



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 186

OS NEGROS, INDÍGENAS E BRANCOS REPRESENTADOS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

José Bonifácio Alves da Silva - UCDB

José Licínio Backes - UCDB

Agência Financiadora: CAPES/PROSUP

Resumo

Neste texto, analisamos representações acerca dos negros, indígenas e brancos percebidas no currículo de um curso de Licenciatura em História. Para isso, analisamos o projeto pedagógico do curso, realizamos observações de aulas inspiradas na etnografia e fizemos entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso. As histórias dos negros e indígenas estão presentes neste currículo, porém, aparecem como menores em relação à história dos brancos e a história europeia. Com menor recorrência, outras representações e narrativas estão infiltradas no currículo euro-brancocêntrico deste curso de Licenciatura em História, contestando significados que superiorizam o branco e desvalorizam negros e indígenas. Concluimos que as diferenças negras e indígenas necessitam serem mais visibilizadas e o lugar da branquidade questionado para colocar em xeque as compreensões estereotipadas que circulam na Licenciatura em História.

Palavras-chave: representações culturais, identidades étnico-raciais, currículo.

Considerações iniciais

Neste texto, mostramos as representações acerca dos negros, indígenas e dos brancos percebidas no currículo de uma Licenciatura em História através da análise do projeto pedagógico do curso, de aulas assistidas e de entrevistas com estudantes do curso. A Licenciatura em História participante da pesquisa tem mais de 60 anos de existência e pertence a uma universidade pública localizada no Estado do Paraná, marcado pela grande presença de eurodescendentes.

No projeto pedagógico, cuja última reelaboração foi em 2012, foram analisadas as ementas das disciplinas e os objetivos desta formação. Aulas de distintas disciplinas

foram observadas nas diferentes turmas¹ deste curso de dezembro de 2015 a julho de 2016. Foram anotadas, em caderno de campo, informações pertinentes às discussões desta pesquisa referentes às participações de estudantes e professores nas aulas para perceber representações acerca dos indígenas, negros e brancos. Trouxemos algumas destas observações para este texto.

As observações de aulas foram inspiradas na etnografia, uma experiência interpretativa de situações significativas traduzidas sob a forma de registros. Representações de contextos atravessadas por encontros, interlocuções, polifonia e pela co-autoria dos sujeitos participantes da pesquisa (CLIFFORD, 2008). Trata-se de uma, entre tantas, e não da única interpretação possível.

As entrevistas foram feitas entre julho e dezembro de 2016. Apresentamos uma análise de falas oriundas de entrevistas semiestruturadas realizadas com acadêmicos do último ano do curso (quarto ano), pois estes percorreram a maior parte da trajetória curricular da Licenciatura em História. Também analisamos falas da Acadêmica Joana do segundo ano, identificada como indígena, para termos contato com a percepção de uma indígena estudante do curso.

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).

Os entrevistados foram identificados por pseudônimos e não citamos de maneira direta o projeto pedagógico do curso, nem o colocamos nas referências, para evitar a sua identificação.

O currículo de uma Licenciatura em História e as representações de identidades étnico-raciais

O currículo tornou-se um conceito polissêmico e 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

¹ O curso possui 137 estudantes matriculados. Dentre estes, 7 se autodeclararam negros e 86 brancos no cadastro acadêmico *on-line* do site da instituição. Identificamos uma acadêmica indígena da etnia Kaingang no curso que nos concedeu uma entrevista. Os demais estudantes não se autodeclararam.

de sociedade, dependendo da orientação política. Os currículos prescrevem, proscovem e (re)direcionam os rumos dos processos formativos.

Os conhecimentos são difundidos nos currículos com interesses, conveniências, conivências e mediações. O currículo 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).

Baseados em Hall (1997; 2003; 2010), afirmamos que não conseguimos 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.

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 compõem currículos e conhecimentos. 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). Mas, o poder de definir o sentido de uma formação nunca se dá de forma definitiva, sempre há disputas, tensões e embates.

O percurso curricular atua na produção de identificações e diferenciações 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.

As identidades/diferenças são significadas pelas representações culturais e classificadas. As identificações são delimitadas pelas diferenciações. “A marcação da

diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 39).

Na elaboração dessas classificações, identificando e diferenciando, significados são produzidos por representações e expressos em formas de representar também no currículo. Por isso, ao analisarmos representações acerca das identidades brancas nesta pesquisa, precisamos 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, 2003, p. 85).

O poder de representar indígenas, negros e brancos no currículo é o poder de definir estas identidades/diferenças (SILVA, 2000), 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 em situações específicas (HALL, 2000).

Representações das identidades/diferenças étnico-raciais estão presentes no currículo da Licenciatura em História analisado em nossa pesquisa. Elas são frequentemente submetidas à normalização por meio da hegemonia europeia, reafirmando o branco como o poderoso sujeito histórico e de conhecimentos.

Percebemos no currículo do curso que os negros e índios são 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). O branco é representado como superiorizado.

O projeto pedagógico do curso está mais focado em uma história branca e europeia, pretendendo formar o professor-pesquisador crítico. De modo ambivalente, “[...] 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” (Acadêmica Gabriela).

O currículo euro-brancocêntrico deste curso de Licenciatura em História nos parece ambivalente, porque articula questões opostas: dá visibilidade aos marginalizados, mas, ao mesmo tempo, está, demasiadamente, focado na história dos grupos privilegiados.

As histórias dos não-brancos estão presentes neste currículo, porém, aparecem como menores em relação a história dos brancos, da Europa e das ideias eurocentradas. Os negros e indígenas são colocados 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).

No curso circulam representações estereotipadas dos indígenas, homogêneos e presos a uma imagem congelada, como exóticos, primitivos e habitantes da floresta. “Você tem o indígena, mas a representação dele é de pelado no meio do mato” (Acadêmico Breno). Essas representações 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).

Como mostra o aluno, estereótipos ainda circulam no curso de Licenciatura. 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).

Pelas observações das aulas e entrevistas realizadas, podemos afirmar que os índios e os negros são bastante representados, mas como aqueles que foram descritos pelos brancos, vítimas de processos históricos e pressionados a se adequar a 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”. O currículo do curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa parece estar alheio ao ressurgimento de várias identidades étnicas indígenas no Brasil, principalmente na região nordeste (SILVA, 2012).

A escravidão negra é mais lembrada do que a indígena nas aulas assistidas na Licenciatura em História, possivelmente porque durou mais tempo, também outra possível causa disso é o fato do negro ser, frequentemente, representado na história do

país como escravizado. “Predominantemente, o negro aparece enquanto escravo ou ex-escravo e tal. Geralmente, escravo e pobre” (Acadêmico Inácio).

As marcas da história da escravidão continuam presentes na atualidade. Contudo, concordamos com Albuquerque e Fraga Filho (2012) 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” (p. 54).

O enriquecimento da corrupta elite branca 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 e que imóveis foram comprados, fortunas foram formadas 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 como uma prática de agricultura sustentável, na Licenciatura em História que analisamos, não se nota apenas representações de negros e indígenas como passivos na história. Há momentos em que é ressaltado o protagonismo negro e indígena nas aulas, como mostraremos mais adiante.

As identidades brancas são muito representadas 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).

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, procurando apagar seu entendimento 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.

Lembramos, com Quijano (2002), que com o fim do período colonial, instaurou-se a colonialidade que perdura até hoje: “a colonialidade do poder [...] esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (p. 13). Essa colonialidade baseia-se na racialização dos grupos humanos, estabelecendo uma hierarquia, segundo a qual o branco é superior.

No sistema racializado de representações o branco “[...] 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 é retratada 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 e brancas para satisfação de desejos sexuais (Aula de História da América II, Caderno de Campo, 11/12/2015).

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 a 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.

É possível dizer, pela análise do caderno de campo e das entrevistas com estudantes, que discussões sobre as relações étnico-raciais estão inseridas no currículo praticado do curso onde foi realizada a pesquisa. 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”.

Segundo o Acadêmico Sandro, as discussões sobre racismo, preconceito e discriminação “no curso, é um ou outro professor, assim, que prefere. O Professor de Tópicos em História Africana e Afro-brasileira toda aula está falando”. Essas discussões não atravessam muitas disciplinas do curso.

Mesmo não sendo muito frequentes, no curso de Licenciatura em História pesquisado ocorrem debates a respeito das desigualdades étnico-raciais. Inclusive, sobre este problema 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). Em alguns momentos, dentro e fora das aulas, ocorrem esses debates no curso.

Em uma aula de Tópicos em História Africana e Afrobrasileira foi criticado 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 discriminatória desvalorização 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 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 de Tópicos Temáticos em História Africana e Afrobrasileira, 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 Afrobrasileira, Caderno de Campo, 15/12/2015).

Fazer a crítica às formas estereotipadas das identidades negras, como fez este professor, é fundamental para colocar em xeque a supremacia branca. O corpo é “[...] construído, moldado e remoldado pela intersecção de uma variedade de práticas discursivas disciplinares.” (HALL, 2000, p. 121).

Os corpos dos sujeitos são marcados pelas representações, porque estas tornam o visível dizível (SANTOS, 1997). As hierarquizações estéticas, significadas por representações racistas, configuram a valorização de determinadas características físicas e desvalorização de outras. Essas hierarquizações não são naturais, nem fixas, devendo ser questionadas como fez o professor de Tópicos Temáticos em História Africana e Afrobrasileira.

O 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. “A narrativa da ‘branquidade’ 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).

O Acadêmico Ernesto observou que o branco aparece também no curso de Licenciatura em História 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”. Os eurodescendentes são representados sob o signo da branquidade superiorizada.

Das anotações feitas em uma aula de Prática de 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 faz o seguinte comentário na apresentação sobre o uso de história em quadrinhos no ensino de História do Brasil na sua turma: “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).

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).

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, 2003, p. 34). Pelo contrário, nesse processo, negros e indígenas foram subalternizados e inferiorizados, apesar de toda a luta e resistência empreendida por esses povos.

Nas aulas analisadas do curso participante da pesquisa, enquanto se expõe que não foram devidamente acolhidas e valorizadas as diferenças negras e indígenas no contexto nacional brasileiro, com o combate às desigualdades que as submetem, se percebe as brancuras como historicamente bem vistas, mesmo que os brancos não sejam mencionados explicitamente. É denunciada nas aulas a subalternização de negros e indígenas na história de modo a mostrar o racismo impregnado em relações desiguais de poder.

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 III 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 estão ali para servir, uma história dos grandes heróis brancos. Foi mencionado naquela aula pelo docente que os grupos populares foram submetidos à repressão do Estado naquele período. Os terreiros de candomblé no Rio de Janeiro eram fechados pela polícia e os cultos afro-brasileiros proibidos 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), o descreveu como um francês rico, viajante (viajou por diferentes

lugares do mundo), fotógrafo, um estudioso de culturas que vai para Salvador (cidade onde morou até o final de sua vida), se encanta pela cultura negra e pelo candomblé, criador de uma fundação possuidora de um acervo para o estudo da cultura negra – 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. Também mostrou que as culturas negras podem despertar a curiosidade, serem fontes de interesses e de estudos pelas suas relevâncias.

Além disso, a partir da aula podemos argumentar, junto com Albuquerque e Fraga Filho (2012), que candomblé, samba e capoeira também podem ser representados “[...] mais do que como provas da força de culturas de origem africana no novo continente, e sim como estratégias políticas e simbólicas de construção de identidades e, portanto, de enfrentamento ao racismo” (p. 58).

Baseados nos estudos culturais e pós-coloniais, podemos dizer que as constantes negociações de significados entre culturas atingem todas as identidades e diferenças. As identificações/diferenciações são (re)criadas nos diferentes contextos. Essas negociações de significados compõem hibridismos culturais em situações particulares.

O docente de História da América I, na aula no terceiro ano do curso a respeito da colonização espanhola no Caribe, disse que “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). Negociações e hibridismos constroem versões diferenciadas das culturas, constituem traduções.

Não são somente os negros, os índios e demais povos que aprenderam/aprendem, mesmo de maneira forçada, com os brancos. Os brancos também aprenderam/aprendem com os negros, os índios e demais povos. Isso merece uma reflexão profunda para outras relações e práticas, pois, como Bhabha (1998), salientamos que este hibridismo, negociação e tradução são frutos de necessidades históricas das identidades étnico-raciais em situações específicas. Necessidades de relacionar-se com outro contexto e de aprender com os outros, muitas vezes, não mencionadas.

Os contatos entre diferentes identidades étnico-raciais em situações de trocas, conversas e/ou diálogos podem provocar aproximações no curso de Licenciatura em História, além de possibilitar a contestação de preconceitos e estereótipos inventados sobre estas diferenças. “Alguns alunos daqui, alunos indígenas, vieram mostrar para o pessoal que eles também estão dentro da universidade [...]” (Acadêmica Rafaela).

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, como que eles vieram para a universidade”.

A Acadêmica Joana, estudante indígena do curso da etnia Kaingang, relatou: “[...] a gente foi fazer um trabalho na aldeia, quando eles [acadêmicos do curso de História] chegaram lá, eles se assustaram: ‘Nossa, não imaginei que fosse assim, eu achei que o indígena estava lá pelado’. Eu falei: ‘Não, o indígena não anda pelado’”.

Experiências curriculares, como as relatadas pela Acadêmica Joana e o Acadêmico Inácio, podem favorecer a produção de representações que contribuam para desconstruir as formas de preconceito e discriminação na formação de professores. “Afim, o diálogo intercultural ocorre precisamente nesse encontro/desencontro/confronto entre ideias e lógicas de pensamento distintas, porém não necessariamente excludentes” (SILVA, 2012, p. 70).

As representações estereotipadas de negros e indígenas são incorporadas pelos diferentes sujeitos. Existe também 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).

Ocorrem conflitos quando questionam 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). Como se observa, há disputas em torno da verdade, para que certas representações culturais das realidades continuem tendo mais força do que outras.

Na pesquisa percebemos que poucos são os momentos dedicados à exposição e debate acerca das lutas dos grupos étnico-raciais em desvantagem, mas também para a discussão acerca da construção, permeada por imposições e relações desiguais de poder, dos significados que superiorizam a brancura. “Mas 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” (Acadêmica Rafaela).

O espaço dedicado a mostrar as formas de resistência contra a dominação é bastante reduzido, mas também para o estudo dos diferentes povos indígenas e negros. “Olha, no curso são pouco discutidas, a cultura indígena e a cultura negra” (Acadêmico Breno).

Pelas aulas observadas durante a nossa pesquisa, podemos afirmar que os índios e os negros apareceram mais nas disciplinas de História da América I, História do Brasil I e III, Tópicos em História Africana e Afro-brasileira e História do Paraná como participantes dos processos históricos, no entanto, também são nestas disciplinas onde se fala mais dos brancos explicitamente, situando-os em vantagem. “Em História do Paraná, por exemplo, teve bastante foco para os conflitos entre indígenas e brancos” (Acadêmico Inácio).

Não há uma disciplina de História Indígena no curso. O Acadêmico Ernesto disse que “a cultura negra foi mais falada [nas aulas do curso] do que a cultura indígena, por aquela ideia de ter a matéria de Tópicos em África, História da África”. O escasso estudo das populações indígenas nos currículos de História pode gerar a ideia de que esses sujeitos são irrelevantes para o conhecimento histórico. “Desconhecem-se, assim, línguas e culturas, bem como as trajetórias espaciais e temporais vividas por essas sociedades” (SILVA, 2012, p. 65).

Em um currículo organizado por disciplinas, quando não existe uma disciplina de História Indígena, a tendência é que esta temática não seja considerada muito importante e não tenha muito espaço para que ela seja trabalhada na formação universitária de professores de História devido à forte ênfase eurocêntrica do currículo. “Eu acho que só em tópicos [Tópicos em História Africana e Afrobrasileira] e em outra disciplina [História da América I] que a gente trabalhou a cultura indígena” (Acadêmica Maria).

A Acadêmica Maria lembrou que na disciplina de Tópicos em História Africana e Afrobrasileira 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”.

Hall (2003), apesar de tratar especificamente do contexto caribenho, nos faz também pensar sobre as nossas realidades educacionais após as diásporas negras no que se refere a “[...] questão de interpretar a ‘África’, reler a ‘África’, do que a ‘África’ poderia significar para nós hoje, depois da diáspora” (p. 40). 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.

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).

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 na história.

Pela pesquisa realizada, podemos afirmar que o currículo do curso, prescrito e praticado, mesmo que procure questionar o eurocentrismo e a superiorização da branquidão, raramente mostra o protagonismo histórico dos negros e indígenas. Ainda está bastante limitado 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).

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. Inseridos nas relações de poder, os estudantes podem conformar-se, inclusive, com as desigualdades, concebendo-as como normais ou irrelevantes.

Quando algum docente tenta fugir do eurocentrismo, o Acadêmico Breno contou 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’” (Acadêmico Breno).

Quando são denunciados os sofrimentos dos indígenas e negros, sem privilegiar as suas táticas de luta, resistência e sobrevivência à colonização, à escravidão, aos processos de dominação, aos racismos, aos ataques as suas comunidades e à expropriação de suas terras, pode parecer que estes povos se submeteram passivamente, ou foram fracos e vencidos pelos poderosos brancos.

Observamos que os indígenas e negros são muito mais associados nas aulas do curso 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 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).

Com essas práticas, o curso pode também reforçar as representações euro-brancocêntricas, subsidiadoras do racismo, contribuindo para perceber as diferenças negras e indígenas como passivas, sem conteúdo e inofensivas nos currículos, afastando negros e indígenas de lugares de destaque e de valorização, mantendo a ordem hierarquizada produzida no período colonial que é atualizada sistematicamente pela colonialidade (QUIJANO, 2002).

Considerações finais

Contar histórias indígenas e negras como histórias dos vencidos é menosprezar as lutas destes povos que continuam. As histórias de vencedores/vencidos constituem um binarismo que superioriza os vencedores. Estas histórias foram percebidas em aulas do curso analisado em nossa pesquisa.

As representações e narrativas presentes no curso de História mesmo que utilizadas para justificar um presente desigual, de forma ambivalente, muitas vezes contribuem para reduzir ou apagar o protagonismo dos sujeitos negros e indígenas da história, ignorando seus conhecimentos.

Com menor recorrência, outras representações e narrativas estão infiltradas no currículo euro-brancocêntrico deste curso de Licenciatura em História, contestando significados que superiorizam o branco e desvalorizam negros e indígenas. As diferenças negras e indígenas devem ser mais visibilizadas e o lugar da branquidade questionado sistematicamente para colocar em xeque as compreensões estereotipadas que circulam na Licenciatura em História.

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.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 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.

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. **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, p. 447-482.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio./ago. 2002.

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, 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, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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.

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.