujeito com a sociedade: “[...] o que Marx alcança é um conjunto de categorias ontológicas nucleares que permitem a reprodução ideal do movimento real da sociabilidade”. (NETTO, 1998, p. 54). Entretanto, nem todas as tensões, incertezas, sofrimentos e angústias dos sujeitos são resolvidos numa síntese dialética. Nem tudo pode ser incorporado à relação de causa/efeito, estabelecendo uma essência das coisas, uma solução final e um consenso como pressupunham os marxistas.

As teorias científicas modernas significaram o sujeito a partir de diferentes enfoques. Todavia, o sujeito moderno possui, nestas teorias científicas, algumas características em comum. Entre estas características em comum, podemos destacar a intenção dessas perspectivas de produzir – a partir da Europa – uma teoria infalível do sujeito e uma identidade mestra (HALL, 2004) essencializada, onde se alinhariam todas as outras identidades para fundamentar uma política (científica/social).

Tiveram a intenção de produzir identidades essencializadas devido as origens destas identidades serem baseadas no determinismo, em uma verdade doutrinária, na consciência de um eu real, originário e autêntico, não levando em consideração a multirreferencialidade e a contingência do sujeito. A compreensão da identidade e da diferença como conceitos fluidos, não fixos, abertos, provisórios e relativos “[...] não encontra espaço facilmente na constituição

da ciência moderna, tradicionalmente mais apta a reconhecer a ordem universal dos fenômenos”. (CAIMI, 2013, p. 18).

Ainda que pareçam quase imperceptíveis, existem visões de mundo posicionando a branquidade de maneira invisível e não marcada (FRANKENBERG, 2004), concebendo as culturas brancas como as únicas fontes nas relações de produção do real. As culturas e identidades hegemônicas acabam difundindo discursos favoráveis sobre si mesmas e desfavoráveis sobre os subalternizados para manter-se em vantagem. Elas dominam muitos âmbitos educacionais (dentro e fora das instituições oficiais de ensino).

O questionamento da brancura como ideal regulador busca motivar outras discussões a respeito da branquidade na cultura eurocêntrica, das relações com as diferenças étnicas/raciais e culturais, dos efeitos das representações acerca das identidades brancas hegemônicas na constituição de sujeitos, realidades e regimes de verdade. “Alguns entendem que a queda dos relatos totalizadores não elimina a busca crítica do sentido – melhor, dos sentidos – na articulação das tradições e da modernidade”. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 336).

Alguns debates contemporâneos são produzidos na fronteira entre o moderno e o pós-moderno. Os esforços para ir além das invenções modernas não se desvencilham completamente da modernidade. Partem do questionamento e de articulações com as invenções modernas para procurar produzir outras formas de encarar as realidades com as diferenças.

Na tensão de fazer embates e negociar articulações entre o moderno e o pós-moderno, estudos (pós-)críticos a respeito da identificação branca podem contribuir na produção de significados úteis para a luta contra as desigualdades e o racismo, mas também para colocar a universidade em questão.

3.2 A universidade em questão

Que sentido tem colocar em questão as coisas a partir da universidade e do conhecimento científico, se não colocamos a própria universidade e o conhecimento científico em questão? Em um contexto multi/intercultural de ativismo político-acadêmico, onde negros e indígenas reivindicam espaços nas universidades e na produção do saber acadêmico, a academia e a ciência tornam-se alvos de problematização. “As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas”. (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Embora as primeiras universidades tenham surgido na África¹⁹, a nossa referência de universidade é europeia. Considera-se que a noção de universidade mais próxima das culturas ocidentais começa a ser desenvolvida na Europa medieval a partir da fundação da Universidade de Bolonha, da Universidade de Paris e da Universidade de Oxford, entre outras. (VARELA, 2013).

A universidade com suas faculdades, seus graus e titulações acadêmicas é arbitrariamente entendida como lugar de destaque para o ensino, os estudos e o conhecimento. O corporativismo acadêmico e os títulos de bacharel, licenciado, mestre e doutor são invenções da universidade medieval europeia.

As universidades estão comprometidas com a formação profissional e intelectual de sujeitos utilizando-se da autoridade que lhe é conferida, pois “[...] a Universidade é assim *autorizada* a ter o poder autônomo de *criar* títulos”. (DERRIDA, 1999, p. 85). Esta autonomia é justificada na compreensão aristocrática de que só sábios podem julgar sábios.

A autonomia (administrativa, financeira, acadêmica e didática) da universidade é autorizada pelo Estado e pelas relações hierarquizadas de poder presentes, “[...] de acordo com critérios que não são mais, necessariamente e em última análise, os da competência científica, mas os de uma certa performatividade”. (DERRIDA, 1999, p. 87). Portanto, uma autonomia condicionada e limitada pela regulação estatal, mas também pelas culturas hegemônicas, pelo corporativismo acadêmico, pela branquidade colonizadora institucionalizada, pela sociedade capitalista neoliberal, etc.

O desenvolvimento do conhecimento científico é registrado nas mãos de grupos seletos, sujeitos privilegiados, os sábios cientistas. O modelo universitário aristocrático tornou-se hegemônico nas Américas, baseado nas instituições universitárias europeias. Segundo Trindade (1999), as universidades do continente americano começam a ser implantadas entre os séculos XVI e XVII. As referências europeias de universidades chegaram ao Brasil e foram experimentadas de diferentes modos ao longo da história.

A universidade ocidental foi inventada como o lugar privilegiado dos conhecimentos universais, onde os saberes acadêmicos são superiorizados e uma significação particular é universalizada. Privilegiam-se nesta seleção, apesar das diferenças, uma razão, uma verdade, um conhecimento, uma cultura e uma identidade burguesa, culta, erudita, masculina, branca e europeizada, a partir de referências consagradas de instituições, obras e sujeitos.

¹⁹ Surgiram entre os séculos IX e X em Fez no Marrocos, a Universidade de Karueein, e no Cairo, Egito, a Universidade de Al-Azhar. (VARELA, 2013).

Desde suas origens, a academia moderna²⁰, envolvida com a formação de uma classe privilegiada e intelectualizada, corresponde aos interesses do capitalismo e do Estado-nação. O modelo de universidade moderna – fundamentado no iluminismo, na superioridade do conhecimento científico eurocentrado e no ensino associado à pesquisa – ainda inspira as universidades atuais.

A universidade moderna deveria gozar de liberdade financeira, didática, administrativa e científica. O argumento era que “só uma universidade livre e autônoma poderia [...] ser capaz de dar as contribuições que a ciência pode prestar para o desenvolvimento da nação e de seus cidadãos”. (PEREIRA, 2009, p. 32). O Estado deveria “[...] respeitar a autonomia administrativo-pedagógica e a liberdade de produção da ciência [para] beneficiar-se do desenvolvimento da ciência, [...] voltada para o bom *andamento dos negócios do Estado* [...]”. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2013, p. 3).

As universidades, por vezes, são percebidas, arrogantemente, como preparadoras da vanguarda intelectual, daqueles que serão os sujeitos conscientes condutores do restante da população no caminho certo em meio às mudanças que acontecem na sociedade. Os ilustrados dirimiriam, racionalmente, os rumos da sociedade.

A instituição universitária seria, na perspectiva moderna, ainda difundida, o lugar onde a verdade deveria ser buscada sem constrangimentos, porque o progresso da ciência (elitista e branca) deveria estar acima dos interesses econômicos e políticos. No entanto, esta instituição ainda está muito comprometida com uma infinita busca pelo saber/poder, com um projeto de manutenção da sociedade capitalista e, com grande frequência, admite apenas a produção do conhecimento acadêmico como válida, subalternizando todas as outras.

O capitalismo é uma rede global de poder que congrega dinâmicas econômicas, políticas, culturais e epistêmicas que mantêm o sistema. A ciência – “[...] neutra, técnica e universal, conferindo à produção do conhecimento caráter de objetividade e matematicidade, fundamentada em uma filosofia não mais especulativa [...]” (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2013, p. 4) – está, muitas vezes, a serviço dos grupos dominantes.

Na modernidade, foi elaborado um modo de produzir conhecimento compatível com as necessidades do capitalismo de controle da natureza e das populações para a apropriação de recursos rentáveis. (QUIJANO, 2007). Este conhecimento eurocentrado foi chamado de racional e científico, imposto como única racionalidade válida e emblema da modernidade. O conhecimento científico eurocentrado é constitutivo da economia de mercado.

²⁰ Identifico como universidade e academia moderna as instituições referenciadas nos modelos humboldtiano (alemão) e napoleônico (francês), criados no século XIX. (TRINDADE, 1999; PEREIRA, 2009).

A sociedade moderna e o Estado-nação são produtos da cultura burocrática que nos faz “[...] ver a sociedade como objeto de administração, como uma coleção de tantos ‘problemas’ a resolver, como ‘natureza’ a ser ‘controlada’, ‘dominada’ e ‘melhorada’ ou ‘refeita’, como um alvo legítimo para o ‘planejamento social’ [...]”. (BAUMAN, 1998, p. 37).

A ciência produzida na academia é um aspecto estruturante da sociedade capitalista. A organização social e política está respaldada nos discursos científicos. Com a finalidade de garantir a estabilidade, o Estado moderno capitalista – orientado pelo planejamento social científico e pressionado pelas lutas políticas de movimentos da sociedade – mantém a desigualdade dentro de limites para uma inclusão subordinada dos sujeitos. “A gestão da exclusão deu-se, pois, por via da assimilação prosseguida por uma ampla política cultural orientada para a homogeneização”. (SANTOS, 2010, p. 292).

A identidade nacional, como enquanto estratégia de homogeneização para garantia de unidade do Estado-nação moderno, está assentada na etnia/raça dominante. No caso brasileiro, por mais que se enfatize a mistura, as diferenças culturais foram incorporadas a embranquecida identidade nacional de maneira subordinada.

As relações de poder na universidade estão impregnadas de colonialidade e imperialismo epistêmico. “O monologismo e o desenho monotópico global do Ocidente relacionam-se com outras culturas e povos a partir de uma posição de superioridade e são surdos às cosmologias e epistemologias do mundo não-ocidental”. (GROSFOGUEL, 2008, p. 137). Todas as realidades passam a ser conhecidas de lugares eurocentrados/ocidentais a partir da lógica científica moderna para serem dominadas, planejadas, governadas e administradas sob esta ótica.

A ciência partilha da herança colonial com a universidade, porque a produção e difusão do conhecimento científico estão baseadas na superiorização deste e da civilização ocidental eurocentrada, tida como moderna, avançada e considerada o ponto a partir do qual o mundo torna-se inteligível. “É a ciência corrigindo a vida, nesse longo e interminável processo de racionalização que nos constitui como ‘homens ocidentais’ na modernidade”. (FISCHER, 1996, p. 43).

Pela academia, os conhecimentos não acadêmicos precisam ser validados (embranquecidos) para terem força de verdade. Ocorre a prática do racismo epistêmico, operação teórica que afirma que os pensadores ocidentais são os únicos capazes de ter acesso à verdade. (OLIVEIRA, 2010). A ciência legítima aprova, reprova e classifica na relação do sujeito pesquisador com o objeto pesquisado. Na maioria das vezes, não há comprometimento social. Este cientificismo ocidental opressor exerce uma grande força na universidade.

A universalidade dos conhecimentos foi inventada sobre uma particularidade eurocentrada. (LANDER, 2005). Ocorre a “[...] invisibilização de formas de opressão e de resistência e dos atores que as protagonizam, em nome de concepções eurocêntricas de universalidade dos direitos, cidadania e democracia”. (NUNES; SANTOS, 2003, p. 66).

Os modelos científicos e sociopolíticos eurocêntricos, supostamente universais, são baseados em formas de dominações econômicas e culturais impostos sob uma perspectiva colonizadora que considera estes modelos ideais a toda e qualquer sociedade humana para ingressar na ordem moderna.

A epistemologia moderna, que fundamenta a universidade, é um ponto de vista parcial que se apresenta como não sendo um ponto de vista parcial (GROSFOGUEL, 2008), porque se disfarçou de universal. Este ponto de vista parcial (eurocêntrico) é representado como se estivesse acima de todos os outros. Pode ser encarado desta maneira se procurarmos analisar este ponto de vista a partir de uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico.

Todo conhecimento é localizado nas relações socioculturais e de poder, porque parte de sujeitos, portanto, todo conhecimento é parcial. Buscamos compreender e tentam nos compreender sempre a partir de uma posição, mesmo quando a intenção é de neutralidade ou imparcialidade.

Os saberes hegemônicos conclamam a universalidade exercendo um imperialismo epistêmico ao impor a supremacia branca/eurocêntrica. “Nenhuma cultura no mundo permaneceu intacta perante a modernidade europeia. Não há, em absoluto, como estar fora deste sistema”. (GROSFOGUEL, 2008, p. 137). No entanto, podemos questionar o eurocentrismo, reconhecendo não ser a única e nem a mais elevada maneira de conceber o mundo.

A Europa aparece, por vezes, representada como o centro mundial que iniciou a expansão da civilização, do conhecimento, do progresso e da cultura pela missão colonizadora. O eurocentrismo refere-se a uma perspectiva produzida ao longo de séculos de domínio e de hegemonia da branquitude colonial. Esta relação de poder foi naturalizada como se desde sempre existisse.

A branquidade é uma invenção provocada pelos contatos dos europeus com outros povos. “A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial”. (FRANKENBERG, 2004, p. 312). Aproveitaram o sentido de branco da simbologia das cores no ocidente cristão, uma particularidade difundida como se fosse universal que remete às virtudes, ao bem, à vida, à bondade, ao sucesso, à pureza e à sabedoria. (GUIMARÃES, 2008).

A branquidade colonizadora tornou-se no modelo hegemônico de humanidade, a localização cultural dominante de onde se produz o conhecimento científico. No entanto, na maioria das vezes, esta localização encontra-se camuflada nos rituais acadêmicos e na normalidade sociocultural. Hierarquias étnico-raciais, de gênero e culturais eurocentradas privilegiaram os homens, brancos, cristãos e o patriarcado.

As instituições acadêmicas elaboraram teorias científicas para a inferiorização dos povos não europeus. “Através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador”. (SANTOS, 2010, p. 281). A meta do desenvolvimento científico é chegar no nível das metrópoles capitalistas.

As populações do mundo foram classificadas etnicamente/racialmente pela ciência colonial eurocentrada. “La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades ‘raciales’, y dividida entre los dominantes/superiores ‘europeos’ y los dominados/inferiores ‘no-europeos’”. (QUIJANO, 2007, p. 120). A divisão das raças foi cientificamente explicada pelas alvas luzes da razão.

As raças/etnias humanas inventadas pela ciência eurocentrada colonial foram hierarquizadas. “La escalera de gradación entre el ‘blanco’ de la ‘raza blanca’ y cada uno de los otros ‘colores’ de la piel, fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior em la clasificación social ‘racial’”. (QUIJANO, 2007, p. 120). Esta ciência está relacionada a um elemento constitutivo das relações de poder no capitalismo, a colonialidade (resquícios do colonialismo atualizados).

Gomes (2009, p. 423) recorda que o racismo científico fez parte da história do conhecimento produzido na universidade:

Não podemos nos esquecer de que foi no contexto científico do final do século XIX e início do século XX que os “homens de ciência” ajudaram a produzir as pseudo-teorias raciais que, naquele momento, atestavam a existência de uma suposta inferioridade e superioridade racial. A ciência serviu, naquele momento, como instrumento de dominação, discriminação e racismo e a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas idéias e práticas.

Esta produção de atestados de inferioridade (aos negros e indígenas) e de superioridade (aos brancos) marca a trajetória do conhecimento científico. Os efeitos disso ainda são sentidos. Apesar de contestadas e condenadas, estas teorias reforçaram o racismo que causa prejuízos simbólicos e materiais às populações negras e indígenas. Portanto, a academia e a sociedade têm uma dívida histórica com estes grupos.

As relações de dominação racial herdadas da experiência colonial têm consequências materiais, sociais, culturais e epistêmicas ao justificar formas de exploração e opressão. A economia está entrelaçada com a cultura e o conhecimento científico.

A ciência e os cientistas estão, frequentemente, do lado das forças dominantes, pois recebem benefícios e privilégios, em contrapartida – com suas verdades – podem aumentar o poder dos poderosos. Processos de dominação, bombas atômicas, holocausto, racismo, eugenia, ameaça nuclear, avanços nas indústrias bélicas, da guerra e da morte, mas também ideias de liberdade, solidariedade, justiça social, igualdade e democracia, entre outras, partiram da racionalidade moderna. Esta racionalidade é hegemônica na academia e na sociedade.

A hegemonia da racionalidade moderna é perpetuada por epistemicídios sucessivos cometidos contra os conhecimentos rivais que representam uma ameaça à sua universalidade. “E como estes conhecimentos foram sempre formas de racionalidade constitutivas de identidades e diferenças socialmente constituídas, os epistemicídios redundaram sempre em identicídios”. (SANTOS, 2010, p. 313). A diferença é conhecida por um conhecimento que não reconhece sua legitimidade. A pretensão científica é a de conhecer para governar sob o domínio da ciência.

Na análise que faz da relação entre a modernidade e o holocausto, Bauman (1998, p. 16) ressalta que “o Holocausto foi um choque único entre as velhas tensões que a modernidade ignorou, negligenciou ou não conseguiu resolver e os poderosos instrumentos de ação racional e efetiva que o próprio desenvolvimento moderno fez surgir”.

Os elementos que tornaram o holocausto, diversos genocídios e as bombas atômicas possíveis continuam presentes de maneira atualizada. “Não se fez o suficiente depois do Holocausto para sondar o potencial medonho desses fatores e menos ainda para impedir seus efeitos potencialmente aterradores”. (BAUMAN, 1998, p. 17). A racionalidade moderna continua promovendo extermínios físicos e epistemicídios favoráveis ao domínio de uma classe, gênero/sexualidade, raça/etnia, dos em vantagem na economia e nas hierarquias socioculturais.

A sociedade moderna “civilizada”, cientificamente orientada, produziu discriminações, preconceitos, racismo, fome, desigualdades e indiferença ao sofrimento alheio. Bauman (1998, p. 24) salienta também que “[...] os horrores do genocídio [do holocausto] ficarão virtualmente indistinguíveis de outros sofrimentos que a sociedade moderna sem dúvida gera diariamente e de forma abundante”. Em nossa sociedade, como no holocausto frequentemente a violência é autorizada e as vítimas da violência são desumanizadas. Normalizamos a opressão e as práticas de violência.

Muitas vezes, a reflexão ética não acompanha os avanços científicos e tecnológicos ou é sobrepujada pelos interesses políticos, econômicos e individualistas. Bauman (1998) alerta que o julgamento moral é exterior à ação e é guiado por critérios diferentes daqueles que guiam e moldam a ação. Os poderes e saberes hegemônicos estabelecem o que é certo, confortando-nos ou indignando-nos. Outros poderes e saberes são criados para enfrentá-los e contestá-los.

Uma proposta que se opõe à geopolítica dominante do conhecimento é a de uma interculturalidade epistêmica, sugerindo a possibilidade de trocas em relações mais igualitárias entre os conhecimentos ocidentais e não ocidentais – na busca de construirmos outra ciência, outra universidade e outra sociedade. “Surge aquí la posibilidad de hablar de una interepistemología como una forma posible de referir este campo relacional”. (WALSH, 2007, p. 52).

Precisamos criar outros espaços que reconheçam a legitimidade de outras produções de conhecimento. “*Algumas lideranças indígenas que a gente conhece, são caras que não tiveram formação acadêmica nenhuma, no entanto, têm uma sabedoria*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Muitas vezes, reconhecemos a sabedoria indígena, mas estes saberes não são legitimados nos espaços de prestígio. Contudo, aposta-se no diálogo intercultural como estratégia para produzir relações mais igualitárias e levar em conta outros conhecimentos.

O diálogo entre culturas pode recriar e ressignificar a universidade, a ciência e a sociedade. Inspirado em Nunes e Santos (2003, p. 56), também aposto no diálogo intercultural – o que os autores chamam de diálogo de hermenêutica diatópica – constituído na prática de interpretação e tradução entre culturas que “[...] amplia a consciência da incompletude de cada cultura envolvida no diálogo e se cria a disponibilidade para a construção de formas híbridas de dignidade humana [...]”.

No trecho citado, Nunes e Santos (2003) trataram, especificamente, da construção de formas híbridas de dignidade humana, mas eu sustento que outras formas híbridas podem surgir relacionadas a esta dignidade humana mais multicolorida numa recriação e ressignificação partilhada – mais democrática e mais igualitária. “O conhecimento resultante será coletivo, intersubjetivo e reticular”. (NUNES; SANTOS, 2003, p. 56).

Podemos produzir maiores impulsos em prol da justiça social articulada a conhecimentos multi/interculturais. Diferença e igualdade não são incompatíveis. As diferenças não podem nos impedir de tentar construir algo juntos a partir de negociações, do reconhecimento mútuo de possíveis parcerias, colaborações e articulações. Nos embates

desestabilizadores, precisamos inventar condições e disposição para o diálogo ou para o enfrentamento.

Eu vejo, assim, no campo da pesquisa sim, a gente tem uma mudança muito expressiva. E isso não está generalizado ainda, mas nós temos uma produção de conhecimento sobre o negro e sobre o indígena que, ou consegue ser respeitosa ideologicamente com essas culturas e produzir conhecimento, ou nós estamos começando a produzir e criar condições para que essas próprias culturas criem o seu próprio conhecimento (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016).

A produção de conhecimento sobre o negro e o indígena e o espaço aberto a estes sujeitos na universidade – possibilidades destacadas pelo docente no trecho citado – são importantes. Para o Professor Miguel, seria a academia que produziria o conhecimento respeitoso sobre não brancos e suas culturas, como também criaria as condições de acesso, permanência e produção de outros conhecimentos no ambiente universitário.

Entretanto, ressalto que a regulação acadêmica euro-brancocêntrica ainda continua procurando adequar os sujeitos ao mundo dos brancos, branqueá-los e dobrá-los à ordem hierarquizada, reiteradamente estabelecida como normal. São os movimentos sociais que estão conquistando, aos poucos, espaços no acesso e na permanência dos negros e indígenas, entre outros, na universidade, mas também na produção de conhecimento prestigiado.

O maior ingresso de alunos negros e indígenas neste início do século XXI, somado ao ativismo de movimentos sociais, reconfigurou as universidades. Este dado me faz apostar na criação, como alternativa à epistemologia moderna/colonial, de pensamentos críticos de fronteira (GROSFOGUEL, 2008) na academia – a partir de conhecimentos, possibilidades e condições construídas com e por indígenas e negros, não apesar deles e nem sobre eles.

Este pensamento pode ser (re)elaborado no contato de diferentes maneiras de conhecer com os saberes acadêmicos em uma intenção contra-hegemônica e subversiva de redefinição e ressignificação por hibridismo de conceitos, pensados na relação entre a academia e aqueles vindos das margens. Tais conhecimentos híbridos têm a possibilidade de desafiar as lógicas hegemônicas. “O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em xeque o ideário moderno de uma cultura única e universal”. (FLEURI, 2014, p. 104).

Uma diferença potencialmente subversiva contraria a branquitude dominadora, o homogêneo, a pureza e a mesmidade. (SKLIAR, 2003). Os conhecimentos produzidos precisam atender às necessidades dos sujeitos desfavorecidos pela ciência, pela civilização, pelo Estado e pelas desigualdades.

Nesse sentido, é interessante o relato de Backes e Nascimento (2011) sobre a experiência de acompanhar a produção de conhecimentos oriundos das fronteiras étnico-culturais e da exclusão na academia:

Acreditamos que, assim como outros grupos culturais, os povos indígenas nos instigam recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter e ressignificar práticas de colonização e subordinação. (BACKES; NASCIMENTO, p. 26).

A instituição universitária continua em processos de (des/re)construção. Identidades negras e indígenas, entre outras, estão protagonizando este processo. É importante investir esforços em um exercício cotidiano de reduzir a arrogância acadêmica com relação ao conhecimento. (BACKES; NASCIMENTO, 2011).

Nos processos de transformação social, de ressignificação da universidade e do conhecimento científico, o Estado se torna um importante espaço de reivindicações de ações institucionais, legislações e políticas públicas específicas.

Necessitamos de condições e de lugares onde outras racionalidades possam emergir e serem referências, mas também produzir e reconhecer outras epistemologias na luta permanente pela descolonização epistêmica. “Trata-se de uma atividade que requer o reconhecimento de que todas as epistemologias são políticas; portanto, o saber, mais do que uma adequação entre intelecto e realidade, é uma operação de poder [...]”. (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 27).

Há professores-pesquisadores nas universidades brasileiras comprometidos com a crítica do conhecimento estereotipado construído historicamente, com a democratização da academia e interessados em afetar o conhecimento acadêmico produzido a partir de referenciais das culturas negras e indígenas e outras. A universidade também tem sido colocada em questão por estes profissionais.

A maior presença de acadêmicos negros e indígenas na educação superior, proporcionada pelo ativismo de movimentos sociais negros e indígenas, pelas políticas de ação afirmativa e de democratização da educação em nível superior, afeta as universidades brasileiras. Aos poucos, negros e indígenas vêm provocando um processo de ressignificação da academia, expondo a normalização branca da universidade brasileira.

3.3 A presença das diferenças negras e indígenas forja o questionamento da branquira das universidades brasileiras

A instituição universitária convive com as desigualdades, por isso há, ainda, poucos estudantes, pesquisadores e professores universitários negros e indígenas. A caminhada de indígenas e negros na educação superior é permeada por tensões, conflitos e negociações. Educação superior é uma denominação bem sugestiva de como, arrogantemente, esta é posicionada em relação a outras modalidades da escolarização e dimensões educativas.

O aumento das pesquisas que tratam das relações étnico-raciais no Brasil vinculase à luta de indígenas e a negros reivindicando suas demandas e dando visibilidade ao racismo e aos privilégios do branco, resultantes de desigualdades produzidas historicamente.

A maior presença de negros e indígenas na academia começa a abalar a torre de observação onde a universidade, frequentemente, pretende se localizar para analisar sem ser analisada e percebida como étnica, racial, política e culturalmente enviesada. Esta “[...] torre de marfim pode ser menos um refúgio do que está acontecendo ‘lá embaixo’ do que um posto de observação privilegiado”. (SOVIK, 2005, p. 161). Ativistas e movimentos indígenas e negros estão cada vez mais atuantes nas universidades.

A educação superior no Brasil, até bem recentemente, mantinha-se como um privilégio, de acesso restrito a grupos favorecidos, em sua grande maioria brancos, de classes médias e altas, residentes nas capitais, filhos de famílias cujos pais já haviam frequentado a universidade. As iniciativas para democratizar o acesso a esse nível de ensino enfrentaram fortes resistências de setores da mídia nacional e de instituições e intelectuais afiliados a visões elitistas. (LÁZARO, 2013, p. 6).

Em uma educação superior que continua sendo um lugar predominantemente de brancos, os negros e indígenas mostram os seus modos de ser e contestam os estereótipos inventados para inferiorizar suas identidades. Marcam suas diferenças culturais na academia expondo outros significados, práticas e conhecimentos. Apesar de ainda haver uma resistência, baseada na falsa ideia de mérito, à inclusão das diferenças negras e indígenas pelas políticas de ação afirmativa, elas, cada vez mais, se fazem presentes e ativas.

Nas entrevistas realizadas com os acadêmicos e professores do curso de Licenciatura em História participante da pesquisa, percebi que a concorrência, o ranqueamento e representações da capacidade dos sujeitos afetam relações entre os acadêmicos. “A *gente* estava perguntando um para o outro que lugar passou no vestibular. Um colega falou: ‘Eu

passsei em tal lugar, mas eu não fiz por cota para negro'. E ele é negro. Como se fosse uma incapacidade dele ter passado por cota" (Acadêmico Breno, Entrevista 11/07/2016).

O estudante negro, mencionado na fala citada do Acadêmico Breno, talvez procurasse evitar uma possível discriminação dos colegas e/ou ser visto como incapaz. Também pode ter invocado a ideia de conseguir com seu próprio esforço, porque cativado por ela. O racismo e a meritocracia permeiam a sociedade e o ambiente universitário.

O racismo é produto de desigualdades étnico-raciais produzidas histórica, econômica e culturalmente. São desigualdades ignoradas e ressaltadas para reforçar a ideia do esforço individual superador, "justificando" o predomínio dos mais capazes.

A Professora Luna observou que as desigualdades impactam no ingresso e na permanência na universidade, verificando a importância das políticas de ação afirmativa: "*Tem que ter cotas para negros, para a escola pública e vagas para indígenas sim, enquanto a nossa sociedade for desigual*" (Entrevista, 22/11/2016).

O mérito é acionado para desqualificar as políticas que buscam a promoção da igualdade, converter exceção em regra e dar um glamour ao indivíduo bem-sucedido pelo seu próprio esforço. Acreditar no mérito nos faz desconsiderar e naturalizar a força das desigualdades, além de considerar vencedores os sujeitos, de alguma forma, privilegiados nas/pelas hierarquias socioculturais enquanto outros são menosprezados.

Os negros, assim como os indígenas, procuram na formação universitária uma preparação profissional acadêmica e uma melhor inserção na sociedade. Ao ingressar em uma faculdade, negros e índios mostram para a nossa sociedade racista que são capazes. Negam se dobrar aos discursos coloniais²¹, ainda difundidos de maneira sutil e atualizada, que afirmam serem sujeitos incapazes disto. Eles afetam outros sujeitos nas suas comunidades, e "essa intervenção se dá, na maioria das vezes, de forma a demonstrar aos demais sujeitos da comunidade que eles também podem ter acesso à universidade". (SANTANA, 2010, p. 118).

Em um estudo sobre os sujeitos negros cotistas, Santana (2010, p. 112) percebeu que ao "[...] atribuírem suas identidades a 'capacidade', esses sujeitos cotistas estão produzindo um processo de estranhamento em relação à naturalização da inferioridade criada na modernidade colonial". Nesse sentido, os sujeitos negros estão dizendo em resposta a sociedade racista que são inteligentes e não são inferiores.

²¹ Segundo Bhabha (1998, p. 107), o discurso colonial "é uma forma de discurso crucial para uma ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural".

Apesar de existir ainda muito preconceito e discriminação, o acesso e permanência dos negros e indígenas na universidade pode proporcionar a este ambiente a convivência produtiva com as diferenças trazidas por eles, tornando possível a criação de outras narrativas acerca de suas identidades étnicas/raciais. São narrativas que podem servir na luta contra o racismo e as desigualdades. “Essa resistência funciona como um contradiscurso, que está localizado no terreno da representação e do significado”. (SANTANA, 2010, p. 118).

Dos lugares que ocupam nos ambientes universitários e nas relações de poder, acadêmicos negros têm contribuído para a produção de significados contra-hegemônicos favoráveis à busca pela igualdade racial. Estudantes, pesquisadores e professores negros articulam ativismo, militância política e o trabalho acadêmico – fundamentados em referenciais socioculturais diferentes e, entre estes, nas suas próprias vivências das relações étnico-raciais.

Um dos aspectos positivos desta inserção dos negros no meio acadêmico enquanto docentes é o fato de atuarem como sujeitos de seu próprio conhecimento científico e ocupar lugar de destaque no cenário acadêmico local e nacional, nas associações de pesquisa, na formação de professores e em órgão de gestão governamental (nacional, estaduais e municipais), o que tem proporcionado a produção de um tipo de conhecimento diferente do então produzido nas universidades brasileiras. (OLIVEIRA, O. 2011, p. 163).

Universitários negros vão ao encontro dos movimentos sociais e vice-versa. Também se articulam na academia – criaram a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – e ocupam posições em diferentes instâncias de tomadas de decisões institucionais. Desafiam a universidade e o Estado a implementarem políticas de ação afirmativa.

Gomes (2009) lembra que os intelectuais negros na universidade têm posturas diferentes. Nem todos desempenham atitudes militantes e ativistas na universidade. Uns têm mais aproximação com os movimentos sociais e outros não têm ou não têm tanta. Há aqueles que possuem um maior reconhecimento acadêmico e outros nem tanto.

Intelectuais negros na academia contrariam a ideia de neutralidade do conhecimento científico, porque fazem leituras das realidades orientadas pela luta dos afrodescendentes no Brasil. “Não mais um olhar distanciado e neutro sobre o fenômeno do racismo e das desigualdades raciais, mas, sim, uma análise e leitura crítica de alguém que os vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva, inclusive nos meios acadêmicos”. (GOMES, 2009, p. 421).

Pesquisadores negros questionam a hegemonia da brancura e o eurocentrismo nas ciências sociais. “O papel dos intelectuais negros têm sido indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo ‘outro’, pelo diferente e pelas diferenças”. (GOMES, 2009, p. 421).

A investigação a respeito das identidades brancas pelos pesquisadores negros possibilita uma inversão do hábito hegemônico de os acadêmicos brancos analisarem os subalternizados ou os não brancos. Também possibilita percebermos suas presenças nas relações étnico-raciais, desnaturalizando-as e colocando-as em questão para analisar as significações, a colonialidade e os efeitos dos poderes implicados. “Além disso, a produção acadêmica, dos autores negros, tem contribuído para construção do branco antirracista”. (CARDOSO, 2014, p. 121).

O conceito de raça começou a ser debatido com mais força no contexto acadêmico pelos estudos dos pesquisadores negros. Os intelectuais negros enfatizam a importância de ainda discutirmos acerca de raça, por conta do potencial político deste conceito para o combate ao racismo, expondo que vivemos ainda numa sociedade racializada. Pelas “[...] interpretações que recaem sobre os sinais diacríticos inscritos no corpo negro, os intelectuais negros re-politizam a raça e re-semantizam-na”. (GOMES, 2009, p. 421). Porém, não há consenso, entre os pesquisadores negros, sobre a utilização da raça como categoria analítica.

Os acadêmicos indígenas almejam apropriar-se da academia, conquistando espaços e transgredindo o confinamento em reservas que lhes foi imposto. Acerca da presença indígena, Benites, E. (2009, p. 29), intelectual kaiowá, afirmou: “É preciso afirmar nossa visão, para, dessa forma, fortalecer nossa cultura e nosso povo”. A universidade também é o lugar dos indígenas, assim como é dos negros, dos trabalhadores, dos egressos de escolas públicas e de tantos outros.

Luciano (2009, p. 32), pesquisador baniwa, comentou que existe a percepção, entre os indígenas, da importância de uma devida apropriação de conhecimentos técnicos e tecnológicos “[...] que podem contribuir para a melhoria das condições de vida dos povos indígenas, impactados negativamente pela redução, invasão e destruição de seus territórios e de seus recursos naturais”.

A universidade é entendida pelos indígenas como espaço de saber dominante que precisa ser utilizado e ressignificado para servir às suas necessidades. Entre as finalidades da formação acadêmica de profissionais indígenas está a de favorecer a preparação e o comprometimento para “[...] a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem,

que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações”. (NASCIMENTO; BRAND; URQUIZA, 2011, p. 17).

Os acadêmicos indígenas vão para as universidades, mas não deixam de ser índios, permanecem extremamente vinculados às suas comunidades. A esse respeito, o antropólogo kaiowá Benites, T. (2009, p. 43) ressalta: “O discurso que o indígena estava abandonando a aldeia não me convenceu – temos uma ligação muito forte com as nossas famílias, por isso não acredito que iremos abandoná-las”.

Verón (2009, p. 176), professor kaiowá, relatou a alegria e a preocupação que sente em relação a seu povo: “Alegro-me por estar na universidade, mas penso também em meu povo, no confinamento em que estamos. Ainda estamos em conflitos por terras, se não as tivermos, imaginem como será a vida de nossos filhos e netos”. Os indígenas se preocupam em contribuir com suas comunidades por meio de sua formação acadêmica, pois têm uma responsabilidade social com seus povos. Isto se choca, por vezes, com a cultura individualista hegemônica na sociedade e na universidade.

No estado de Mato Grosso do Sul, há uma crescente procura dos indígenas por cursos em áreas como o direito, saúde, ciências agrárias, entre outras, tendo em vista “[...] uma demanda das aldeias ou comunidades e não mais tanto de projetos pessoais de inserção fora das aldeias”. (NASCIMENTO; BRAND; URQUIZA, 2011, p. 20).

De acordo com Luciano (2009, p. 32), os acadêmicos indígenas utilizam os conceitos e metodologias das disciplinas acadêmicas, mas é perceptível na educação superior um “[...] desencontro de perspectivas epistemológicas entre a racionalidade dos saberes indígenas e a racionalidade dos conhecimentos ditos científicos, de difícil equação sem uma mudança nas bases normativas e epistêmicas das disciplinas e da instituição”.

A presença da diferença indígena na universidade requer que esta instituição incorpore saberes indígenas, questione a perspectiva de ciência asséptica e conhecimento imparcial – desvinculados das realidades de suas comunidades – e produza relações mais igualitárias com os povos originários.

Parcerias de comunidades indígenas com pesquisadores e instituições acadêmicas são feitas, porém, os indígenas, por vezes, rejeitam ser colocados como meros objetos de pesquisa. Benites, T. (2009, p. 43) expôs: “Creio que a universidade pode nos ver negativa e positivamente; já demonstramos que queremos utilizá-la, por isso estamos lá”.

Assim como os indígenas, os negros rejeitam ser concebidos somente como informantes, objetos de estudo, e reivindicam a posição de sujeitos de conhecimentos. Pesquisadores negros, a partir de suas perspectivas, estudam as relações étnico-raciais no Brasil,

falam de si mesmos, contam sua própria história, investigam acerca das identidades negras, mas também as identidades brancas.

Verón (2009, p. 176) comenta acerca da tensão vivida pelos indígenas no ambiente acadêmico: “Sempre defendo em meus discursos a troca de conhecimento, embora ainda exista o medo do indígena e do não indígena, com relação à nossa presença na universidade”.

No ambiente universitário, ocorrem conflitos culturais causados pelas divergências de perspectivas. Neste local, os indígenas e negros ainda são alvos de discriminações. Todavia, pessoas, com diferentes identificações/diferenciações, que desejam uma universidade multicolorida não desistem de pintá-la com cada vez mais cores. Afinal, pintá-la somente de branco tornou-se incompatível com a construção contínua de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Relacionada à democratização da universidade, podemos perceber a presença indígena e negra provocando debates no relato do Professor Agostinho, presente em entrevista concedida para esta pesquisa:

Você nunca via negro na universidade, nunca via indígena, de repente, eles começaram a aparecer, graças ao seu movimento social que demandou, nas políticas públicas, um espaço para ter acesso à educação, por exemplo, para entrar na universidade. Eles começaram a ter acesso a isso e a mostrar sua visibilidade que era negada, a própria visibilidade. A partir disso, também promover o debate e a discussão da própria realidade deles (Entrevista, 09/11/2016)

Há acadêmicos negros e indígenas envolvidos nas tentativas de criar um comprometimento coletivo para melhorar realidades difíceis em que vivem. Peralta (2009, p. 40), intelectual kaiowá, fez um convite e um alerta: “Devemos nos recuperar do que fizeram conosco, porque nossa ciência, história, geografia e conhecimento não servem somente para nós, mas para o planeta”.

Nascimento (2009, p. 55), referindo-se à sua experiência com os kaiowá/guarani de Mato Grosso do Sul, escreve que, para eles, “[...] a universidade é um novo território a ser conquistado, ou seja, a universidade é um caminho para construir novas relações com o Estado e com a sociedade”.

Além das vagas destinadas aos índios em cursos de graduação pelas políticas de ação afirmativa na educação superior, as licenciaturas indígenas nas universidades brasileiras – conquista da mobilização articulada dos índios – também instituem as marcas das diferenças indígenas na academia.

As licenciaturas indígenas provocam a necessidade das instituições que as oferecem de uma reorganização de sua estrutura curricular e ressignificação de pressupostos que orientam seu trabalho. Os cursos são voltados para atender às demandas de formações específicas das comunidades indígenas. Tais cursos contam com a participação das lideranças indígenas. Funcionam também como espaços de reflexões coletivas acerca das realidades enfrentadas pelas aldeias.

As diferenças indígenas nas instituições de educação superior provocam tensões no espaço acadêmico, relacionadas a formas alternativas de produção de conhecimento. Têm suscitado o contato mais frequente entre diferentes saberes, lógicas, referências culturais, formas de aprender e de ensinar. “A entrada dos indígenas na universidade tem suscitado discussões e reflexões, despertado o interesse de pesquisadores e professores para a questão indígena e instigado à proposição de projetos de pesquisa, ensino e extensão”. (CREPALDE, 2009, p. 161). Vêm crescendo o interesse pela formação universitária de indígenas e a participação deles em seminários.

Na universidade, as diferenças indígenas têm feito pesquisadores não indígenas – brancos e de outras identificações étnico-raciais – pensarem acerca de conhecimentos advindos “[...] de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como a condição única de compreensão e concepção de mundo”. (NASCIMENTO; BRAND; URQUIZA, 2011, p. 25).

Nascimento (2014) escreve como a diferença indígena tem possibilitado pensar práticas que procuram subverter a normatividade da academia no PPG em Educação onde atua como professora:

[...] temos ousado, especificamente com relação às pesquisas de pós-graduação: permitir o texto na língua indígena (com tradução); realizar as bancas de defesas nas aldeias permitindo a apresentação do trabalho para a comunidade na língua indígena, e a última experiência que tivemos e que nos afetou muito, foi a participação de uma mestre tradicional, uma sábia da aldeia, como parte efetiva da banca, fazendo as suas considerações na língua indígena [...] e avaliando junto aos demais membros da banca. (NASCIMENTO, 2014, p. 39).

Os indígenas e negros estão chamando cada vez mais a atenção da academia. Entretanto, ainda existem movimentos (neo)conservadores nas universidades defendendo a “alta cultura”, erudita, burguesa e branca como a única capaz de produzir conhecimentos válidos. Quando atormentada pelas diferenças, desnaturalizando o alto prestígio branco, a branquidade colonizadora torna-se mais visível.

A Acadêmica Joana, estudante da etnia kaingang do curso colaborador da pesquisa, contou que, desde quando chegou na Licenciatura em História, foi apresentada pelo Professor Agostinho, membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA)²², à turma como indígena. Mesmo assim, sentiu a discriminação de acadêmicos e de um docente do curso. Relatou uma situação vivida por ela no curso que prejudicou seu desempenho em uma disciplina:

No começo, todos já sabiam que eu era indígena, tanto alunos como professores. E, mesmo assim, o professor, sabendo que eu estava ali, começava a fazer aquelas piadinhas sobre indígena. Tanto é, que da matéria dele eu reprovei. Sabe... Eu não conseguia... Sabe, quando vem aquelas palavras? Que nem eu contei para ele [esposo dela que estava ao seu lado] né: “Eu não consigo estudar a matéria do professor. E não adianta, eu ler, ler, ler os textos, eu não vou entender”. [...] Eu reprovei. [...] De novo, o professor este ano, na sala de aula, fazendo aquelas piadinhas. De novo, no primeiro semestre [do segundo ano], eu não consegui atingir a média que é 70. Eu não consegui. O meu esposo foi conversar com o Professor Agostinho o que eu estava passando na sala de aula com o professor [que fazia as piadinhas]. Com os alunos é mais fácil você discutir dentro da sala de aula: “não, não é bem assim”. Agora, com o professor doutor fica muito... Sabe? Muito difícil. Quem conversou com ele foi o Professor Agostinho, mas eu falei para ele [Professor Agostinho]: “deixa professor, eu vou ver se este ano... este ano eu vou tentar passar com ele. Se eu não conseguir, o ano que vem, eu pego um tutor [um acadêmico que auxilie nos estudos]”. Aí ele falou: “não, a gente tem que conversar com ele”. Eu não quis, imagine eu ir lá falar para o professor que eu não estava me sentindo bem, que ele estava sendo preconceituoso comigo. E depois, na sala de aula, como é que eu ia estar olhando para a cara dele... Eu lá dentro... [...] Só que o Professor Agostinho foi e conversou com ele tudo o que eu estava passando, que eu não me sentia bem quando ele falava isso e que eu não estava indo bem nas provas. Quando o professor fala assim [debochando dos indígenas], a gente já começa a se sentir muito inferior, sabe? “Ah não, se o professor disse que eu não consigo, então, eu não vou conseguir mesmo”. Isso que eu passei dentro da sala de aula. Foi uma dificuldade muito grande, até para entender as matérias. Eu penso nos outros, nos outros acadêmicos [indígenas], no que eles não têm passado. Por isso que, muitas vezes, o indígena não vai para frente (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016).

O constrangimento sentido pela Acadêmica Joana, causado pela atitude racista do professor, por se tratar de um sujeito com doutorado (situado numa posição privilegiada de saber/poder) e por ainda ter que ser aluna deste professor, mostra como a branquidade

²² Cabe destacar o importante trabalho de apoio aos estudantes indígenas feito pela CUIA no Paraná, atuando, a nível estadual, na organização do vestibular diferenciado para os indígenas interessados em ingressar na universidade, mas também no esforço para garantir acesso e permanência destes estudantes nos cursos universitários.

colonizadora, ao subjugar identidades/diferenças não brancas para seu deleite, se manifesta estabelecendo quem é e quem não é bem-vindo na universidade.

Não ser bem-vinda, para a Acadêmica Joana, trazia implicações como a dificuldade “[...] *do indígena fazer amizade, ter amizade com os colegas. Nunca te escolhem para fazer trabalho. A gente sempre fica mais sozinho para fazer o trabalho. A não ser que sobre alguém para fazer trabalho com você, daí você faz*” (Entrevista, 11/07/2016).

Esta acadêmica comentou que alguns colegas são sensíveis às causas indígenas de luta pela terra e por direitos específicos, mas outros não são. “A luta pela terra, protagonizada pelo movimento indígena contemporâneo, parece implicada também na busca por restabelecer um sentido de completude da vida” (BONIN, 2016, p. 6) no processo de retomada de seus territórios tradicionais, expropriados no passado e no presente.

A diferença negra e indígena na educação superior e o interesse crescente pelas questões envolvendo as relações étnico-raciais podem contribuir para expor “[...] como a força da hegemonia branca se faz presente em discursos identitários que não mencionam raça [ou etnia] explicitamente [...]”. (SOVIK, 2005, p. 167). Também pode mostrar como a branquidade colonizadora é produzida e naturalizada enquanto padrão de normalidade, qualidade e referência mestra, posicionando os outros na anormalidade e inferioridade.

Os brancos precisam reconhecer que as desigualdades étnico-raciais existem, têm beneficiado a eles em detrimento de outros e devem ser combatidas na sociedade, e na universidade, por todos, incluindo eles. “Nesse sentido, cabe aos brancos uma renovada reflexão sobre seu lugar na sociedade brasileira, para preceder a uma ação *também* de brancos contra o racismo”. (SOVIK, 2005, p. 171). Pesquisadores brancos não podem mais “[...] falarem sempre entre brancos pretendendo falar por todos e para todos”. (CARVALHO, 2005-2006, p. 100). Existem acadêmicos brancos reconhecendo isto e engajados na luta antirracista na academia.

As diferenças negras e indígenas infiltram-se na universidade, nos saberes/poderes dominantes e colocam a hegemonia branca em xeque, porque nos provocam a perceber e questionar “[...] uma ciência confinada, monorracial ou monoétnica que não se questiona sobre a sua participação ou convivência com a segregação ou o extermínio [...]”. (CARVALHO, 2005-2006, p. 99).

A resignificação da universidade está também relacionada a leituras diferentes feitas deste espaço e dos saberes nele produzidos pelos acadêmicos indígenas e negros. Leituras que causam impactos nas maneiras de entendermos as opressões, as discriminações e os racismos. Negros e indígenas na academia vêm utilizando a universidade como espaço de

embates contra as discriminações, para a produção de sentidos úteis no combate à colonialidade que ainda habita em nós e entre nós.

Ressignificar é ler de outra forma, traduzir e produzir outros significados. As traduções são operações que envolvem hibridismos. Assim, os saberes da autoridade cultural, destituídos de sua presença plena (porque passam também a agregar a diferença negra e indígena), “[...] podem ser articulados com as formas de saberes ‘nativos’ ou confrontados com aqueles sujeitos discriminados que eles têm de governar, mas que já não podem representar”. (BHABHA, 1998, p. 167). Nestes hibridismos, saberes, antes negados pela academia branca, se infiltram na educação superior (local de autoridade cultural) para abalar as certezas sobre os indígenas, os negros e sobre nós mesmos, criadas pelas verdades modernas.

Mesmo com “o processo de tradução e a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial” (BHABHA, 1998, p. 62), a tensão na resignificação da universidade é constante a fim de produzir relações acadêmicas mais igualitárias. Na tarefa de aprender a ouvir as diferenças indígenas e negras na academia, existem entraves referentes à nossa condição de sujeitos constituídos pela modernidade/colonialidade, que se acha superior e universal, pois naturalizou significados e relações desiguais de poder a seu favor.

Entraves? Somos filhos da modernidade!!! Escorregamos em nossa [suposta] superioridade e universalidade quando escrevemos, quando falamos, quando olhamos. Sim, temos uma linguagem corporal carregada por preconceitos, desconfianças, certezas. ‘Acolhemos’, ‘respeitamos’ a diferença ao mesmo tempo em que escondemos a infiltração dos saberes outros em nossas identidades... Ainda brigamos com o nosso cartesianismo, iluminismo, materialismo... (NASCIMENTO, 2014, p. 40).

Aposto na possibilidade e potência do diálogo intercultural para a produção de relações acadêmicas mais democráticas e igualitárias, ainda que este não anule a instabilidade das relações de poder estabelecidas, que tendem para assimetrias, e exista a possibilidade de um dos próprios proponentes deste diálogo se colocar em vantagem (ter a palavra final).

A tarefa de escuta e de contribuição recíproca para uma produção coletiva mais igualitária nos coloca em tensões permanentes, porém, isto pode ser enriquecedor para as reflexões educacionais. “Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos”. (FLEURI, 2003, p. 31). Esta atitude precisa modificar a nós para que sejamos mais empáticos e menos colonizadores. “A

gente tem que estar aberto para repensar as coisas” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016).

Nossa sociedade e a academia, predominantemente, consideram as culturas eurocêntricas e as epistemologias modernas como as indicadoras dos caminhos a ser seguidos, constituindo uma suposta ordem universal (eurocêntrica). Continuam fortes as iniciativas violentas contra culturas, pensamentos, religiões, modos de ser e de viver considerados errados de acordo com esta suposta ordem universal.

Relações interculturais são tensas, porque colocam em jogo e, muitas vezes, em xeque as nossas identificações e diferenciações, representações culturais de nós e dos outros – afetadas pela suposta ordem universal normalizadora. “Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele”. (FLEURI, 2003, p. 31). Estabelecer unidades para instituir parcerias torna-se bastante complexo, mas necessário quando se tem como meta não anular as diferenças, respeitando-as e acolhendo-as intensamente para aprendermos a ser mais democráticos.

As diferenças podem não nos apartar, porém, as consequências da incomensurabilidade das culturas tornam as realidades multi/interculturais agonísticas. (BHABHA, 2011). Aposto que podem ser construídas, de maneira agonística, relações mais democráticas, porque temos que negociar e ceder com o intuito de produzirmos menos injustiças. Pode haver disposição para isto com a contenção de nosso ímpeto colonizador que carrega o desejo de levar vantagem sempre.

São tensas as relações interculturais na universidade, pois a perspectiva eurocêntrica sustenta uma ordem nos currículos universitários ao estabelecer percursos formativos que, muitas vezes, desconsideram culturas e identidades étnico-raciais ingressantes na educação superior. No entanto, as diferenças, trazidas pelas culturas e identidades ingressantes, desafiam a academia a considerá-las, provocando tensões entre o eurocentrismo e outras perspectivas infiltradas no espaço universitário.

A discussão referente às tensas relações interculturais na universidade traz debates a respeito das diferenças para refletirmos sobre o eurocentrismo e as marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo de uma licenciatura em História. Este currículo pretende, conforme expresso no projeto pedagógico do curso, nas entrevistas e em registros de observações de aulas, formar professores-pesquisadores críticos e esclarecidos, iluminados pelas alvas luzes da razão para contribuir com a produção de conhecimentos, na transformação de contextos educacionais e no combate aos racismos e desigualdades.

4 FORMAÇÃO CRÍTICA, EUROCENTRISMO E MARCAS DAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES BRANCAS NO CURRÍCULO DE UMA LICENCIATURA EM HISTÓRIA

4.1 A pretensão de formar o professor-pesquisador crítico e esclarecido em um curso de licenciatura em história plural

A formação de professores de História não se restringe e nem termina nas instituições acadêmicas. Licenciandos e licenciados estão, constantemente, se tornando quem são nas diferentes situações pedagógicas do dia a dia. Na construção de suas trajetórias, prosseguem em formação continuada nos diferentes espaços, interpelados pelas representações culturais a se identificarem como professores de História de alguma maneira. Sons, imagens, palavras, textos *online* e *off-line* indicam rumos aos sujeitos. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Trato, especificamente, das marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo de formação de professores de História de um curso de uma universidade pública localizada no estado do Paraná, mas não posso deixar de enfatizar que as representações analisadas não são apenas do currículo deste curso. Estas representações também estão presentes no contexto sociocultural.

Muito marcado pelas desigualdades e por significados coloniais atualizados – sob a colonialidade – que nos afetam profundamente, o contexto sociocultural é constituidor das

instituições educacionais e dos currículos. “*Não tem como você destacar*²³ *o curso da sociedade à qual ele pertence*” (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016). O curso pertence ao contexto onde está inserido.

Acerca do perfil dos acadêmicos do curso de Licenciatura em História participante da pesquisa, verifiquei que os estudantes eram, em sua maioria, vindos de escolas públicas, trabalhadores que fazem este curso oferecido pela instituição no período noturno e que já presenciaram diversos tipos de preconceitos e discriminações. “*Na instituição nós temos cotas para negros e cotas para escola pública. Então, de um modo geral, a gente tem sempre alunos de todas as cotas aqui no curso*” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Pelo sistema de cotas, ingressam negros e estudantes de escola pública na universidade. Os indígenas ingressam na instituição pelo vestibular diferenciado organizado no Paraná pela CUIA.

Manifestações de desigualdades, preconceitos, racismos e discriminações são percebidas pelos estudantes e professores entrevistados. São desigualdades moldadas pelas privações de recursos, acessos e permanências, mas também pelas hierarquizações étnico-raciais, de gênero, sexuais, entre outras. “*Desde a escola até o mercado de trabalho, até na rua mesmo, você pode estar sujeito a presenciar uma cena de racismo, ou preconceito, ou discriminação*” (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016).

O Acadêmico Breno contou que o Professor Agostinho disse em aula que “*uma aluna indígena, que faz ou fazia medicina, foi impedida pelo professor de entrar na sala de aula, porque ela não tinha adquirido um livro. Parece que o valor do livro é bem alto*” (Acadêmico Breno, Entrevista, 11/07/2016).

Preconceitos, discriminações e compreensões naturalizadoras das desigualdades, produzidos por representações, significados culturalmente e muito difundidos, podem restringir a distribuição de recursos e os acessos a determinados locais da sociedade. Questões econômicas não envolvem somente discursos e representações, mas necessitam ser significadas pelos discursos e representações. (HALL, 1997). As representações pertencem ao domínio simbólico e se articulam à realidade material.

Representações culturais compõem realidades, conhecimentos e currículos, também procuram justificar as desigualdades e as lutas por igualdades. São significações, dependentes da linguagem e das convenções sociais. “O processo de significação é também um jogo de imposição de significados, um jogo de poder. O texto que constitui o currículo não é simplesmente um texto: é um texto de poder”. (SILVA, 2001, p. 68).

²³ Nesta fala, a palavra destacar está no sentido de separar.

Textos culturais – modo como os currículos também podem ser compreendidos – não fazem referência “[...] apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). O poder do texto curricular é o de definir os sentidos de uma formação, porém, não definitivamente, porque os sujeitos participantes dos currículos atuam na (re)definição destes sentidos.

Embates, disputas e negociações acontecem no processo de redefinição dos rumos dos currículos. Na Licenciatura em História, entre os docentes, havia “*alguns debates que o pessoal gostava de fazer, mas isso nunca afetou a relação pessoal e nem a nossa capacidade de trabalhar junto*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016). Além dos docentes, os estudantes e as políticas estatais também estão envolvidos na redefinição curricular.

No que se refere ao rumo, escolhido pelos docentes, da formação do curso de História pesquisado, o Professor Tomaz afirmou: “*Do ponto de vista da visão do projeto pedagógico, eu penso que a gente tem certa unidade no Departamento [de História]. Então, eu acho que a ideia de formação do professor-pesquisador é hegemônica*” (Entrevista, 14/12/2016).

O percurso curricular atua na produção de significados – identificando e diferenciando – pelas representações acessadas e (re)criadas nele. “É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação” (SILVA, 2001, p. 68), pois vem à tona o que e quem precisa ser representado, o que e quem necessita representar, o que e quem estabelece os conteúdos. Nos âmbitos educacionais são veiculadas representações de nós mesmos, dos outros e das realidades.

O currículo atua na produção de identidades e diferenças. Difunde e procura incutir representações, seguindo critérios de validação baseados em verdades (re)inventadas por poderes, linguagens e significados. Verdades (re)inventadas a partir daquilo que existe na sociedade e na cultura (noções, categorias, preconceitos e demais elementos), mas que foram e são (re)criadas, como também contestadas.

A trajetória curricular envolve intencionalidades e efeitos de práticas educacionais. “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. (SILVA, 2001a, p. 27). O currículo não é um instrumento utilizado para organizar conteúdos desinteressadamente.

As propostas, diretrizes, ementas de disciplinas e práticas curriculares estão voltadas para a formação de distintos sujeitos ideais. A própria disciplinaridade e os conteúdos do currículo são constituídos para regulações identitárias. O currículo da Licenciatura em

História compreende a identidade do curso, aquilo que ele é e faz. Sentidos e as representações sobre o curso regem a configuração de planejamentos, disciplinas, aulas e demais atividades.

Para o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em História participante da pesquisa, cuja última reelaboração²⁴ data de 2012, o professor de História, egresso desta licenciatura, precisaria ser capaz de perceber as condições e as possibilidades da educação escolar brasileira, abrir-se para percepções da realidade diferentes, a soluções novas para os problemas cotidianos de sala de aula e ao engajamento em projetos de transformação educacional. Além destes objetivos de formação, o Professor Agostinho considerou importante o docente formado pelo curso “[...] *ter a capacidade de perceber o porquê que a sociedade toma determinados rumos [...]*” (Entrevista, 09/11/2016).

Ainda no referente ao perfil desejável do egresso, a licenciatura também pretendia formar o pesquisador em História e/ou em ensino de História “[...] *que saiba pensar historicamente, que saiba trabalhar com as transformações ao longo do tempo e tenha a capacidade de colocar o fato ou o fenômeno no seu contexto específico*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016).

O professor de História é continuamente provocado e convocado a contribuir para a “[...] construção e fixação de identidades por meio da mobilização de experiências (passado) e projetos (futuro) coletivos e individuais selecionados como conteúdos a serem ensinados em cada presente”. (GABRIEL, 2015, p. 35). Os conteúdos de História nos currículos são afetados pelas demandas de identidades desejáveis como objetivo da formação.

O curso de História pesquisado “[...] *deveria formar um profissional, professor, que fosse crítico, tivesse consciência crítica, consciência histórica, conhecesse a realidade histórica brasileira e mundial e tivesse a capacidade de transmitir isso na sua profissão [...]*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016).

Com base no projeto pedagógico, observei que a formação universitária de professores-pesquisadores de História nesta instituição buscava produzir identidades profissionais adequadas para colaborarem na formação de sujeitos autônomos, cidadãos e críticos nas instituições educacionais. “*A gente discutiu bastante o agente histórico né. Tipo, transformar a pessoa ali em sujeito*” (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016).

²⁴ No período em que a pesquisa de campo estava sendo realizada, o projeto pedagógico deste curso estava passando por uma rediscussão com o objetivo de uma nova reelaboração, a partir do parecer e da resolução mais atuais do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada de professores. (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b).

A prática histórica pode ser entendida como “[...] a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos”. (BEZERRA, 2010, p. 45). Segundo o projeto pedagógico analisado, o curso objetivava fazer com que seus graduandos se identificassem como sujeitos da história, agentes dos processos de mudança, se sentissem à vontade para atuar na sociedade, conscientemente, como cidadãos críticos e convencessem outros a se tornarem cidadãos críticos. Esta formação acadêmica de docentes de História desejava formar intelectuais transformadores²⁵ “[...] que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação de estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”. (GIROUX, 1997, p. 158).

No perfil esperado dos docentes da Licenciatura em História, constava no projeto pedagógico do curso que estes deveriam ter domínio teórico e didático, autonomia intelectual, capacidade de trabalhar em equipe, bastante dedicação à pesquisa e ao ensino, disposição para trabalhar na organização de acervos e fossem agentes que contribuíssem com a construção da sociedade democrática através do pensamento crítico e de assessorias para a comunidade à qual pertencem.

Uma formação docente para a reflexão crítica leva em conta que os professores não podem ser meros implementadores de programas de ensino. (ZEICHNER, 2002). Os docentes e as suas comunidades precisam exigir maior participação ativa na elaboração de programas e políticas educacionais. Segundo o Professor Agostinho, o formado pelo curso precisaria ser capaz “[...] *de se pensar no coletivo, de se pensar um cidadão, de se pensar um sujeito que quer promover para os alunos, com os quais ele vai trabalhar, a capacidade de ter escolhas críticas com relação aos caminhos que devem ser tomados*” (Entrevista, 09/11/2016).

De acordo com o projeto pedagógico do curso, os graduados poderiam assessorar suas comunidades a pensar crítica e historicamente a realidade para superar situações indesejáveis. “*Então, se trata, vamos pensar assim, da contribuição que a reflexão histórica e a formação de profissionais de História têm para dar, para responder essas perguntas que o presente está colocando para o passado e para o futuro também*” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016).

O questionamento do presente para o passado e ao futuro molda o conhecimento acerca da história que “[...] pode excluir certas concepções do passado e então mudar nossas

²⁵ Moreira (2001, p. 6) salienta que Giroux questionou “[...] a visão de intelectual como um indivíduo iluminado, capaz de conscientizar as massas e de definir, *a priori*, os rumos do processo de mudança. Propõe o *intelectual público*, voltado para ampliar os espaços públicos em que discussões e decisões possam ocorrer, assim como para combinar concepção e implementação, pensamento e prática, com o projeto coletivo de uma cultura pautada por liberação e por justiça”.

concepções do futuro – do que é possível e desejável”. (LEE, 2011, p. 36). Tal questionamento oferece uma melhor condição de agir, porém, reconhecendo as contingências econômicas, culturais e históricas.

Carências de orientação no espaço e no tempo (RÜSEN, 2001), mas também nas discussões políticas contemporâneas, tornam-se interesses de conhecimento da História. O estudo do passado auxilia na compreensão do presente para sabermos o que defender e preservar, mas também o que mudar, desconstruir e, até, destruir (CHESNEAUX, 1995) ao projetar o futuro no presente. “Novos fluxos de sentido de passado estão disponíveis, abrindo caminho para que se possam reviver potencialidades não realizadas”. (ANHORN; COSTA, 2011, p. 135). O passado justifica lutas do presente, podendo ser idealizado, mas também contestado. Lee (2011, p. 28) menciona: “[...] o passado pode ser pressionado em favor de uma causa, na defesa de um curso de ação, pelo menos como um passado prático”.

No efêmero e eterno presente, agimos, pensamos o passado e as esperanças de futuro, construindo/desconstruindo/reconstruindo narrativas e discursos sobre o passado na expectativa de gerar efeitos. Embora a contemporaneidade seja bastante marcada pela supervalorização do momentâneo, do instantâneo e do agora, as narrativas históricas, escritas e (re)lidas, continuam sendo significantes férteis e portadoras de cargas analíticas para negar e/ou reafirmar questões. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014).

Por meio de sentidos da linguagem e da cultura (re)contextualizados, as narrativas históricas explicadoras ligam o passado com o presente e (re)criam identificações enquanto representam identidades. “Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas”. (HALL, 2004, p. 71).

Narrativas sobre o passado constituem nossas identidades. Neste processo, referenciados em contextos aos quais temos acesso, “[...] narramos nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares”. (LOPES, 2013, p. 8). Nossas vidas também são narradas ou incorporadas em narrativas. “Se as narrativas dão significado às nossas vidas, precisamos entender o que são essas narrativas e como elas vieram a exercer tal influência sobre nós e nossas alunas e alunos”. (MCLAREN, 2000, p. 162).

As narrativas não devem ser confundidas apenas com aquelas que contam as histórias dos indivíduos ilustres como condutores dos acontecimentos em detrimento dos coletivos. A narrativa explicadora é parte de qualquer história contada que “[...] ao incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção”. (ANHORN, 2003,

p. 112). Elas instituem verdades, conformam e confirmam sentidos, pois “[...] já nos achamos, antes da construção da narrativa, situados na ordem do sentido e, portanto, da verdade possível”. (Idem, *ibidem*, p. 107).

Sentidos são construídos pelas narrativas acerca da história nacional e orientam estudantes. Referindo-se aos conteúdos de História do Brasil, a Acadêmica Rafaela afirmou: “[...] *da forma como foram trabalhados no curso, acho que permitiram a gente perceber a nossa sociedade, a forma como ela se organiza politicamente, essas questões de preconceito, as questões étnicas [...] Eu acho que, assim, me ajuda na minha orientação de mundo*” (Entrevista, 29/08/2016).

Nas ementas das disciplinas de História do Brasil I, II e III não estão elencadas as discussões de todas estas questões apontadas por Rafaela. De acordo com o que observei, os enfoques dados ao preconceito, discriminações, racismo e as relações étnico-raciais em disciplinas de História Brasil ocorreram, eventualmente, no desenrolar dos debates no decorrer das aulas. O currículo acontece e é alterado, indo para diferentes direções, no cotidiano.

Baseado na leitura do projeto pedagógico do curso, nas observações e nas entrevistas, afirmo que a Licenciatura em História pesquisada buscava desenvolver e/ou criar uma consciência crítica da história nos acadêmicos. “*Como se destapassem os olhos da gente e a gente conseguisse enxergar que tudo o que acontece hoje, tudo o que a gente está havendo hoje: essa criminalização, esse preconceito, é um negócio que foi construído lá atrás*” (Acadêmica Gabriela, Entrevista, 30/08/2016). Notar a construção histórica das questões contemporâneas era um dos requisitos para adquirir uma consciência crítica da História, de acordo com a perspectiva de formação do curso.

Na perspectiva de formação do curso, ter uma consciência crítica da história significava também perceber o predomínio de determinados grupos nas narrativas históricas em detrimento de outros. “*A consciência de que existe uma organização social desigual e que existe um grupo de elite que aparece em diversos momentos, me parece que o curso tem*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016). Esta consciência permite tornar a História um campo, muitas vezes, contestado por privilegiar os grupos dominantes e desprivilegiar os dominados e marginalizados.

A História expressa pensamentos e interesses diversos que podem entrar em confronto na medida em que “[...] *a gente tem que discutir as possibilidades que são interpretações possíveis do que pode ter sido na realidade*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Diferentes narrativas são usadas em cada tipo de história, “[...] mas também

sancionamos certas narrativas e desconsideramos outras por razões políticas e ideológicas”. (MCLAREN, 2000, p. 163).

A consciência crítica da história serve para orientar os sujeitos, que sofrem os efeitos das suas ações e de outros nos processos de mudanças (RÜSEN, 2001), nas suas interpretações, atitudes, posturas e trabalhos. “*O objetivo não é aprender todos os eventos históricos e nem saber tudo na ponta da língua. Os eventos históricos e as experiências humanas ao longo do tempo servem para você ser uma pessoa melhor no presente*” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Neste sentido, uma consciência crítica da história seria útil para melhorar a conduta dos formados pelo curso. A perspectiva crítica auxiliaria na condução ética dos professores de História formados pela licenciatura analisada.

Na formação pretendida pelo curso de História analisado, as atuações dos professores de história no presente deveriam ser conduzidas conforme suas experiências ao longo do tempo e de leitura dos processos históricos mais amplos. Um trabalho “[...] efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida”. (RÜSEN, 2001, p. 59). Formar consciências críticas da história que auxiliem em melhorias no presente era uma finalidade curricular do curso.

O objetivo da formação deste curso de Licenciatura em História está relacionado com o que escreveu Martins (2011, p. 56): “o ensino da história encontra, assim, sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida quotidiana do presente e o passado historicizado”.

Nessa perspectiva, pensar historicamente significa articular o passado, o presente e as expectativas para o futuro, adquirindo uma consciência dos processos históricos que compõem a realidade na qual se vive para agir de modo autônomo, racional e crítico. No entanto, sustento que esta consciência não é total e nem permanente. O posicionamento crítico não é pleno e não está presente a todo o momento.

Muito nos escapa da reflexão crítica, racional e consciente, inclusive forças econômicas e culturais reguladoras de nosso pensar, ser e agir. Podemos não perceber, por exemplo, desigualdades nos (des)favorecendo bem debaixo do nosso nariz. “A dominação cultural tem efeitos concretos – mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes”. (HALL, 2003h, p. 255). Muito nos passa de maneira despercebida e inconsciente. “Mas nós sabemos que o ‘entre’ que fica entre a percepção e a consciência está lá – mesmo que não possamos vê-lo ou controlá-lo [...]”. (ELLSWORTH, 2001, p. 69).

Significados atribuídos pelas representações culturais hegemônicas aos contextos orientam nossas vidas, pois estão nas normas e convenções sociais condutoras e reguladoras do nosso agir. “Os significados são também, portanto, o que alguns procuram estruturar e moldar, sendo que esses são os que desejam governar e regular as condutas e idéias dos outros”. (WORTMANN, 2001, p. 158).

Nossa autonomia é fragilizada pelas constantes regulações de nossas condutas, mas não destruída, porque – inesperadamente – podemos escapar, reinterpretar, reelaborar, resistir, alterar formas e rearticular forças, de maneira consciente e/ou inconsciente em diferentes lugares, mesmo que não completamente. “O conhecimento histórico pode ser considerado como (entre outras coisas) uma experiência vicária: ela aponta para o que pode ser esperado, enquanto que faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece”. (LEE, 2011, p. 35).

Nas aulas, o Professor Agostinho considera fundamental mostrar que “*grupos sociais, aos quais foram negados direitos, começaram a se organizar e lutar pelos seus direitos*” (Entrevista, 09/11/2016), pois uma perspectiva crítica da história procura expor a atuação de diferentes agentes coletivos provocando mudanças sociais.

Com as mudanças sociais, podemos até sair de uma regulação autoritária e entrarmos em uma mais democrática, numa “autorregulação” e em um emaranhado de regulações misturadas, numa regulação híbrida. Não há um estado de não regulação (HALL, 1997), porque, simultaneamente, sentidos nos guiam para lutarmos contra determinadas formas de poder e outros sentidos nos orientam para nos conformarmos com elas. Coexistem poderes que fortalecem e enfraquecem pessoas e grupos, pois os processos de dominação deixam marcas profundas.

Não temos vitórias definitivas na arena sociocultural, mas acontecem subversões, momentos de mudanças importantes e “[...] há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas”. (HALL, 2003h, p. 255). Não temos uma emancipação plena e uma solução final para o problema das desigualdades, por exemplo. Porém, existem mudanças parciais importantes e aquelas pelas quais vale a pena lutar para existirem.

A política de ação afirmativa das cotas na instituição a que o curso pesquisado pertence é um exemplo que representa uma mudança parcial importante. Para o Professor Miguel, esta política “[...] *poderia cumprir melhor a sua função de ampliar a diversidade étnica no acesso à universidade. Mas, já é melhor uma política de cotas que não é tão boa assim do que política de cotas nenhuma*” (Entrevista, 26/08/2016). É uma contribuição para diminuir uma desigualdade de acesso na educação superior.

Se considerarmos que faz sentido “[...] falar de pessoas fazendo escolhas, a história supre alguma base concreta sobre a qual as decisões são tomadas” (LEE, 2011, p. 40), pois o conhecimento sobre história produz e indica sentidos. “E não há pensamento possível sobre a história (nem sobre a ciência da história) que não esteja motivado por essa questão do sentido”. (RÜSEN, 2001, p. 12).

Faz muita diferença escolher, se conseguirmos discernir em meio às camuflagens, entre um sistema de regulação mais opressivo e outro mais democrático. (SILVA, 2000d). *“Momentos de crise favorecem o surgimento de modelos autoritários. Então, é fundamental a gente estudar isso para que isso não se repita”* (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). O conhecimento crítico acerca da história, mesmo com suas limitações, pode nos auxiliar no engajamento político para tentarmos combater golpes, tragédias e farsas.

O Professor Miguel disse que o formado por este curso de Licenciatura em História precisa saber “[...] *ler a realidade, ler a escola na qual ele vai trabalhar ou o campo de pesquisa no qual ele vai se envolver e, a partir dessa leitura, adaptar o seu conhecimento e o seu instrumental de pesquisa*” (Entrevista, 26/08/2016).

Além de ter o intuito de formar professores-pesquisadores que tenham conhecimento no campo da história e do ensino desta matéria, esta licenciatura almejava também produzir profissionais reflexivos, dedicados e comprometidos com a educação e a pesquisa, sem se esquecerem da justiça social. “Todos os professores são reflexivos em algum sentido. É importante considerar sobre o que, e como, queremos que os professores reflitam”. (ZEICHNER, 2002, p. 42).

Os profissionais formados pelo curso precisariam ter responsabilidade social para (re)avaliar os efeitos de seus trabalhos na educação e na pesquisa para uma reflexão crítica acerca dos problemas atuais com parceiros, estudantes e outros professores do mesmo ambiente de atuação profissional.

Professores e estudantes do curso tinham um comprometimento político com a democratização do acesso à universidade. A Acadêmica Fátima percebeu este comprometimento: “[...] *as pessoas que fizeram parte da organização do currículo são pessoas engajadas nas causas, na questão das cotas, que defendem o vestibular indígena para essa população estar sendo inserida dentro da universidade*” (Entrevista, 18/08/2016). Pessoas comprometidas em tornar a universidade mais multicolorida.

Diferenças étnico-raciais, de gênero, sexuais, geracionais, culturais, religiosas, de interesses e de orientação política compunham o curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa. “*Eu esperava que ia vir aqui [para o curso de História] e ouvir falar mal de Igreja*

Católica. Não que eu ligue, porque eu sei como são as coisas. Mas foi uma coisa que eu me surpreendi até, o respeito à religião” (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). Havia a percepção de que essas diferenças estavam relacionadas às diversidades presentes no curso que precisavam ser respeitadas. *“Cada um tem as suas particularidades, essas devem ser respeitadas e dentro do curso de História, principalmente, eu vejo isso como uma ótima oportunidade para a gente, além de conhecer, também saber lidar com essas questões”* (Acadêmico Breno, Entrevista 11/07/2016).

Um dos legados da modernidade, prezados pelo currículo do curso pesquisado, é a igualdade entre os seres humanos. A igualdade da modernidade pretende uniformizar os humanos, independentemente de nacionalidade, classe, religião, gênero, sexualidade, etnia/raça, geração, etc., desconsiderando direitos que são necessários a grupos específicos afetados por formas particulares de violência, restrição, opressão, discriminação, desvantagem, etc.

De acordo com Candau (2008, p. 47), “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. Entre a igualdade e a diferença não pode haver uma oposição, mas sim uma articulação. “Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”. (CANDAU, 2008, p. 47). Relações mais igualitárias tornam as relações entre as diferenças mais saudáveis. Participantes do currículo do curso analisado tinham a intenção de estabelecer relações mais igualitárias com as diferenças, nem sempre bem-sucedidas.

O Professor Tomaz afirmou nunca ter percebido explicitamente nenhum preconceito ou discriminação por parte de alunos e professores do curso. Com relação aos docentes do curso de História, acrescentou: *“Eu tenho a impressão que os ingressantes do departamento, que passaram pelo mestrado e pelo doutorado, já vieram com outra visão, com um comprometimento político mais sério”* (Entrevista, 14/12/2016). Mas o Professor Agostinho percebe preconceitos e discriminações no curso: *“Os acadêmicos trazem muitos desses preconceitos. Até alguns professores têm um pouco. Mas, eles não são tão explícitos. São mais velados, porque as pessoas têm certo receio de colocar essas posturas”* (Entrevista, 09/11/2016). Preconceitos são camuflados no cotidiano e discriminações frequentemente não são percebidas.

O próprio Professor Tomaz se lembrou de um acadêmico transexual²⁶ da Licenciatura em História que “[...] *pelas razões dele, fazia questão de não participar dos seminários [...]*” (Entrevista, 14/12/2016). A solução encontrada pelo docente foi que o acadêmico apresentasse o trabalho com um grupo à parte em uma plataforma *online* da disciplina Metodologia da História II. “*Aí, eles se organizaram num determinado fórum, dialogando dentro da plataforma e fizeram a apresentação do projeto [de trabalho de conclusão de curso]*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016).

Provavelmente, a recusa do acadêmico transexual de participar dos seminários na disciplina de Metodologia da História II não foi “*pelas razões dele*”, mas devido ao constrangimento causado pelas atitudes discriminatórias de seus colegas da Licenciatura em História direcionadas à sua pessoa.

A solução encontrada pelo Professor Tomaz foi de evitar o confronto com o contexto hostil ao acadêmico e desfavorável à sua apresentação, transferindo a apresentação para um ambiente mais favorável, com um grupo à parte, para o estudante não ser prejudicado na avaliação da disciplina.

Ao proceder dessa forma, em vez de problematizar o preconceito existente na turma, contribuindo para a sua desconstrução, o professor optou por evitar possíveis conflitos, mas sem colocar em xeque o padrão heterossexual. Portanto, não questionou, neste caso, as circunstâncias promotoras de exclusões e agressões. A tensão permanente se faz presente no currículo nestas situações. Precisamos canalizá-la para a construção de sensibilidades com os outros.

No curso, existia uma preocupação com “*a questão da sensibilidade social com relação à questão dos indivíduos e dos grupos sociais para a pessoa perceber aquilo que tem que ser respeitado e tem que ser conhecido com profundidade para poder ser discutido aqui*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016).

A intenção de formadores é de que os futuros professores de História sejam sensíveis às diferenças para o estabelecimento de relações respeitadas com os outros. “*Formação para a sensibilidade, formação para pensar que as culturas são diferentes e nem por isso, melhores ou piores*” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Nas Práticas de Ensino²⁷, a Professora Luna explicou que existe a preocupação de inserir debates para produzir estas sensibilidades: “*Então, ao longo do curso, a gente sempre tem Práticas de Ensino que fazem esse trabalho também para a formação*” (Entrevista, 22/11/2016).

²⁶ Este acadêmico acabou desistindo do curso.

²⁷ Práticas de Ensino em História do Brasil, História Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea.

Este contexto plural e as iniciativas de formação do sujeito crítico, questionador das desigualdades, têm efeitos promissores, pois podem levar à autorreflexão e à mudança de posturas. *“Eu acho que eu tenho reflexos e práticas que são machistas, são racistas, são preconceitos de gênero, mas que hoje, até por causa do curso também, eu me policio muito e tento diminuir o máximo isso”* (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016).

Um espaço de reflexões coletivas com as diferenças pode produzir posturas menos discriminatórias, mas também pode ter muitos conflitos. *“O importante é procurar alternativas. E cada conflito tem uma origem. Não existe a regra geral para isso [para amenizar os conflitos]”* (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016). Estes conflitos são oriundos de divergências de perspectivas. Entre discentes e docentes, percebi tentativas de construir relações respeitadas.

Pelas entrevistas, verifiquei que a Licenciatura em História procurava configurar identificações e criar consciências críticas que consigam perceber as desigualdades de classe, de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, entre outras. Embora este objetivo não estivesse explícito no projeto pedagógico do curso, pretendia-se manter um ambiente onde existiria *“quase que uma vacina, um rechaço a esses tipos de discriminação”* (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016). Também se objetivava formar profissionais que se contrapusessem as discriminações, preconceitos e racismos, *“[...] porque é claro que qualquer tipo de preconceito é condenável e ele tem que ser superado. Como você supera depende de como você avalia”* (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016).

Discussões sobre as relações étnico-raciais estão inseridas no currículo do curso pesquisado. *“E não só é uma preocupação nossa como é uma exigência legal. Para os cursos de licenciatura, tem a lei 10639²⁸ e 11645²⁹”* (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Entretanto, a Acadêmica Gabriela apontou: *“Tem o Tópico de África no primeiro ano. Depois disso, a gente só volta a conversar sobre racismo em Brasil III [no terceiro ano] com o Professor X. Eu acho que deveria ser uma coisa mais discutida”* (Entrevista, 30/08/2016).

Segundo o Acadêmico Sandro, as discussões sobre racismo, preconceito e discriminação *“no curso, é um ou outro professor, assim, que prefere. O Professor Agostinho toda aula está falando”* (Entrevista, 21/07/2016). Essas discussões não atravessavam muitas disciplinas do curso, deveriam atravessar mais disciplinas. No entanto, a Professora Luna

²⁸ A lei nº 10639 de 2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas redes de ensino públicas e privadas. (BRASIL, 2003).

²⁹ A lei nº 11645 de 2008 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas redes de ensino públicas e privadas. (BRASIL, 2008).

salientou: “*Essa discussão aparece em vários momentos ao longo do curso, mas a gente se preocupou também em colocar uma disciplina específica para garantir que essa discussão aconteça*” (Entrevista, 22/11/2016).

No projeto pedagógico do curso, apenas a disciplina de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira incluía em sua ementa a discussão da educação para as relações étnico-raciais que tem como finalidade contribuir para o combate às inferiorizações e superiorizações raciais. “*Criei em 2009. Ela era um tópico que não era obrigatório. Hoje já é obrigatório na licenciatura e no bacharelado*³⁰. *Só que uma é no primeiro ano [na licenciatura] e a outra é no quarto [no bacharelado]*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016).

O Professor Agostinho recordou que teve a iniciativa de criar a disciplina em função da lei nº 10639/2003 e da discussão do movimento negro à qual teve acesso em seus estudos. “*Consideradas as exceções, em grande parte dos casos, foram as exigências legais que nortearam a introdução de disciplinas como História da África ou Ensino de História da África nos currículos de formação de professores*”. (COELHO; COELHO, 2013a, p. 102).

Esta iniciativa de educação voltada para as relações étnico-raciais está pautada na percepção de que não podemos ignorar as desigualdades étnico-raciais, mas também “[...] há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar”. (SILVA, 2007, p. 493). Tais questões são enfatizadas na disciplina de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira.

Através de entrevistas e observações, percebi que, mesmo não sendo tão frequentes, ocorrem debates a respeito das desigualdades étnico-raciais no curso de Licenciatura em História pesquisado. “*Nós tivemos um imenso número de monografias que trataram da igualdade racial, inclusive, em relação ao estabelecimento do sistema de cotas [...]*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016).

É discutido o problema das desigualdades étnico-raciais dentro da universidade onde é oferecido o curso: “*A gente percebe dentro da própria universidade a quantidade, poucas pessoas. Poucos indígenas. Negros você vê muito pouco. Na maior parte, você vê pessoas brancas*” (Acadêmico Breno, Entrevista, 11/07/2016). Há momentos, dentro e fora das aulas, em que ocorrem esses debates no curso. “*Não vejo resistência ao tratamento desses temas, ainda, no curso de História*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016).

³⁰ A instituição, à qual pertence o curso pesquisado, possui um curso de Licenciatura em História e um curso de Bacharelado em História.

O Professor Agostinho afirmou que no curso “*contra negro e indígena, é muito forte o preconceito*” (Entrevista, 09/11/2016). Porém, é possível perceber pelas entrevistas que o antirracismo é parte integrante da formação crítica de docentes de História que o curso pesquisado tem o intuito de realizar. A disciplina Tópicos Temáticos traz em sua ementa e discute em aulas a educação para as relações étnico-raciais. “*Mas eu acho que, muitas vezes, isso [o preconceito racial] está implícito no nosso próprio modo de agir ou no olhar que você direciona para o outro*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). O racismo está presente também de maneira inconsciente nas pessoas.

Mesmo os estudiosos das relações étnico-raciais não estão livres do racismo (CARDOSO, 2014). Podemos ser tomados por sentimentos racistas de maneira involuntária. “*Como a gente é fruto de uma sociedade ainda muito racista, a gente acaba trazendo alguns ranços. E acho que o professor universitário também não está isento disso*” (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016). As desigualdades étnico-raciais e o sistema racializado de representações, estabelecendo os lugares de negros, brancos e indígenas na sociedade, constituem os sujeitos.

O professor de História que adota uma postura antirracista precisa estar atento às formas mais explícitas e às mais implícitas de racismo para decodificação dos códigos raciais nas atitudes racistas percebidas no seu cotidiano. (PASSOS, 2013). Esta é uma vigilância (que não deve ser só do professor de História) para a vida toda, porque fomos educados por uma sociedade naturalizadora de desigualdades, preconceitos e discriminações. “*Às vezes, você olhar com superioridade, você acha que você é melhor só porque você é de um jeito e não é de outro*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Contra a nossa vontade, o racismo se manifesta.

Mesmo tendo uma formação incentivadora da luta contra a opressão, as desigualdades e a discriminação, Schucman (2012, p. 13) mostra como o racismo está impregnado em sua trajetória e na sua identidade branca: “[...] percebi que, mesmo tendo um círculo de relação social com diversos negros, e com um ideal racional antirracista, eu, em alguns aspectos, continuava sendo protagonista do racismo”.

Muitas vezes, representações estereotipadas e inferiorizantes das diferenças capturam os sujeitos, porque incorporadas durante suas trajetórias de vida, de maneira inconsciente, como normais. O despertar para a consciência desse processo não é pleno, no entanto, “se somos sempre assujeitados, lutemos por formas de sujeição que não nos submetam tão radicalmente naquilo que mais nos é caro – nossa subjetividade”. (FISCHER, 2011, p. 239).

Com relação a este despertar de consciência, Frankenberg (2004, p. 314) expõe sua experiência como uma antirracista branca: “Embora a transformação inicial tenha tido proporções de um grande terremoto, há sempre espaço para um tremor subsequente ao abalo principal, há sempre necessidade de um novo despertar”. Para os brancos, pode ser tenso e difícil reconhecerem-se, constantemente, como privilegiados pelas desigualdades étnico-raciais.

O reconhecimento como privilegiados, de alguma maneira, pelas relações desiguais de poder (por ser homem e/ou branco e/ou quase branco e/ou heterossexual e/ou provido de recursos e/ou (pós-)graduado, etc.) pode abalar nosso ego, cotidianamente enredado na meritocracia. Não é o esforço individual que nos faz percebermos de maneira crítica e contundente nossos privilégios, são os outros nos contatos conosco (desde que haja abertura para isso). Dependemos dos outros, dos coletivos, para manter e para transformar a nós e as realidades onde atuamos.

Além do reconhecimento deste privilégio, os brancos podem contribuir na luta antirracista denunciando tratamentos diferenciados dados a eles, privilégios e vantagens disponíveis em relação a outros grupos étnico-raciais, como fez a Acadêmica Maria: “*Significa que eu não vou passar por preconceitos devido a minha cor. Eu acho que é isso que significa ser branca*” (Entrevista, 29/08/2016). No entanto, reconhecer e denunciar privilégios pode não significar querer abrir mão deles (in)conscientemente.

McLaren (2000, p. 44) salienta: “Também precisamos ter em mente que as práticas culturais dos brancos são contingentes, produzidas historicamente e potencialmente transformáveis, tanto através de ações individuais como coletivas [...]”. Quando percebem, os brancos podem até mesmo recusar privilégios. Todavia, o beneficiamento ou não beneficiamento pode acontecer independentemente da vontade individual, por isso é imprescindível a luta coletiva de todos os sujeitos contra as desigualdades étnico-raciais. Para o Professor Tomaz, “*racismo é uma questão de cultura ampla. Ele só vai ser superado com a participação de todos os segmentos da sociedade*” (Entrevista, 14/12/2016).

O reconhecimento de privilégios precisa vir acompanhado do combate às desigualdades. É preocupante “[...] sugerir aos estudantes que a branquidade só pode ser compreendida em termos da experiência comum da dominação branca e do racismo”. (GIROUX, 1999, p. 128). Penso que ela também pode ser ressignificada para a luta contra o racismo e as desigualdades.

O curso de Licenciatura em História participante da pesquisa procura convencer seus graduandos a comprometerem-se com a educação escolar e com os grupos em

desvantagem. Por isso, a Acadêmica Gabriela falou: “*A reação da turma [quando se trata da situação dos negros e indígenas nas aulas] é tanto de curiosidade quanto de tentar fazer algo para contribuir com o movimento dessas pessoas*” (Entrevista, 30/08/2016). Acadêmicos do curso querem saber mais sobre a luta dos grupos em desvantagem e contribuir de algum modo.

A atitude de estudantes do curso de História sensibilizados em relação aos grupos em desvantagem parece ser mais no sentido de convencer outros sujeitos da importância das reivindicações destes coletivos. “*Não tem como você ficar sem conscientizar as pessoas*” (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016). A conscientização é percebida como uma importante atitude para questionar, problematizar e alterar compreensões e representações das realidades.

O conhecimento científico crítico é concebido pelo Professor Miguel como um poderoso instrumento de conscientização dos estudantes. De acordo com ele, “*principalmente, no primeiro ano, o que a gente faz muito é quebrar paradigmas de senso comum com os alunos*” (Entrevista, 26/08/2016). A História crítica seria um instrumento de conscientização sociopolítica e teria grandes chances de trazer respostas satisfatórias para algumas angústias do presente.

A intenção deste curso de formar sujeitos críticos por meio de um conhecimento poderoso está bastante relacionada com o pensamento moderno, iluminista, eurocentrado e epistemicida (SANTOS, 2010) de saída de um estado de imaturidade intelectual e de senso comum para a maturidade de uma consciência crítica, racional, histórica e científica – uma emancipação. Este conhecimento direciona o sujeito ao branqueamento pelas alvas luzes da razão ao fazê-lo menosprezar outras possibilidades de conhecer não legitimadas pela ciência, ainda que esta não seja a intenção.

Na perspectiva de formação da Licenciatura em História pesquisada, os sujeitos “[...] serão mais ou menos (auto)conscientes e (auto)críticos, mais ou menos ingênuos ou alienados, segundo sua maior ou menor adesão a determinadas leituras do mundo social e a projetos políticos específicos”. (GARCIA, 2001, p. 33). Mesmo que o objetivo seja formar o profissional autônomo e crítico, organizam-se expectativas de coordenar condutas e fabricar determinadas identidades (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), sintonizadas com as concepções de verdade defendidas no currículo.

Para fazer o trabalho de conclusão de curso, os acadêmicos do curso pesquisado têm que “*escolher um objeto de pesquisa e vai ter que refletir, vai ter que arrancar esse objeto do senso comum, construir um projeto, contextualizar esse objeto e digamos, assim, explicar*

quais são as transformações pelas quais esse objeto de pesquisa foi passando” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016).

Enquanto ciência, a história – disciplina acadêmica inventada no século XIX na tentativa de distanciamento da literatura (ANHORN, 2003) – busca racionalizar o passado e as experiências humanas no tempo com seus critérios e métodos de análise das fontes históricas para contribuir com o progresso do conhecimento científico. “Trata-se da capacidade do pensamento histórico de garantir, mediante fundamentação, a validade das sentenças que enuncia sobre o passado humano”. (RÜSEN, 2001, p. 99). O historiador não se contenta apenas em contar uma história, ele precisa validar a narrativa. (ANHORN, 2003).

Despertar a consciência crítica por um poderoso arsenal teórico crítico, resgatando sujeitos da alienação do senso comum, é um compromisso pedagógico assumido pelo curso de Licenciatura em História pesquisado. Coloca a aquisição do conhecimento científico crítico, alinhado a uma postura política de questionamento das desigualdades e injustiças, para o esclarecimento e a conscientização sobre o real com dados históricos fidedignos, verdadeiros e transparentes. “Representação essa que será tanto mais fiel quanto maior for sua capacidade de expressar-se em termos de uma razão objetiva, racional”. (GARCIA, 2001, p. 44).

Penso que o compromisso de formação do curso precisa se atentar mais para a ideia de que as consciências adquiridas da realidade são mediadas pelas representações parciais das realidades às quais temos acesso, incluindo os conhecimentos de diferentes culturas. “Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais”. (HALL, 2003i, p. 83).

Há múltiplas formas de pensar, envolvendo saberes populares, étnicos e ancestrais, cujo potencial explicativo das realidades não pode ser superado e subestimado pela arrogância de um conhecimento eurocentrado que se considera superior a qualquer outro. “Os/as criticalistas precisam oferecer aos seus estudantes um tipo de ‘genealogia reflexiva’, que possa tornar o senso comum, o conhecimento naturalizado e transformá-los em novas possibilidades de reflexão”. (MCLAREN, 2000, p. 49). O senso comum pode instigar diferentes reflexões acerca das realidades.

Trabalhar com o senso comum, os saberes populares e conhecimentos ancestrais multi/interculturais, procurando articulá-los com os conhecimentos acadêmicos, deveria ser o foco de “uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados”. (COSTA, SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37). Esta proposta estaria relacionada com a incorporação de outras possibilidades de sentido.

A compreensão de que o saber acadêmico não é superior a outros saberes está presente no projeto pedagógico do curso entre as competências e habilidades exigidas do licenciado, contudo há maior valorização da cientificidade crítica. “*A gente tem que ter uma capacidade, muito além do senso comum, de aprofundar a realidade social, conhecer ela criticamente [...]*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Penso que precisamos ir além da ideia de verdades estabelecidas de uma vez por todas, sejam da ciência ou de outras origens, procurando investigar como foram seus processos de invenção.

Noções de real, além de serem mediadas, são configuradas pelas linguagens e as representações culturais que instituem significados. “Os significados são constantemente produzidos e intercambiados nas interações pessoais e sociais das quais participamos”. (WORTMANN, 2001, p. 158). A ciência não é a instância instituidora da melhor verdade. Qualquer compreensão do real e da verdade, incluída a científica, pode ser debatida, questionada e alterada, desde que haja um ambiente propício e disposição para isto.

As compreensões da realidade, incluindo as científicas, são versões convencionadas e (re)construídas que podem estar naturalizadas, ser preconceituosas e antidemocráticas, baseadas em versões sustentadas em certos regimes de verdade e não expressão da verdade em si.

Para o Professor Agostinho, “*a raiz do preconceito é o desconhecimento. O pré-conceito. O conceito do senso comum*” (Entrevista, 09/11/2016). Contudo, o preconceito racial já foi científico (MUNANGA, 1999) e a academia ainda menospreza, em atitude preconceituosa, conhecimentos oriundos de outras lógicas culturais.

As atribuições e legitimações de significados como verdades são disputadas “[...] e é nesse processo que, se define, por exemplo, o que é ‘normal’ (ou não) em uma cultura, ou quem pertence a um determinado grupo, ou é dele excluído”. (WORTMANN, 2001, p. 157).

A fixação dos significados nunca é última para conscientização dos sujeitos. É sempre provisória, porque os sentidos mudam, de acordo com o contexto e a época, nas diferentes significações. “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós”. (HALL, 2004, p. 41). Os estudantes não são perfeitamente ajustáveis aos sentidos da formação desejável de professores-pesquisadores críticos e esclarecidos.

Não há garantias de que o conhecimento científico e crítico acerca da História no currículo produza os sujeitos conscientes, críticos e esclarecidos desejáveis pela perspectiva de formação do curso. “Isso ocorre porque é impossível dizer tudo, de uma vez por todas, na linguagem”. (ELLSWORTH, 2001, p. 55). O sentido da formação não pode ser fixado

permanentemente através da linguagem e de representações, pois muda nas relações contingentes do curso. Os contextos educacionais, dentro e fora do curso, constituem os acadêmicos com múltiplas consciências e subjetividades de maneiras imprevisíveis que alteram significados no currículo, impossibilitando o ajuste perfeito dos formandos ao objetivo da formação.

Sobre a impossibilidade de ajustes perfeitos do currículo na educação dos sujeitos, afirma Ellsworth (2001, p. 71):

Chegamos à impossibilidade de ajustes perfeitos entre aquilo que um professor ou um currículo quer e aquilo que um estudante compreende; entre aquilo que uma instituição educacional quer e aquilo que o corpo estudantil responde; entre aquilo que uma professora “sabe” e aquilo que ela ensina; entre aquilo ao qual o diálogo convida e aquilo que chega sem ser convidado.

Ajustes educacionais imperfeitos podem ser compreendidos como meios para mudarmos, cada vez mais, os currículos a fim de que aproximem mais os estudantes e os professores dos objetivos de uma determinada formação. Estas imperfeições dos ajustes educacionais também servem para percebermos a persistência das diferenças que não podem ser contidas – distintas compreensões, interpretações, respostas, aprendizagens e posicionamentos.

Além dos estudantes não serem perfeitamente ajustáveis ao currículo, possibilitando sua recriação, “[...] *cada professor que vai dar a disciplina, vai dar de uma forma diferente, porque depende muito da formação dele e das escolhas que ele faz*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Docentes também produzem o currículo no cotidiano com suas diferenças.

Como afirma Ellsworth (2001, p. 56): “[...] se fosse possível obter ajustes perfeitos entre as relações sociais e a realidade psíquica, entre o eu e a linguagem, nossas subjetividades e nossas sociedades seriam fechadas”. Ou seja, prontas, acabadas, completas, sem diferença, sem possibilidade de mudar, de aprender e de subverter.

Segundo o Professor Miguel, “[...] *entre o currículo que a gente prescreve e o currículo que a gente, efetivamente, realiza, a gente tem uma distância. E aquilo que o aluno, efetivamente, aprende é uma outra distância, é uma outra coisa[...]*” (Entrevista, 26/08/2016).

Embora haja distâncias entre o planejado e o executado, é importante que o currículo, a formação e as práticas educativas sejam pensados coletivamente de modo endereçado (ELLSWORTH, 2001) para o ensino-aprendizagem. Sobretudo, para buscarmos compreender o público alvo e procurar prevermos alguns possíveis efeitos nos destinatários, a

fim de gerar identificações com os objetivos da formação. “É impossível significarmos a formação e o currículo de uma vez por todas, mas ainda assim é preciso”. (LOPES; BORGES, 2015, p. 499). Precisamos produzir alguma estabilidade do sentido da formação e do currículo, mesmo temporária.

Na perspectiva de uma formação crítica, “a questão mais importante é que o ensino nunca pode ser neutro. Os professores devem agir com um significativo esclarecimento político a respeito de quais interesses são atendidos por suas ações cotidianas”. (ZEICHNER, 2002, p. 43).

Estratégias de contestação das representações normalizadoras das desigualdades – convidando os acadêmicos a se engajarem politicamente contra elas – estão presentes no currículo do curso de Licenciatura em História analisado, embora possam não ter o alcance esperado, “[...] *porque vai variar muito do aluno, do contexto, da situação que a gente está vivendo e etc.*” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016).

O Professor Tomaz acredita na possibilidade de superação das desigualdades e afirmou: “*A superação da desigualdade social e racial não vai acontecer com uma atitude. Ela vai acontecer com um conjunto de atitudes acompanhadas de mudanças culturais e de mentalidade*” (Entrevista, 14/12/2016). Na formação pretendida, espera-se alguma mudança de mentalidade dos formados para um comprometimento com a justiça social.

Zeichner (2008, p. 548) defende que trabalhar em prol da justiça social é uma parte fundamental “[...] do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização”.

A percepção crítica das realidades de professores-pesquisadores de História pode ser construída nos sujeitos pelas experiências vividas nos diferentes espaços sociais “[...] *em relação à classe que você vem, a tua cor, a tua identidade sexual, a tua identidade política, isso tudo vai interferir na tua atuação profissional*[...] (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Os profissionais são atravessados politicamente pelas implicações socioculturais de suas identificações e diferenciações, afetando relações e práticas.

Na experiência de trabalho em um projeto numa escola, antes de ingressar no curso de Licenciatura em História, a Acadêmica Fátima percebeu “[...] *que essa falta de uma população negra na universidade não é o problema apenas de não conseguir passar em um vestibular, é um processo. Eles passam uma vida com uma falta de oportunidades*” (Entrevista, 18/08/2016).

Docentes da Licenciatura em História apostavam na possibilidade de estudantes indígenas, negros, cotistas raciais e de escola pública, com experiências em contextos de privações, construírem um engajamento político contra as injustiças sociais. “*Então você pressupõe, é uma possibilidade, não é uma garantia, que são pessoas que podem ter possibilidade de problematizar melhor isso [a exclusão] e trabalhar melhor isso na escola*” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). No entanto, uma identificação com a perspectiva crítica produzida diante das desigualdades não é a única possibilidade e nem é permanente, porque os contextos sociais afetam as pessoas de diferentes modos, criando efeitos distintos em diferentes momentos.

A força da resignificação de ideias e de uma crítica perspicaz não superam, de uma vez por todas, os discursos impregnados no contexto, coniventes com certos arranjos de poder, mesmo que os sujeitos não percebam, e que produzem verdades convincentes para a vida das pessoas. “Por mais usos transgressores que se façam da língua, das ruas e das praças, a resignificação é temporária, não anula o peso dos hábitos com que reproduzimos a ordem sociocultural, fora e dentro de nós”. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 347).

Não há garantias de que sejam cumpridos os objetivos de qualquer formação. Haverá sempre imprevistos em relação ao que foi planejado. Identificações dos sujeitos são contingentes e mutantes, portanto, “[...] torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos”. (LOPES; BORGES, 2015, p. 494). A formação afeta os sujeitos, mas não se realiza plenamente.

O curso analisado insistia no âmbito da possibilidade de formar o profissional que perceba as injustiças sociais e “[...] *uma pessoa que seja comprometida com uma sociedade mais justa. Uma pessoa que seja aberta ao diálogo, que seja democrática. Um profissional que tenha senso de justiça acima de qualquer coisa*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016).

Este trabalho no âmbito de uma possibilidade de formação pode ser relacionado com a ideia de que “tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como *ordem natural* nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens [...]”. (LOPES, 2013, p. 17). Portanto, é importante termos projetos de formação vinculados a projetos de sociedade, periodicamente reformulados de acordo com as mudanças. Ainda que não se realizem plenamente nenhum dos projetos, podem trazer contribuições imprescindíveis.

A pesquisa e a docência em História parecem ter sido representadas em uma das aulas assistidas de Prática de Ensino em História Antiga e Medieval como tendo uma função

pedagógica para o próprio pesquisador e professor abrirem-se ao entendimento do contexto, a percepções diferentes, mas também pensarem em possíveis intervenções e consequências de seus trabalhos.

Observei nesta aula de Prática de Ensino em História Antiga e Medieval uma exposição do Professor Miguel sobre a reflexão didática na História na turma do segundo ano do curso. O professor ressaltou a importância da pesquisa como uma atitude de abrir-se ao mundo, de se pensar as implicações do conhecimento histórico na vida prática e as formas de intervenção da ciência especializada. Segundo o professor, impor um conhecimento, apesar das pessoas, caracteriza a ausência de reflexão didática. Ainda nesta aula, foi dito pelo professor que a História tem uma intencionalidade e é utilizada para criar determinados efeitos. Também foi mencionado pelo docente que os conteúdos considerados cânones do currículo de História são tidos como se fossem inquestionáveis. (Caderno de Campo, 29/03/2016).

O conhecimento acerca da história é interessado, produz efeitos e tem os seus cânones eurocentrados. Nas disciplinas de Prática de Ensino, o Professor Miguel trabalha na expectativa de fazer com que os estudantes percebam os conteúdos curriculares como questionáveis, inacabados e em constante construção.

É possível que os conteúdos curriculares sejam reelaborados pelos professores/estudantes-pesquisadores de História que dão “[...] ao aprofundamento teórico o sentido de busca de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal”. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 15).

As práticas de ensino-aprendizagem nas escolas e universidades precisam estar articuladas com atitudes investigativas compartilhadas em espaços de reflexões coletivas, trabalhando com os conhecimentos/desconhecimentos/reconhecimentos de outras práticas e teorias. Provocar o questionamento a respeito dos conteúdos curriculares é fundamental para a formação, sempre em andamento, de professores/estudantes-pesquisadores em contínuo aprendizado.

O Professor Miguel considerava relevante o protagonismo dos estudantes no currículo “[...] para que o aluno se coloque como produtor também daquilo que ele vai fazer como profissional, tanto na pesquisa quanto no ensino, se colocar como protagonista disso” (Entrevista, 26/08/2016).

A produção de conhecimento não é exclusividade da universidade e a atuação profissional de docentes pode construir/desconstruir/reconstruir conhecimentos “com as formas e forças necessárias para tornar a educação do/a professor/a mais criadora, o ensino mais pesquisador, a pesquisa mais ensinadora”. (CORAZZA, 2002, p. 66). Nas práticas curriculares,

envolver-se no ensino que pesquisa e na pesquisa que ensina é também contribuir para mudar formas curriculares.

Para Karnal (2010, p. 129), “[...] uma aula de História não deveria apresentar apenas dados acabados, mas evidenciar em algum momento o processo de construção da verdade histórica e trabalhar com a dúvida, dado comum a todas as ciências”. Os cânones do currículo precisam ser postos sob suspeita e discutidos. Estudantes podem ser encorajados a criar suas leituras de oposição aos conteúdos curriculares. (MCLAREN, 2000).

Discutir os conteúdos curriculares como construções das quais estudantes podem participar com problematizações e questionamentos contribui para desnaturalizar o currículo. Posicionamentos políticos e teóricos atravessam os recortes dos conhecimentos históricos feitos nos currículos. Além disso, “a representação do passado e do que consideramos importante representar é um processo constante de mudança” (KARNAL, 2010, p. 8), apesar de conseguirmos identificar permanências atualizadas nas mudanças.

Este curso pretendia formar sujeitos esclarecidos, afetados pelas disciplinas curriculares, aptos para ensinar estudantes nas instituições de ensino, mas também sujeitos pesquisadores a partir de uma perspectiva crítica do conhecimento. Esta perspectiva, muitas vezes (de modo ambivalente), se adequava à norma branca e eurocêntrica (disfarçada de universal), apesar de questioná-la, devido à dificuldade de ruptura com sistemas de representação fortemente arraigados. “*Olha, a gente busca um olhar crítico, mas a história que a gente tem acesso aqui, apesar da gente criticar, é uma história eurocêntrica*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016).

A formação crítica e antirracista pretendida pelo curso de Licenciatura em História participante da pesquisa objetivava criar sujeitos esclarecidos pelo domínio dos conhecimentos acadêmicos que estariam aptos a contestar aspectos indesejáveis da sociedade, como as desigualdades e o racismo.

Para criar docentes “esclarecidos”, no curso de Licenciatura em História participante da pesquisa, me pareceu estar muito forte e naturalizada a ideia de que os moldes de uma formação eficaz de professores de História críticos devem ser constituídos, majoritariamente, pelos conteúdos eurocêntricos, conforme exponho no próximo item.

4.2 O eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em História: (in)conformismos e (in)subordinações

O currículo da Licenciatura História é produzido pelos debates e seleções interessadas de conteúdos e objetivos para esclarecer os sujeitos. Os professores de História acabam sendo formados no curso participante da pesquisa em uma lógica bastante permeada pela hegemonia do eurocentrismo naturalizado.

Um exemplo, referente à hegemonia do eurocentrismo na definição dos temas abordados no curso pesquisado, foi quando o docente de História Medieval³¹ ressaltou, na aula sobre o conceito de Idade Média no primeiro ano do curso, que “*a noção de Idade Média estudada na disciplina foi definida na Europa*”. (Caderno de Campo, 02/05/2016).

Torna-se relevante desnaturalizar o eurocentrismo dos conteúdos curriculares do curso de Licenciatura em História para avaliar suas pertinências e problematizar o processo formativo. “Saber cortar ou adicionar [conteúdos] é uma das habilidades mais desejáveis no magistério em História”. (KARNAL, 2010, p. 130).

Em uma reflexão didática sobre o ensino de História Antiga, o professor de Prática de Ensino em História Antiga e Medieval lembrou na turma do segundo ano que “*a história antiga é apenas uma fatia privilegiada do passado e não todo o passado da antiguidade*”. (Caderno de Campo, 24/05/2016).

Não se aborda tudo, porque não se sabe de tudo. “*A gente nunca vai poder trabalhar um conteúdo total dentro de uma determinada disciplina*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Não nos contaram toda a História, uma versão foi mais privilegiada. Nesta licenciatura, havia professores e estudantes compreendendo que os conteúdos ministrados não são totais, universais, neutros e desinteressados. “*Todo professor faz uma escolha, todo professor faz uma seleção que já diz um pouco qual o caminho que ele vai traçar no desenvolvimento da disciplina*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Docentes e discentes marcam o currículo com diferentes perspectivas.

O currículo do curso de Licenciatura em História participante da pesquisa privilegiava mais os conhecimentos assentados nas culturas brancas, ocidentais e eurocentradas. Esta seleção é um efeito das forças das representações mais difundidas, subsidiados pela colonialidade do saber, e do poder de convencimento que estas têm.

³¹ Mestre em História. Título obtido em 2011. Trabalhava há 7 anos no curso de Licenciatura em História colaborador deste estudo.

Alguns docentes e discentes percebiam mais a hegemonia do eurocentrismo subjungando outras perspectivas. “A gente continua sendo eurocêntrico, continua tendo a percepção da civilização como o racional, a ciência europeia como mais importante e melhor e a gente continua menosprezando as culturas nativas, indígenas e as culturas africanas [...]” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). A colonialidade se inseria no currículo do curso, pois estava infiltrada na perspectiva eurocêntrica bastante presente.

A tabela a seguir apresenta as disciplinas que compunham o currículo do curso de Licenciatura em História colaborador desta pesquisa:

Tabela 3 – Disciplinas do curso de licenciatura em História participante da pesquisa, cargas horárias e sínteses dos conteúdos

Disciplina	Carga horária	Turma	Síntese do conteúdo
História Antiga	102 horas	1º ano	Estudos sobre a Mesopotâmia, o Egito Antigo, a Grécia Antiga, o helenismo, a Roma Antiga, a escravidão na antiguidade, os povos bárbaros e a crise do império romano
História Medieval	136 horas	1º ano	Estudos a respeito da Europa medieval, da constituição da idade média, da cristandade ocidental, da sociedade e da economia medieval europeia
História do Brasil I	102 horas	1º ano	Discussões acerca da colonização portuguesa na América e a sociedade colonial
História do Brasil II	102 horas	2º ano	Estudos sobre a sociedade brasileira na época do império, a transição do trabalho escravo para o “livre” e a construção do estado nacional
História do Brasil III	102 horas	3º ano	Abordagens a respeito da sociedade brasileira da primeira república (1889-1930) até ditadura civil-militar (1964-1985)
Teoria da História I	68 horas	1º ano	Apontamentos sobre a história nas sociedades sem escrita, a historiografia na antiguidade, na idade média e na modernidade
Teoria da História II	102 horas	2º ano	Reflexões sobre a História positivista, a História marxista e a Escola dos Annales
Teoria da História III	102 horas	3º ano	Apontamentos sobre a Nova História, as vertentes do marxismo na historiografia e a historiografia contemporânea
Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira	68 horas	1º ano	Reflexões acerca das relações étnico-raciais, da história negra, africana e afro-brasileira
Metodologia da História I	68 horas	1º ano	Estudos sobre a metodologia científica, a função do historiador, as fontes e representações históricas na pesquisa e no ensino
Metodologia da História II	68 horas	3º ano	Abordagens sobre as metodologias em História. Os estudantes elaboram o projeto de pesquisa para os trabalhos de conclusão de curso nesta disciplina
Metodologia da História III	68 horas	4º ano	Apresentações dos estudantes sobre o andamento da pesquisa para o trabalho conclusão de curso
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	68 horas	1º ano	Discussões a respeito da organização do trabalho docente na escola, do planejamento pedagógico, do ensino-aprendizagem e da avaliação

(Continua)

(Continuação)

Disciplina	Carga horária	Turma	Síntese do conteúdo
Psicologia da Educação	68 horas	2º ano	Estudos do comportamento, do desenvolvimento humano e dos fatores que interferem na aprendizagem
Didática	68 horas	2º ano	Abordagens sobre o ensino-aprendizagem e a organização do trabalho docente na escola
Prática de Ensino em História Antiga e Medieval	68 horas	2º ano	Reflexões sobre o ensino de História antiga e medieval
Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea	68 horas	4º ano	Reflexões sobre o ensino de História moderna e contemporânea
Prática de Ensino em História do Brasil	68 horas	3º ano	Reflexões sobre o ensino de História do Brasil
Oficina da História I	68 horas	1º ano	Debates a respeito da necessidade de pensar historicamente, da História ciência e do saber histórico na escola e fora dela
Oficina da História II	68 horas	2º ano	Estudos acerca do patrimônio histórico, da história ambiental, de metodologias e da mídia no ensino de História
Oficina da História III	68 horas	4º ano	Reflexões sobre a disciplina escolar História, os materiais didáticos, a realidade e a cultura escolar
Tópicos Temáticos em História e Cultura	68 horas	2º ano	Discussões sobre cultura, representações e vida material. No elenco das disciplinas, consta esta, mas os estudantes tiveram aulas de Metodologia da Pesquisa em História no lugar dela
História da América I	68 horas	3º ano	Estudo sobre a América dos períodos pré-colonial e colonial
História da América II	136 horas	4º ano	Estudo sobre a América Espanhola dos séculos XIX e XX
História Contemporânea I	136 horas	3º ano	Debate a respeito da expansão do capitalismo, do domínio da burguesia e da contestação deste domínio
História Contemporânea II	136 horas	4º ano	Discussões a respeito do imperialismo, da Primeira Guerra Mundial, da revolução russa, do fascismo, do nazismo, da Segunda Guerra Mundial, das lutas contra o imperialismo, da resistência cultural e do fim da União Soviética
História do Paraná	68 horas	4º ano	Uma trajetória histórica do Paraná desde a colonização até a contemporaneidade associada à reflexão didática
LIBRAS	51 horas	3º ano	Estudo da Língua Brasileira de Sinais. Disciplina oferecida e cursada pelos estudantes em um ambiente virtual de aprendizagem
Estágio Supervisionado em História I	204 horas	3º ano	Análise de concepções do ensino de História, de currículos de História e das realidades escolares. Estágio na escola e elaboração do relatório de estágio
Estágio Supervisionado em História II	204 horas	4º ano	Análise das realidades escolares. Elaboração e desenvolvimento de intervenção na escola. Produção do relatório de estágio
Orientação para o trabalho de conclusão de curso	34 horas	4º ano	Orientação para a pesquisa e escrita do trabalho de conclusão de curso (monografia)

Fonte: elaborei a partir das ementas e das observações realizadas em aulas do curso.

As análises das ementas das disciplinas, dos registros de observações de aulas e das entrevistas me permitem afirmar que as disciplinas seguiam uma sequência bastante linear que parecia subentender uma evolução histórica progressiva ao longo do tempo. Esta sequência era delimitada pelos marcos consagrados e demasiadamente focada no desenvolvimento da

civilização ocidental. “*Dentro das disciplinas, você até tem, assim, um debate que é mais contemporâneo, que desconstrói muito disso, mas a grade, o currículo ainda é dividido dessa forma*” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Havia a dificuldade de romper com este costume, com esta divisão canônica e de pensar alternativas.

Observei o quadripartismo dos períodos históricos (CHESNEAUX, 1995) no currículo da Licenciatura em História, estabelecendo a divisão em história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Uma linearidade, “como se, a cada vez, uma nova etapa devesse supostamente desenvolver forças que estariam contidas, em gestação, nas etapas anteriores. Assim é que o Renascimento sucede à Idade Média e inaugura os Tempos Modernos”. (GRUZINSKI, 2001, p. 58).

Nos referenciais curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em História (BRASIL, 2010), temos a divisão quadripartite da História indicando os temas a serem abordados, apesar de também constar o tema da história negra e indígena na formação do Brasil para os currículos dos cursos. A formação dos cursos de História obedece a um padrão que, com variações sutis, é “[...] replicado em instituições de natureza diversa: a matriz quadripartite predomina em cursos cujo percurso curricular segue a lógica da sequência temporal estabelecida a partir da Europa”. (COELHO; COELHO, 2013a, p. 102).

O esquema de periodização quadripartite da História foi criado na França no século XIX e está presente em currículos dos cursos universitários de História no Brasil desde que foram criados na década de 1930³², como pode ser observado nas grades curriculares dos primeiros cursos de História mostradas por Silva e Ferreira (2011). Esta periodização quadripartite da História privilegia mais, nos seus marcos, a relevância do ocidente e reduz a importância dos não ocidentais. “*No oriente tem história, mas a gente não estuda no curso de História*” (Acadêmico Ernesto, Entrevista, 25/08/2016).

A organização linear do tempo conduz a busca das autênticas origens dos fenômenos históricos. “A idéia de um tempo linear acompanha-se em geral da convicção de que existiria uma ordem das coisas. Custamos a nos livrar da idéia de que todo sistema possuiria uma espécie de estabilidade original a que ele tenderia inexoravelmente”. (GRUZINSKI, 2001, p. 58). Constitui uma ordem cronológica naturalizada, racionalizadora e ordenadora do tempo, da sociedade e da cultura.

³² De acordo com Silva e Ferreira (2011, p. 286), “os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro”.

A tradicional seleção quadripartite da História, somada a uma temporalidade linear, nos leva a crer que a origem de quase todos os processos históricos está no ocidente branco e cristão. “É essa noção particular de temporalidade pautada na ideia de linearidade com direção preestabelecida que ocupa o lugar do universal, permitindo a fixação hegemônica de um sentido de *processo histórico*” (GABRIEL, 2015, p. 40), o qual, supostamente, deveria nos guiar no desenvolvimento da sociedade. Porém, outras articulações entre passado, presente e futuro são possíveis. Diferentes contatos culturais na história provocaram misturas, mas também alterações nas formas de conceber o tempo e os processos históricos que nos orientam.

Quando se representava a antiguidade na licenciatura, verifiquei a identificação das origens do ocidente racional neste período em ementas e nas aulas assistidas que trataram desta época³³. Também é muito destacada a cultura greco-romana como matriz da cultura ocidental e de uma cultura erudita, embora se possa estudar também a história antiga através dos contatos entre diferentes culturas constituintes do oriente e do ocidente. “A civilização grega (e a tradição cristã) e sua história foram redefinidas para serem menos orientais e africanas, mais europeias. Foram assim, apropriadas como herança exclusiva da Europa Ocidental”. (SOVIK, 2009, p. 57).

Segundo Dussel (2005), a representação da Europa como herdeira direta dos gregos e romanos da antiguidade é uma invenção do romantismo alemão do final do século XVIII. Já Sovik (2009), após ter lido *Eurocentrism* de Samir Amin, publicado em 1989, afirma que o modelo que coloca a Europa como herdeira direta da civilização grega foi inventado durante o renascimento, se desenvolveu no iluminismo e continuou sendo difundido no século XIX. “A teoria racista do século XIX, tão presente na história brasileira, desenvolveu-o até parar na convicção de que o legado da ‘civilização ocidental’ era intrínseco a europeus e fazia parte da sua constituição física”. (SOVIK, 2009, p. 57).

Na representação acerca da história medieval nas ementas e aulas do curso que mencionaram este período³⁴, é enfatizado o poder do cristianismo na sociedade europeia – a cristandade como um dos pilares do próprio tempo. Nota-se a grande presença da cultura cristã na realidade ocidental. Quando se estuda o período medieval, geralmente ignoram-se as origens orientais do judaísmo e do cristianismo na antiguidade. As relações da Europa com a filosofia africana, árabe e islâmica são cortadas dos conteúdos.

³³ Além de ser abordada na disciplina de História Antiga, houve menções sobre a antiguidade nas disciplinas de Teoria da História I e Prática de Ensino em História Antiga e Medieval.

³⁴ Além de ser tratada na disciplina de História Medieval, também houve menções sobre a época medieval nas disciplinas de História Moderna, Teoria da História I e Prática de Ensino em História Antiga e Medieval.

Quando se trata de idade média, muitas vezes é desconsiderada a coexistência étnico-religiosa na Península Ibérica entre muçulmanos, judeus e cristãos que promoveram trocas culturais ricas. Sobre estes intercâmbios culturais profícuos nesta região, entre os grupos mencionados, Macedo, J. (2010, p. 117) dá o exemplo da Escola de Tradutores de Toledo, “[...] em boa parte responsável pela difusão do conhecimento grego no ocidente por meio de obras árabes convertidas ao latim por tradutores judeus!”

Nas disciplinas que discutiram a modernidade³⁵, pude perceber, principalmente pela leitura das ementas e em aulas assistidas no curso, que esta foi representada como a época de ascensão da hegemonia burguesa e do surgimento do capitalismo na Europa, o qual, posteriormente, se tornou dominante no mundo. Além disso, expõem-se as relações coloniais entre europeus e não europeus (como mostro no próximo item). A história moderna foi o período de ocidentalização da América com sua narrativa a respeito da expansão marítima europeia, seu projeto de emancipação humana e sua lógica civilizatória.

Nas ementas e nas aulas da licenciatura³⁶, a contemporaneidade foi o período compreendido como o ápice da dominação do capitalismo ocidental sobre o mundo. Com isso, reafirma-se “[...] a aptidão do ocidente para dominar, política e economicamente, todo o mundo”. (CHESNEAUX, 1995, p. 96). Por essa capacidade de domínio, o ocidente, supostamente, teria maior aptidão de servir de guia ao restante do planeta. Contudo, também são feitas críticas a este domínio.

A Europa, considerada o centro referencial da chamada civilização ocidental, e as perspectivas eurocentradas permeiam a maioria dos assuntos e das abordagens sobre História e referentes ao ensino de História. “A *história que a gente mais estuda no curso de História é a história europeia*” (Acadêmico Ernesto, Entrevista, 25/08/2016). Isto é um resquício colonial presente que precisa ser contestado. “A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante”. (COELHO; COELHO, 2013b, p. 71).

Bauman (2006, p. 39) diz que o mundo desigual, em que vivemos, precisa urgentemente de “[...] uma Europa que olhe para além de suas fronteiras, crítica de seu

³⁵ As disciplinas que abordaram a modernidade foram: História Moderna, História Contemporânea I, História do Brasil I, Teoria da História I e II, História da América I e II e Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea.

³⁶ As disciplinas que mais mencionaram a contemporaneidade foram: História Contemporânea II, Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira, História do Paraná, Teoria da História III, História do Brasil III, Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Estágio Supervisionado I e II, Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea, Prática de Ensino em História do Brasil, Metodologia da História I e III, Oficina da História I, II e III.

pensamento tacanho, de seu caráter auto-referencial, lutando para sair do seu confinamento territorial, estimulada a transcender a sua própria condição e assim a do resto do mundo [...]”.

Uma das maiores aventuras onde a Europa poderia se meter é a de levar em consideração o que as margens têm a dizer. Esta iniciativa traria uma contribuição importante para tornar o mundo mais hospitaleiro para seus habitantes, mas necessita da contestação da Europa como centro referencial, padrão comparativo, modelo de desenvolvimento e medida universal de avaliações.

O colonialismo das nações europeias construiu a representação hegemônica da Europa como centro dos acontecimentos da história mundial, mas também a compreensão da colonização como processo inevitável para o desenvolvimento histórico dos povos colonizados. “A conquista européia era um ato enobrecedor, elevando os conquistados às alturas do verdadeiro conhecimento e da moralidade suprema. Ou pelo menos era o que a Europa acreditava”. (BAUMAN, 2006, p. 21). Neste ponto de vista, civilizar os colonizados foi necessário para que eles pudessem integrar a periferia do ocidente europeizado.

Bauman (2006, p. 18) aponta: “[...] a ‘europeização’ do mundo refletia o impulso da Europa em *refazer* o resto do planeta, sem culpa na consciência, de acordo com as suas próprias finalidades”, relacionadas à obtenção de vantagens, riquezas e poderes. A permanência da colonialidade do poder configurou relações coloniais – entre países e no interior de cada país – entre aqueles lugares considerados centros e aqueles considerados periferias pela classificação hierárquica imposta, estreitamente ligada à racialização. (QUIJANO, 2005).

O currículo do curso está bastante vinculado a uma história branca e eurocêntrica. “*História Moderna é a Europa. História Contemporânea, Contemporânea I é a Europa. Então, acaba se visando muito, ainda, essa figura do branco, justamente por ser uma história eurocêntrica*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Eurocentrismo e brancocentrismo caminhavam juntos no currículo.

As disciplinas de conteúdo histórico e pedagógico devem ser esclarecedoras. Isto está relacionado com o que afirma Macedo, E. (2006, p. 336): “[...] os currículos das universidades continuam a naturalizar a seleção de conteúdos, tidos como universais, num visível privilégio da tradição ligada ao Iluminismo europeu [...]”. A Licenciatura em História, carregada de iluminismo, tende a tornar claro, iluminar, esclarecer, lançar luz sobre as zonas de sombra, de escuridão, sobre o desconhecido a partir de um conhecimento científico moderno, a história.

A noção de claro, como tornar a informação inteligível e fazer-se entender, envolve, conforme observado na aula de Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea

descrita a seguir, estruturar “*uma grande narrativa explicadora*” que pode não ir ao encontro dos interesses dos estudantes das escolas onde os futuros professores de História, formados por este curso, atuarão.

O Professor Miguel falou sobre o currículo escolar de História no quarto ano da Licenciatura. Expôs que o interesse do aluno é diferente da vontade de professores de História de estruturar uma grande narrativa explicadora e é necessário pensar nos possíveis efeitos dos conteúdos nos estudantes. O docente pediu que os acadêmicos se dividissem em grupos para fazerem debates e, a partir destes debates, cada grupo dissesse para a turma palavras-chave que definissem a idade moderna e o que é importante estudar em história moderna. Nesta atividade, apareceram temas mais relacionados à Europa ocidental, tais como: renascimento, antropocentrismo, iluminismo, reforma protestante e expansão marítima. O docente explicou que os conteúdos são produzidos historicamente e acabam sendo fixados, consagrados, estabelecidos por uma tradição, tornados cânones e tendem a ser reproduzidos. (Aula de Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea, Caderno de Campo, 05/04/2016).

Geralmente, as metanarrativas explicadoras servem para excluir outras narrativas dos currículos. Narrativas que não se enquadram nos padrões da metanarrativa hegemônica tendem a ser desconsideradas. (SILVA, 1994). Qualquer narrativa precisa ser submetida à crítica e à dúvida, mas também não pode subestimar outras narrativas. A crítica pós-moderna “[...] repudia a necessidade ou escolha de qualquer narrativa mestra, porque as narrativas mestras sugerem que existe apenas uma esfera pública, um valor, uma concepção de justiça que triunfa sobre todas as outras”. (MCLAREN, 2000, p. 83).

Um comentário feito por outro professor³⁷ de Teoria da História III, em uma aula sobre a história das mentalidades na turma do terceiro ano da Licenciatura em História, mostra um dos temas consagrados e estabelecidos pela tradição orientada pelas metanarrativas históricas eurocêntricas: “*Faz parte da cultura do historiador [brasileiro] estudar a história medieval, mesmo que não tenhamos tido uma história medieval [no Brasil]*”. (Aula de Teoria da História III, Caderno de Campo, 06/04/2016).

A naturalização da seleção de conteúdos eurocentrados, como aqueles considerados universais, está muito arraigada na nossa cultura universitária e escolar. Um universalismo inventado a partir de experiências europeias específicas e de conhecimentos particulares generalizados, por imposições, como referências dominantes. Na História, o moderno universalismo excludente significou que nem todos os povos participam, igualmente, dos

³⁷ Doutor em História desde 2002. Trabalhava no curso colaborador da pesquisa há 6 anos.

processos históricos. (LANDER, 2005). O padrão civilizatório foi instituído para qualificar e desqualificar povos.

Na discussão acerca do livro didático de história, o docente de Oficina da História III³⁸ disse para a turma do quarto ano: “*Quando foi proposto colocar o Brasil no centro dos conteúdos, ao invés da Europa, na discussão da Base Nacional Curricular Comum, houve reclamações das editoras de livros didáticos e críticas de historiadores mais conservadores*”. (Caderno de Campo, 01/07/2016). Ao analisar o comentário do professor de Oficina da História III, percebo que seu destaque foi no sentido de expor a existência de um forte apego aos marcos históricos eurocêntricos consagrados pela tradição ocidental.

Quando se pensou na história como filha de Heródoto³⁹, portanto, da tradição ocidental etnocêntrica, convencionou-se a representar os europeus e os brancos como condutores da história e a Europa como centro dos acontecimentos. Esta discussão sobre as referências norteadoras da história e os agentes históricos foi feita em outra aula do Professor Miguel.

O docente de Prática de Ensino em História Moderna e Contemporânea, na aula a respeito do ensino de história moderna no quarto ano do curso, destacou que a periodização da História [pré-história, história antiga, medieval, moderna e contemporânea] é arbitrária, pois foi construída a partir de marcos históricos criados na Europa sem uma justificativa universalmente válida. Para ele, no caso da idade moderna, a Europa é representada como o motor da história e a burguesia como o motor da Europa. Segundo o docente, poderíamos, enquanto professores de História, buscar fugir do eurocentrismo e falar de outros temas, mas temos poucas aulas e acabamos ficando com o básico, vendo aspectos europeus que nos definem, porque não dá para ignorar a herança europeia constituinte de nossa realidade. O professor ainda ressaltou a relevância de questionar o eurocentrismo, descolonizar o pensamento, discutir justiça, privilégio e desigualdade a partir da articulação entre história do Brasil e história da Europa. (Caderno de Campo, 26/04/2016).

Ao analisar esta observação destacada, sustento, amparado nos referenciais teóricos adotados, que as justificativas são parciais, localizadas em contextos culturais específicos e privilegiam certos sentidos. Para além da falta de tempo dos professores de História, o estudo de “*aspectos europeus que nos definem*”, e a outros povos, está relacionado às marcas dos contatos históricos entre europeus e não europeus, mas também a uma herança colonial

³⁸ Era doutorando em Educação na época da pesquisa de campo. Começou a trabalhar no curso em 2016.

³⁹ Historiador e geógrafo grego do século V a.C. É considerado o pai da História. Heródoto também representou populações africanas, entre outros povos não gregos, de maneira pejorativa. (OLIVA, 2005, 2007).

continuamente atualizada, a colonialidade do saber, do ser e do poder. (WALSH, 2012; FLEURI, 2014).

O colonialismo inaugurou a organização colonial do mundo, dos saberes, da memória e do imaginário. (LANDER, 2005). A colonialidade do saber, uma herança do colonialismo, estabeleceu o eurocentrismo como a única forma de conhecer legítima e foi utilizada como instrumento de dominação, deslegitimando os conhecimentos não europeus. A perspectiva eurocêntrica nos impede de perceber a sua dependência da subalternização de outros modos de conhecer para a manutenção de sua hegemonia. Através da ciência, situou o ocidente como moderno e avançado e os outros povos como atrasados.

Na história, por exemplo, o eurocentrismo, relacionado ao brancocentrismo, localiza a luta por liberdade e igualdade na Independência dos Estados Unidos (1776) e na Revolução Francesa (1789), mas diminui a importância da revolução negra haitiana (1804) que gerou pavor nos poderosos na América e na Europa. (PORTO-GONÇALVES, 2005). Reiterar a representação de passividade histórica dos não brancos reforça a subalternização.

O eurocentrismo e o brancocentrismo foram instituídos pelo colonialismo que convenceu os brancos e europeus a respeito de sua superioridade, mas também procurou convencer os colonizados de sua suposta inferioridade. Foi exaltada até a suposta animalidade de indígenas e africanos.

Baseada na leitura de *Le Spectacle Ordinaire des Zoos Humains* de Pascal Blanchard e outros, publicado no *Le Monde Diplomatique* em 2001, Silva (2007) afirma que zoológicos com pessoas de lugares colonizados enjauladas foram comuns na França, Alemanha e Inglaterra no final do século XIX. “Em jardins zoológicos, ao lado das jaulas dos animais, expunham-se ‘seres exóticos’ que, no seu pensar, ‘até assemelhavam-se a humanos’”. (SILVA, 2007, p. 494).

A sistemática inferiorização dos povos colonizados pelo eurocentrismo perdura na contemporaneidade sob a forma de colonialidade do ser. Segundo Fleuri (2014, p. 93), a colonialidade do ser “[...] se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados, pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais”.

Na aula a respeito da colonização portuguesa em Angola na turma do primeiro ano do curso, um acadêmico disse: “*Não é possível eliminar o europeu da constituição cultural da África*”. (Aula de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira, Caderno de Campo, 16/02/2016).

No ensino de história, não podemos ignorar o europeu, o branco e a Europa como constituintes da nossa história e da história de tantos outros povos do mundo. Entretanto, torna-se necessário reconhecer e contestar a colonialidade, a superiorização do branco e da Europa em detrimento de outras entidades culturais na história aprendida/ensinada nas instituições educacionais. “*Se a gente for falar da história indígena ou da história dos negros, sempre vai aparecer o branco ali. Então, ele está em todo momento da História. Ele nunca fica fora* [risos]. [...] *Quem escreveu os livros foram eles também*” (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016). Brancos em posições de prestígio inventaram as narrativas euro-brancocêntricas.

Mesmo que a referência bibliográfica utilizada para a aula seja eurocêntrica, existe a possibilidade de criticá-la, discuti-la, desconstruí-la, recontextualizá-la e reapropriar-se dela para que sirva ao nosso interesse de reposicionar os sujeitos da/na história, mostrando seu protagonismo. Acadêmicos falaram acerca da proposta subversiva de ler as narrativas dominantes contra elas próprias em uma aula de História do Paraná.

Na apresentação de um grupo de acadêmicos do quarto ano sobre o livro “Viagem à Comarca de Curitiba” (1820) de Auguste de Saint-Hilaire, os estudantes, ao final da apresentação, atendendo ao pedido do professor⁴⁰, teriam que mostrar qual poderia ser a utilidade desta obra para as aulas de História na escola. Os acadêmicos argumentaram que por mais que o enfoque do autor seja bastante eurocêntrico e racista, questão enfatizada por eles que pode ser discutida em aula, são mostrados exemplos da resistência indígena, representada na obra como ataques dos “selvagens”⁴¹, ao domínio dos fazendeiros. Segundo os acadêmicos que apresentaram, é preciso filtrar o eurocentrismo de Saint-Hilaire para mostrar o protagonismo indígena em uma interpretação crítica da obra. (Aula de História do Paraná, Caderno de Campo, 12/05/2016).

As representações racistas são muito difundidas na sociedade e, mesmo inconscientemente, nos capturam. Combater o racismo em sala de aula, questionando o eurocentrismo, requer preparo com uma formação crítica específica para termos condições de fazer isso. Esta formação é necessária porque combater o racismo não depende apenas de nossa boa vontade, mas também de subsídios materiais e teóricos, espaços de reflexões coletivas na formação universitária, cotidiana e continuada que nos ajudem em nossas intervenções pedagógicas.

As intervenções pedagógicas estão relacionadas com processos de produção de sentidos em disputas e negociações pelas significações. O currículo é artefato cultural, porque

⁴⁰ Doutor em História desde 2003. Era professor na Licenciatura em História participante da pesquisa há 25 anos.

⁴¹ De acordo com os acadêmicos que apresentavam, este foi o termo utilizado pelo autor da obra discutida. Este termo é bastante criticado, pois é pejorativo e inapropriado para se referir aos indígenas.

é produzido em sistemas de significação. “O entendimento do currículo como produção cultural implica concebê-lo como uma construção híbrida, que traz as marcas da presença de diferentes culturas em negociação” (FRANGELLA, 2007, p. 2) e conflito.

De acordo com Moreira e Silva (2006, p. 26), “[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”. Nas relações desiguais de poder, existem grupos que almejam manter privilégios como se não fossem privilégios, enquanto outros grupos querem conquistar espaços e serem reconhecidos como sujeitos de histórias e de saberes. É nessa arena que nos posicionamos como educadores e educandos nas diferentes experiências curriculares.

As culturas constituem a realidade educacional e a vida social, aspectos desejáveis e indesejáveis. “É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos”. (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38). Nem sempre os poderes hegemônicos se realizam no currículo conforme suas intenções, no entanto, muitas vezes, capturam os sujeitos.

Capturados pelas táticas de convencimento que os poderes hegemônicos utilizam, baseados nas representações mais difundidas, frequentemente lamentamos por aqueles que não se adequam à norma branca, ao padrão dominante. Este lamento foi percebido em uma aula de Estágio Supervisionado I na Licenciatura em História participante da pesquisa.

Na aula de preparação dos acadêmicos do terceiro ano para o estágio nas escolas foi pedido pelo professor que os estudantes buscassem informações sobre as escolas que eles iriam fazer estágio. O professor⁴² lamentou na aula a situação do contexto escolar brasileiro: “a gente quer que tudo funcione como um relógio suíço, mas como estamos no Brasil, nem sempre os relógios suíços funcionam aqui”. Ele apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como o medidor válido da qualidade da educação escolar do Brasil. O docente também lamentou o baixo IDEB das escolas públicas brasileiras que não avançam muito e o fato de escolas públicas não estarem atentas aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Aula de Estágio Supervisionado I, Caderno de Campo, 10/05/2016).

No momento registrado da aula de Estágio Supervisionado I, é possível dizer que o professor não percebeu que ao tomar o IDEB como critério de uma qualidade padronizada acaba traduzindo as diferenças como insuficiências. “‘Insuficiência’ (ou mesmo ‘distorção’) é o termo

⁴² Doutor em educação desde 2010. Trabalhava na Licenciatura em História participante da pesquisa há 2 anos.

que conecta a identificação da diferença à justificativa da desigualdade, o que vincula a avaliação à gestão da desigualdade e de seus efeitos, escolares e sociais”. (ESTEBAN, 2012, p. 584).

As supostas intenções de neutralidade e objetividade das técnicas oficiais de mensuração do desempenho das escolas não conseguem apagar os rastros que as vinculam às políticas neoliberais e meritocráticas voltadas aos interesses do capitalismo internacional. Os sucessos dos países desenvolvidos na escolarização são os parâmetros de comparação. “Produz-se uma narrativa socialmente válida sobre o *outro*, justificando a desqualificação da alteridade, num movimento que diminui a possibilidade e o direito de o sujeito narrar-se a partir de suas próprias experiências, culturas e valores”. (ESTEBAN, 2012, p. 588).

Ignoram e menosprezam outros percursos que podem ser tomados por outros sujeitos em outros contextos. Os parâmetros de qualidade do IDEB não atendem às diferenças sem desigualar. A imposição do IDEB nas escolas torna exercício da docência uma atividade de uniformização de estudantes – focada nas culturas eruditas, brancas e eurocentradas – para que estes se adéquem às avaliações que estão por vir. As avaliações oficiais em vigor limitam a aprendizagem ao esforço individual, desconsiderando o contexto.

Na aula de Estágio Supervisionado I descrita, parece que o ensino, a aprendizagem e o currículo não foram considerados como dinâmicas culturais de contextos específicos. O currículo é (re)elaborado e praticado de diferentes maneiras, de acordo com as posições de poder e atuação, por todos aqueles que dele fazem parte nos múltiplos contextos pedagógicos. O currículo é contingente, muda de acordo com o tempo e o espaço onde é (re)criado.

O campo do currículo é um “[...] espaço de entrecruzamento de políticas da diferença e de conhecimento por meio das quais também se manifestam as demandas políticas de nosso presente”. (ANHORN; COSTA, 2011, p. 129). Há disputas em torno do significado do currículo e das composições de seus conteúdos. Contingências sociais, culturais, políticas e históricas configuram o currículo.

O Acadêmico Ernesto recordou: “*Quando aparecia algum aluno que tirava uma nota baixa, eu tive uma professora [na época de escola] que, geralmente, ela já falava: ‘ah, olha a cor’*” (Entrevista, 25/08/2016). Ao se referir aos testes de inteligência, elaborados com pretensão de medir o potencial dos sujeitos, objetivando seu “aprimoramento”, cujas origens têm relação com a eugenia e o darwinismo social, Bento (2002) escreve que tais testes não medem o potencial dos sujeitos, mas sim uma expressão deste potencial, considerada mais importante pelos avaliadores. Esta expressão é marcada, diferentemente, pelas culturas e julgamentos de valor, muitas vezes associados a preconceitos e discriminações.

Foi discutida a história do imperialismo de nações europeias e dos Estados Unidos sobre outros lugares do mundo. As representações do europeu como dominador, colonizador, opressor e privilegiado pela exploração a que foram submetidos os povos colonizados estiveram presentes no currículo do curso, como a seguir apresentado na descrição de aula.

Ocorriam apresentações de grupos de acadêmicos do primeiro ano referentes ao ensino de História. Em uma delas, uma estudante – que estava apresentando – comentou que o livro didático de História conta a história do dominador e não a história dos índios e dos negros de maneira atuante. De acordo com ela, eles aparecem como mercadorias e sujeitos passivos. Ainda falou: “a gente passa um bom tempo na escola estudando a história da Europa”. (Aula de Oficina da História I, Caderno de Campo, 09/06/2016).

Nesta aula de Oficina da História I assistida, a acadêmica do primeiro ano recorda a presença marcante da história dos grupos privilegiados no ensino de história na escola. Nas narrativas históricas que chegam às escolas, falam mais da Europa, dos europeus, eurodescendentes e brancos. A história mais contada é a da dominação, onde os outros povos e contextos são conduzidos pelos acontecimentos eurocentrados. Esta narrativa também é a mais contada na Licenciatura em História colaboradora da pesquisa, como mostro na última seção do presente capítulo.

Em aulas assistidas, alguns docentes se mostraram inconformados com o currículo eurocêntrico da disciplina escolar História, como percebido no comentário de uma professora⁴³: “*Estudamos muito a história da Europa e pouco a história da América [na escola]*”. (Aula de Metodologia da História I, Caderno de Campo, 18/05/2016). Este inconformismo com o eurocentrismo pode ser um indício do desejo de alterar os currículos de História, mas precisa vir acompanhado de insubordinação.

Em uma discussão sobre as elites políticas brasileiras do século XIX, o professor⁴⁴ de História do Brasil II disse que estas elites se identificavam muito com a Europa e destacou para a turma do segundo ano: “*Se a gente pensa uma sociedade, é nos moldes europeus. Não temos outras referências de sociedade na História do Brasil*”. (Aula de História do Brasil II, Caderno de Campo, 07/07/2016). Esta fala me pareceu defender o conformismo diante de um beco sem saída. Além de subordinar-se ao eurocentrismo, desconsiderou outros referenciais culturais constituintes da história da sociedade brasileira.

⁴³ Era doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas. Trabalhava no curso há um ano.

⁴⁴ Doutor em História desde 2015. Trabalhava na Licenciatura em História colaboradora da pesquisa há 1 ano.

A partir da citação desta anotação em caderno de campo da fala do professor de História do Brasil II em uma de suas aulas, defendo que a conformação com o eurocentrismo pode nos subordinar, restringir o currículo do curso e, conseqüentemente, os pensamentos de docentes e estudantes à Europa como única referência cultural de valor. Participantes do currículo “[...] precisam desafiar suas complacências com relação ao eurocentrismo”. (MCLAREN, 2000, p. 145). O inconformismo e a insubordinação com esta perspectiva podem nos fazer buscar outras referências, outras histórias, outros saberes e outras perspectivas curriculares.

Uma iniciativa de distanciamento do eurocentrismo foi tomada pelo professor de História da América I⁴⁵. Na aula do terceiro ano do curso a respeito da colonização espanhola no Caribe, disse: “*Os africanos eram melhores na arte da metalurgia do que os europeus e os europeus aprenderam com os árabes um trato específico com os cavalos para obter maior desempenho do animal*”. (Caderno de Campo, 02/06/2016).

Os europeus também utilizaram conhecimentos de outros povos por causa das necessidades de se relacionar com outros contextos e de aprender com os outros, muitas vezes, não mencionadas nas aulas de história. Todavia, tais contatos não estiveram livres de relações desiguais de poder.

A professora de História da América II⁴⁶ falou das influências europeias no continente americano na aula sobre as independências na América Latina, porém lembrou também que “*as ideias vindas da Europa são reelaboradas na América a partir de contextos específicos*”. (Caderno de Campo, 05/05/2016). Neste continente, pensamentos foram hibridizados, reelaborados entre lógicas, códigos e culturas diferentes. (PORTO-GONÇALVES, 2005).

As culturas dos países colonizados não são somente resultado da opressão colonizadora. Colonizações necessitaram negociar com os contextos culturais e com os outros, produzindo hibridismos culturais. Isso não eliminou a violência do empreendimento colonial, contudo, “o colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente”. (LOPES, 2013, p. 15). Negociações entre as alteridades, atravessadas pelo poder colonial, ocorreram para

⁴⁵ Doutor em História desde 2015. Começou a trabalhar na Licenciatura em História participante da pesquisa em 2016. Desde 2010 trabalha em uma instituição privada de ensino superior.

⁴⁶ Doutora em História Social desde 2013. Começou a trabalhar na Licenciatura em História colaboradora da pesquisa em 2016.

configurar as posições de colonizador e de colonizado. Não houve simples aculturação dos colonizados, mas hibridizações permeadas por relações hierarquizadas.

Nas relações coloniais, existiram formas de dominação, lutas, deslocamentos e subversões em ambientes híbridos. Nos interstícios, espaços liminares, nas fronteiras entre culturas e conhecimentos aconteceram/acontecem trocas, conflitos, negociações e apropriações recíprocas que não podem ser reduzidas apenas a assimilações ou colaborações. (BHABHA, 2011).

Pela pesquisa realizada, podemos afirmar que o currículo do curso, prescrito e praticado, mesmo que procurasse questionar o eurocentrismo e a superiorização da branquidade, raramente mostrava o protagonismo histórico dos negros e indígenas. “*Em América II, agora já, a gente está trabalhando independências [dos Estados-Nações da América Latina] e os indígenas já desapareceram do nosso conteúdo*” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016). Os indígenas apareciam pouco nos conteúdos das ementas e das aulas.

A análise das observações de aulas registradas no caderno de campo, das ementas e das entrevistas permite afirmar que, nas disciplinas de História do Brasil e de História da América, tratou-se muito da europeização da América e do Brasil, de como a organização social e política americana e brasileira foi influenciada pela Europa. Tal como observado em uma das aulas assistidas de História da América I, o branco europeu era dominante e privilegiado, por isso o branqueamento e a europeização ainda são tão enfatizados na história.

Na apresentação de trabalho sobre a América Central no período da colonização espanhola, feita por um grupo de discentes do terceiro ano do curso, foi falado a respeito da hierarquização étnico-racial na América beneficiando os brancos europeus e que, neste contexto, quanto mais parecido com o europeu um sujeito fosse, melhor seria. Os estudantes – que estavam apresentando – falaram do trabalho forçado dos indígenas, na parte da América colonizada pelos espanhóis, como se eles estivessem perfeitamente adequados à escravização. Não houve nenhuma discussão sobre se existiram resistências dos índios contra a dominação. Houve comentários de estudantes sobre o nível de “espanização” dos indígenas e a respeito de índios aculturados pelos espanhóis pela adoção forçada de seu modelo de economia e sociedade. (Aula de História da América I, Caderno de Campo, 21/12/2015).

A escravização negra e indígena, utilização de contingentes destes povos para o funcionamento do sistema colonial, a questão da europeização, o poder do catolicismo, a capacidade de domínio do europeu e a superioridade militar do colonizador marcam bastante os discursos sobre a colonização do Brasil e das Américas. Na narrativa mais difundida sobre a história do Brasil, “os povos africanos e indígenas compõem à narrativa como elementos

coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante”. (COELHO; COELHO, 2013b, p. 71).

O colonialismo criou a branquitude como um símbolo dos poderes hegemônicos e o eurocentrismo como fundamento histórico. Este fundamento histórico foi reiterado e padronizou narrativas. Personagem principal da história eurocentrada, o branco “[...] tornou-se aquele que possui o poder para se colocar no lugar de quem manda. Ao mesmo tempo em que obrigou o colonizado, o escravizado, o derrotado a colocar-se, a comportar-se como ‘vencido’”. (CARDOSO, 2014, p. 78-79).

Percebi certo incômodo do Acadêmico Sandro na sua fala a respeito do entusiasmo do Professor Agostinho com a história da África: “*Em Contemporânea ele está dando África, entendeu? É a segunda vez que ele está dando aula de África para a gente*” (Entrevista, 21/07/2016). Uma leitura possível desta fala é que o estudante espera o seguimento da organização curricular e sequência dos conteúdos já consagrados como história contemporânea. “*Eu prefiro, às vezes, até sair fora do programa para discutir uma coisa que eu acho que é mais importante*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). O percurso curricular pode ser alterado, tendo em vista certas prioridades construídas ao longo do processo formativo afetadas pelas relações de poder entre discentes e docentes.

Uma das professoras-pesquisadoras entrevistadas para a pesquisa constituinte da tese de Cardoso (2014, p. 220-221) mencionou que percebe “[...] a rejeição por parte dos estudantes brancos ao ensino da História da África, porque preferem estudar apenas a bibliografia produzida por autores da tradição centro-europeia e estadunidense”. É possível que não só estudantes brancos fiquem incomodados em não seguir os cânones da história, mas também estudantes com outras identificações étnico-raciais.

Será que estudar a Europa na maioria das disciplinas não incomoda tanto? “*Querendo ou não, você estuda a França, Inglaterra, Alemanha. Você estuda Teoria da História, você vê os teóricos... Na verdade, é tudo Europa né. Aí tem, por causa de uma lei foi inserida uma matéria de tópicos que tem uma carga horária muito menor de África*” (Acadêmico Ernesto, Entrevista, 25/08/2016). Em Teoria da História I, II e III trata-se de diferentes perspectivas de história e abordagens historiográficas europeias que foram desenvolvidas ao longo do tempo, ou seja, da fundamentação filosófica e científica do eurocentrismo.

A disciplina de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira era marginalizada na licenciatura e, possivelmente, considerada com pouca relevância, por causa do pouco espaço que possuía no currículo. Apenas a presença de disciplinas a respeito da

História da África e Afro-brasileira “[...] não sugere qualquer alteração nas formas pelas quais a formação brasileira é percebida, posto que elas não alteram o princípio de continuidade estabelecido entre a História Europeia, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea”. (COELHO; COELHO, 2013a, p. 102).

Os acadêmicos do curso colaborador da pesquisa criticam a história eurocêntrica, mas, quando algum docente tenta fugir do eurocentrismo, o Acadêmico Breno conta que “*há certo estranhamento por parte dos colegas mesmo. Tipo: ‘ah, eu sei que tem índios excluídos, eu sei que tem negros excluídos, mas vamos falar de marcos importantes da História’*” (Entrevista, 11/07/2016). Havia dificuldade de docentes e discentes desapegarem dos cânones da história e dos marcos temporais consagrados.

Acadêmicos educados sob o eurocentrismo podem se acostumar com esta perspectiva e reiterá-la quando forem professores, pois ela é a valorizada, muitas vezes, na escola, na universidade e nas representações históricas que lhes afetam. “A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’”. (HALL, 2003h, p. 257). Inseridos nas relações de poder, os estudantes podem conformar-se com as desigualdades, concebendo-as como normais, naturais ou irrelevantes.

O currículo do curso é produzido por sujeitos ainda muito deslumbrados com aquilo que é mais valorizado e mais reconhecido como relevante, os chamados cânones do currículo de história, baseados no quadripartismo e no valor da alta cultura. “*Então, a gente tem pequenos avanços, como a introdução da África no currículo e outras temáticas que são colocadas em cada matéria, mas ainda não tem algo para quebrar o sistema e formular outro*” (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). A ruptura com a estrutura curricular eurocêntrica encontra entraves, porque o contexto marcado pela colonialidade valoriza muito a alta cultura branca, impondo-a como padrão dominante.

A alta cultura ou cultura erudita eurocentrada seria composta pelo que de melhor foi criado pela humanidade em termos científicos, filosóficos, históricos, artísticos, cognitivos e morais. “O cânone é a expressão por excelência desta concepção de cultura, estabelecendo os critérios de seleção e as listas de objetos especialmente valorizados como patrimônio cultural da humanidade [...]”. (NUNES; SANTOS, 2003, p. 27). Precisamos contestar esta seleção, porque ela nos remete à hierarquização das culturas e povos, sob a hegemonia da Europa ocidental.

A hierarquização de culturas “[...] serve facilmente para um discurso racializado sem precisar fazer referência explícita a raça e a cor. Neste discurso, são os brancos que

aparecem como os mais civilizados, os mais cultos e com atitudes morais e éticas superiores”. (SCHUCMAN, 2012, p. 74). Isto reforça as desigualdades étnico-raciais, o racismo e a discriminação, pois “[...] o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo”. (HALL, 2003i, p. 71).

O Acadêmico Toni se surpreendeu quando estudou as sociedades, reinos e impérios africanos em Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira: “*Existe toda uma complexidade e toda uma estrutura social muito complexa e muito rica que não deixa a perder nada com relação às culturas greco-romanas*” (Entrevista, 18/08/2016). Esses conhecimentos desestabilizam um pouco a história ocidentalizada, mesmo que o ocidente continue sendo a referência para uma comparação. “Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, valiosos para toda a humanidade”. (SILVA, 2007, p. 493).

Quando o Professor Miguel ministrava aulas de Oficina da História II no segundo ano, parece que houve certa subversão ao quadripartismo da história, pois como contou a Acadêmica Fátima: “[...] *foi um momento que apareceu a história indígena, quando a gente fez uma apostila, um material paradidático para os alunos [que poderia servir para o estágio na escola], trabalhando história antiga no Brasil*” (Entrevista, 18/08/2016).

Os povos indígenas, que viviam na parte da América onde está o Brasil, são tradicionalmente considerados povos pré-históricos, porque não possuíam escrita. Neste material paradidático, a história antiga, que não inclui os povos indígenas, passou a incluí-los. Tratou “[...] *das populações nativas, sobre os indígenas, suas práticas religiosas e culturais. Foi um momento que eu gostei muito também e que eu lembro bastante*” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016).

Em conversa com Mônica Teixeira, no Programa História da Univesp TV o arqueólogo e historiador Eduardo Góes Neves defende a expressão história do Brasil antigo ou história antiga do Brasil para se referir à história indígena na parte da América onde se localiza o Brasil, porque provoca a contestação da ideia de que os povos indígenas viviam na pré-história antes da colonização e entram na história com a colonização portuguesa. (NEVES; TEIXEIRA, 2015). “*Se conta sempre a partir do ponto de vista europeu que a história do Brasil começa em 1500. Ela não começa em 1500. Ela começa bem antes disso*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Alguns estudantes e professores têm esta concepção crítica ao eurocentrismo, expressa na fala citada da Acadêmica Rafaela.

Concordo com esse historiador e arqueólogo, quando afirma que a situação de povos ágrafos não é justificativa convincente para situar os índios na pré-história, pois a história não se resume à escrita, existem outros indicadores de processos históricos dos seres humanos que podem ser considerados. “A Antiguidade tampouco inicia-se com a escrita, mas, cada vez mais, busca-se mostrar como o homem [e a mulher] possui uma História Antiga multimilenar, anterior à escrita em milhares de anos”. (FUNARI, 2010, p. 97).

Os conhecimentos em formatos curriculares são etnicamente e racialmente enviesados. “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. (SILVA, 2000a, p. 102). As relações étnico-raciais são centrais no currículo, pois nele se produzem representações das identidades étnico-raciais a partir de diferentes perspectivas.

O professor de Teoria da História I⁴⁷ lembrou em uma aula sobre o conceito de história que “*é uma história branca que não mostra personagens não-brancos atuantes nos processos históricos e é uma história machista que não mostra as mulheres protagonizando os acontecimentos*”. (Caderno de Campo, 05/04/2016). No entanto, não faz tanto tempo que se questiona esta história branca e machista. Nadai (1988) assinala que somente na década de 1970 emergiu o grande desafio – tanto para a historiografia como para o ensino de história – da identificação de outros sujeitos da história, tradicionalmente desprivilegiados.

Assim como Nadai (1988), Caimi (2013) também destacou que somente a partir da segunda metade do século XX foi proposta uma história dos subalternizados (escravizados, operários, mulheres, pobres, etc.). A crítica ao eurocentrismo apenas veio a fazer parte dos estudos de história a partir do final do século XX.

Disputas por hegemonia sobre as representações do passado reposicionam políticas culturais e de representação das identidades étnico-raciais. “*Os movimentos sociais fazem isso e nós, como professores, também temos que fazer. Então, a gente tem que incluir os excluídos da história*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016).

Incluir os excluídos da história requer esforços para descolonizar o conhecimento acerca de culturas e povos, estranhando a norma branca e eurocêntrica enquanto referência mestra. Tentativas de emancipação epistêmica – com muita vontade de mudança nas políticas representacionais, mesmo sem garantias de efetividade – são necessárias para desconstruir a colonialidade.

⁴⁷ Doutor em História desde 2008. Trabalhava no curso de Licenciatura em História há 6 anos.

Estranhar a norma branca e eurocêntrica no currículo do curso de História analisado foi o desafio desta pesquisa. “Seria um interessante e desafiador exercício-teste sobre o poder da linguagem o de descrever certas identidades sem a proteção das lógicas e estratégias das narrativas modernas que as instituíram como modelares, normais e desejáveis”. (COSTA, 2002, p. 112-113). Suspeitar do normal e do natural, problematizando, tornou-se imprescindível.

Em geral, o marcante eurocentrismo naturalizado no currículo do curso de Licenciatura em História pode subsidiar discursos de superiorização da brancura e de hierarquização étnico-racial, pois privilegia os brancos, como pretendo mostrar no próximo item.

4.3 Marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo da Licenciatura em História pesquisada

Na elaboração de classificações – identificando e diferenciando –, significados são produzidos por representações e expressos em formas de representar no currículo, entre outros âmbitos. As identidades/diferenças são significadas pelas representações culturais e classificadas. “A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade”. (WOODWARD, 2000, p. 39). As identificações são delimitadas pelas diferenciações.

Ao analisar as marcas das representações acerca das identidades brancas nesta pesquisa, preciso também perceber como estão sendo representadas as identidades negras e indígenas. “Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são”. (HALL, 2003i, p. 85).

Os sistemas classificatórios – identificadores e diferenciadores – são relacionais. Geralmente, hierarquizam pelas associações feitas em convenções de significado historicamente construídas, as quais precisam ser problematizadas e questionadas, pois, nas práticas coloniais, classificações foram inventadas para situar negros e indígenas na inferioridade e os brancos em destaque.

O poder de representar indígenas, negros e brancos no currículo é o poder de definir estas identidades/diferenças (SILVA, 2000d), ainda que não definitivamente, porém, com efeitos que podem afetar percepções dos sujeitos acerca de si e dos outros. As identidades e diferenças, como as significações, são mutantes, construídas pelos discursos que são incorporados pelos sujeitos em diversas situações.

Foram consideradas representações construídas dentro e fora do ambiente universitário e do curso de História, porque os acadêmicos e professores estão situados neste entre-lugar dentro/fora da universidade. Não podemos separar representações de contextos interligados, pois elas também circulam no curso.

Representações das identidades/diferenças étnico-raciais estiveram presentes no currículo da Licenciatura em História analisado em nossa pesquisa. Elas eram, frequentemente, submetidas à normalização sob a hegemonia europeia, reafirmando o branco como o poderoso sujeito histórico e de conhecimentos. “A supervalorização do branco é um fenômeno mundial, com particular vigência em lugares que foram colonizados por europeus que implantaram a escravidão”. (SOVIK, 2009, p. 18).

No currículo do curso, percebi que os indígenas e negros eram muito representados como levados pela maré dos acontecimentos, passados para trás e dominados pelos “poderosos” brancos. “*Apesar de ser visto de uma forma mais crítica, é o branco que coloniza, que é superior. Pelo menos, que tem um discurso de superioridade sobre ele*” (Acadêmica Maria, Entrevista, 29/08/2016). O branco era representado como superiorizado, porém, esta superiorização é, algumas vezes, problematizada e criticada (como mostrarei mais adiante).

Conforme já destaquei, as ementas das disciplinas e as aulas assistidas estavam mais focadas em uma história branca e europeia, pretendendo formar o professor-pesquisador crítico. “*Nossa... Na história, ele [o branco] aparece desde o começo, desde o início, desde a origem... [risos]*” (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016). Os brancos eram os que mais apareciam nos conteúdos do curso, sejam como personagens históricos, sejam como referências nos estudos.

O desconhecimento da intelectualidade negra e indígena, dentro e fora da academia, em diferentes trabalhos, pode alimentar a representação de que os brancos e europeus estão mais aptos às atividades consideradas intelectuais.

Segundo a Acadêmica Gabriela, “[...] *o curso de História busca dar mais visibilidade a camadas que outras pessoas, às vezes, na sociedade não estão nem aí, às camadas que, realmente, foram marginalizadas e ignoradas pela sociedade*” (Entrevista, 30/08/2016).

O currículo euro-brancocêntrico deste curso de Licenciatura em História me pareceu ambivalente, porque articulou questões opostas: deu visibilidade aos marginalizados, mas, ao mesmo tempo, esteve demasiadamente focado na história dos grupos privilegiados. “*Não há uma orientação explícita para fazer isso [o apagamento das minorias na história], mas, na medida em que você não discute essa realidade, você favorece esse apagamento, essa*

invisibilidade” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Mesmo que não fosse a intenção das pessoas envolvidas, o currículo da licenciatura fazia este movimento ambivalente observado. A colonialidade está em diversos contextos e ainda nos afeta fortemente.

As histórias dos não brancos estiveram presentes neste currículo, porém, observei que apareceram como menores em relação à história dos brancos, da Europa e das ideias eurocentradas. “*Como o que se escreveu sobre os brancos ainda é o que predomina né. Eu acho que isso também se reflete no nosso curso*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Esse predomínio ainda prevalecia, embora tenham sido feitas críticas no curso sobre o predomínio dos brancos e do eurocentrismo.

Os negros e indígenas foram muito situados como se fizessem parte apenas do passado do Brasil: “*Mesmo nos próprios textos utilizados, o negro ainda aparece só no período de escravo. O indígena aparece só no Brasil colonial*” (Acadêmico Ernesto, Entrevista, 25/08/2016). Isto colaborava para impedir estudantes de observar a presença negra e indígena em outros momentos históricos. Também contribuía para a invisibilização das realidades vividas por indígenas e negros no presente, reforçando representações estereotipadas.

A Acadêmica Gabriela recordou que o negro apareceu, muitas vezes, nos assuntos discutidos no curso na condição de escravo e “[...] *o indígena apareceu como um sujeito que foi ludibriado com a chegada dos portugueses aqui. O indígena e o negro apareceram como se fossem enganados e explorados pela elite*” (Entrevista, 30/08/2016). Os negros e indígenas aparecem como subjugados e enganados pelos poderosos brancos. O curso precisaria discutir mais o predomínio dos brancos nas histórias contadas e contestar a representação dos não brancos como historicamente passivos.

A estudante indígena entrevistada nesta pesquisa, a Acadêmica Joana, disse que sofreu e ainda sofria preconceito e discriminação na sociedade, na universidade e no curso de Licenciatura em História colaborador deste estudo. “*O que eu acho, assim, que eles pensam que o lugar do indígena é lá no mato e que não deveria estar numa universidade tentando se formar também*” (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016).

Embora sejam notáveis algumas iniciativas de questionar estereótipos (as quais mostrarei mais adiante), no curso ainda circularam representações estereotipadas dos indígenas, homogêneos e presos a uma imagem congelada, como selvagens, exóticos, primitivos e habitantes da floresta. “*Havia me desentendido com um estudante indígena, daí as pessoas [colegas de turma]: ‘cuidado! Ele vai lançar um veneno na zarabatana!’*” (Acadêmica Gabriela, Entrevista, 30/08/2016). As relações entre diferentes sujeitos podem ter muitos conflitos, ainda mais intensificados pelos estereótipos, preconceitos e discriminações.

Como mostram a Acadêmica Gabriela e a Acadêmica Joana, estereótipos circularam no curso de Licenciatura em História analisado. O estereótipo simplifica as diferenças, procura fixar dentro de uma imagem naturalizada. Está relacionado à atitude de “[...] lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade”. (SILVA, 2001, p. 51). Tal processo custoso de lidar com a alteridade abala as nossas compreensões e nos coloca na posição de eterno aprendiz, porque não conhecemos os outros e nem a nós mesmos, outros outros. Tudo pode ser diferente do que, supostamente, sabemos.

As representações estereotipadas dos indígenas são oriundas de discursos muito difundidos na sociedade que desconsideram “[...] praticamente toda a trajetória histórica dos indígenas, marcada por resistências, fugas, capitulações, negociações e tentativas de extermínio”. (SILVA, 2012, p. 66). Também ignoram os índios que moram na zona urbana em diversas circunstâncias, inclusive de privações, e por diferentes motivos.

Nos contextos urbanos, os indígenas vendem produtos oriundos das aldeias, buscam emprego e acesso à universidade. O Acadêmico Breno disse que em sua cidade “*os indígenas ficam, geralmente, nos sinaleiros vendendo cestos. Você tem mais contato com o indígena dentro do perímetro urbano lá*” (Entrevista, 11/07/2016).

Por vezes, a presença do indígena na cidade e na universidade é vista como desordem, algo estranho e não é bem-vinda por muitos. Nas zonas urbanas, as histórias de violências sofridas e lutas travadas pelos indígenas não são muito divulgadas, “[...] o que resulta na ausência de conhecimento da população não indígena sobre os índios em contexto urbano, além do preconceito e da negação da alteridade indígena”. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2015, p. 124-125).

Os indígenas foram representados como intrusos dentro da universidade e os brancos como os acadêmicos normais. A Acadêmica Rafaela comentou: “*Eu acho, assim, é um erro, mas a gente acaba não acolhendo eles [os estudantes indígenas] da forma como deveria*” (Entrevista, 29/08/2016). Estereótipos, preconceitos e discriminações atrapalham as relações com os acadêmicos indígenas.

O Professor Miguel mencionou que o curso de História participante desta pesquisa ainda não encontrou o caminho para que os indígenas “[...] possam ter o necessário apoio para se desenvolver no que se refere aos aspectos intelectuais e cognitivos mesmo do curso” (Entrevista, 26/08/2016). A falta de uma política de acolhimento das diferenças na universidade torna a presença indígena mais difícil.

Quando estava no primeiro ano, o Acadêmico Ernesto percebeu que uma parte do pessoal de sua turma procurou acolher o colega indígena que tinha na época, o qual acabou saindo do curso ainda no primeiro ano. “*Não todo mundo, mas uma grande parcela tentava ajudar ele, porque ele tinha que vir todo dia da tribo para cá. [...] tentava ajudar ele com os textos. A gente tirava [fotocópia dos] textos e a gente dava para ele ler*” (Acadêmico Ernesto, Entrevista, 25/08/2016). Entretanto, o deslocamento dos seus contextos culturais específicos afeta bastante os acadêmicos indígenas.

A Professora Luna disse que existia grande dificuldade dos acadêmicos indígenas com a língua portuguesa. Eles falavam português, mas tinham dificuldades de estudar com esta língua e de se manter fora de suas comunidades. “*Eles têm dificuldade, na maior parte das vezes, por causa da língua. Mas, em especial, o relato que eles fazem para a comissão da instituição, a CUIA, é que eles têm muita dificuldade de permanecer fora da aldeia*” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016).

A língua desempenha um papel fundamental na produção da experiência significativa. Enfatizar constantemente os conceitos em línguas europeias, ignorando sentidos de conceitos de línguas indígenas, os quais podem ser trazidos pelos próprios acadêmicos indígenas mais inseridos nas universidades, é menosprezar outras representações étnico-culturais.

Aponta McLaren (2000, p. 127): “[...] a língua ajuda a constituir a experiência ao oferecer uma estrutura de inteligibilidade ou um instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas”. Toda experiência é de significados, inserida no universo linguístico.

O Professor Miguel comentou que a construção de uma ponte com a cultura ocidental, feita pela Acadêmica Joana, ajudou a permanecer no curso. “*Quem não tem essa ponte, ou pontes como essa, e todo seu referencial cultural no grupo ao qual participa, já vai ter mais dificuldades para se adaptar aqui, para ter sucesso aqui*” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016). No entanto, os cursos universitários também precisam construir pontes com as culturas indígenas e negras, entre outras. Trata-se de tornar o inacabado processo formativo na universidade com mais espaço para diferentes culturas se manifestarem e suas perspectivas serem levadas em consideração, tornando o currículo mais criticamente multi/intercultural.

Os acadêmicos indígenas, deslocados neste contexto cultural e linguístico da universidade eurocentrada que não valoriza seus saberes e culturas, têm maiores problemas para interpretar, na perspectiva da história ocidental e eurocêntrica, textos em português

satisfatoriamente aos seus avaliadores. *“Acho que não só tem que ter um vestibular específico, mas tem que ter também a manutenção de uma política de apoio e acompanhamento, ao longo do curso, para a permanência deles na instituição”* (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). O problema não eram os outros, mas as relações que se estabeleciam com os outros.

As noções de história dos indígenas são diferentes e, geralmente, não são incorporadas aos estudos históricos da academia. A naturalização da história branca como a única possibilidade de representação válida do passado não nos deixa perceber que história é um conceito que faz sentido dentro de um determinado contexto cultural e linguístico.

Bergamaschi e Medeiros (2010) salientam que, em sociedades indígenas difusoras de conhecimentos pela oralidade, as pessoas mais velhas da comunidade transmitem saberes históricos ancestrais recriados nas narrativas de quem conta as histórias. *“Nas comunidades indígenas, memória e história se confundem, pois a história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos”*. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 65-66).

A história depende da memória registrada em documentos ou guardada nas recordações das pessoas. Os mais velhos são os guardiões das memórias coletivas dos povos indígenas e dos conhecimentos tradicionais, evocando o sentimento de identificação étnica que colabora na *“[...] afirmação da identidade étnica indígena e contribui para a formação de uma consciência crítica que instrumentaliza as lutas de resistência”* (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 72), mas também pela manutenção e demarcação de seus territórios.

Os indígenas mais velhos, mestres tradicionais, deveriam referenciar mais os estudos de história, percebendo como estas fontes orais podem ter relação, ou não, com fontes bibliográficas, documentais e arqueológicas. (BRAND, 2000). Histórias indígenas contadas por indígenas, incorporadas com as devidas análises por historiografias e pesquisas educacionais sensíveis às diferenças culturais, podem contribuir muito com o ensino de história indígena nas escolas e nas universidades.

As representações estereotipadas de negros e indígenas são incorporadas pelos diferentes sujeitos. *“Eu pensava que porque eu sou indígena, eu ia sempre zerar na prova né. Eu vejo que tem não-indígena que também tira nota baixa, tira nota mais baixa que eu e que reprova”* (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016). Estes estereótipos, questionados nos contatos com as diferenças, carregam marcas da representação do branco superiorizado, posicionando-o como o mais capaz.

Preconceitos, discriminações, racismos e desigualdades histórica e culturalmente construídos eram presenciados. Efeitos de processos passados estavam presentes em elementos configuradores da realidade material e simbólica.

Tanto é que, hoje em dia, isso é tão presente, porque se não a gente não precisaria estar discutindo questões como o racismo ou, então, de um se achar superior ao outro. A gente não precisaria estar discutindo isso, se esse passado não estivesse sendo tão marcante no nosso presente ainda. Então, ser negro no Brasil hoje é, digamos, você pertencer a um grupo que, realmente, é excluído. Ser negro e ser indígena... Ainda mais com as políticas que tem hoje. Ser indígena também né. Você vê. As pessoas estão sendo limitadas a pequenos territórios sendo que os seus direitos foram tomados lá no passado. Hoje eles lutam para ter estes territórios (Acadêmico Breno, Entrevista, 11/07/2016).

Estudantes e professores do curso percebiam que viviam em contextos onde preconceitos, racismos e discriminações se manifestavam no cotidiano. Por vezes, estes se manifestavam no curso de Licenciatura em História participante da pesquisa por meio de representações que tendem a subjugar os indígenas, como aponta o Professor Agostinho ao lembrar-se de falas, escutadas por ele, que representaram os indígenas “[...] *como inferiores, vagabundos... ‘Não gostam de trabalhar’; ‘tem muita terra’... Aquela percepção bem rasteira: ‘porque esses caras têm muita terra, enquanto quem quer trabalhar não têm’*” (Entrevista, 09/11/2016). Tais representações inferiorizantes fortaleciam a valorização do branco, justificando uma distribuição desigual de recursos materiais que favorece o branco privilegiado. (BONIN, 2016).

Pelas observações das aulas e entrevistas realizadas, podemos afirmar que os indígenas e os negros eram bastante representados – ainda que sob a forma de denúncia – como aqueles que foram descritos pelos brancos e/ou europeus, vítimas de processos históricos e pressionados a se adequar à norma colonial, ocidental, europeia, nacional e branca, onde o lugar reservado às suas identidades era o da inferioridade, submissão, resignação, integração, negatividade e nulidade.

A Acadêmica Maria falou dos contextos onde mais aparecem os indígenas nas discussões do curso: “*Típico daquilo que a gente estuda no currículo de história. Os indígenas estavam aqui, colonização, aí extermínio, genocídio indígena e os índios que habitavam o Paraná*” (Entrevista, 29/08/2016). O currículo do curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa parecia estar ainda bastante alheio às históricas lutas dos indígenas no Brasil e no Paraná.

A escravidão negra foi mais lembrada do que a indígena nas aulas assistidas do curso de Licenciatura em História, possivelmente porque durou mais tempo (mais de três séculos). Outra possível causa disso é o fato de o negro ser, frequentemente, representado na história do país como escravizado. “*Predominantemente, o negro aparece enquanto escravo ou ex-escravo. Geralmente, escravo e pobre*” (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016).

As marcas da história da escravidão continuam presentes na atualidade e nos afetando. Contudo, concordo com Albuquerque e Fraga Filho (2012, p. 54) quando escrevem que “[...] a história dos africanos e de seus descendentes não pode permanecer presa à imagem de ‘peças produtivas’ que o imaginário do escravismo projetou sobre o ‘lugar’ do negro na História do Brasil”. Houve protagonismo negro, mesmo durante a escravidão.

Nas entrevistas com os estudantes do curso, a escravidão foi percebida como um processo gerador de desigualdades no Brasil, pois gerou riquezas para uma elite branca privilegiada e explorou os negros e indígenas. A história do Brasil está muito marcada pelo domínio das elites brancas e o protagonismo destas nos acontecimentos do passado menos e mais recente.

O enriquecimento da elite branca corrupta através da escravização de africanos, o apagamento da história da escravidão no Paraná e da história dos não brancos foram denunciados em uma aula assistida de História do Paraná.

Na apresentação de um grupo de acadêmicos do quarto ano a respeito do tráfico de escravizados no Paraná, os estudantes explicaram que este tráfico foi realizado via Porto de Paranaguá e, mesmo após a proibição, continuava sendo feito com o aval de juízes suspeitos de estarem envolvidos no comércio de africanos escravizados. O docente da disciplina salientou que “a escravidão esteve no coração dos escravistas” brancos, por ser uma atividade muito rentável para eles. Imóveis foram comprados, fortunas foram feitas e aumentadas com atividades econômicas desumanas, indignas e criminosas. Ele mencionou que uma versão histórica favorável às elites (construída pelas próprias) foi a de que a escravidão não vigorou por muito tempo no Paraná. De acordo com ele, há uma tentativa de apagamento desta história e exemplificou outra em outro contexto: a construção da cidade do México, uma cidade construída na colonização espanhola em cima da capital dos astecas. O professor anunciou o tema da discussão da aula da semana seguinte: a produção da farinha de mandioca no século XIX no litoral do Paraná. Disse que esta era uma prática indígena de agricultura sustentável. (Aula de História do Paraná, Caderno de Campo, 14/07/2016).

Assim como a aula sobre a produção de farinha de mandioca pelos indígenas do Paraná no século XIX enquanto uma prática de agricultura sustentável, no currículo da

Licenciatura em História analisada, não notei apenas representações de negros e indígenas como passivos na história.

Há momentos em que é ressaltado o protagonismo negro e indígena nas aulas, como mostrarei mais adiante. *“E não é só considerar esses sujeitos [negros e indígenas] como margem ou como nota de rodapé. Não está faltando só nota de roda pé, está faltando o próprio corpo do texto mesmo da reflexão sobre a História”* (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016). Por parte deste professor, existe a percepção da necessidade de mais estudos sobre o protagonismo indígena e negro na história.

As identidades brancas são privilegiadas na história e na sociedade. O branco aparecia como sinônimo de *“[...] europeu ou de descendente de europeu. [...] Não fala, assim, dos brancos [explicitamente], mas, geralmente, quando fala da população rica ou dos dominantes ou dos principais nomes, são os brancos”* (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016). A branquidão foi associada à posição de prestígio, vantagem e domínio.

De maneira crítica, os brancos foram muito representados nas aulas como símbolos de dominação racial e cultural sobre as outras identidades/diferenças culturais e étnico-raciais. *“Os brancos apareceram nas nossas aulas marginalizando o resto da sociedade, reprimindo e como se estivessem chegado aqui, violentamente, impondo a sua raça [...]. Nos textos que a gente lê, o branco sempre foi o superior aos outros da sociedade”* (Acadêmica Gabriela, Entrevista, 30/08/2016). O branco era representado também como opressor.

A hegemonia cultural e étnico-racial exercida pelas identidades/diferenças brancas se manifesta no prestígio de que gozam, mas também no apagamento e desvalorização das identidades/diferenças não brancas. *“A versão eurocêntrica da história foi desacreditada de diversas maneiras, mas ela continua a garantir a herança cultural de brancos terem uma expectativa razoável de acesso ao poder e até postos de comando [...]”* (SOVIK, 2009, p. 58) em detrimento dos demais. A história eurocêntrica também está relacionada a uma história brancocêntrica muito presente.

O Acadêmico Ernesto observou que o branco apareceu também no curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa como *“o grande agente histórico”*: *“é o cara que descobriu o Brasil, é o cara que fundou a república, era o cara que comandava o império, era o cara que comandava a república, era o cara que ajudou na democracia”* (Entrevista, 25/08/2016). Brancos, europeus e eurodescendentes guiavam os rumos dos processos históricos nas ementas das disciplinas e nas aulas assistidas. Esta representação ainda está muito arraigada na cultura eurocêntrica pela colonialidade.

A denúncia das imposições socioeconômicas e culturais na África, da inferiorização e exploração dos povos africanos e a crítica à história brancocêntrica foram apontamentos feitos em uma aula assistida de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira.

Nesta aula sobre o neocolonialismo na África, o Professor Agostinho falou que a imposição do capitalismo europeu, neste continente, transformou os africanos em mão de obra barata. Tratou da exploração da população nativa africana para o enriquecimento dos brancos colonizadores, da expropriação de suas terras e inferiorizações de suas identidades culturais, as quais os africanos foram submetidos pelos europeus através de teorias racistas. Os colonizadores europeus na África acreditavam estar levando a civilização e a modernidade aos africanos, vistos pelos colonizadores como inferiores e atrasados. O professor mencionou também que a disciplina escolar História tem ainda mostrado heróis brancos da nação brasileira como exemplos de cidadãos. A história da elite branca brasileira é difundida nas escolas. Segundo o docente, se fala do branco para exaltar o branco, enquanto se pensa muito nos aspectos negativos da África negra para inferiorizá-la. (Caderno de Campo, 08/12/2015).

Na oposição binária negro/branco existem relações desiguais de poder favorecendo um dos polos tido como referência. “A questão da representação da diferença é portanto sempre também um problema de autoridade”. (BHABHA, 1998, p. 135). Representações deturpadas do negro reforçam a superiorização da branquidade. “O valor da branquitude se realiza na hierarquia e na desvalorização do ser negro, mesmo quando ‘raça’ não é mencionada”. (SOVIK, 2009, p. 18).

As oposições binárias entre brancos e negros nas significações do sistema racializado de representações geraram uma equação morfológica da superioridade/inferioridade racial. “Esta equação relacionou a civilidade e a racionalidade com a branquidade, a selvageria e a irracionalidade com a negritude”. (MCLAREN, 2000, p. 130).

Repetições de representações da identidade branca como superior a todas as outras identidades étnico-raciais naturalizam esta maneira de representá-la, porque buscam nos fazer acreditar que a branquidade sempre é dominante. Procuram apagar o entendimento de branquitude enquanto uma construção histórica carregada de colonialidade, portanto, dependente de representações inferiorizantes dos negros e indígenas para ser superiorizada, como também da permanente reiteração disso. “Com certeza, os brancos são mais privilegiados. Isso é uma questão histórica” (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). Discentes e docentes entrevistados percebiam a construção histórica do privilégio branco nas relações sociais.

O branco mais contemplado pela história e mais prestigiado é o “branco padrão”: masculino, heterossexual, cristão, europeu/europeizado e privilegiado, símbolo de uma branquitude “universal”, genérica e homogênea, continuamente situada na norma nas narrativas contadas. *“Você subentende pelo cargo que ele ocupa, pela posição social que ele tem naquela sociedade, e aí, talvez, aquele sujeito histórico não se considerasse branco, mas você acaba colocando ele, classificando ele como branco”* (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016). Verifica-se a representação do “branco padrão” como o principal agente histórico.

A normalização e naturalização do branco como senhor, superior, o mais forte, o conquistador, o missionário, o ilustrado e o importante podem fazer com que sujeitos camuflam suas identidades étnico-raciais para parecerem brancos e bem-vistos pela sociedade. Por causa das representações degradantes de indígenas e negros, pessoas não se sentem à vontade sendo identificadas e/ou para se identificarem com estas diferenças étnico-raciais.

Representações degradantes dos negros e indígenas instituíram e continuam a instituir verdades, subsidiando discursos de inferiorização e conformismo. A situação da pessoa que esconde sua identificação/diferenciação étnico-racial foi destacada pelo Acadêmico Breno: *“Já presenciei a pessoa dizendo: ‘ah, eu sou branca’ para não sofrer nenhum tipo de preconceito ou para se inserir em determinados grupos”* (Entrevista, 11/07/2016).

Sujeitos podem não se identificar como negros e indígenas com receio de passarem por constrangimentos, por causa dos discursos racistas muito propagados na sociedade e/ou por acreditarem que não são indígenas e negros autênticos devido às representações essencialistas. Talvez, sejam identificados ou se identifiquem como brancos, morenos, pardos, entre outras identificações.

O racismo pode se expressar, de maneira sutil, na atitude de disfarçar a percepção de traços fisionômicos associados aos negros e indígenas, em determinadas situações, para não ofender o sujeito, partindo do pressuposto, possivelmente instituído por uma “etiqueta racial” (SANTOS; MOLINA NETO, 2011), de que chamar um sujeito de indígena ou de negro seja um insulto. Talvez até possa ser entendida pelo identificado como insulto, por causa da força de representações racistas, capturando os sujeitos.

As subalternizações das identidades/diferenças não brancas podem alimentar o desejo das pessoas de se branquearem para não serem alvos de racismo, de preconceito e de discriminação na sociedade. Hofbauer (2006, p. 212) aponta a construção histórica do branqueamento no Brasil: “[...] ao longo dos séculos, o desejo de ‘ser mais branco’ solidificou-se como uma ‘prática social’ no Brasil. Podia ser notado tanto no comportamento social como na percepção e na manipulação de aspectos físicos”.

O medo de serem discriminadas pode fazer com que pessoas negras e indígenas não queiram se identificar como tais. “*Se as pessoas não verem que você tem uma fisionomia de indígena, você ainda passa em branco. Ninguém percebe né. Mas no momento que você chega e conta que você é indígena, é aquele momento que você já é discriminado [...]*” (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016). Ocorre um policiamento identitário que coage pessoas negras e indígenas ao “clareamento normalizante”.

Passar em branco, não ser percebido como indígena ou negro é ser “normalizado”. Não ser “diferente”, ser como “os mesmos”, clarear e, talvez, branquear. “No Brasil, uma simples pele clara, às vezes, é capaz de possibilitar a alguém passar-se por branco em determinadas ocasiões”. (CARDOSO, 2014, p. 44).

Nem todos querem branquear. E os que desejam, muitas vezes não conseguem, porque não são reconhecidos como brancos pelos outros, mas podem clarear. Os sujeitos que “[...] apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, dado que ‘branco’ é um símbolo de ‘europeidade’), alguns dos privilégios reservados aos brancos”. (GUIMARÃES, 1995, p. 36).

Muitos seguem com o desejo de serem mais claros. A força do branqueamento reside no fato de “[...] dividir aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais ‘branco’ possível”. (HOFBAUER, 2006, p. 213).

A valorização das identidades/diferenças brancas e a desvalorização das identidades/diferenças não brancas foram discutidas em uma apresentação de discentes na aula de História da América II. Esta aula também apontou a existência do desejo de branqueamento (por causa do prestígio gozado pela brancura), a vida precária que os negros estão submetidos, a negação do racismo pelos grupos privilegiados e a imposição das culturas brancas sobre os povos indígenas.

Na apresentação de um grupo de discentes do quarto ano sobre raça na América Latina, os estudantes destacaram na apresentação que as noções de raça e cor mudam de acordo com o lugar e as distintas realidades. Disseram que o branco é associado a qualidades morais e à maior aptidão profissional, tido como mão de obra mais qualificada para os capitalistas. Tal prestígio do branco, segundo eles, pode gerar um desejo de branqueamento nas pessoas não-brancas. Os acadêmicos disseram também que há muitos não-brancos trabalhando em profissões subalternizadas. Na apresentação, salientaram que a maioria dos negros é pobre e mora em regiões insalubres (sem saneamento básico), é negada a existência do racismo pelos abastados (brancos e mestiços, em sua maioria) e há a imposição de padrões culturais

ocidentais (brancos) às culturas indígenas. (Aula de História da América II, Caderno de Campo, 04/12/2015).

O padrão de poder colonial estruturou hierarquias baseadas na ideia de raça como um dado natural. Estas hierarquias raciais foram impostas em todas as regiões do planeta colonizadas pelos europeus que configuraram distribuições racistas de trabalho e renda aos brancos, negros e indígenas. (QUIJANO, 2005).

Muitas vezes, os preconceitos não deixam que sejam percebidas qualidades e capacidades específicas dos sujeitos não brancos nos diferentes ambientes. Ser desfavorecido e adequar-se à sociedade ocidental, sob o domínio branco e burguês, significa incorporar padrões culturais como estratégia de sobrevivência, mas, mesmo assim, correr o risco de ser descartado.

As desigualdades étnico-raciais, confortadas no capitalismo meritocrático por uma epistemologia racista que prega a superioridade branca, são expostas na péssima distribuição de renda e no precário cumprimento dos direitos sociais, como também na dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, aos espaços privilegiados e de tomada de decisões aos indígenas e negros.

Os brancos são beneficiados pelos “[...] mecanismos racistas que fazem com que a população branca tenha vantagem no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam privilégios materiais e simbólicos mais desejados” (SCHUCMAN, 2012, p. 26), mesmo de maneira involuntária.

A norma branca busca ser universal e capturar os sujeitos para manter sua hegemonia cultural e política. “O ideal do branqueamento também diz respeito ao branco em seu desejo de ser mais branco, ser de um nível hierárquico superior [...]”. (CARDOSO, 2014, p. 51). Brancos ricos também buscam reconhecerem-se em uma estirpe, linhagem e em uma autêntica origem europeia.

Embora os brancos também estejam submetidos a padrões de beleza, a estética branca carrega uma autoridade e permite um maior acesso e trânsito em diferentes locais, funcionando como um passaporte (PIZA, 2005) para os espaços sociais. “Ser branco no Brasil exige pele clara, feições europeias, cabelo liso, ou dois dos três elementos”. (SOVIK, 2009, p. 36). Entretanto, não se trata apenas de uma questão biológica ou genética.

Não são estas características em si, ligadas à brancura, que superiorizam as identidades brancas, mas os significados racistas atualizados na interpretação destas características para valorizar mais uns do que outros. Trata-se de representações e de imagens mais propagadas sobre o que é ser branco. “*Pessoas brancas, brancas assim... Eu conheço*

muito poucas. Apesar daqui ter tido mais imigração, mas é bem poucas pessoas que são, assim... que se pode dizer que são brancas mesmo e não são mestiças” (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). Existe um modelo de fenótipo essencializado para identificar quem é e quem não é branco nas relações socioculturais.

Há também uma escala de valores estéticos e culturais entre aqueles considerados mais brancos e menos brancos, criando hierarquias entre brancos. Valores estabelecidos pelo tom da pele, formato do nariz, textura do cabelo, cor dos olhos, cor do cabelo, entre outras características. *“Mas branco que eu estou falando, branco, branco mesmo, aquele que tem as características: olho azul, cabelo loiro...”* (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). Apesar das identidades brancas serem culturais e híbridas, representações essencializadas e puristas delas continuam vigorando, estabelecendo quem são os “genuínos brancos”.

Na apresentação de um grupo de estudantes do primeiro ano, em uma aula de História Antiga, características relacionadas à estética branca em imagens apareceram implicitamente/explicitamente associadas à perfeição.

Aconteceu uma apresentação feita por estudantes do primeiro ano do curso sobre nascer e crescer na Roma Antiga. Falaram que os romanos praticavam o infanticídio das crianças que nasciam com alguma deficiência e zelavam por um “padrão de perfeição” dos nascidos. As imagens usadas para ilustrar os slides, preparados para a apresentação, eram de bebês e crianças brancas, loiras e de olhos azuis. (Aula de História Antiga, Caderno de Campo, 18/02/2016).

Estas imagens de crianças brancas, loiras e de olhos azuis fazem-me lembrar do texto de Müller (2008-2010) que trata da criança branca idealizada pela campanha “Em busca da criança ideal”, criada no final da década de 1950 pela Revista Feminina, um suplemento dominical do Jornal Diário de Notícias⁴⁸, como o modelo de criança bela, angelical, feliz, saudável, limpa, pura e perfeita, elogiado pelos eugenistas da época. “Surpreende que essa mesma imagem ainda hoje sirva de representação nas promoções e campanhas da imprensa”. (MÜLLER, 2008-2010, p. 205). Este padrão, que ignora efeitos perversos das desigualdades, produzidas historicamente, ainda é sustentado por representações racistas.

Os sujeitos brancos têm os seus corpos carregados de significados racializantes, porém “[...] alguns sinais/marcas físicas atribuídos à branquitude balizam uma hierarquia, na qual alguns brancos conseguem ter mais *status* e valor do que outros”. (SCHUCMAN, 2012, p.

⁴⁸ De acordo com Müller (2008-2010), este jornal circulou na cidade do Rio de Janeiro de 1930 a 1974.

88). Fatores fazem com que alguns brancos tenham mais prestígio e poder do que outros brancos, dentre os quais podemos também destacar a classe social onde estão situados.

Entre brancos pode existir uma hierarquização ligada à fisionomia, mas também à situação do sujeito na sociedade a depender do contexto: gênero, sexualidade, grau de escolarização, ocupação, local onde mora, poder aquisitivo, grupo étnico com o qual se identifica, etc. “Isso tudo significa que existem intersecções de identidades culturais que faz com que a identidade racial (étnico-racial) se entrelace com as outras [...]”. (CARDOSO, 2014, p. 231). Determinadas intersecções identitárias podem fazer com que uns sejam percebidos e/ou se percebam como melhores do que os outros e, até, mais brancos.

Apesar das desigualdades entre brancos, no sistema racializado de representações o branco genérico ainda “[...] é dado como natural, sendo preciso, portanto, mostrar o processo de produção dos significados que constroem esse natural a partir de ‘interessadas’ relações de poder”. (SANTOS, 1997, p. 95). Situam-no numa posição naturalizada de prestígio em que todos devem estar, resignadamente, ao dispor.

Essa resignação à disposição dos brancos foi discutida em uma aula de História da América II assistida no curso de Licenciatura em História. A aula mostra a coisificação de negros e negras em um contexto específico.

Uma apresentação de trabalho de estudantes do quarto ano do curso sobre sexualidade de jovens negros, homens e mulheres, na Colômbia estava acontecendo. Os discentes trouxeram a informação de que a cor da pele é um marcador na sociedade colombiana e funciona como um código para inclusão ou exclusão. Conforme o que foi dito, o homem negro e a mulher negra, muitas vezes, são representados como disponíveis aos brancos para satisfação de desejos sexuais. (Aula de História da América II, Caderno de Campo, 11/12/2015).

A sexualidade dos brancos é percebida, hegemonicamente, como norma, desde que seja heterossexual. A mulher branca ainda tem uma imagem bastante presa a uma figura angelical e casta, enquanto a mulher negra e o homem negro são muito mais erotizados. (SCHUCMAN, 2012) e coisificados.

Gomes e Miranda (2014, p. 86) ressaltam: “[...] o cenário de hierarquização que articula gênero e raça incide diretamente sobre os corpos, sobre as estratégias para posicioná-los e vivê-los em meio às regras que produzem o corpo normal como corpo branco”.

Embora sejamos miscigenados, o racismo pode interferir até mesmo nas escolhas de parceiros para uma vida conjugal. Cardoso (2014) trouxe a informação, baseado em dados

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, de que 70% dos casamentos no Brasil ocorrem entre pessoas da mesma identificação étnico-racial.

A representação estereotipada do corpo negro procura torná-lo exótico, ambivalentemente representado como corpo desejado e indesejável. “A pele negra se divide sob o olhar racista, deslocada em signos de bestialidade, de genitália, do grotesco, que revelam o mito fóbico do corpo branco inteiro, não-diferenciado”. (BHABHA, 1998, p. 138). O corpo branco, com sua estética culturalmente identificada/diferenciada, é hegemonicamente representado como normal. Esses estereótipos precisam ser mais intensamente contestados nos cursos de história.

Em uma aula de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira foram criticados o sistema racializado de representações valorizador dos brancos à custa da desvalorização dos negros e indígenas, o padrão branco de comparação para as outras identidades étnico-raciais, a desvalorização discriminatória da estética negra, o posicionamento da universidade diante das desigualdades étnico-raciais, a normalização do mundo branco e a naturalização do branco cristão, masculino e de elite como único sujeito histórico.

O Professor Agostinho discutiu com a turma do primeiro ano do curso sobre o neocolonialismo. Nesta aula, ele disse que enquanto o branco ainda é representado positivamente, as outras identidades étnico-raciais são representadas como inferiores. De acordo com o Professor Agostinho, o negro é, por vezes, relacionado à força física e o branco à inteligência. Ele fez crítica à noção de cabelo bom (cabelo liso) e o cabelo ruim (cabelo crespo) por ser discriminatória. O professor criticou a brancura representada como posição de autoridade e padrão dominante de comparação para as outras identidades étnico-raciais. Ainda, segundo ele, a universidade precisa – ao invés de estar direcionada à elite branca – ser um local de contestação dos processos de subalternização. Comentou que o mundo branco é representado como o mundo normal e aqueles mostrados como os que fazem história são brancos, homens, cristãos, escolarizados e de elite. (Aula de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira, Caderno de Campo, 15/12/2015).

Fazer a crítica às formas estereotipadas das identidades negras e brancas, como fez este professor e outros, é fundamental para colocar em xeque a supremacia branca. Os corpos dos sujeitos são marcados pelas representações, pois estas tornam o visível dizível. (SANTOS, 1997). Ou seja, aquilo que é observável só se torna assim porque é significado pelos discursos e representações. O corpo é “[...] construído, moldado e remoldado pela intersecção de uma variedade de práticas discursivas disciplinares”. (HALL, 2000, p. 121).

As hierarquizações estéticas, significadas por representações racistas, configuram a valorização de determinadas características físicas e a desvalorização de outras. Explicou Schucman (2012, p. 87): “[...] quanto mais alguém se parece com um negro ou indígena, mais sua imagem destoava do que esse sistema generalizado de atribuição de *status* define como belo, desejável ou admirável”. Essas hierarquizações não são naturais nem fixas, devendo ser questionadas.

Outras representações do corpo negro surgem ao nos atentarmos para a simbologia de “[...] penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora [...]”. (GOMES, 2003, p. 181). Estas representações configuram o sentido político de uma estética afrocentrada para enfrentar “[...] os efeitos de uma branquitude normativa que se move da negação do corpo negro até sua circunscrição a parâmetros adequados de aceitação” (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 88-89) que vão da modelagem do corpo a padrões brancos até a adoção do exótico espetacularizado.

Representações positivas dos corpos negros também vêm sendo propagadas na sociedade brasileira, graças às atuações dos movimentos negros, questionando o padrão branco. Mostrar este questionamento é fundamental, pois as representações dos negros e indígenas como sujeitos inertes, incapazes de atuação contundente na história, contribuem para reforçar representações do europeu e do eurodescendente como motores da história, da cultura e da política. “A narrativa da ‘branquitude’ que perpassou a construção da identidade ‘branca’, à medida que a Europa se expandiu pelo globo, foi explicitamente calcada no acesso privilegiado aos recursos materiais e simbólicos [...]”. (STEYN, 2004, p. 116).

Das anotações feitas em uma aula de Prática de Ensino em História do Brasil, podemos destacar um exemplo da supervalorização da eurodescendência, desconsiderando outras referências culturais importantes. Com relação aos imigrantes europeus, que vieram ao Brasil a partir do século XIX, um estudante do terceiro ano, na sua turma, fez o seguinte comentário na apresentação sobre o uso de história em quadrinhos no ensino de História do Brasil: “Assim como a história em quadrinhos, quase tudo no Brasil, basicamente, foi trazido por imigrantes, como estamos vendo em Brasil III”. (Caderno de Campo, 01/07/2016).

As culturas brancas são notadas como culturas dominantes. “Embora nenhuma cultura seja dominante o tempo todo, hierarquias dependentes meta-estáveis podem ainda ser identificadas”. (MCLAREN, 2000, p. 44). As branquitudes continuam simbolizando os “bons exemplos” a serem seguidos: exemplos de progresso, de ordem, de desenvolvimento e de sucesso, dependentes do menosprezo às identidades culturais não brancas.

O Acadêmico Breno salientou que “*pouco se fala em negro em nossa região, pouco se fala em indígena. Se fala nas culturas... em outras culturas, como a cultura holandesa, cultura polonesa, alemã, italiana*” (Entrevista, 11/07/2016). As culturas brancas foram associadas à hegemonia cultural e à europeização. Geralmente, “os significados culturais são organizados, orientados, enquadrados e pontuados de maneira que beneficiem a cultura branca”. (MCLAREN, 2000, p. 44). Os eurodescendentes são representados sob o signo da branquitude supervalorizada.

A sociedade foi moldada pelos costumes europeus, como salientou o Acadêmico Breno: “*A gente imita modelos brancos de sociedade pelo fato do Brasil ter sido colonizado por uma sociedade europeia. Também, na nossa região aqui, a região sul, a gente teve esse contato muito maior com o imigrante europeu*” (Entrevista, 11/07/2016).

Na sociedade, os imigrantes simbolizam o progresso, os trabalhadores dedicados e a geração de riquezas, reforçando a representação do branco trabalhador, bem-sucedido, vencedor, empreendedor e empresário próspero que conquistou tudo o que tem com o seu próprio esforço, ignorando as exclusões, desigualdades, discriminações, racismos, expropriações e explorações que os beneficiaram para construir a imagem do sucesso branco.

Também “o trabalhador branco traz pautas classistas para o Brasil, como é o caso do anarquismo, anarco-sindicalismo, socialismo, comunismo, que resultarão em conquistas para os trabalhadores [...], principalmente, no Governo de Getúlio Vargas”. (CARDOSO, 2014, p. 59). Os movimentos de trabalhadores no Brasil estão referenciados em ideias vindas com os imigrantes europeus no final do século XIX e início do século XX.

Os entrevistados e observados destacaram também a presença das culturas negras e indígenas na sociedade. “*Uma herança plural no Brasil. A gente não tem nem como falar de uma única*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Negros e indígenas, ambivalentemente, estão dentro, mas, por vezes, parecem estar fora da história e da sociedade, porque invisibilizados e excluídos. “*Então, quase que naturalmente, você acaba constituindo uma perspectiva pela qual essa diversidade, essa democracia, essa cultura plural e etc., na verdade, esconde uma hierarquização cultural bem delimitada, bem estabelecida*” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016). Tal hierarquização é percebida por discentes e docentes participantes da pesquisa.

A colonização europeia parece ser valorizada como fator constituinte da identidade brasileira em algumas aulas observadas no curso. Em uma aula de História do Brasil I, esteve presente a representação do contato entre a Europa e a América como importante para a formação do Brasil, porque a inteligência do português favoreceu o país.

A apresentação de um grupo de discentes do primeiro ano do curso sobre a colonização ibérica na América trouxe a cultura europeia como fundamental para a formação do povo brasileiro. Portugal e Espanha foram representados como pontes pelas quais a Europa teve acesso à América. A inteligência dos colonizadores portugueses foi ressaltada como importante para a constituição do Brasil. (Aula de História do Brasil I, Caderno de Campo, 09/12/2015).

Os ibéricos não eram somente europeus, mas sim misturados, devido às intensas relações com os judeus, povos do norte da África e os árabes, sem contar outras possíveis misturas. Os muçulmanos colonizaram por quase oito séculos a Península Ibérica (711-1492). Posteriormente, os ibéricos continuaram a se misturar com os não europeus nos processos de colonização. De acordo com Cardoso (2014), os portugueses eram vistos por ingleses do final do século XVIII como inferiores, por causa dessa mistura com povos não europeus.

O branco português foi representado como belo, inteligente, conquistador, civilizador e desenvolvido nas hierarquizações estabelecidas nas relações coloniais com negros e indígenas. Além do colonizador branco se achar superior, foi feita a “[...] imposição direta praticada pelo colonizador com o intuito de introjetar no colonizado a ideia de que ele é inferior”. (CARDOSO, 2014, p. 34). Entretanto, piadas com representações estereotipadas do português como estúpido são comuns de serem ouvidas na atualidade.

Nessa aula de História do Brasil I e em outras, as identidades brancas foram representadas em posição de superioridade em relação a outras identificações étnico-raciais. As misturas, tensões e alterações causadas pelos intensos e frequentes contatos entre as culturas brancas e não brancas também apareceram em aulas assistidas na Licenciatura em História participante da pesquisa.

Alguns estudantes e professores mencionaram, baseados em referenciais teóricos da história, que elementos culturais negros e indígenas se infiltraram nas identidades brancas. “*Eu acho que o branco chegou aqui, pegou tudo, se apropriou de um monte de coisa. Claro que eles trouxeram coisas também*” (Acadêmica Gabriela, Entrevista, 30/08/2016).

Na época colonial, os diferentes encontros entre portugueses, indígenas e negros foram marcados pelos genocídios, aprisionamentos, inferiorizações e escravização dos não europeus. Inúmeros conflitos, negociações e resistências foram protagonizados pelos índios e negros em busca de se livrarem da exploração. Entretanto, estes encontros também colocaram em contato culturas muito distintas oriundas de contextos bastante diferentes, recriando valores,

comportamentos e crenças, misturas e mestiçagens valorizadas e desvalorizadas pela historiografia brasileira com diferentes referenciais e intuitos. (VAINFAS, 1999).

A representação da situação de vantagem dos colonizadores brancos em relação aos indígenas e negros na história da colonização permeou discursos de estudantes numa aula de História da América I, além da representação do contato entre europeus e indígenas como proporcionador de hibridismos culturais e tensões.

Houve uma apresentação de um grupo de estudantes do terceiro ano do curso sobre a colonização espanhola na América do Sul. Na fala deles, os negros e indígenas eram representados como mão de obra escrava e os brancos europeus como os senhores, missionários e colonizadores. Falaram das mesclas entre as culturas indígenas e brancas, mas também dos choques culturais causados pelo contato entre europeus e não europeus. (Aula de História da América I, Caderno de Campo, 07/12/2015).

O branco não esteve imune às misturas e tensões no contato com a cultura negra e indígena. Todavia, “não se quer sugerir aqui que, numa formação sincrética, os elementos diferentes estabelecem uma relação de igualdade uns com os outros”. (HALL, 2003c, p. 34). Culturas negras e indígenas foram subalternizadas, mas muitas resistências e negociações culturais destes povos proporcionaram a várias destas culturas continuarem existindo. Indígenas e negros “[...] *continuam existindo, continuam fazendo história, continuam fazendo parte do processo histórico, apesar de terem sido excluídos dentro de uma história elitista*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). Negros e indígenas resistem pela própria existência histórica dos processos em que atuaram e atuam.

Enquanto se expõe que não foram devidamente acolhidas e valorizadas as diferenças negras e indígenas, com o combate às desigualdades que as submetem, se percebe as brancuras como historicamente bem vistas, mesmo que os brancos não sejam mencionados explicitamente. “*A gente vê que eles saem de uma situação de escravidão e não tem condições. Então, não fizeram políticas públicas em relação a essa população*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). Porém, nas aulas também foram denunciadas as subalternizações de negros e indígenas na história de modo a mostrar o racismo impregnado em relações desiguais de poder.

Relata a Acadêmica Fátima: “*A gente ainda teve uma discussão em Brasil III que trabalhou o Rio de Janeiro e a expulsão da população negra e pobre da região central da cidade*” (Entrevista, 18/08/2016). Os negros e os indígenas foram representados como vistos

pelas classes dominantes enquanto problemas para a invenção da identidade nacional brasileira, construída nos moldes das nações europeias.

Indígenas e negros foram integrados de maneira subordinada à identidade nacional brasileira. “Não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade, ou como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças europeias”. (BONIN, 2010, p. 77). Ao branco são creditadas as mais altas qualidades na narrativa mais difundida sobre a formação da nação.

Negros e indígenas representavam o atraso para as elites dirigentes do país e deveriam, para estas, ceder espaço ao progresso, à modernização e aos brancos. “A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural”. (HALL, 2004, p. 59).

O modelo de identidade nacional imposto no Brasil “[...] tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica”. (MUNANGA, 1999, p. 101). A brancura se esconde neste modelo de identidade nacional.

Nas aulas do curso assistidas, foi denunciada a subalternização das populações negras e indígenas na história, mostrando o racismo impregnado em relações desiguais de poder na construção da nação branqueada. Também são mostradas algumas resistências destas populações subjugadas.

Além de falar da elite racista brasileira do final do século XIX e início do século XX (idealizadora da nação brasileira branqueada), das repressões, violências e inferiorizações direcionadas aos pobres e não brancos do Brasil neste período, o professor de História do Brasil III⁴⁹ falou da resistência cultural e política dos negros e de um branco cativado pela cultura negra.

A aula deste professor sobre o período conhecido como Primeira República (1889-1930) no terceiro ano do curso tratou das elites do país, que se diziam republicanas, com vergonha do Brasil negro e favoráveis ao branqueamento pela “higienização” social, racial/étnica e cultural (maior europeização da nação). O professor lembrou-se de um episódio da história brasileira conhecido como Revolta da Chibata (1910), marinheiros negros que se rebelaram contra os castigos físicos a que eram submetidos na marinha, e que as disputas por terra no país foram resolvidas com o extermínio de camponeses menosprezados pelo Estado. De acordo com o docente, a História do Brasil, contada na Primeira República, era a história da civilização em que os índios e negros estavam ali para servir, uma história dos “grandes heróis brancos”. Naquela aula, foi mencionado pelo docente

⁴⁹ Doutor em Educação desde 2011. Era professor da Licenciatura colaboradora da pesquisa há 28 anos.

que os grupos populares foram submetidos à repressão do Estado naquele período. No Rio de Janeiro, os terreiros de candomblé eram fechados pela polícia e os cultos afro-brasileiros proibidos, os quais continuavam sendo praticados, clandestinamente, nos fundos de quintal. O professor foi além do tema da aula e contou um pouco sobre Pierre Verger (1902-1996). Descreveu-o como um francês rico, viajante (viajou por diferentes lugares do mundo), fotógrafo e um estudioso de culturas que vai para Salvador (cidade onde morou até o final de sua vida), onde se encantou pela cultura negra e pelo candomblé. Foi o criador de uma fundação possuidora de um acervo para o estudo da cultura negra – conhecida como Fundação Pierre Verger. (Aula de História do Brasil III, Caderno de Campo, 08/04/2016).

O docente de História do Brasil III tratou de uma identidade branca atravessada pela negritude, uma identidade franco-baiana, mostrando que as identidades brancas também foram/são modificadas pelo contato com as culturas negras. Além disso, mostrou que as culturas negras podem despertar a curiosidade, ser fontes de interesses e de estudos pelas suas relevâncias. *“Então, a gente teve essa discussão a respeito de culturas que vieram com os africanos, questões religiosas. Sobre o sincretismo religioso, a gente teve essa discussão em Brasil II”* (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016). Culturas afro referenciam muitas pessoas.

Junto com Albuquerque e Fraga Filho (2012, p. 58), defendo que candomblé, samba e capoeira também podem ser representados, mais do que como “[...] provas da força de culturas de origem africana no novo continente, [como] estratégias políticas e simbólicas de construção de identidades e, portanto, de enfrentamento ao racismo”. A valorização de elementos culturais africanos, afro-brasileiros e indígenas contribui para a luta contra o racismo que inferioriza culturas, identidades e diferenças não brancas.

As identificações/diferenciações são (re)criadas nos diferentes contextos. *“Culturalmente, eu tenho outras heranças, não só brancas. Eu posso ter origem alemã, mas nem tudo”* (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016). As constantes negociações de significados entre culturas compõem hibridismos culturais, outras ordens simbólicas, representações e identidades/diferenças em situações particulares.

A negociação é tensa, porque está em jogo a necessidade preocupante de estabelecer relações para fazer acordos de convivência intercultural via articulação, intercâmbio, tradução e equalização das diferenças em questão, mediando valores incomensuráveis. Negociações e hibridismos constroem versões diferenciadas das culturas e das identidades, constituem traduções. As traduções geram afetos, identificações, simpatias e choques culturais nas fronteiras entre diferenças. (BHABHA, 2011).

Culturas e identidades/diferenças são de fronteira. Viver a experiência fronteiriça é estar nos entre-lugares culturais de negociação, hibridismo, tradução e sermos reinventados nos nossos percursos. “As identidades, como a própria cultura, são formadas de maneira performática nessas encruzilhadas, fissuras e negociações que conectam o público e o privado, a psique e a esfera social”. (GIROUX; GIROUX, 2003, p. 115).

Como Bhabha (1998), saliento que o hibridismo, a negociação e a tradução são frutos de necessidades históricas dos diferentes sujeitos e grupos em situações específicas. “*Até a história branca é uma história mestiça*” (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). Não são somente os negros, os indígenas e demais povos que aprenderam/aprendem, mesmo de maneira forçada, com os brancos. “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”. (BHABHA, 1998, p. 20-21). Diferenças são hibridizadas, constituindo outras diferenças que trazem elementos das diferentes culturas que se misturaram.

Os brancos também aprenderam/aprendem com os negros, os índios e demais povos, mas é difícil identificar as origens de cada elemento cultural que nos constitui e as proporções das nossas referências por causa da multirreferencialidade das misturas e das diferentes versões culturais recriadas. “*O que eu tenho da cultura alemã na minha vida é muito pouco em relação, às vezes, ao que eu posso ter da cultura negra e da cultura indígena na minha vida também*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016).

Para McLaren (2000, p. 45), “conflitos entre a cultura branca e outras culturas não devem ser grosseiramente compreendidos como relações oposicionais, mas como relações vivas entre níveis de hierarquia e poder, diferencialmente constituídos”. As culturas brancas não estão sempre em oposição às culturas negras e indígenas, apesar de ocorrerem relações conflituosas entre elas.

Os hibridismos, trânsitos culturais e mestiçagens não fizeram as hierarquias e os conflitos étnico-raciais deixarem de existir. “Na verdade, os mestiços entraram nessa relação diferencial constituindo uma categoria intermediária, hierarquizada entre branco e negro/índio”. (MUNANGA, 1999, p. 121).

A miscigenação é uma ideia bastante lembrada e celebrada como processo configurador da identidade nacional brasileira, mas também costuma representar a democracia racial e a ausência de tensões étnico-raciais no Brasil. “No entanto, a complexidade de nossa identidade nacional está justamente no fato de reproduzirmos o racismo apesar de nossa miscigenação”. (LABORNE, 2014, p. 18).

No nosso país, é possível reconhecer-se como resultado de uma mistura sem deixar de ser branco com privilégios concedidos pelas hierarquias socioculturais. Por isso, torna-se relevante questionar a ideia de que num país de mestiços está tudo tranquilo no tocante às relações étnico-raciais. “Pois ser branco no Brasil é ter a pele relativamente clara, funcionando como uma espécie de senha visual e silenciosa para entrar em lugares de acesso restrito”. (SOVIK, 2005, p. 171).

Os brancos continuam sendo privilegiados, porque, frequentemente, representados como sujeitos mais decentes, de boa aparência e confiáveis. “Reforçamos, assim, os elementos da branquitude que sustentam a hegemonia e os privilégios dos brancos, mesmo que mestiços”. (LABORNE, 2014, p. 91). Enquanto dispositivo colonial, a racialização continua operando na qualificação e desqualificação de pessoas. “*Ser branco é um facilitador para a condição de vida dessa pessoa*” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016).

Apesar das misturas, na hora de discriminar, a sociedade sabe muito bem quem são os negros, os indígenas e os brancos, mas, de modo conveniente, não sabe quem é quem quando o objetivo é garantir acessos aos desprivilegiados. “*Para mim, o branco hoje pode ser definido como pessoas que foram favorecidas dentro do processo histórico no Brasil, incluindo nisso a longa duração do processo de escravidão*” (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016). A sociedade brasileira não se percebe como racista, mas é.

A multiplicidade dos processos de hibridização compõe as identificações e diferenciações, gerando pluralidades identitárias híbridas. A homogeneidade e a pureza de cada identificação étnico-racial é uma impossibilidade, pois existem diferenças negras, indígenas e brancas que tornam qualquer categorização problemática e questionável. “*Então, assim, eu posso me classificar etnicamente como branca, mas eu acho que, culturalmente, é uma mistura*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016).

São estratégias de homogeneização, além de poderem criar identidades políticas em torno de um consenso, ainda que provisório, para um enfrentamento coletivo de situações específicas. Além disso, estratégias de homogeneização servem como invenções convenientes para validar atribuições de sentidos das representações que identificam, diferenciam, qualificam e desqualificam os sujeitos.

Munanga (2014, p. 42) defende que “a melhor abordagem seria aquela que combina a aceitação da identidade humana genérica com a aceitação da identidade de diferença”. O conceito de humanidade é problemático, pois é marcado por aquilo que é considerado normal dentro de uma construção cultural eurocêntrica, hierarquizada e branca. Porém, este conceito não deixa de ser importante para a luta pela igualdade, porque pode ser constantemente

ressignificado para abarcar diferenças humanas em uma identidade comum e útil para reivindicação de direitos, inclusive os específicos.

As identidades humanas são múltiplas, porém, “enquanto a cultura branca, como estrutura cultural definidora para as transações branco-étnicas, definir o pensamento sobre as relações humanas, não poderá haver projeto para a igualdade humana” (MCLAREN, 2000, p. 139) que seja comum.

Gruzinski (2001, p. 53) recorda que “foi o contexto da Conquista e da colonização da América que incitou os invasores europeus a identificarem seus adversários como índios e, assim, a englobá-los nessa apelação unificadora e redutora”. Percebo que o termo índio é, constantemente, ressignificado pelos indígenas para representar uma identidade política e cultural que reúne sujeitos e grupos distintos com a finalidade de reivindicar direitos.

O termo negro foi reelaborado⁵⁰ pelos europeus na designação de um sentido racial homogeneizador na época moderna/colonial. Posteriormente (no caso do Brasil, a partir do século XX), o termo foi ressignificado pelos movimentos negros que lhe atribuíram o sentido político e cultural de aglutinadora identidade afrodescendente. (GUIMARÃES, 2008).

Quando perguntado sobre como os brancos aparecem nas propostas de trabalhos de conclusão de curso, o Professor Tomaz enfatizou:

[...] é extremamente complexo falar do branco de maneira geral. Em nenhum momento se fala do branco de maneira geral. Normalmente, você fala do polonês, do alemão... Ou, então, coloca a questão do branco numa questão específica que é acesso ou distribuição de terras. Então, não me lembro de nenhum trabalho tentando caracterizar a identidade do branco ou qualquer coisa assim. Você vai estudar um grupo étnico ou um grupo cultural (Entrevista, 14/12/2016).

A existência de diferenças brancas questiona a representação do branco genérico, da branquitude homogênea, “*porque o mundo branco também é um mundo complexo e diverso. Certamente, a elite brasileira é branca. Ainda assim, não são todos os brancos que fazem parte da elite*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016).

As identidades brancas são múltiplas, impuras e heterogêneas, atravessadas pela classe, pelas relações hierarquizadas de poder, pelas diferenças culturais, de gênero, de sexualidade, entre outras. Não existe uma única maneira de ser branco (plena, íntegra, genuína). Para Leonardo (2011, p. 149), “[...] a branquitude representa uma constelação de diferenças

⁵⁰ Os sentidos negativo de negro e positivo de branco são anteriores ao discurso racial da modernidade, remetem às línguas indo-europeias. No período colonial brasileiro, os indígenas também foram chamados de negros da terra para diferenciá-los dos negros da África ou de Guiné. (HOFBAUER, 2003).

articuladas para parecer como uma categoria de ‘soma total’ [...], quando, na verdade, ‘há muitas maneiras de ser branco’”.

Identificações são arbitrárias, temporárias e contingentes, costumam certos significados ao identificado e a quem se identifica. McLaren (2000, p. 134) conceitua a identidade “[...] como uma montagem polivalente de posições de sujeito (contraditórias e sobredeterminadas)”.

Mesmo com todas as suas limitações, identificações genéricas e homogêneas, em fechamentos provisórios de possíveis diferenciações, são necessárias para denominarmos um grupo com cargas de significado embutidas na denominação, que podem ser alteradas nos processos de ressignificação.

Assim, branco, branquidade e branquitude se referem aos beneficiados pelas desigualdades étnico-raciais persistentes, mas que podem se contrapor a este beneficiamento injusto e lutar por relações mais igualitárias, “[...] *porque se você não envolver também os brancos na luta contra o racismo, você não tem condição de superar o problema. Não se pode tratar de maneira particular aquilo que é geral*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016). Todos precisam se engajar na luta contra o racismo, porque este impede a construção de uma sociedade mais justa.

O racismo não é apenas um problema dos grupos que sofrem com a discriminação racial. É um problema de todos os interessados em construir uma sociedade mais democrática e igualitária. Em meio às desigualdades e ao racismo, as identidades étnico-raciais podem se tornar posicionamentos políticos. “*Em questão de cor de pele talvez me considerem morena, parda, amarela. Talvez me considerem branca. Mas eu, como identidade, como causa e como um pensamento político-ideológico, eu me considero negra*” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016).

As identificações são construídas/desconstruídas/reconstruídas de acordo com o contexto. “O contexto de nossas identidades não determina como elas são representadas, mas exerce um papel em suas inscrições retóricas”. (MCLAREN, 2000, p. 180). Identidades não podem ser completamente fixadas. Nunca estão completas, pois sempre negociam em meio a discursos, representações e significados construídos/desconstruídos/reconstruídos nas diversas circunstâncias permeadas por relações hierarquizadas de poder.

O Acadêmico Toni disse: “*Hoje, quando eu falo que eu me considero negro, porque, realmente, eu assumi uma posição de que, realmente, existe racismo dentro da sociedade e de que eu vou tentar contribuir para que isso seja diminuído*” (Entrevista, 18/08/2016). Ele relatou que começou a se perceber como negro quando mudou do estado do

Rio de Janeiro para o Paraná. Em uma discussão sobre as cotas na universidade, um estudante do curso de Geografia o identificou como sendo uma das poucas pessoas negras presentes naquela ocasião. *“Aí eu pensei: ‘Caraca! Eu nunca tinha me tocado disso’. Falando sério, pode parecer uma parada bizarra. Lá no Rio de Janeiro, eu não me considerava negro”*. Ele se considerava pardo.

As mestiçagens, forçadas ou não, criaram identificações e diferenciações intermediárias para etnia/raça e cor. *“Eu me coloco como pardo, mas é muito complicado. Metade da minha família tem descendência europeia e a outra metade tem descendência africana”* (Acadêmico Sandro, Entrevista, 21/07/2016). O mestiço pode estar à espera de ser branco, mas também pode desejar alguma segurança e certeza sobre quem é.

Ser mestiço é situar-se em uma identificação confusa que está entre etnias/raças misturadas. *“O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambigüidade cuja conseqüência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertencer’”*. (MUNANGA, 1999, p. 126-127).

Identificações étnico-raciais imprecisas mostram misturas e versões identitárias constituintes da história de sujeitos entrevistados. *“Eu, quando falo que sou pardo, me enquadro, mas para mim o que existe é negro e não pardo. Eu me considero uma pessoa negra, de origem negra. Talvez com uma mistura de indígena, mas de origem negra”* (Acadêmico Breno, Entrevista, 11/07/2016). Não querer se identificar como pardo pode ser querer estar numa categoria “mais pura” ou “mais segura”. Porém, não há como fugir da desestabilização de classificações devido às misturas.

Apesar das identidades/diferenças étnico-raciais serem híbridas, ocorre a desautorização, baseada em estereótipos, de certas identificações sob a acusação de inautenticidade: *“Para onde eu for, serei indígena. Por mais que tem muitas pessoas que me olham e me digam que eu não sou, porque eu não tenho aparência de indígena. Mas eu me acho. [...] Eu acho, assim, muita dificuldade em ser indígena do Brasil”* (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016). A essencialização das identificações e diferenciações desautoriza os sujeitos a serem quem são sob a vigia de outros.

Além de terem que encarar situações desfavoráveis com direitos negados, muitos indígenas têm suas identidades/diferenças também negadas à luz do branqueamento e da ocidentalização. *“Daí toda aquela discussão de distribuição de terras, do direito deles de reservas, e tudo mais, que também acabam negando com o argumento de que eles não são mais*

índios[...]” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016). Trata-se de justificativas criadas para manter os direitos dos indígenas negados.

Por vezes, os indígenas são classificados pelas representações coloniais como atrasados na “evolução progressiva da história”, se ficam em suas comunidades, mas se vão para as cidades e para as universidades têm suas identidades negadas. “Não são incomuns, nestes tempos, os comentários depreciativos de internautas contra os indígenas que estudam ou frequentam universidades”. (BONIN, 2016, p. 18). Eles são muito estigmatizados como desviantes, intrusos e pessoas fora de lugar; marcas da brancura representada enquanto norma dominante e bem-vinda.

O Acadêmico Sandro afirmou que “[...] *o indígena está sempre em um embate entre seguir a cultura deles, as tradições deles, e essa invasão da cultura branca, essas tecnologias e essas coisas*” (Entrevista, 21/07/2016). As culturas brancas aparecem nas aulas do curso de Licenciatura em História permeando a história e a vida dos indígenas, atravessadas pelo mundo ocidental, mas isso não os fez deixar de ser indígenas com conhecimentos e práticas culturais específicas que têm muito a ensinar aos não indígenas.

Dois aulas de História Moderna assistidas ressaltaram a relação com as diferenças culturais, a diversidade cultural e as diferenças como constituintes da vida, o massacre sofrido pelas populações indígenas, o modo como os capitalistas veem os indígenas e a cultura capitalista como não sendo a única possibilidade no mundo, porque existem outras lógicas culturais.

Na roda de conversa organizada (o pessoal estava com as mesas e cadeiras formando um semicírculo) na turma do segundo ano do curso, o tema era a formação da modernidade. A época moderna foi caracterizada pela professora como impactada pelos choques culturais. Em meio aos debates, a professora de História Moderna⁵¹ salientou que a vida é diversa, a diversidade mantém a vida e a monocultura homogeneizadora atenta contra a vida. Considerou a diversidade como constituinte daquela turma e a necessidade de termos diferentes olhares, porque, de acordo com a professora, nas ciências humanas, precisamos saber lidar com as diferenças. Um aluno, participando desta roda conversa, disse que o que faz a ciência avançar é o debate entre ideias distintas. Ocorreu, novamente, uma roda de conversa, no dia seguinte, cujo tema era a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa. Na discussão, foi mencionado que as populações indígenas foram dizimadas pelos europeus durante a colonização, que os índios não eram resistentes às doenças vindas da Europa e que são vistos como vagabundos pelos capitalistas na atualidade. A professora, nesta aula de História Moderna, enfatizou que o capitalismo não é uma etapa natural da evolução humana, pois existem sociedades comunais com outras lógicas

⁵¹ Doutora em História desde 2005. Trabalhava no curso de Licenciatura em História participante da pesquisa há 6 anos.

*culturais. A cultura individualista, consumista e competitiva do capitalismo, tão discutida naquela aula, foi criticada por um discente branco que disse uma frase referente à ética africana ubuntu:*⁵² “*eu sou, porque nós somos*”, *ressaltando a ideia da responsabilidade social.* (Aulas de História Moderna, Caderno de Campo, 29/03/2016; 30/03/2016).

O genocídio de indígenas na América colonial também foi causado pela sobrecarga de trabalho forçado imposta a eles pelos colonizadores. Mesmo após o fim da escravidão indígena, na segunda metade do século XVI, continuaram sendo explorados por um regime de servidão sem poder reivindicar direitos. (QUIJANO, 2005).

As denúncias de violências sofridas pelos indígenas e negros podem alertar os estudantes acerca da produção de processos de exclusão e de estigmatização sociocultural. Entretanto, insisto na importância de se mostrar as resistências destes povos para enfatizar seus protagonismos históricos.

No momento em que a professora de História Moderna falou da diversidade e que o acadêmico ressaltou a relevância de uma filosofia africana ao citar a ética *ubuntu*, foi deslocado um pouco o sentido da aula para outro rumo. Do rumo de uma história em que prevaleceu o branco, o europeu, o capitalismo e o eurocentrismo, subjugando modos de vida não ocidentais, para o reconhecimento da existência de representações e significados resistentes, em outras lógicas culturais, às opressões homogeneizadoras.

As referências feitas pela professora de História Moderna à diversidade e pelo acadêmico à ética africana *ubuntu* podem também ser relacionadas com a nossa necessidade do outro e do contexto. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”. (HALL, 2004, p. 39).

Para nos identificar, nos diferenciar, sermos o que somos e vivermos, dependemos uns dos outros e da relação com os ambientes. O exterior nos constitui pelas relações às quais estamos sujeitos com os outros, pois, na perspectiva adotada, não há uma essência a-histórica e fora da linguagem que nos faça ser quem somos. Identificações e diferenciações são constituídas culturalmente.

⁵² Segundo Ramose (2009, p. 169), “*botho, hunhu, ubuntu* é o conceito central da organização social e política da filosofia africana, particularmente entre as populações falantes das línguas Bantu. Ele consiste no princípio de compartilhamento de cuidado mútuo. É essencial compreender que na maioria das línguas africanas *ubuntu* é um gerundivo, um nome verbal denotando, simultaneamente, um estado particular do ser e um tornar-se”.

Para a Acadêmica Maria, ser branca não significa que ela não pode se identificar com a negritude: “Às vezes, eu acho que eu queria ter nascido negra também, como o meu pai e minha irmã. Eu admiro a própria cultura e a história negra no Brasil. É nesse sentido que eu me identifico com a raça negra” (Entrevista, 29/08/2016). Entretanto, enfatizou Cardoso (2014, p. 40): “[...] mesmo que se diga negro, aos gritos, o branco não enfrentará o racismo destinado ao negro, nem tampouco deixará de receber os privilégios raciais por ser branco”.

A branquidade colonizadora é constituída por estratégias discursivas que promovem a atualização e a manutenção da exaltada norma branca. Denomino colonizadora, pois a entendo como dispositivo de poder colonial, produtor de desigualdades e que subjuga identidades/diferenças étnico-raciais para manter uma posição de vantagem, buscando fazê-las estar a serviço de uma sociedade cada vez mais clareada.

Entretanto, “não há uma hegemonia branca que se impõe aos não-brancos através da sedução pura e simples, mas um jogo de forças que ora captura ora não captura os não-brancos na rede de significações que esta branquidade operacionaliza para se reificar”. (KAERCHER, 2006, p. 126).

Branco também podem se identificar com as culturas afro e indígenas, com as lutas contra o racismo e com as demandas das populações indígenas e negras. “Então, assim, embora eu seja branco, eu me senti muito tranquilo, muito à vontade em participar de uma entidade do movimento negro” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016). Para Cardoso (2014, p. 40), “o branco que convive e partilha com o negro os espaços considerados, por eles, de cultura negra, ou de origem negra, ou de tradição negra, objetiva aproximar-se da coletividade negra”.

As identidades culturais negras, como também as indígenas, podem ser entendidas como símbolos da continuidade das lutas contra as desigualdades étnico-raciais que se manifestam, ressurgem e ocupam cada vez mais espaços: “eu sou bisneta de um escravo e estou em uma universidade” (Acadêmica Maria, Entrevista, 29/08/2016). Ser bisneta de um escravizado e estar em uma universidade pode representar uma conquista para a Acadêmica Maria, embora ela seja branca.

Nossas identidades e diferenças são culturais, porque (re)criadas em sistemas de representação. Envolvem práticas de produção de significados na relação com outras identidades e diferenças. Compõem processos inacabados de identificações e diferenciações, ao longo da nossa existência, nas relações de poder (geralmente desiguais) em diferentes contextos. (WOODWARD, 2000; HALL, 2004).

Penso que esta discussão nos currículos dos cursos de Licenciatura em História pode auxiliar na contestação das relações desiguais de poder envolvendo as diferenças culturais,

porque pretende mostrar como precisamos dos outros para construirmos a nós mesmos, mas também uma realidade mais justa, igualitária e significativa. Os combates às desigualdades precisam envolver cada vez mais pessoas sensibilizadas para estas batalhas.

Após aulas que trataram das desigualdades étnico-raciais construídas historicamente, a Acadêmica Gabriela mencionou que algumas pessoas da sua turma “[...] começaram a se identificar, a tentar se enxergar um pouco nessas pessoas e a tentar ajudar de alguma forma. [...] mesmo que seja ali pelo Facebook, postando alguma coisa” (Entrevista, 30/08/2016). O que é de grande valia para combater as postagens racistas que têm sido cada vez mais comuns no Facebook. Este ambiente *online* tornou-se local de fortes embates, onde entram em confronto diferentes perspectivas de distintas orientações políticas.

Reconhecemos nossa pluralidade e hibridez cultural, no entanto, muitas vezes, posicionamos as presenças indígenas e negras como subalternas, como aquelas que não têm nada a nos oferecer além de uma alegoria da formação da identidade nacional, devido ao latente etnocentrismo branqueador que nos faz ver a nossa clareza ocidental como a única fonte de verdade. O etnocentrismo foi discutido em uma aula de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira.

O Professor Agostinho argumentou, na aula acerca da colonização portuguesa em Angola, que um grande problema é o etnocentrismo: “olhar somente a partir do nosso próprio umbigo para o outro”, considerando como certa apenas esta forma de ver. (Aula de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira, Caderno de Campo, 16/02/2016).

O etnocentrismo é uma percepção específica das realidades e dos outros, a partir de um grupo étnico-racial, que se coloca como superior a qualquer outra percepção. Para não perder o posto de bastar-se a si mesmo, enquanto seguidor da cultura moderna (individualista) e branca, o grupo hegemônico tenta incessantemente se livrar de possíveis riscos dos subalternizados e suas causas cativarem outros sujeitos e grupos.

Os favorecidos, cotidianamente, tentam manter os desfavorecidos onde estão. Utilizam de sua posição privilegiada na sociedade para vigiar, regular, controlar, dominar e submeter os desfavorecidos com a força da lei, da ordem, da indiferença, da desigualdade e da norma para que estes não lhes façam perder privilégios. A perspectiva eurocêntrica inventou representações do diferente e do outro. O diferente inventado por esta perspectiva tem mais a ver com os anseios do seu inventor do que consigo mesmo. (BENTO, 2002).

Aqueles em vantagem temem que os subalternizados desestabilizem suas identidades, suas histórias, sua arrogância e o seu conforto. Na aula de História Contemporânea

II, a respeito do imperialismo na América Latina, o docente ironizou o imperialismo ocidental: “*nós [agentes do império] criamos a ciência, a civilização e estabelecemos o que é certo*”. (Aula de História Contemporânea II, Caderno de Campo, 26/04/2016). A dominação econômica e política do mundo estabelecem fortes verdades para sua sustentação. Almejam nos convencer para que desejemos embranquecer e nos tornemos fiéis súditos do império branco.

A Acadêmica Fátima contou: “*O Professor Agostinho fez alguns trabalhos, quando a gente estava fazendo África, daí ele trouxe [para uma aula] alguns meninos que vieram do continente africano, Moçambique, Angola...*”⁵³ (Entrevista, 18/08/2016).

Os contatos entre diferentes identidades étnico-raciais em situações de trocas, conversas e/ou diálogos podem provocar aproximações e sensibilizações no curso de Licenciatura em História, além de possibilitar a contestação de preconceitos e estereótipos inventados sobre estas diferenças. “*Você dá a chance para que as pessoas possam ter uma convivência com pessoas que são diferentes das que elas estão acostumadas e mitigar o preconceito*” (Professor Miguel, Entrevista, 26/08/2016).

Através das políticas de ação afirmativa, do vestibular diferenciado para os povos indígenas e das cotas raciais para negros, havia a esperança de que se construiria uma convivência mais igualitária entre negros, brancos e indígenas na universidade e no curso de Licenciatura em História para a produção, entre os acadêmicos, de uma maior empatia com as diferenças: “*A presença [de negros e indígenas no curso] sempre vai propiciar o debate maior e o olhar mais sensível para aquela temática, para aquela cultura. Se você tem a presença mais significativa, com certeza vai interferir no curso sim, de forma positiva*” (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016).

Relações mais igualitárias podem ser produzidas no contato mais próximo entre as diferenças étnico-raciais. Sujeitos podem olhar para si afetados pelas experiências com os outros. Nisso, pode ser criada pelos sujeitos envolvidos “[...] uma posição de não legitimação do racismo, bem como uma movimentação para mudanças no cotidiano deles e de quem está próximo”. (SCHUCMAN, 2012, p. 107).

Os brancos também podem ser deslocados para se perceberem racializados e contestar os privilégios da branquitude. Porém, como aponta Schucman (2012), não é possível afirmar que os sujeitos passem a ter uma vida livre do racismo ao adquirirem esta sensibilidade

⁵³ A instituição, a qual pertence o curso de Licenciatura em História participante da pesquisa, possuía, entre seus estudantes, acadêmicos de intercâmbio oriundos de diversos países africanos e latino-americanos. A maioria destes estudantes era composta por pós-graduandos. Nenhum destes estudantes de intercâmbio estava matriculado no curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa.

crítica. “É preciso lembrar que há o caráter de ambivalência e contradição em todo sujeito”. (SCHUCMAN, 2012, p. 107).

O Acadêmico Inácio contou que, no estágio docente com turmas do 7º ano do ensino fundamental, o seu grupo escolheu trabalhar com o tema “*povos indígenas do Paraná*”. O grupo convidou dois acadêmicos indígenas da universidade onde estudam, entre estes a Acadêmica Joana, para fazer uma fala nestas turmas: “*Eles falaram sobre o que é o indígena hoje no Paraná. Falaram sobre como é a vida deles na aldeia. Como é a aldeia, como eles se organizam e como que eles vieram para a universidade*” (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016). Essas turmas do 7º ano ouviram os acadêmicos indígenas falarem um pouco nas suas línguas: “*Falaram em guarani e em kaingang para os alunos*” (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016).

A iniciativa descrita no parágrafo anterior possivelmente teve efeitos proveitosos no sentido de colaborar para o combate de estereótipos, preconceitos e do racismo. Mostra como o currículo do curso muitas vezes acontece, muda e afeta em outros espaços nas atividades fora do ambiente universitário solicitadas/exigidas pela licenciatura para a proposta de formação. Além disso, expõe o interesse de alguns estudantes em saber a respeito dos indígenas do Paraná pelos próprios e de difundir este conhecimento, com ajuda dos indígenas, na escola.

A Acadêmica Joana contou sobre sua outra intervenção pedagógica, quando ainda estava no primeiro ano e foi convidada pelo professor de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica a falar a respeito da educação indígena. Neste espaço aberto no currículo, aproveitou para questionar preconceitos que circulam com relação aos indígenas.

Aí eu conversei sobre educação indígena, sobre como é a educação dentro da aldeia, como a gente chegou aqui na universidade, como é a forma do vestibular dos indígenas. Fui explicando. Daí, nesse momento, foi uma brecha que eu achei para eu falar sobre o indígena, sobre o preconceito que a gente sofria e que não era como todo mundo fala que o indígena é um vagabundo, que aqui [na universidade] não é o lugar dele. Eu falei que cada ser humano tem o seu jeito e a sua maneira de trabalhar. Eu falei: “não é porque você tem o teu emprego que, quando você vê os indígenas vendendo artesanato, você vai achar que não é um trabalho. É o trabalho dele”. Comentei sobre as demarcações de terras, falando, conversando com os alunos. Eu consegui, sabe? Até no final da minha aula, todo mundo fez perguntas e daí que eu fui ver que eles não conhecem. Realmente, eles não conhecem. Não sabe como é uma tribo indígena, como é dentro de uma aldeia indígena, eles não conhecem. (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016)

Essas e outras experiências curriculares relatadas podem ter favorecido a produção de representações que contribuíram para desconstruir as formas de preconceito e discriminação

nesta formação de professores de História. “Afiml, o diálogo intercultural ocorre precisamente nesse encontro/desencontro/confronto entre ideias e lógicas de pensamento distintas, porém não necessariamente excludentes”. (SILVA, 2012, p. 70).

Uma disposição para o diálogo, e/ou para o embate, pode ser criada na desestabilização da normalidade desigual opressora, um exterior que nos constitui como sujeitos. (HALL, 2000). O diálogo precisa ser “[...] uma relação socialmente construída e politicamente interessada” (ELLSWORTH, 2001, p. 65) em criar relações mais igualitárias, convencendo os sujeitos a se envolverem nessa criação com disposição para uma construção conjunta, cooperativa e democrática.

Bonin (2016, p. 23) escreve: “a cooperação requer, entre outras coisas, capacidade de dialogar e de acolher ao invés de duelar e competir”. O poder colonial atualizado, produtor de desigualdades, não é absoluto, pode ser combatido e “[...] exige de nós uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique a contestação da singularidade da diferença”. (MACEDO, E. 2006, p. 354).

Em articulações estratégicas, o encontro entre sujeitos dispostos a dialogar precisa procurar ser democrático na fala e na escuta – agonisticamente aliadas a uma vigilância e a uma capacidade de autocrítica e voltadas a não subestimar ou submeter o outro. Isso se torna importante para o desenvolvimento de uma contribuição recíproca na produção de relações mais igualitárias, desestereotipadas, descolonizadas e dessubalternizadas. (FLEURI, 2014).

A democracia ainda é um conceito muito eurocentrado, porém acredito que podemos, continuamente, ressignificá-la para ela ser mais multacentrada e multicultural, ampliando a prática democrática com as colaborações interculturais e interétnicas – desde que haja disposição para tal.

Eventualmente, espaços de reflexões coletivas eram criados no curso para discussões acerca das realidades e perspectivas indígenas. O Acadêmico Sandro lembrou que o curso de História participante da presente pesquisa promovia uma “[...] *conversa com os indígenas da universidade. Traz todos eles aqui para contar [para os estudantes do curso de História] sobre a vida deles, universitária e na tribo*” (Entrevista, 21/07/2016).

Nas reflexões coletivas, abria-se espaço para conflitos entre representações. Nesse momento de conversa com os indígenas da universidade “*teve um que falou que era indígena, ele era loiro, branco e do olho claro, e as pessoas [que assistiram] não acreditaram que ele era indígena, quando ele falou que vinha de uma aldeia*” (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016).

A negação da autenticidade das identidades indígenas dos estudantes universitários que falaram, nessa ocasião, sobre ser indígena foi percebida também pela Professora Luna: “Ouvia falas do tipo: ‘ah, esses aí nem índio são mais’. ‘Olha, têm celular, estão na universidade e ainda acham que são índios’” (Entrevista, 22/11/2016).

Guardas de fronteiras⁵⁴ demarcam até onde as pessoas podem ir e o que podem fazer para continuar sendo quem são, autorizam e desautorizam identificações e diferenciações. Marcados pela representação dos brancos como naturais ocupantes dos ambientes acadêmicos, querem afastar aqueles que não são bem-vindos e que não ficam confinados em reservas.

Indígenas cruzam fronteiras delimitadoras – culturais, linguísticas e contextuais – ao irem para as universidades. “Algumas pessoas cruzam as fronteiras por vontade própria, outras são forçadas a atravessá-las, e outras ainda são literalmente baleadas ao tentarem cruzá-las”. (MCLAREN, 2000, p. 207). Uns têm o privilégio de cruzar fronteiras com mais tranquilidade e conforto, outros são mais submetidos ao constrangimento e, por vezes, a truculência dos guardas de fronteiras.

Quando se exige uma autenticação, comprovando a identidade indígena, vemos pessoas exercendo o papel de guardas de fronteiras, aqueles que ficam de sentinela e que podem ferir alguém. É a norma branca que chefia a guarda de fronteira enquanto indígenas transitam por espaços de prestígio. Esta norma hostiliza quando os indígenas tornam-se acadêmicos, mas eles “[...] não se enquadram em representações [estereotipadas] que produzimos para dizer quem são e como são os índios, e assim eles instituem a dúvida sobre a ordem que estabelecemos e nosso controle sobre esta mesma ordem”. (BONIN, 2010, p. 82).

Existe a possibilidade de embates e distanciamentos devido à dificuldade de se livrar de representações fortemente arraigadas. “A situação de alguém que tem as suas melhores certezas abaladas é, antes de mais nada, uma situação de fragilidade existencial”. (GRÜN; COSTA, 1996, p. 101). O inacabado processo de desaprender e reaprender é bastante custoso, requer humildade e nem sempre haverá disposição para isso. O contexto está impregnado de representações injustas que afetam os sujeitos.

Ocorriam conflitos quando questionavam certezas relacionadas aos negros e indígenas. “É uma briga, quando [os colegas acadêmicos] vão falar de negros e indígenas. É uma briga dentro de sala de aula. [Alguns] falam que a gente não deveria estar aqui” (Acadêmica Joana, Entrevista, 11/07/2016). Como se observa, havia disputas em torno da

⁵⁴ Escreveu Bauman (2003, p. 21): “a despeito do que dizem os guardas de fronteira, as fronteiras que eles protegem não foram traçadas para defender a singularidade das identidades já existentes”. As fronteiras vigiadas por estes guardas foram traçadas para afastar os “intrusos” das comunidades de “sujeitos seletos”.

verdade, para que certas representações culturais das realidades continuassem tendo mais força do que outras. Também buscavam que certas representações fossem levadas em consideração e alterassem concepções.

As representações essencializadas das identidades indígenas, vinculadas a uma determinada fisionomia e imagem, procuram enquadrá-las dentro dos estereótipos propagados. A Acadêmica Joana relatou: “*A gente foi fazer um trabalho na aldeia, quando eles [acadêmicos de História] chegaram lá, se assustaram: ‘nossa! Não imaginei que fosse assim. Eu achei que o indígena estava lá pelado’. Eu falei: ‘não, o indígena não anda pelado’*” (Entrevista, 11/07/2016). Estereótipos podem ser desconstruídos quando os contatos com as diferenças negras e indígenas se tornam mais intensos e frequentes em contextos favoráveis às suas presenças.

Segundo o relato do Acadêmico Toni, ocorreu uma discussão sobre a permanência ou não das cotas raciais na universidade. Para este debate, vieram representantes de religiões afro-brasileiras. “*Eu falei: ‘nossa, tem um cara representando a cultura negra aqui na cidade’*” (Entrevista, 18/08/2016). Isto fez o estudante repensar a representação de que não há presenças das culturas afro no Paraná.

O Acadêmico Ernesto também contraria a representação do Paraná como somente branco e cristão:

Eu digo que existe uma umbanda no Paraná, contradizendo muito do que a galera mesmo fala. O próprio grupo do WhatsApp que a gente tem [de umbandistas] de várias regiões... A própria galera do Rio de Janeiro uma vez entrou... Quando todos os ogans do meu terreiro – que são os que batem atabaque – entraram nesse grupo de ponto de umbanda, os caras de lá [do Rio de Janeiro] falaram: “Nossa! Tem umbandista no Paraná então?” Os próprios caras [umbandistas do estado do Rio de Janeiro] disseram: “nossa! Existe?” Porque se tem uma ideia de que o sul é branco e católico, essas paradas. Então, dizem que não existe uma cultura afro aqui (Acadêmico Ernesto, Entrevista, 25/08/2016).

Um paranaense branco bastante afetado por uma religião afro-brasileira é o Acadêmico Ernesto. Sobre esse estudante, o Acadêmico Sandro comentou: “*Com certeza, ele já deve ter ouvido alguma coisa, assim, das pessoas estranharem ele não ser negro e ser de umbanda*” (Entrevista, 21/07/2016).

Os guardas de fronteiras estranham, querem ver autenticidade, garantir pureza e manter uma ordem delimitadora de lugares socioculturais. Temos tantos guardas de fronteiras quanto pessoas cruzando-as. Guardas fronteiriços também podem tornar-se cruzadores de

fronteiras em certos momentos. Também aqueles que cruzam as fronteiras podem vigiá-las e atuar como guardas.

Referindo-se especificamente ao candomblé, Hofbauer (2006, p. 14) ressalta que “[...] a participação de pessoas com cor de pele mais clara nos terreiros tem aumentado continuamente [...]”. Os brancos podem cruzar fronteiras étnico-culturais e serem cativados pelas culturas afro. No entanto, as representações culturais tendem para padrões em busca de normalizar os sujeitos e torná-los compatíveis com os estereótipos criados para enquadrá-los.

A representação do sul como somente branco e cristão é muito difundida. *“Então, eu acho que vem dessa tentativa de forçar esta relação, assim, com a Europa. Como se aqui fosse uma extensão da Europa”* (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016). Trata-se de uma idealização da Europa, ignorando o caráter multiétnico, multicultural e as várias religiões também existentes nesta parte do mundo, como também no Paraná.

Geary (2013, p. 32) enfatizou que a Europa nunca foi inteiramente cristã: “[...] as suas populações muçulmana e judia sempre foram uma realidade, e o tratamento dado a estas comunidades sempre fez parte das vergonhas mais profundas da Europa”.

A representação que exalta a brancura da região sul e invisibiliza diferenças não brancas nos diversos espaços, alimentando preconceitos, foi questionada pela Acadêmica Rafaela: *“Nossa região aqui é complicada. Na verdade, aqui não se assume, mas aqui existe um preconceito grande ainda. Até porque, se formou aquela ideia: ‘ah, o sul branco’”* (Entrevista, 29/08/2016).

Não tentaram/tentam somente branquear a região sul do Brasil, mas também o sul e o norte da Terra. Nem o hemisfério norte e nem o sul do planeta são apenas brancos. Acredito que ambos não podem ser completamente branqueados e homogeneizados, porque historicamente continuaram/continuarão a ser compostos por incomensuráveis diferenças étnico-culturais e epistemológicas. Contudo, estratégias de homogeneização e branqueamento promovem imposições violentas de padrões hegemônicos, como também procuram apagar e silenciar diferenças.

Há um silêncio das pessoas sobre identidades culturais negras e indígenas, sob o clarão ofuscante da brancura (WARE, 2004) no Paraná, percebido por alguns estudantes do curso de Licenciatura em História entrevistados. *“Então, na região, eu percebo que essa cultura branca vem no momento que se nega outras culturas”* (Acadêmica Fátima, Entrevista, 18/08/2016). A brancura superiorizada conduz a tentativas de apagamento das diferenças culturais e étnico-raciais. Porém, as diferenças reaparecem.

Na Licenciatura em História analisada, percebi, nas ementas das disciplinas, nas aulas assistidas e nas entrevistas, que foram poucos os momentos dedicados à exposição e debate acerca das lutas dos grupos étnico-raciais em desvantagem. “*Olha, no curso são pouco discutidas, a cultura indígena e a cultura negra*” (Acadêmico Breno, Entrevista, 11/07/2016). O espaço dedicado a mostrar as formas de resistência contra a dominação era bastante reduzido, mas também para o estudo dos diferentes povos indígenas e negros.

Havia pouco espaço para a discussão acerca da construção, permeada por imposições e relações desiguais de poder, dos significados que superiorizam a brancura. A Acadêmica Rafaela recordou uma disciplina onde teve espaço esta discussão na sua turma: “*Essa questão dos brancos foi discutida bastante, que eu lembro, em História do Brasil III que a gente estudou como é que se formou essa ideia de superioridade do branco em relação ao negro e o indígena*” (Entrevista, 29/08/2016).

Pelas análises das ementas, das entrevistas e dos registros das aulas assistidas durante a pesquisa, podemos afirmar que os indígenas e os negros apareciam mais nas disciplinas de História da América I, História do Brasil I e III, Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira e História do Paraná como participantes dos processos históricos. Todavia, também são nestas disciplinas onde se fala mais dos brancos explicitamente, situando-os em vantagem. “*Formas de resistência negra e indígena também aparecem em História do Paraná*” (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016).

Não havia uma disciplina de História Indígena no curso. Docentes da Licenciatura em História colaboradora deste estudo poderiam argumentar que esta formação de professores estava em sintonia com a lei nº 11.645/2008, porque discussões a respeito da história indígena atravessavam diferentes disciplinas do curso.

No entanto, em um currículo organizado por disciplinas, a não existência de uma disciplina de história indígena situava esta temática como não sendo considerada muito importante. Não existia muito espaço para que esta temática fosse trabalhada na formação universitária de professores de história devido à forte ênfase eurocêntrica do currículo. “*Teve momentos que a gente discutiu o papel do indígena, a questão do indígena, mas também muito pouco*” (Acadêmico Inácio, Entrevista, 17/08/2016).

Entre os temas de trabalhos de conclusão de curso, os estudos das populações indígenas não estavam entre as principais preferências dos estudantes do curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa: “*Não me lembro, nesse momento, de nenhum trabalho expressivo sobre a questão indígena. [...] Agora, sobre o negro sim. Nós temos muitos estudos*” (Professor Tomaz, Entrevista, 14/12/2016). Penso que a ideia de irrelevância da história

indígena pode afetar as afinidades de discentes com o assunto e permear as escolhas de temas de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso nesta licenciatura.

A Acadêmica Joana chegou a repensar sua opção pelo curso de História: “*Eu fiquei pensando: ‘Por que eu estou fazendo História, se eu não apareço na história?’ Muitas vezes, eu fiquei pensando isso*” (Entrevista, 11/07/2016). O escasso estudo das populações indígenas nos currículos de história pode gerar a ideia de que esses sujeitos são irrelevantes para o conhecimento acerca da história. “Desconhecem-se, assim, línguas e culturas, bem como as trajetórias espaciais e temporais vividas por essas sociedades”. (SILVA, 2012, p. 65).

A representação do indígena como irrelevante para a história brasileira parece que pairou em uma aula de História do Brasil II em meio a ironias, sarcasmos e risadas.

Em uma aula referente ao Império do Brasil no segundo ano do curso, a mesma turma onde estuda a Acadêmica Joana, o professor ironicamente perguntou: “O monarca coroado imperador do Brasil era português, mas se não fosse ele, quem seria?” E um acadêmico respondeu com sarcasmo: “Um índio”. O professor e a maior parte da turma, ao ouvir a resposta do colega, corresponderam à intenção deste acadêmico de ser engraçado e dá risadas. (Aula de História do Brasil II, Caderno de Campo, 28/04/2016).

Santos e Molina Neto (2011, p. 529) mencionaram que, geralmente, é muito difícil perceber o racismo em brincadeiras, “[...] pois depende do contexto e da intenção de quem as profere”. Penso que também depende da nossa sensibilidade para perceber brincadeiras que ridicularizam o outro, sensibilidade que não está a todo o momento ativa, porque inferiorizações foram naturalizadas.

Além da discussão dos preconceitos e da contestação do racismo, acadêmicos verificaram outras razões da importância da disciplina Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira no currículo do curso de Licenciatura em História: “*Você ter a disciplina que vai tratar, justamente, da cultura afro serve para você pensar que tem uma cultura que foi silenciada no transcorrer da escrita da História brasileira. Você repensa isso*” (Acadêmico Toni, Entrevista, 18/08/2016). Disciplinas e conteúdos curriculares podem servir para provocar reflexões a respeito do que é silenciado.

A Acadêmica Maria lembrou que na disciplina de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira também se “[...] *trabalhou a riqueza cultural do negro. [...] Não só como uma cultura fraca que foi dominada pela cultura branca e... Ou um grupo fraco que foi dominado por outro*” (Entrevista, 29/08/2016). Através da análise das entrevistas, das anotações no caderno de campo e da ementa da disciplina de Tópicos Temáticos em História

Africana e Afro-brasileira, posso afirmar que esta disciplina estava dedicada a mostrar protagonismo histórico e cultural negro, africano e afro-brasileiro.

Os negros foram “[...] muito mais que ‘os pés e as mãos’ dos seus senhores, visto que reinventaram, com base em um rico repertório cultural, na experiência da diáspora, a si mesmos e às populações com as quais se relacionaram”. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2012, p. 55). A Professora Luna comentou que, na Licenciatura em História colaboradora da pesquisa, já houve “[...] *em vários momentos atividades relacionadas à cultura afro, de convidar pessoas que são de religiões afro para falar e de fazer atividades nesse sentido, de orientar pesquisas que tratem sobre o tema*” (Entrevista, 22/11/2016). Representações da riqueza cultural africana e afro-brasileira também circulavam na licenciatura, contribuindo para a contestação de preconceitos.

As diásporas africanas fizeram com que as culturas afro fossem recriadas em outros locais. Segundo Tavares (2008-2010, p. 80), “[...] múltiplas culturas africanas, que se espalharam pelo mundo, preservaram visíveis traços das inúmeras comunidades étnicas a que pertenciam [...]”. Os africanos e afrodescendentes tiveram suas identidades recriadas nos processos de diáspora africana. “A ideia de Diáspora Africana resulta, pois, em uma compreensão da África a partir de sua capacidade de permanente recriação nas suas múltiplas diásporas”. (TAVARES, 2008-2010, p. 82). Se afrocentrarmos mais nossa compreensão, poderemos perceber mais a África em diferentes ângulos, culturas, conhecimentos e lugares. Quem sabe, nos afroidentificaremos. Afroidentificar-se é perceber o quão rica pode ser a herança africana para nós. Também podemos aprender com os povos indígenas e nos indianizarmos.

Apesar de tratar especificamente do contexto caribenho, Hall (2003c, p. 40) nos faz também pensar sobre as nossas realidades educacionais após as diásporas negras no que se refere à “[...] questão de interpretar a ‘África’, reler a ‘África’, do que a ‘África’ poderia significar para nós hoje, depois da diáspora”. Esta tem sido também uma tarefa para os currículos de História no Brasil, reconhecendo a relevância das culturas afro-brasileiras para estudarmos histórias com representações antirracistas.

O esforço dessa tarefa de fazer uma releitura da África nas aulas de história, como ressaltam Albuquerque e Fraga Filho (2012), não é para mostrar um paraíso negro violado pela tirania europeia, mas também não é para subestimar o potencial africano e afrodescendente de negociação e resistência diante do poderio do capitalismo europeu em gestação. O mesmo se pode dizer da história indígena. Não se pode menosprezar a atuação dos povos indígenas e negros na história mais antiga e mais recente.

A iniciativa de dar o devido reconhecimento aos não brancos como sujeitos da história pode criar um “processo que desnaturalizará a ideia de que alguns grupos étnico-raciais tem sua história associada à glória e a conquista, enquanto outros à escravidão e a passividade”. (PASSOS, 2013, p. 78).

Manifestações culturais negras e indígenas foram reprimidas. Indígenas e negros foram coagidos a se integrarem ao mundo dos brancos de maneira subordinada, mas as culturas afrodiaspóricas e indígenas hibridizadas continuam (re)existindo. Podem ser observadas na música, dança, arte, língua, culinária, religiosidade, cosmologias, domesticação de plantas para o consumo, na ecologia e nos saberes medicinais, entre outros conhecimentos que nem sequer sabemos. As manifestações culturais indígenas, africanas e afro-brasileiras precisam ser consideradas na interpretação da história.

Sem privilegiar as suas históricas táticas de luta, resistência e sobrevivência à colonização, à escravidão, aos processos de dominação, aos racismos, aos ataques a suas comunidades e à expropriação de suas terras que continuam, quando eram denunciados os sofrimentos dos indígenas e negros no curso, parecia que estes povos se submeteram passivamente, ou foram fracos e vencidos pelos poderosos brancos. Era um efeito de marcas da superiorização histórica das identidades brancas.

As violências sofridas pelos indígenas, a força da dominação branca sobre os indígenas e sobre o território indígena foi retratada em um documentário exibido para a turma do quarto ano numa aula de História do Paraná.

Foi exibido o documentário, dirigido por Silvio Back, chamado “República Guarani” (1981). Durante a exibição do documentário, o professor enfatizou que as disputas por terras no Paraná formam “uma história cheia de sangue e matança de índios”, pois as terras indígenas eram tratadas como terras de ninguém. Entre outros assuntos abordados, o documentário mostra as missões jesuíticas com sua finalidade de tornar os indígenas cristãos e civilizados. (Aula de História do Paraná, Caderno de Campo, 07/04/2016).

Observei que os indígenas e negros eram muito mais associados nas ementas e, principalmente, nas aulas assistidas na licenciatura à submissão do que a insubmissão, à exploração do que ao trabalho gratificante, a ausência de liberdade e não à luta por ela, a uma vida precária e não a fatura de estratégias de resistência, ao sofrimento e não ao combate às injustiças, ao desconhecimento e não ao reconhecimento como sujeito com outros saberes, outras culturas e outras histórias.

Dessa forma, ainda que não seja a intenção do curso, as diferenças étnico-raciais são, muitas vezes, reduzidas às superiorizações das identidades brancas e às inferiorizações de identidades negras e indígenas. “*É uma história muito vaga se você for pensar, a gente pensa só no viés da dominação: ‘eles foram dominados, eles foram escravizados’*” (Acadêmica Rafaela, Entrevista, 29/08/2016).

Representações acerca dos negros e indígenas nas histórias contadas no curso de Licenciatura em História participante da pesquisa estão entre o visível demais e o não visível o bastante. (BHABHA, 2011). Visível demais são as representações deles como subalternizados, e não visível o bastante são suas representações como protagonistas dos processos históricos.

Também entre o visível demais e o não visível o bastante estão as representações acerca das identidades brancas. Visíveis demais estão as representações dos brancos autores e protagonistas principais das histórias. Não visíveis o bastante estão as histórias dos brancos híbridos e dos brancos dependentes dos negros e indígenas.

Este currículo euro-brancocêntrico tende a invisibilizar e/ou tornar menores as relevâncias das diferenças, resistências e negociações. “Visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou o deixar de nomear”. (SKLIAR, 2003, p. 71).

Com essas práticas, mesmo sem ter a intenção, o curso poderia também reforçar as representações euro-brancocêntricas, contribuindo para estudantes e professores perceberem as diferenças negras e indígenas como passivas, sem conteúdo e inofensivas no currículo – afastando negros e indígenas de lugares de destaque e de valorização. “Embora se agreguem imagens positivas de grupos discriminados ao repertório cultural, não necessariamente deixam de ser prioritárias as imagens negativas”. (SOVIK, 2009, p. 25). Com menor frequência, é mostrado o protagonismo histórico dos não brancos.

A insubmissão, a coragem e as táticas de resistência indígena diante da colonização, a crítica ao discurso eurocêntrico da submissão e da inferioridade dos indígenas foram questões abordadas em uma aula de História do Brasil I.

Ocorria uma apresentação de trabalho de um grupo de discentes do primeiro ano sobre o processo de colonização na América. Durante esta apresentação, a professora⁵⁵ falou a respeito da insubmissão indígena diante da

⁵⁵ Doutora em História desde 2011. Trabalhou três anos no curso participante da pesquisa. Até março de 2016 esta professora atuava na Licenciatura em História colaboradora da pesquisa e também ministrava aulas de História da América I. Posteriormente, ela saiu do curso porque passou em um concurso público. Devido a sua saída, outra professora assumiu a disciplina de História do Brasil I e um professor assumiu a disciplina de História da América I. (Ele ministra também aulas de Metodologia da História I, junto com outra professora, no curso).

colonização, pois estratégias foram utilizadas pelos índios para enganar os colonizadores. Os indígenas indicavam o caminho errado de onde se localizavam as riquezas minerais aos colonizadores, embora o processo de colonização fosse violento contra os nativos da América. Houve o questionamento, feito pela docente, da ideia de que os europeus foram vistos como deuses pelos índios enquanto um discurso construído em um contexto eurocentrado. De acordo com as discussões da aula, provocadas pela docente, a Europa como o centro é uma construção europeia. A professora comentou que os europeus não são os únicos povos detentores de racionalidade e que as populações indígenas também são portadoras de racionalidade. Ela ainda acrescentou que existe um trabalho recente na História de procurar compreender o indígena. Outro comentário feito pela professora nesta aula foi que os grandes centros urbanos indígenas da América, construídos pelos maias, incas e astecas, tornaram-se famosos porque sua organização estatal se assemelhava com aquilo que existiu na Europa. (Aula de História do Brasil I, Caderno de Campo, 02/12/2015).

A representação acerca do protagonismo histórico indígena, assinalado pela professora de História do Brasil I, sob a forma de resistência à colonização, mostrou que o branco não foi vitorioso em tudo, embora ainda fosse representado como o mais forte ou o que estava mais em vantagem nessa história. Foi dito pela professora que os indígenas utilizavam seus conhecimentos para atrapalhar a colonização e causar problemas aos colonizadores. Esta iniciativa da professora contraria a representação do branco “[...] *como aquele que sempre consegue o que quer*”, percebida pela Acadêmica Fátima (Entrevista, 18/08/2016) na leitura indignada que fez da história do Brasil. Os grupos privilegiados e/ou dominantes não conseguem tudo o que querem.

Quando li a parte do registro do caderno de campo onde consta que a professora de História do Brasil I falou do trabalho recente no campo da História de procurar compreender o indígena, recordei-me do que Bhabha (1998, p. 59) escreveu a respeito da produção do conhecimento científico sobre outras culturas, desta relação do sujeito (cientista) que conhece e das culturas transformadas em objeto de conhecimento:

Embora o conteúdo de uma “outra” cultura possa ser conhecido de forma impecável, embora ela seja representada de forma etnocêntrica, é seu *local* enquanto fechamento das grandes teorias, a exigência de que, em termos analíticos, ela seja sempre o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação [...].

A diferença cultural precisa ter a legitimidade de narrar-se e não apenas ser narrada pelo conhecimento científico dentro de um enquadramento teórico-metodológico academicamente aceito. Existem pessoas que vivenciam intensamente práticas culturais indígenas, afro-brasileiras e africanas, entre outras, que podem partilhar suas experiências e

ensinar muito nos cursos de história, desde que haja espaço para elas no currículo e recursos para trazê-las ou para levar os estudantes onde estas pessoas estão.

O Professor Agostinho verificou que no curso analisado “[...] *falta uma vivência desses acadêmicos, uma vivência por idade ou por nunca ter ido numa terra indígena, nunca ter ido num assentamento, num acampamento, numa comunidade quilombola*” (Professor Agostinho, Entrevista, 09/11/2016). É preciso haver experiências em diferentes contextos na formação de professores de história, estender mais as atividades curriculares das licenciaturas para outros lugares. Contatos em contextos com os quais não estamos acostumados podem favorecer um repensar de nossas práticas, desde que haja um preparo para o despojamento de preconceitos.

Conforme o trecho do registro de caderno campo citado, a professora de História do Brasil I disse que os povos maias, incas e astecas se tornaram famosos como civilizações americanas porque possuíam aspectos semelhantes ao que existiu nas sociedades europeias historicamente. Isso me fez pensar que a Europa enquanto entidade cultural representada ainda possui grande prestígio e os demais lugares do mundo são comparados, analisados, descritos e medidos em sua história, cultura, sociedade e política, entre outros aspectos, a partir de sua referência hegemônica. Precisamos expor e discutir isto nas aulas de história na universidade e na escola.

As marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo do curso de Licenciatura em História analisado eram compostas pela superiorização do branco, mas também pela imposição da hegemonia europeia, eurodescendente e do eurocentrismo que menospreza outras identidades/diferenças étnico-raciais e culturais. Porém, estas não eram as únicas marcas. Nas aulas, o currículo se mostrava vivo, dinâmico e imprevisível.

Outras marcas das representações acerca das identidades brancas, com menor frequência, se tornavam aparentes, tais como: a contestação da superiorização da brancura à custa da inferiorização das identidades não brancas, a dependência das diferenças, as diferenças brancas, a hibridez das identidades brancas atravessadas pelas diferenças negras e indígenas.

As identidades brancas dependem das diferenças e também são diferentes. O branco depende de quem não é para ser branco, não necessariamente de opostos, mas dos diferentes que intercambiam significados para criar outros sentidos (HALL, 2010a) e identificar as diferenças.

Nos interstícios cotidianos, eram inseridos outros significados e representações (SILVA, 1996) no currículo do curso de Licenciatura em História pesquisado que questionavam a hegemonia da brancura e do eurocentrismo, mesmo eventualmente. A ideia de supremacia

branca e o eurocentrismo naturalizado precisariam ser mais contestados na licenciatura para colaborar mais com a formação contínua de professores de História.

Torna-se fundamental a existência de, cada vez mais, tentativas de descolonização no currículo e esforços coletivos pela emancipação epistêmica do euro-brancocentrismo, mesmo não plena, com embates contínuos às representações inferiorizantes dos negros e indígenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa produziu uma compreensão de como as representações em torno das identidades brancas marcavam o currículo de um curso de Licenciatura em História. A corporeidade é fator bastante citado para a definição de quem é e quem não é branco. Entretanto, a brancura está além do corpo (ALVES, 2010), pois é uma construção cultural e histórica permeada por relações de poder que se encontram nas representações, produzidas na linguagem e atribuidoras de sentidos às nossas percepções.

A brancura pode estar na universidade, na sociedade, nos conhecimentos e no currículo através de ênfases e omissões feitas com relação às identidades culturais brancas e não brancas. Brancuras normativas se expressam sob a forma de mensagens implícitas/explicitas e demarcam os lugares onde deveriam estar situadas as identidades culturais na ordem euro-brancocêntrica, sinalizando marcas das representações acerca das identidades brancas em relação a outras identificações.

O sujeito crítico e esclarecido (contestador do racismo e das desigualdades) que a licenciatura almeja formar, pelo domínio do conhecimento acadêmico, seria consciente, ativo, desenvolvido e responsável graças ao domínio do conhecimento científico da história, porém, existia também a percepção de docentes sobre a impossibilidade de efetivar plenamente esta formação.

Não estou convencido somente da insuficiência da formação crítica, mas de qualquer formação (LOPES; BORGES, 2015), pois estamos continuamente em formação. O problema não são as teorias críticas, que supostamente poderiam ser superadas e substituídas por outras melhores, mas qualquer teoria que não problematiza os seus próprios pressupostos.

“A única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar, não a que você fala com profunda fluência”. (HALL, 2003e, p. 204).

A formação crítica pretendida pelo curso pesquisado não tinha como foco colocar sob suspeita a epistemologia moderna, apesar de que eram feitas algumas críticas ao eurocentrismo e à ideia de supremacia branca. “O esclarecimento, por meio da posse do conhecimento, é pressuposto da produção de um sujeito soberano em seu saber e em suas ações no mundo e na história”. (GARCIA, 2001, p. 42). Um sujeito pleno, acabado, eurocentrado e branqueado pelas alvas luzes da razão moderna.

Muitas vezes, as ênfases na racionalidade moderna feitas na Licenciatura em História participante da pesquisa situaram a ciência eurocentrada como a instância máxima de produção do conhecimento, desconsiderando outras lógicas de produção do conhecimento advindas de culturas subalternizadas, sob o julgo da colonialidade. A normalização de padrões eurocêntricos favorecia a ocorrência de situações em que identidades culturais e saberes, não correspondentes à norma branca, fossem menosprezados.

A partir da análise das ementas e de registros do caderno de campo acerca de aulas assistidas, pude verificar que o currículo analisado do curso de Licenciatura em História estava estruturado pela divisão quadripartite da história, progressiva e linear (CHESNAUX, 1995), assim como em outros cursos. (COELHO; COELHO, 2013a). Nesta estrutura, os avanços históricos que guiam os rumos dos acontecimentos, geralmente, ocorrem na Europa e no ocidente branco, onde a relevância histórica parece permanecer. Existia um apego por parte de discentes e de docentes a esta perspectiva da história.

Na licenciatura, embora fossem comuns representações do branco genérico como superiorizado, opressor, colonizador, cristão, masculino, privilegiado e ilustrado, em certas ocasiões percebia que as identidades brancas eram representadas como múltiplas e heterogêneas – atravessadas por diferenciações e desigualdades. Brancos também podem ser cativados pelas culturas negras e indígenas, inclusive se identificar com as lutas destas populações.

Como ressaltou a perspectiva de formação do curso colaborador desta pesquisa no seu projeto pedagógico e nas entrevistas de docentes da licenciatura, o conhecimento acerca da história pode oferecer melhores condições de agir no presente. Nesse sentido, as representações de brancos, negros e indígenas precisam ser mais discutidas nos cursos de licenciatura em história. Podem ser debatidas como construções culturais impuras, produtoras de sentidos do passado no presente. Tais sentidos têm efeitos nas percepções e posicionamentos dos sujeitos em formação, atuais e futuros professores, participantes na (re)definição dos rumos de currículos.

Uma formação crítica de docentes de história precisa também estar referenciada em versões da história que não estejam restritas ao mundo branco. Penso que o Grupo Modernidade/Colonialidade, os estudos críticos da branquitude, o pós-colonialismo, a interculturalidade crítica, os estudos culturais e o multiculturalismo crítico poderiam contribuir para referenciar teoricamente o trabalho de formação neste sentido.

A interculturalidade crítica e o multiculturalismo crítico juntos com as perspectivas educacionais críticas de viés neomarxista podem permitir que percebamos os movimentos negros, indígenas e outros movimentos sociais, nos sintonizando com eles para tentar contribuir, de alguma forma, com suas lutas.

As críticas ao eurocentrismo e as propostas de descolonização do Grupo Modernidade/Colonialidade podem servir como combustível argumentativo. O pós-colonialismo e os estudos culturais podem alimentar discussões a respeito de como as identidades e diferenças são reconfiguradas nas instáveis relações de poder. A contestação à superiorização de brancura pode ser subsidiada pelos estudos críticos da branquitude.

O currículo de formação de professores de história pesquisado oferecia pouca oportunidade para que fossem discutidos os significados configuradores da ideia de supremacia branca. “Evitar problematizar o lugar do branco nas relações raciais brasileiras é evitar discutir as diferentes dimensões de privilégios simbólicos e materiais que recaem sobre este segmento étnico-racial”. (LABORNE, 2014, p. 11).

O currículo da Licenciatura em História analisada priorizava uma formação do professor-pesquisador crítico e esclarecido demasiadamente orientada por uma história branca e eurocêntrica. Contudo, aconteciam iniciativas esporádicas de mostrar os protagonismos dos indígenas e dos negros na dimensão histórica e cultural. Algumas destas foram citadas nesta tese.

Marcas das representações acerca das identidades brancas no currículo da licenciatura pesquisada foram percebidas na hegemonia eurocêntrica e branca regulando histórias contadas na Licenciatura em História colaboradora da pesquisa. Contar histórias indígenas e negras como histórias dos vencidos pode menosprezar as lutas destes povos que continuam, ainda que não seja esta a intenção. As histórias de vencedores/vencidos constituem um binarismo que superioriza os vencedores, colaborando para reiterar a noção de supremacia branca, mesmo involuntariamente. Estas histórias foram percebidas em aulas do curso analisado na pesquisa.

As representações e narrativas presentes no curso analisado, mesmo que fossem utilizadas de maneira crítica para justificarem e questionarem um presente desigual, de forma

ambivalente (muitas vezes), contribuíram para reduzir ou apagar o protagonismo dos sujeitos negros e indígenas na história, ignorando suas atuações, negociações, resistências e infiltração de suas culturas e de seus conhecimentos na sociedade ao longo do tempo. No curso, de modo ambivalente, coexistiam críticas e conivências com o euro-brancocentrismo.

Com menor recorrência, outras representações e narrativas estavam infiltradas no currículo euro-brancocêntrico deste curso de Licenciatura em História, contestando significados que superiorizavam o branco e desvalorizavam negros e indígenas. As diferenças negras e indígenas deveriam ser mais visibilizadas e o lugar da branquitude questionado, sistematicamente, para colocar em xeque as compreensões estereotipadas que circulavam no currículo da Licenciatura em História.

O curso analisado realizava um trabalho contra preconceitos, discriminações e baseado no antirracismo. No entanto, preconceitos, estereótipos, racismo e discriminações estavam presentes no curso, dificultando mais a permanência principalmente de acadêmicos indígenas na Licenciatura em História. Isso foi demonstrado nas falas citadas da Acadêmica Joana e de outros.

Além do deslocamento dos seus contextos culturais para um ambiente ainda hostil às suas presenças, outra questão que dificultava a permanência dos indígenas era a falta de uma sensibilidade maior com relação às suas presenças, como também dos negros, para perceber como elas poderiam e podem ensinar o curso de história a ser menos branco e mais multi/intercultural. Havia incentivos para a presença indígena e negra no curso, mas precisariam ser intensificados.

A branquitude opressora só pode existir na relação desigual com as diferenças étnico-raciais e culturais, ou seja, quando superiorizada. O problema é a supremacia branca que é reiterada no cotidiano. Para combatê-la, penso que a estratégia seja destroná-la. Poucas vezes, percebi tirarem as identidades brancas dos pedestais e altares nas representações históricas nas aulas assistidas da Licenciatura em História colaboradora da pesquisa.

Os códigos culturais fixam o sentido da brancura como superior, mas esta significação não é permanente, podendo ser alterada por contestações, embates, diálogos e ressignificações. O sentido de branco é, constantemente, reiterado como norma invisível, natural, imune e indiscutível. Todavia, precisamos questioná-la.

Convenções de representação inscritas estabelecem a naturalização das identidades brancas enquanto opressivas, colonizadoras, superiorizadas, incolores e arquétipos da humanidade. No entanto, estas convenções podem ser desestabilizadas e desconstruídas, ainda que de maneira preliminar.

O domínio branco e do eurocentrismo não estão garantidos perpetuamente, pois determinadas representações ainda procuram nos convencer da “natural” supremacia branca e europeia, mas também porque podem ser combatidos. As brancuras superiorizadas, enquanto normativas reguladoras, buscam ordenar tudo e todos, sob o eurocentrismo, à sua imagem e semelhança nas guardas de fronteiras dos espaços privilegiados. Transgressores do confinamento imposto por estas normativas cruzam fronteiras daquilo que é considerado inaceitável pela lógica euro-brancocêntrica.

Como foi possível notar nas informações trazidas a respeito da Licenciatura em História pesquisada, existiam momentos de desnaturalização e questionamento do eurocentrismo e da superiorização do branco na história, mas ainda eram fortes as representações situando a brancura, constantemente, no pedestal, na norma hegemônica. Representações instituídas por convenções sociais injustas, configuradas por desigualdades que marcam nossas identidades e diferenças, precisam continuar sendo combatidas.

Diante do que foi exposto neste trabalho, entendo que se confirma a tese anunciada: ainda que as representações hegemônicas acerca das identidades brancas continuem, predominantemente, marcando o currículo do curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa – relacionadas à naturalização do eurocentrismo como padrão universal, à normalização do branco como superior e às hierarquizações epistêmicas –, existem também eventuais tentativas de ressignificar o currículo e de representar brancos, negros e indígenas não completamente ajustados à colonialidade que os desigualava.

É relevante trazer, continuamente, representações das identidades étnico-raciais que sirvam para o combate às representações racistas para mostrarmos identidades brancas como diferenças não superiores a outras diferenças, mas sem desconsiderar desigualdades étnico-raciais reiteradas na sociedade.

Também, “os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais”. (MCLAREN, 2000, p. 136). Torna-se necessário promover espaços de reflexões coletivas onde a branquitude seja colocada em questão enquanto construção cultural e histórica.

A contestação do eurocentrismo e da superiorização do branco, mas também a ênfase nas representações dignas de negros e indígenas – mostrando a importância sociocultural e histórica destes grupos, reiteradamente, na formação universitária de professores-pesquisadores de história, em diferentes momentos no currículo do curso – podem ter efeitos proveitosos para a configuração de políticas de representação antirracistas na sociedade pela pesquisa e pelo ensino.

Ainda que não tenha sido o foco da tese, não posso deixar de registrar uma crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porque os docentes egressos da licenciatura pesquisada lidarão com ela. A BNCC impõe conteúdos para as escolas, subestimando a capacidade dos professores nas escolas como elaboradores de currículos em parceria com a comunidade escolar. Estes profissionais teriam mais condições de considerar necessidades curriculares específicas, se fossem valorizados como elaboradores de currículos com condições para estudo e trabalho, infraestrutura e salários dignos.

Embora tenha algumas menções ao protagonismo negro e indígena, tal questão ainda parece marginal devido à ênfase euro-brancocêntrica e a divisão temporal linear e quadripartite, como pode ser observado no documento. (BRASIL, 2016). A uniformização, preconizada pela BNCC, continua mantendo o currículo de história das escolas, predominantemente, branco e eurocêntrico. Contudo, aposto que haverá subversões e mudanças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. Os dilemas de dois autores frente a uma história do negro no Brasil. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p. 45-60, 2012.

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco** – a brancura no corpo e para além dele. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação). São Paulo: USP, 2010.

AMES, José Luiz. A filosofia da dominação em Augusto Comte. **Revista de Filosofia**, ano IV, nº. 4, julho/1991.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História**: a disciplina de história nas tramas da didatização. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, nº 16, p. 61-67, jan./mar./abr., 2001.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 14-29.

APPLE, Michael. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº. 1, p. 175-184, jan./abr. 2012.

AU, Wayne; APPLE, Michael W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 100-113.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Modernidade/Colonialidade ocidental e a produção subalterna do outro. **Pro-Posições**, v. 18, nº. 2 (53), p. 89-101, maio/ago. 2007.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 31, p. 25-34, jan/jun. 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11, p. 89-117, Brasília, maio/ago. 2013.

BARANZELI, Caroline. **Universidade e relações raciais**: a perspectiva de estudantes do curso de Direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2003.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Políticas afirmativas no Ensino Superior**: a experiência da UFRB. Rio de Janeiro: FLACSO; UERJ, 2013.

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. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Europa**: uma aventura inacabada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BENITES, Eliel. Relato sobre saberes práticas indígenas e a universidade. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 29-29.

BENITES, Tônico. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 43-43.

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). São Paulo: USP, 2002.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-48.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BONIN, Iara Tatiana. **“Pela Ordem e pelo progresso”**: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. XI ANPED Sul. Curitiba, 2016, p. 1-27.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas nas redes das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n.1, p.73-83, jan./jun. 2010.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **História Unisinos**, v. 4, nº. 2, p. 195-227, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, janeiro de 2003. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, DF, março de 2008. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 9 de junho de 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de História e a construção de discursos identitários. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 17-33.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: tensões atuais**. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-americano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, nº. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. **O branco “invisível”**: a emergência da branquitude nos estudos sobre as relações raciais no Brasil (período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Araraquara: UNESP, 2014.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, nº. 68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (editores). **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, p. 92-107, dezembro de 2013a.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, nº. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013b.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 53-66.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 93-117.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

CREPALDE, Adilson. Exposição de Adilson Crepalde. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 160-163.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-23.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº. 51, p. 573-592, dez. 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 37-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Desafios de Foucault à teoria crítica em educação. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 233-247.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série Estudos**, Campo Grande-MS, nº. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores**. 30ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007, p. 1-16.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-107.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (Orgs.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014, p. 16-33.

GABRIEL, Carmen Teresa. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 32-56, 2015.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EdUSP, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação e Realidade**, nº. 26, v. 2, p. 31-50, jul./dez., 2001.

GEARY, Patrick J. A Europa das nações ou a nação Europa. Mitos de origem passados e presentes. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 1, nº. 1, p. 21-35, 2013.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, nº. 3, p. 58-63, 1989.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 97-132, jun. 1999.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A.; GIROUX, Susan Searls. Ensinando o político com Homi Bhabha. In: GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 105-125.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES; Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 419-441.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirlei Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis**, Unisul, v. 8, n. 13, p. 81-103, jan./jun. 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº. 1, p. 109-123, jan./jun., 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº. 80, p. 115-147, març. 2008.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 85-104.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 43, p. 26-44, nov. 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, Stuart. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003a, p. 160-198.

HALL, Stuart. O problema da ideologia: o marxismo sem garantias. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003b, p. 265-293.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003c, p. 25-50.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003d, p. 101-128.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003e, p. 199-218.

HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003f, p. 131-159.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003g, p. 335-349.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003h, p. 247-264.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003i, p. 51-100.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. El trabajo de la representación. In: RESTREPO, Eduardo; WALSH, Katherine; VICH, Víctor. **Sin garantías**: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán/Lima/Bogotá: Instituto de Estudios Sociales e Culturales Pensar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar, 2010a, p. 447-482.

HALL, Stuart. El espetáculo del “Otro”. In: RESTREPO, Eduardo; WALSH, Katherine; VICH, Víctor. **Sin garantías**: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán/Lima/Bogotá: Instituto de Estudios Sociales e Culturales Pensar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar, 2010b, p. 419-445.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2003, p. 51-68.

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

HUME, David. **Uma investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

IBGE. **Tabela 2093** – População residente por cor ou raça, sexo, situação do domicílio e grupos de idade – Amostra – Características gerais da população. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010. Disponível na *internet* em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/2093#resultado>>. Acesso em: 26 out. 2017.

INKPIN, Sally Cheryl. **Signos, códigos e estratégias literárias da negrura e da brancura**. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Porto Alegre: PUC-RS, 2014.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública**: uma etnografia do colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira-BA. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Cachoeira: UFRB, 2014.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2006.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p. 127-142.

KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue” - Um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-32.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco**: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-53.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1995.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 133-161.

LÁZARO, André. Apresentação. In: BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB**. Rio de Janeiro: FLACSO; UERJ, 2013, p. 5-7.

LEE, Peter. Porque aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n.º. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LEONARDO, Zeus. Paleontologia/pálida ontologia: o status da branquitude na educação. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 144-158.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória - cultura e política: implicações para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.º. 2, p. 5-10, jul./dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n.º. 157, p. 486-507, jul./set., 2015.

LOPES, Joyce Souza. **Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”**: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural). Pelotas: UFPEL, 2016.

LUCIANO, Gersem. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 32-39.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago., 2006.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 109-125.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 331-404.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: UNEB, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (Orgs.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, nº. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-37.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branca cor: a criança idealizada pela imprensa. **Cadernos Penesb**, nº. 10, p. 189-207, jan. 2008/jun. 2010.

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

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**, v. 4, nº. 1, p. 34-45, jul. 2014.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988, p. 23-29.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Formação de professores indígenas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 53-57.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antônio Jacob; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: negociações entre saberes para a construção da autonomia. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio; DUPRET, Leila. **Educação e debates etnicorraciais**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011, p.11-33.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série-Estudos**, nº. 37, p. 33-46, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis**. n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

NETTO, João Paulo. Relendo a teoria marxista da História. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998, p. 50-64.

NEVES, Eduardo Góes; TEIXEIRA, Mônica. História Antiga do Brasil. **UNIVESP TV, canal digital 2.2 da multiprogramação da TV Cultura, que integra a Universidade Virtual do Estado de São Paulo**, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v3Tg-z6q97Q>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

NUNES, João Arriscado; SANTOS, Boaventura de Sousa. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

NUTTALL, Sarah. Subjetividades da branquidade. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 183-217.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Em tempos de Histórias**, nº. 9, Brasília, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Tese (Doutorado em História Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Lúcio Otavio Alves. **Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Salvador: UFBA, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos alunos africanos na escola: as perspectivas para a formação de professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Miriam Ribeiro de. **O discurso do branco e para o branco: uma análise discursiva de rótulos e propagandas**. Tese (Doutorado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2011.

OLIVEIRA, Otair Fernandes. Intelectualidade negra e produção do conhecimento na educação brasileira. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus (Orgs.). **Educação e etnicidades: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011, p. 159-175.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. **Um estudo sobre a branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

PERALTA, Anastácio. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 40-40.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar., 2009.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **Identidade étnico-racial e universidade: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e implicações eurodescendentes, em três instituições do ensino superior no sul do país**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo, maio 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 març. 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 19-20.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, nº. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (editores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar 2007, p. 93-126.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 135-176.

RESTREPO, Eduardo; WALSH, Katherine; VICH, Víctor (Orgs.) **Sin garantías:** trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán/Lima/Bogotá: Instituto de Estudios Sociales e Culturales Pensar/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, p. 69-93.

SANTANA, Renato Oliveira. **Efeitos da Educação superior nas identidades de negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº. 54, p. 197-215, jun. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES; Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, nº 22, p. 81-115, jul./dez., 1997.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, nº. 143, p. 516-537, maio/ago. 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: USP, 2012.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de História, memória e culturas.** Curitiba: CRV, 2013.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memória e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p. 59-79, 2012.

SILVA, Marcos Toffoli Simoens da. **“Sea Kafirs” ou “Branços Coloniais”:** a Marcha Contra o Crime e os paradoxos da presença portuguesa na África do Sul. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Campinas: UNICAMP, 2005.

SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, nº. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 11-21.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000d, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curricularista** – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001b, p. 1-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-15.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 61-84.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SILVEIRA, Zuleide S.; BIANCHETTI, Lucídio. **Universidade moderna**: dos interesses do estado-nação às imposições do mercado – ou: das consequências de imolara educação no altardo mercado. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013, p. 1-17.

SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus (Orgs.). **Educação e etnicidades**: diálogos e ressignificações. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação! **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, jul./nov. 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-386.

SOVIK, Liv. Porque tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a vontade de verdade acadêmica. **Contemporânea**, vol. 3, nº. 2, p. 159-180, jul./dez. 2005.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STEYN, Melissa. Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

TAVARES, Júlio Cesar de. Diáspora africana: experiência negra de interculturalidade. **Cadernos Penesb**, nº. 10, p. 77-85, jan. 2008/jun. 2010.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 10, p. 5-15, jan./fev./mar./abr., 1999.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Tempo**, Niterói, n. 8, p. 1-12, 1999.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **A universidade, o currículo e o conhecimento**: das origens aos tempos atuais. Praia: Edições Uni-CV, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

VERÓN, Ládio. Exposição de Ládio Verón. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (Orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 176-176.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (editores). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y decolonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 12, nº. 1 (34), p. 151-161, març. 2001.

WRAY, Matt. Pondo a “ralé branca” no centro: implicações para pesquisas futuras. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 339-361.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-52.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, nº. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.