



**O CURRÍCULO DE UMA LICENCIATURA EM HISTÓRIA E AS
REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS:
TENSÕES, MANUTENÇÕES E AMBIVALENCIAS**

THE CURRICULUM OF A HISTORY TEACHING COURSE AND THE REPRESENTATIONS OF
ETHNICAL-RACIAL IDENTITIES:

TENSIONS, CONTINUATIONS AND AMBIVALENCES

EL PROGRAMA DE UNA LICENCIATURA EN HISTORIA Y LAS REPRESENTACIONES DE
IDENTIDADES ÉTNICO-RACIALES:

TENSIONES, MANUTENCIONES Y AMBIVALENCIAS

*José Bonifácio Alves da Silva¹
José Licínio Backes²*

RESUMO: Neste artigo, no qual se problematizam a hegemonia branca e o eurocentrismo, analisam-se representações de negros, indígenas e brancos no currículo de um curso de Licenciatura em História. O currículo está sempre relacionado a representações de identidades étnico-raciais e, como os estudos étnico-raciais vêm mostrando, sistematicamente ele contribui para reproduzir as representações hegemônicas, reforçando as hierarquias raciais construídas no período colonial. Examinou-se o projeto pedagógico do curso, realizaram-se observações de aulas inspiradas na etnografia, e fizeram-se entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso. Conclui-se que as diferenças negras e indígenas necessitam ser mais visibilizadas e que o lugar da branquidade deve ser sistematicamente questionado para colocar em xeque as compreensões estereotipadas que circulam na Licenciatura em História.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Identidades étnico-raciais. Licenciatura em história.

ABSTRACT: This paper in which the white hegemony and eurocentrism are problematized analyzes the representations of black, indigenous and white people in the curriculum of a History Teaching course. The curriculum is always related to representations of ethnical-racial identities and, as ethnical-racial studies have shown, it has consistently contributed to reproduce hegemonic representations, thus reinforcing the racial hierarchies constructed along the colonial period. The pedagogical project of the course was examined, the classes were observed from an ethnographical perspective, and a semi-structured interview was applied to students. It has been concluded that the black and indigenous differences should be made more visible, and the place of whiteness should be consistently questioned in order to problematize the stereotyped understandings spread in the History Teaching course.

KEYWORDS: Curriculum. Ethnical-racial identities. History course.

RESUMEN: En este artículo, en el cuál se problematiza la hegemonía blanca y el eurocentrismo, se analizan representaciones acerca de los negros, indígenas y blancos en el programa de la carrera de Licenciatura en Historia. El programa está siempre relacionado a representaciones de identidades étnico-raciales y, como los estudios étnico-raciales vienen mostrando, contribuyen sistemáticamente para reproducir las representaciones hegemónicas, reforzando las jerarquías raciales construidas en el período colonial. Se examinó el proyecto pedagógico de la carrera, se realizaron observaciones de aulas inspiradas en la etnografía y también se realizaron entrevistas semi-estructuradas con estudiantes de la carrera en cuestión. Se concluye que, las diferencias negras e

Submetido em: 26/12/2017 – **Aceito em:** 15/02/2018 – **Publicado em:** 20/02/2018.

indígenas necesitan ser más visibles y el lugar de la “blanquidad” sistemáticamente cuestionado para poder colocar en jaque las comprensiones estereotipadas que circulan en la carrera de Licenciatura en Historia.

PALABRAS CLAVE: Programa. Identities étnico-raciales. Carrera de historia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

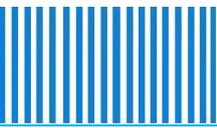
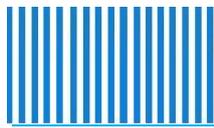
Neste texto, no qual se problematizam a hegemonia branca e o eurocentrismo, analisam-se representações de negros, indígenas e brancos percebidas no currículo de uma Licenciatura em História mediante a análise do projeto pedagógico do curso, aulas assistidas e entrevistas com estudantes do curso. A Licenciatura 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.

Em um primeiro momento, situamos o lugar da análise, mostrando que o currículo está sempre relacionado a representações de identidades étnico-raciais. Como os estudos étnico-raciais vêm mostrando, o currículo sistematicamente contribui para reproduzir as representações hegemônicas, reforçando as hierarquias raciais construídas no período colonial, que não deixaram de existir e se mantêm no contexto da colonialidade. No segundo momento, trazemos a análise da pesquisa de campo, evidenciando que as representações da superioridade branca continuam marcando o currículo em um curso de Licenciatura em História, apesar das eventuais tentativas de colocá-las em xeque. Por fim, fazemos algumas observações que sinalizam a necessidade do questionamento sistemático, e não esporádico, da suposta superioridade branca, que marca o currículo do curso analisado.

SITUANDO A ANÁLISE

O currículo tornou-se um conceito polissêmico e ressignificado por meio 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 os rumos dos processos formativos.

Os conhecimentos são difundidos nos currículos com interesses, conveniências, convivências 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]. É 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, das classificações, das 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.

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). Porém, o poder de definir o sentido de uma formação nunca se dá de forma definitiva – sempre há disputas, tensões e embates.

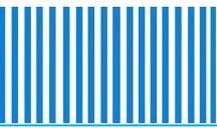
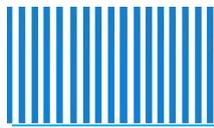
O percurso curricular atua na produção de identificações e diferenciações pelas representações acessadas e (re)criadas nele. “É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação” (SILVA, 2001, p. 68), pois vêm à tona o que e quem precisa ser representado, o que e quem necessita representar, o que e quem estabelece os conteúdos.

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 analisarem-se as marcas das representações das identidades brancas nesta pesquisa, é 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, 2003, 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, colocando-se os brancos em destaque.

O poder de representar indígenas, negros e brancos no currículo é o poder de definir essas identidades/diferenças (SILVA, 2000), ainda que não definitivamente, mas 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 incorporados pelos sujeitos em diversas situações. Como se dá esse processo em um currículo de Licenciatura em História é o que passaremos a analisar.

AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PRESENTES NO CURRÍCULO DO CURSO ANALISADO

A pesquisa de campo foi realizada por meio da análise do projeto pedagógico do curso, cuja última reelaboração foi em 2012. Foram analisados as ementas das disciplinas e os objetivos dessa formação. Todavia, os registros das observações de aulas do curso e as entrevistas com os acadêmicos foram as fontes que trouxeram mais elementos à análise.

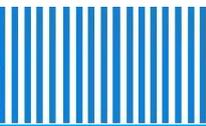
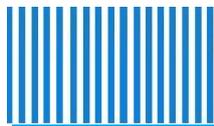
As aulas das disciplinas foram observadas nas diferentes turmas² do curso, de dezembro de 2015 a julho de 2016. Foram anotadas, em caderno de campo, informações pertinentes às discussões da pesquisa referentes às participações de estudantes e professores nas aulas, a fim de perceber representações dos indígenas, negros e brancos. As observações de aulas foram inspiradas na etnografia, uma experiência interpretativa de situações significativas, traduzidas sob a forma de registros. Consideram-se representações de contextos atravessadas por encontros, interlocuções, polifonia e pela coautoria 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 com acadêmicos do último ano do curso (quarto ano), pois estavam na etapa final do curso de 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).

Por razões éticas, os entrevistados foram nomeados com pseudônimos; não citamos de maneira direta o projeto pedagógico do curso, nem o colocamos nas referências, para evitar a identificação da universidade. Os nomes dos professores citados também são pseudônimos.

² O curso possuía 137 estudantes matriculados na época da pesquisa. Dentre esses, sete se autodeclararam negros e 86 se declararam 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.



Os resultados obtidos pelos diferentes instrumentos de pesquisa foram organizados em torno de duas categorias de análise: a) os brancos costumam ser representados como sujeitos históricos e superiores, ao passo que negros e indígenas são muitas vezes invisibilizados, vistos apenas como dominados e de forma estereotipada; b) apesar dessa tendência, há momentos em que a hegemonia branca é questionada, e negros e indígenas são representados como sujeitos históricos, sua resistência é visibilizada e os estereótipos são questionados. Como esses dois processos coexistem na Licenciatura em História analisada, optou-se por não separá-los na análise.

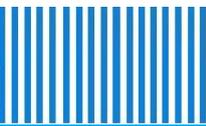
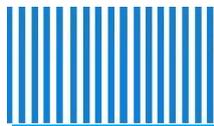
Pela análise do projeto pedagógico do curso, podemos perceber que a intenção era formar sujeitos críticos, conscientizando mediante um conhecimento acadêmico. Tal intenção está bastante relacionada com o pensamento moderno eurocentrado, de saída de um estado de imaturidade intelectual e de senso comum para a maturidade de uma consciência crítica, racional, histórica e científica. Esse 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 essa não seja a intenção.

As 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).

Percebemos no currículo do curso que os negros e índios eram muito representados como levados pela maré dos acontecimentos, passados para trás e dominados pelos “poderosos” brancos. Conforme salientou uma entrevistada: “Apesar de ser visto de uma forma mais crítica, é o branco que coloniza, que é superior. Pelo menos tem um discurso de superioridade sobre ele” (ACADÊMICA MARIA). O branco era representado como superior, porém, essa superioridade é, algumas vezes, problematizada e criticada (como mostraremos mais adiante).

As ementas das disciplinas, que constavam no projeto pedagógico do curso, e as aulas assistidas estavam mais focadas em uma história branca e europeia, pretendendo formar o professor-pesquisador crítico. Os brancos eram os que mais apareciam nos conteúdos do curso, seja como personagens históricos, seja como referências nos estudos. Ressaltou outra acadêmica: “[...] 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 eurobrancocêntrico desse curso de Licenciatura em História pareceu-nos ambivalente, porque articulava questões opostas: dava visibilidade aos marginalizados, mas,



ao mesmo tempo, estava demasiadamente focado na história dos grupos privilegiados. Mesmo que não fosse a intenção das pessoas envolvidas, o currículo da licenciatura fazia esse movimento ambivalente observado.

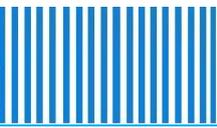
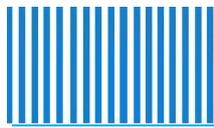
As histórias dos não-brancos estiveram presentes nesse currículo, mas observamos que apareceram como menores em relação à história dos brancos, da Europa e das ideias eurocentradas. Muitas vezes, os negros e indígenas são colocados como se fizessem parte apenas do passado do Brasil. “Mesmo nos próprios textos utilizados, o negro ainda aparece só no período de escravo. O indígena aparece só no Brasil colonial” (ACADÊMICO ERNESTO). Isso colaborava para impedir os 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.

No curso, circulavam 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 estudante citado, 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). Tal custoso processo de lidar com a alteridade abala as nossas compreensões e coloca-nos na posição de eterno aprendiz, porque não conhecemos os outros nem a nós mesmos, outros outros. Tudo pode ser diferente do que, supostamente, sabemos.

Pelas observações das aulas e entrevistas realizadas, podemos afirmar que os índios e os negros eram bastante representados, mas como aqueles que foram descritos pelos brancos, vítimas de processos históricos e pressionados a adequar-se à norma colonial, ocidental, europeia, nacional e branca, em que o lugar reservado às suas identidades era o de inferioridade, submissão, resignação, integração, negatividade e nulidade.

Uma acadêmica entrevistada falou dos contextos em que mais apareciam 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” (ACADÊMICA MARIA). O currículo do curso de Licenciatura em

**Artigo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651322

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 na Licenciatura em História, possivelmente porque durou mais tempo (mais de três séculos). Também 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 e tal. Geralmente, escravo e pobre” (ACADÊMICO INÁCIO).

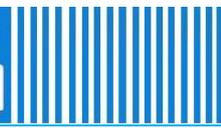
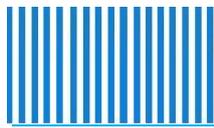
As marcas da história da escravidão continuam presentes na atualidade. Contudo, concordamos com Albuquerque e Fraga Filho (2012, p. 54) quando escrevem que “[...] a história dos africanos e de seus descendentes não pode permanecer presa à imagem de ‘peças produtivas’ que o imaginário do escravismo projetou 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 causador 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 corrupta elite branca por meio da escravização de africanos e 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 (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 prática de agricultura sustentável, no currículo da Licenciatura em História analisada, não notamos 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.

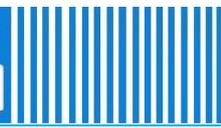
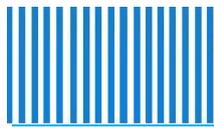
Os brancos foram criticados nas aulas por serem símbolos de dominação racial e cultural sobre as outras identidades/diferenças culturais e étnico-raciais. “Os brancos apareceram nas nossas aulas marginalizando o resto da sociedade, reprimindo e como se estivessem chegado aqui violentamente, impondo a sua raça [...]. Nos textos que a gente lê, o branco sempre foi o superior aos outros da sociedade” (ACADÊMICA GABRIELA). O branco era representado também como opressor.

A hegemonia cultural e étnico-racial exercida pelas identidades brancas manifesta-se no prestígio de que gozam, mas também no apagamento e desvalorização das identidades 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.

Um entrevistado observou que o branco aparecia 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” (ACADÊMICO ERNESTO). Brancos, europeus e eurodescendentes guiavam os rumos dos processos históricos nas ementas das disciplinas e nas aulas assistidas. Os eurodescendentes eram 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).

Repetições de representações da identidade branca como superior a todas as outras identidades étnico-raciais naturalizam essa maneira de representá-la, buscando nos fazer acreditar que a branquidade sempre é dominante. Procuram apagar o entendimento de branquidade 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 Quijano (2002, p. 13), lembramos que, com o fim do período colonial, se instaurou 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”.



Esta 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 em uma posição naturalizada de prestígio à qual todos devem estar, resignadamente, ao dispor.

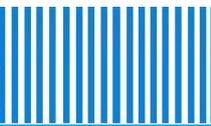
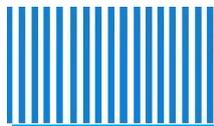
Essa resignação à disposição dos brancos é retratada em uma aula de História da América II assistida no curso de Licenciatura em História. A aula mostra a coisificação de negros e negras em um contexto específico.

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 (CADERNO DE CAMPO, 11/12/2015).

A representação estereotipada do corpo negro procura torná-lo exótico. Ambivalentemente, é 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.

É possível dizer, pelas observações realizadas e entrevistas com estudantes, que discussões sobre as relações étnico-raciais estavam inseridas no currículo praticado do curso em que foi realizada a pesquisa. Entretanto, uma entrevistada 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” (ACADÊMICA GABRIELA).

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. Um acadêmico disse que 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” (ACADÊMICO SANDRO). Essas discussões não atravessam muitas disciplinas do curso.



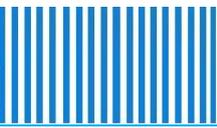
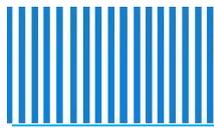
A iniciativa de educação voltada para as relações étnico-raciais está pautada na percepção de que não podemos ignorar as desigualdades étnico-raciais, mas também “[...] há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar” (SILVA, 2007, p. 493). Embora não fossem muito frequentes, no curso de Licenciatura em História colaborador da pesquisa ocorriam debates a respeito das desigualdades étnico-raciais. Inclusive, aconteciam debates sobre esse 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, aconteciam esses debates.

Em uma aula de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira, 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 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 (CADERNO DE CAMPO, 15/12/2015).

Fazer crítica às formas estereotipadas das identidades negras e brancas, como esse professor e outros fizeram, 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 desvalorização de outras. Explicou Shucman (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”.

Outras representações do corpo negro surgem ao 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). Essas 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.

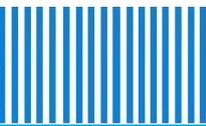
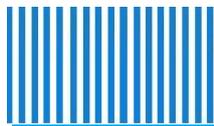
Representações positivas dos corpos negros também vêm sendo propagadas na sociedade brasileira, graças às atuações dos movimentos negros, questionando o padrão branco. “A narrativa da ‘branquitude’ que perpassou a construção da identidade ‘branca’, à medida que a Europa se expandiu pelo globo, foi explicitamente calcada no acesso privilegiado aos recursos materiais e simbólicos [...]” (STEYN, 2004, p. 116).

Mostrar os questionamentos levantados pelos movimentos sociais dos afrodescendentes e indígenas é fundamental, pois as representações dos negros e indígenas como sujeitos inertes e incapazes de atuação contundente na história contribuem para reforçar representações do europeu e do eurodescendente como motores da história, da cultura e da política.

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 empreendidas por esses povos. Culturas negras e indígenas foram subalternizadas, mas muitas resistências e negociações culturais desses povos proporcionaram que várias dessas culturas continuassem existindo de alguma forma.

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 nesse período, o professor de História do Brasil III falou da resistência cultural e política dos negros e de um branco cativado pela cultura negra.



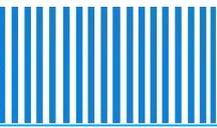
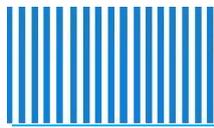
A aula deste professor sobre o período conhecido como Primeira República (1889-1930) no terceiro ano do curso tratou das elites do país, que se diziam republicanas, com vergonha do Brasil negro e favoráveis ao branqueamento pela “higienização” social, racial/étnica e cultural (maior europeização da nação). 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 das disputas por terra no país que 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), [onde] 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 (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 interesse e de estudos pela sua relevância. Culturas afro referenciam muitas pessoas.

Argumentamos, junto com Albuquerque e Fraga Filho (2012, p. 58), 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.

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 que 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 esse hibridismo, negociação e tradução são frutos de necessidades históricas das identidades étnico-raciais em situações específicas –

**Artigo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651322

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 e sensibilizações no curso de Licenciatura em História, além de possibilitar a contestação de preconceitos e estereótipos inventados sobre as diferenças.

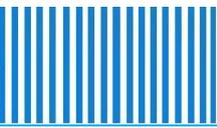
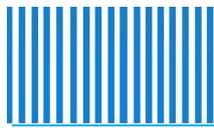
O acadêmico Inácio contou que, no estágio docente com turmas do 7º ano do ensino fundamental, o seu grupo escolheu trabalhar com o tema “povos indígenas do Paraná”. O grupo convidou dois acadêmicos indígenas da universidade onde estudam, entre estes, a acadêmica Joana, para fazer uma fala naquelas turmas: “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”. 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).

A iniciativa descrita no parágrafo anterior, possivelmente, teve efeitos proveitosos no sentido de colaborar para o combate de estereótipos, preconceitos e racismo. Mostra como o currículo do curso – muitas vezes – acontece, mudando e afetando 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 em difundir esse conhecimento com ajuda dos indígenas na escola.

A estudante indígena da etnia Kaingang, acadêmica da Licenciatura em História pesquisada, 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’” (ACADÊMICA JOANA).

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. 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.

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). O inacabado processo de desaprender e reaprender é



bastante custoso, requer humildade, e nem sempre haverá disposição para isto. O contexto está impregnado de representações injustas que afetam os sujeitos.

Observamos também que ocorrem conflitos quando as “certezas” relacionadas aos negros e indígenas são questionadas: “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, havia disputas em torno da 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.

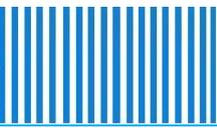
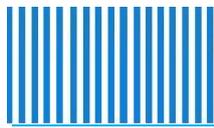
Na Licenciatura em História analisada, percebemos – nas ementas das disciplinas, nas aulas assistidas e nas entrevistas – que foram poucos os momentos dedicados à exposição e ao debate acerca das lutas dos grupos étnico-raciais em desvantagem. “Olha, no curso, são pouco discutidas a cultura indígena e a cultura negra” (ACADÊMICO BRENO). 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 sobre a construção, permeada por imposições e relações desiguais de poder, dos significados que superiorizam a branquidão. Uma entrevistada recordou de uma disciplina em que essa discussão teve espaço 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 ao indígena” (ACADÊMICA RAFAELA).

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. No entanto, também é nessas disciplinas que se fala mais dos brancos explicitamente, situando-os em vantagem. “Formas de resistência negra e indígena também aparecem em História do Paraná” (ACADÊMICO TONI).

Não havia uma disciplina de História Indígena no curso. Docentes da Licenciatura em História colaboradora deste estudo poderiam argumentar que essa formação de professores estava em sintonia com a Lei 11.645/2008³, pois discussões a respeito da história indígena atravessavam diferentes disciplinas do curso. No entanto, em um currículo organizado por disciplinas, a inexistência de uma disciplina de História Indígena situava essa temática como

³ 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).



não sendo considerada muito importante. Não existia muito espaço para que tal temática fosse trabalhada na formação universitária de professores de História devido à forte ênfase eurocêntrica do currículo. “Teve momentos em que a gente discutiu o papel do indígena, a questão do indígena, mas também muito pouco” (ACADÊMICO INÁCIO).

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). Disciplinas e conteúdos curriculares podem servir para provocar reflexões a respeito do que é silenciado. 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).

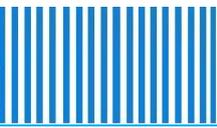
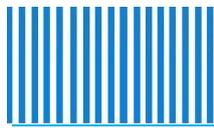
Por meio da análise das entrevistas, das anotações no caderno de campo e da ementa da disciplina de Tópicos Temáticos em História Africana e Afro-brasileira, podemos afirmar que essa disciplina estava dedicada a mostrar protagonismo histórico e cultural negro, africano e afro-brasileiro.

Hall (2003, p. 40), apesar de tratar especificamente do contexto caribenho, 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 têm sua história associada à glória e à conquista, enquanto outros à escravidão e à passividade” (PASSOS, 2013, p. 78).

Sem privilegiar as suas históricas táticas de luta, resistência e sobrevivência à colonização, à escravidão, aos processos de dominação, aos racismos, aos ataques às suas comunidades e à



expropriação de suas terras – que continuam –, quando eram denunciados os sofrimentos dos indígenas e negros no curso, parecia que esses povos se submeteram passivamente ou foram fracos e vencidos pelos poderosos brancos. Era um efeito de marcas da superiorização histórica das identidades brancas.

Observamos que os indígenas e negros eram muito mais associados nas aulas do curso à submissão do que à insubmissão; à exploração do que ao trabalho gratificante; à ausência de liberdade, e não à luta por ela; a uma vida precária, e não à 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.

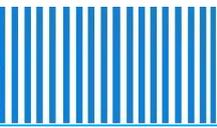
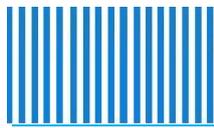
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias indígenas e negras como histórias dos vencidos, ainda que não seja esta a intenção, pode menosprezar as lutas desses povos, que continuam. As histórias de vencedores/vencidos constituem um binarismo que superioriza os vencedores, colaborando para reiterar a noção de supremacia branca, mesmo involuntariamente. Essas histórias foram percebidas em aulas do curso analisado na pesquisa.

Embora não seja a intenção da Licenciatura em História pesquisada, as diferenças étnico-raciais eram, muitas vezes, reduzidas às superiorizações das identidades brancas e inferiorizações de identidades negras e indígenas. Com isso, o curso pode, mesmo que não intencionalmente, reforçar as representações eurobrancocêntricas, que subsidiam o racismo, contribuindo para fazer perceber as diferenças negras e indígenas como passivas, sem conteúdo e inofensivas nos currículos. Nesse sentido, pode afastar 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).

As representações e narrativas presentes no curso de História, mesmo quando utilizadas de maneira crítica para justificar e questionar 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 convívios com o eurobrancocentrismo.

Com menor frequência, representações e narrativas não-eurocêntricas estavam infiltradas no currículo desse curso de Licenciatura em História, contestando significados que superiorizavam o branco e desvalorizavam negros e indígenas. Concluímos que as diferenças negras e indígenas deveriam ser mais visibilizadas e que o lugar da branquidade deveria ser



sistematicamente questionado, para colocar em xeque as compreensões estereotipadas que circulavam no currículo da 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, n. 2, p. 45-60, 2012.

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

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, DF, março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

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; 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.

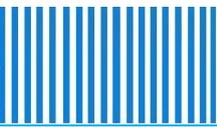
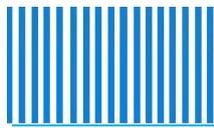
GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, p. 85-104, 1996.

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. **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, p. 103-133, 2000.

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.



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.

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

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, n. 22, p. 81-115, jul./dez., 1997.

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, 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, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

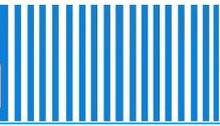
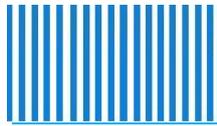
SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

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, p. 119-141, 2002.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STEYN, Melissa. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron (Org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, p. 115-137, 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, p. 7-72, 2000.



Sobre os autores

José Bonifácio Alves da Silva

E-mail: zezao-boni@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4274-5919>

Universidade Católica Dom Bosco – Brasil

Doutorando em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco [UCDB].

José Licínio Backes

E-mail: backes@ucdb.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

Universidade Católica Dom Bosco – Brasil

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos [UNISINOS].