

---

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil



---

V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 376-392

ISSN: 2237-0315

---

**Desnaturalizar a branquidade do sujeito da ciência moderna para des/re/construir o currículo de história**

*Denaturalize modern science's subject whiteness to de/re/construct the curriculum of history*

José Bonifácio Alves da Silva

**Universidade Regional de Blumenau - FURB**

Blumenau - Santa Catarina - Brasil

José Licínio Backes

**Universidade Católica Dom Bosco - UCDB**

Campo Grande - Mato Grosso do Sul - Brasil

**Resumo**

O artigo apresenta algumas reflexões com intuito de propor uma via para a des/re/construção do currículo de história, problematizando a relação entre o sujeito, a ciência moderna e a branquidade. Discute a intenção da ciência moderna de produzir – a partir da Europa, das alvas luzes da razão e de uma cultura hegemônica (branca) – uma infalível teoria do sujeito. Porém, com a proliferação de diferentes teorias críticas e pós-críticas, chegou-se à desnaturalização e questionamento da branquidade como referência superiorizada. Para des/re/construir o currículo de história, é fundamental colocar-se radicalmente a favor de outras histórias e das epistemologias que lhes dão visibilidade.

**Palavras-chave:** sujeito da ciência moderna; branquidade; currículo de história.

**Abstract**

The paper presents some reflections aiming at proposing a way to de/re/construct the curriculum of history, problematizing the relationship between subject, modern science, and whiteness. It discusses the intention of the modern science of producing – from Europe, from the bright light of reason and a hegemonic (white) culture – an infallible theory of the subject. However, with the proliferation of different critical and post-critical theories, one has come to the denaturalization and questioning of whiteness as superior reference. To de/re/construct the curriculum of history, it is of utmost importance to put oneself radically in favor of other histories and epistemologies that give them visibility.

**Keywords:** modern science's subject; whiteness; history curriculum.

## **Introdução**

Nos últimos anos, nas ciências humanas de modo geral e no campo da educação em particular, tem havido uma grande preocupação em questionar e desconstruir os pressupostos da ciência moderna, que inclui o sujeito do conhecimento inventado no contexto da modernidade. Essa preocupação deve-se ao reconhecimento de que a ciência moderna esteve, predominantemente, a serviço da superiorização da branca e de projetos coloniais que subalternizaram, exploraram e dominaram os demais grupos culturais, notadamente os africanos e indígenas.

A ciência moderna, por meio da invenção de um sujeito supostamente universal, produziu conhecimentos eurocêntricos que serviram como argumentos para “atestar” a suposta superioridade branca. A educação escolar, por meio de seu currículo, foi acionada como uma das estratégias centrais de imposição dessa cultura aos demais grupos, contribuindo para reforçar os processos de subalternização e inferiorização.

A disciplina de história, como um dos componentes curriculares da educação escolar, foi acionada para legitimar a visão de mundo dos europeus, sobretudo pela concepção europeia de história, segundo a qual a Europa (associada à branca) está no centro, representando o estágio mais avançado da humanidade e da civilização, e os demais povos, com destaque para os que vivem na África e na América, são representados como atrasados, primitivos e pagãos.

Nesse contexto de questionamento da ciência moderna, da branquidade e do sujeito moderno, apresentamos reflexões epistemológicas para a des/re/construção do currículo de história, problematizando a relação entre o sujeito, a ciência moderna e a branquidade.

Salientaremos que a ciência moderna produziu, a partir da Europa, das claras luzes da razão e de uma cultura hegemônica (branca), uma teoria do sujeito baseada numa poderosa identidade essencializada, na qual se alinhariam todas as outras identidades/diferenças para fundamentar uma política científica e social. Nesse processo, destacamos o papel central de Descartes (2009), Hume (2004) e do positivismo.

Em um segundo momento, argumentaremos que, com a proliferação de diferentes teorias críticas e pós-críticas, o centro referencial branco como a única fonte

de produção da realidade está sendo colocada em questão. A desnaturalização e o questionamento desse centro referencial branco tornam possível construir outro currículo de história, um currículo que conta outras histórias.

### **A ciência e o sujeito moderno: um sujeito e uma ciência pretensamente universais**

Na perspectiva da ciência moderna cartesiana, o pesquisador não precisa se preocupar em contribuir de alguma forma na formulação de projetos políticos e sociais voltados à transformação da sociedade, mas em melhor conduzir sua própria vida e deixar uma contribuição à ciência. O conhecimento racional parte da atitude reflexiva individual, e a finalidade é pragmática a serviço dos pares (corporativista) ou individualista. Descartes (2009) afirma: “[...] eu tinha sempre um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro em minhas ações, e caminhar com segurança nesta vida” (p. 19), porque, segundo o autor, basta bem julgar para bem proceder.

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

A ciência moderna deve ir ao encontro da verdade: “[...] procurei encontrar, de modo geral, os princípios ou causas primordiais de tudo o que existe ou pode existir no mundo [...]” (DESCARTES, 2009, p. 106). No cartesianismo, o processo de construção da realidade e da verdade, ou seja, de como algo se tornou verdadeiro e real, não é preocupante porque a verdade é evidente. Uma cultura branca esconde-se nessa noção de verdade, por isso, ainda permanece pouco contestada enquanto referência hegemônica para a produção da realidade. “A branquidade pode tornar-se invisível para todos os que são apanhados em seu clarão ofuscante [...]” (WARE, 2004, p. 16-17).

O cientista cartesiano acredita ver as coisas do mundo como exatamente são, conforma-se com o que observa e guia sua própria vida sem muito comprometimento

social. “Do consumidor individual ao solitário mal compreendido, ensinam-se os cidadãos modernos a se pensarem como seres que existem no interior de suas cabeças, como seres que apenas secundariamente entram em contato com o resto do mundo” (KUNZRU, 2009, p. 26-27). O sujeito da ciência moderna cartesiana compreende que a responsabilidade com a sociedade está a cargo das autoridades estatais competentes. A ciência moderna surge mais no sentido de observar, identificar e analisar do que no sentido de propor alternativas.

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

A concepção cartesiana de ciência moderna está relacionada à atitude individual do cientista na produção do conhecimento. A maneira de o cientista moderno ser concebido está articulada à forma como o sujeito cartesiano é definido pela consciência racional plena, de “um ‘eu’ unificado e coerente, fixo e permanente, [...] um ‘eu’ que é a origem e a causa da ação [...] o eu coincide com o pensamento sobre si. O eu é aquilo que ele pensa que é [...]” (SILVA, 2001, p. 6). O racionalismo tende a reduzir a subjetividade humana aos seus aspectos racionais. Aqui, a branquidade “[...] se afigura o estado normal e universal do ser, o padrão pelo qual todo o resto é medido e em cotejo com o qual todos os desvios são avaliados” (WARE, 2004, p. 17). Pois a razão eurocêntrica e brancocêntrica estabelece o sujeito ideal.

A compreensão da subjetividade humana dominante, também chamada de teoria do sujeito, tem sido aquela fundamentada na filosofia da consciência racional cartesiana. Essa compreensão pressupõe que “[...] o ser humano é o soberano senhor de suas reflexões e de seus atos, que seus pensamentos e ações são, fundamentalmente, racionais e conscientes [...]” (SILVA, 2000a, p. 15). Nessa noção, desconsidera-se o papel do contexto histórico, econômico, social e cultural na fabricação de sujeitos, de seus pensamentos, escolhas e de sua (in)consciência. O indivíduo racional moderno basta-se a si mesmo, pois “[...] tem uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralingüístico e a-histórico” (SILVA, 2000a, p. 15).

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

Na cultura moderna, o conhecimento erudito (europeu) faria benfeitorias à humanidade. As alvas luzes da razão científica, baseadas na experiência europeia, iluminariam as mentes do mundo todo em uma missão civilizadora contra as trevas da ignorância e tirariam os demais povos da situação de barbárie onde estavam imersos.

Nesse sentido, destacamos Hume (2004), que, mesmo opondo-se ao racionalismo cartesiano, ao apontar a experiência como fonte de conhecimento, não questiona a supremacia do sujeito europeu e se preocupa em construir uma teoria que seja capaz de levar a “luz” ao mundo: “a escuridão, de fato, é tão dolorosa para a mente como para a vista, mas obter a luz da escuridão, por mais esforço que acarrete, será, sem dúvida, motivo de júbilo e deleite” (HUME, 2004, p. 26).

Hume (2004), com seu empirismo, trouxe para a razão moderna o elemento que faltava: uma base “segura” para a construção do conhecimento científico. As investigações de causa e efeito são utilizadas como métodos de análise na epistemologia moderna. Produzem um discurso poderoso para a ciência a fim de controlar a realidade, galgando posições de vantagem na regulação dos sujeitos e determinando os rumos da história, “[...] já que essa relação ou conexão é a mais forte de todas, mas também o mais instrutivo, pois é o único conhecimento que nos capacita a controlar eventos e governar o futuro” (HUME, 2004, p. 45).

Com o racionalismo e o empirismo, temos as bases da ciência moderna que resultaram no positivismo, o qual ficou conhecido como método científico. Este, embora se apresente como “puro”, “desinteressado” e “objetivo”, está desde a sua gênese enredado nas revoluções liberais burguesas dos séculos XVIII e XIX. Antes de dirigir oficialmente o Estado, a burguesia defendeu o progresso frente à ordem feudal. Porém, com a burguesia no comando, a defesa de “um progresso sem limites fazia do

poder, alcançado pela burguesia, um poder limitado, exposto a ser arrastado pela corrente revolucionária do progresso indefinido” (AMES, 1991, p. 63). Defender a velha ordem também seria um retrocesso. Não há como voltar atrás na história, pois esta é, segundo o positivismo (a ciência), evolutiva e progressiva. O ponto referencial desse evolucionismo é a branquidade europeia, que serviu de inspiração para a ciência moderna. “Destá maneira era fácil estabelecer uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas europeias” (LARAIA, 1995, p. 34).

A ciência positivista procurou articular ordem e progresso com um método científico “imparcial” de reorganização social. “O plano de reorganização social de base positivista tem, no método, a indicação da força social encarregada de sua execução teórica: os sábios” (AMES, 1991, p. 67). Essa nova ordem social divide e delega as tarefas teóricas e práticas. Existem aqueles que pensam a organização e o funcionamento dos diferentes setores da sociedade (os especialistas), portanto, comandam outros que executam as tarefas pensadas e ordenadas por eles. O sujeito produzido pela ciência positiva é o submetido e adequado ao estado positivo por vontade ou por coerção. “A política positiva deve realizar o verdadeiro programa social dos proletários que consiste na educação moral e no trabalho regular. A realização desses objetivos conquistará a adesão do povo [...]” (AMES, 1991, p. 68).

O positivismo prega que a história humana segue uma evolução ordenada e necessária. A conciliação entre a ordem e o progresso garante a harmonia social e prepara os sujeitos para as mudanças futuras. “A mudança social, sem saltos, processa-se dentro da ordem, condição indispensável para o progresso; sem ordem, não há progresso, e vice-versa” (AMES, 1991, p. 69). As revoluções não têm mais razão de existir nessa nova ordem porque não haverá outro estágio social de desenvolvimento. Os sujeitos devem subordinar-se conscientemente à ordem vigente para não violarem a natureza humana, o curso natural da sociedade, da história e da cultura, de acordo com as “evidentes” leis científicas gerais que nos regem e nos normalizam.

Os positivistas fizeram da teoria do conhecimento científico um projeto social, político e cultural de colonização, de dominação burguesa, acadêmica e branca. A

ciência positiva moderna é dogmática, fonte de certeza absoluta, caracterizada pela hierarquia existente entre aqueles que sabem – cientistas e doutores – e os ignorantes. A sociedade desigual é justificada pelos níveis de capacidade intelectual dos sujeitos.

Devido às hierarquias entre as funções sociais dos sujeitos, segundo o positivismo, para o controle social, é inevitável e necessário o domínio de uns sobre os outros. “A ciência passa ser a nova fé do homem moderno. Sobre essa nova fé, Comte estabelece um novo edifício social, no qual ficam justificados os interesses de sua classe [e raça/etnia]” (AMES, 1991, p. 70). As leis científicas garantem a imutabilidade da sociedade. No final das contas, o progresso submete-se à ordem no positivismo.

A teoria científica moderna produziu o sujeito a partir da Europa, das claras luzes da razão e de uma cultura hegemônica (branca), procurando impô-lo como a única “identidade mestra” (HALL, 2004), em que se alinhariam todas as outras identidades, fundamentando uma política científica e social. Trata-se de uma identidade essencializada, fruto de uma verdade doutrinária, de uma consciência de um eu real originário e autêntico, não levando em consideração a multirreferencialidade e as contingências do sujeito – mas é possível desnaturalizar a branquidade, se pensarmos de outro modo.

### **O sujeito, a ciência moderna e a branquidade colocadas em questão por teorias críticas e pós-críticas**

As teorias críticas referem-se a um conjunto de múltiplas reflexões ancoradas em diferentes referenciais. Os críticos ampliaram a ideia de ciência porque aprenderam com Marx (2008) que o conhecimento científico deve contribuir para a transformação da realidade. “O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar sua superação” (SANTOS, 1999, p. 197).

Para a teoria crítica moderna, baseada em Marx, a transformação social está assentada na crença de um inevitável futuro socialista gerado pelas lutas de classes e pelo desenvolvimento das forças produtivas. Estas passariam do menos avançado para o mais avançado – um evolucionismo referenciado no desenvolvimento socioeconômico europeu. Referente ao evolucionismo marxista, escreveu Guimarães (1995, p. 42):

O evolucionismo subjacente ao pensamento marxista adaptou-se bem à ideia de que o capitalismo (ele próprio código para “europeidade”) seria uma

força civilizadora que os povos de todo o mundo teriam forçosamente que experimentar antes de atingir o socialismo.

Os teóricos críticos, aos poucos, ampliaram a noção de sujeito do marxismo ao enfatizarem, além das relações socioeconômicas (de classe), outras relações (culturais, de gênero, étnicas/raciais) que constituem os sujeitos, embora estas estejam ligadas às questões de classe. O sujeito crítico é fabricado por uma compreensão sociológica segundo a qual a identidade é formada na interação recíproca entre o “eu” e a “sociedade”, entre o sujeito e a estrutura.

Na teoria crítica moderna, os sujeitos, suas identidades e os contextos culturais tornam-se interligados e previsíveis. As estruturas econômicas, sociais, linguísticas e culturais determinam os sujeitos; não há muito espaço para o inesperado. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2004, p. 11).

A permanência da sociedade capitalista depende, segundo a teoria crítica, da manutenção das estruturas econômicas e ideológicas de dominação. O convencimento e a conformação à estrutura desigual são gerados por mecanismos de reprodução social: os aparelhos repressivos do Estado (a polícia, o judiciário, etc.) e os aparelhos ideológicos do Estado (a escola, a mídia, a religião, a família, etc.). O sujeito é situado em fixas dinâmicas binárias (dominante [opressor] x dominado [oprimido]), determinadas pelas condições socioeconômicas.

Na desigualdade da sociedade capitalista, as culturas das classes menos favorecidas são subalternizadas e reprimidas em prol das culturas burguesas dominantes. “É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes [...]” (SILVA, 2000b, p. 34). Nessa perspectiva, a branquidade permanece não-marcada, diluída na hegemonia da cultura burguesa dominante (gostos, valores, costumes, hábitos e habilidades).

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

reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista” (SILVA, 2000b, p. 33).

Os críticos observam que a ideologia opera na escolarização subjugando os pobres, ensinando-os a submissão e a obediência, enquanto as classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Práticas seletivas nas instituições excluem a classe trabalhadora dos espaços e níveis de ensino onde se aprendem hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.

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

Nos discursos críticos, também surgiu a possibilidade do questionamento do conhecimento moderno, dos seus efeitos destrutivos, disfarçados de valores universais, que tanto torturaram os povos alvos do colonialismo ocidental. “A via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (HALL, 2003, p. 30).

A teoria crítica pós-colonial, advinda de teóricos oriundos de países colonizados, contestou a dominação europeia e discute as profundas marcas da colonização ainda presentes. “Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão, foi de facto imposta a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe” (SANTOS, 1999, p. 206).

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

Movidos pela contestação da normalização opressora do sujeito empreendida pela ciência colonial/cartesiana/moderna/positivista, os estudos críticos da branquidade iniciados no final do século XX nos Estados Unidos questionam a posição

de privilégio da brancura. A identidade branca ou branquidade, também chamada no Brasil de branquitude, é uma categoria sociocultural e étnico-racial construída no contexto da modernidade colonial para legitimar a dominação de uma raça/etnia e cultura, mas também de uma classe, sobre as outras. A afirmação de uma cultura branca ocidental aliada a um projeto racial de branqueamento e ocidentalização iniciou-se a partir da colonização moderna, subsidiada por argumentos produzidos pelo campo científico.

A investigação da branquidade parte do princípio de que o pensamento racial está infiltrado nas estruturas sociais, culturais e psicológicas. Sendo assim, se estabelece que “[...] a tarefa do anti-racismo é expurgar da branquidade suas associações homicidas e suas inclinações dominadoras, forjando, de algum modo, uma identidade racial anti-racista e isenta de culpa que ainda seja resolutamente branca” (WARE, 2004, p. 9-10). Pensa-se na possibilidade de existirem identidades brancas não-repressoras. A branquidade teve um alto custo para a humanidade, mas é possível ressignificá-la aos propósitos das lutas antirracistas.

Os defensores da supremacia branca continuam espalhados pelo mundo. Discursos, instituições, sujeitos e grupos racistas, declarados ou não, estão mais perto de nós do que nem sequer imaginamos e afetam-nos, mesmo temporariamente. Quase sem perceber, convencem na ciência, na cultura e na sociedade. Ainda há um poder branco com fantasias de arianização. Por isso, é importante refletir sobre a invenção da supremacia branca para contestar a persistente desigualdade social e racial.

Situada em um jogo de visibilidade/invisibilidade (NUTTALL, 2004; FRANKENBERG, 2004), a branquidade colonial atua na produção da realidade e dos sujeitos diluída numa falsa neutralidade e universalidade, típicas da ciência moderna. O intuito parece ser enfatizar que a supremacia branca e o racismo estão ausentes, ainda que presentes. As desigualdades, explicadas por um capitalismo meritocrático e por uma epistemologia racista de superioridade branco-burguesa, estão expostas na péssima distribuição de renda, no precário cumprimento dos direitos sociais, na dificuldade de acesso de pobres, negros e indígenas aos espaços privilegiados e de tomada de decisão.

A branquidade ultrapassa as fronteiras dos estados-nação modernos. Configura-se em uma global identidade cultural e étnica/racial superiorizada. Porém,

considerando o seu caráter múltiplo, existem contingências históricas e culturais específicas nos diferentes locais da cultura onde ela é significada.

Desde a segunda metade do século XX, os estudos culturais britânicos, afetados por uma teoria crítica alternativa, vêm com uma proposta de dar atenção maior à cultura.

A cultura cria realidades, não pode ser reduzida à economia nem explicada pelo evolucionismo. Continua sendo um conceito polissêmico e impreciso. A cultura permeia todas as práticas e experiências individuais e coletivas. Nas culturas, estamos sempre aprendendo a ser o que somos em relação aos outros. “As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera” (HALL, 2003, p. 44).

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

Segundo a versão pós-estruturalista dos estudos culturais e pós-coloniais, podemos dizer que a branquidade colonial só faz sentido nas relações de poder desiguais com as diferenças. As assimétricas relações inventam representações superiorizando a identidade branca e naturalizando-a nessa posição. “O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético” (HALL, 2003, p. 345). Expor essa invenção é, de algum modo, tentar abalar a cultura moderna, a ciência eurocêntrica e a branquidade. A branquidade depende da diferença e também é diferença.

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

por (re)interpretações discursivas e atuações dos sujeitos afetadas pelas tensas relações de poder.

Baseados no pós-estruturalismo, os discursos pós-críticos identificados no campo da educação são contrários à teoria crítica moderna, porque “[...] rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária [...] rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas” (SILVA, 2000b, p. 149).

O sujeito dos discursos pós-críticos é descentrado e não é plenamente consciente dos processos de invenção dos quais é participante afetado. O sujeito produz relações com o contexto, mas também é produzido por elas. Não possui essência originária, verdadeira e real, mas constitui-se pela reciprocidade de relações. Não pode ser precisamente determinado pelas estruturas (re)inventadas nas interações onde também faz parte e atua. O sujeito escapa, vaza, é outro, um mistério, um imprevisível e inapreensível outro (SKLIAR, 2003). Nesse sentido, ainda há bastante espaço para a subversão, transgressão e ataque às lógicas dominadoras, ditas científicas, que posicionam a branquidade como centro referencial da verdade, da realidade e do sujeito.

Estudos críticos das desigualdades, da branquidade e da modernidade/colonialidade, os pós-críticos, os pós-estruturalistas, os estudos culturais e pós-coloniais foram difundidos, reelaborados, ressignificados e recontextualizados em versões diferenciadas. Versões dessas posturas teóricas e políticas questionam a cultura científica moderna enquanto expressão da dominação branca sobre sujeitos indígenas e afrodescendentes. Essas teorias produziram preocupações em comum: a desconstrução de essencialismos e de centros referenciais, as problemáticas a respeito das vidas nas fronteiras culturais e da exclusão, questões ligadas a racismo, etnias/raças, gêneros, sexualidades, identidades e diferenças culturais, entre outras. Esses estudos podem contribuir para a des/re/construção do currículo de história.

### **A des/re/construção do currículo de história (considerações finais)**

Ao escrevermos os prefixos *des* e *re*, estamos enfatizando que não há um currículo pronto, fixo e congelado de história. A construção de um currículo é sempre um processo inacabado, com possíveis fechamentos provisórios. Entretanto, entendê-

lo dessa forma não significa dizer que não há um currículo que se hegemonizou no campo da disciplina de história. “Trata-se de perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente” (ANHORN; COSTA, 2011, p. 131).

Predominantemente, o currículo de história privilegia o sujeito cartesiano, branco, heterossexual, cristão. A história, como campo de conhecimento, por séculos só registrou a história dos vencedores, influenciada pela epistemologia cartesiana/positivista. Porém, apesar da História, escrita com letra maiúscula como se fosse a única, como se fosse a história universal, sempre houve histórias outras, sempre houve a história dos negros, dos povos indígenas, das mulheres, dos homossexuais e de muitos outros grupos.

O imperialismo científico moderno da cultura branca procura sujeitar-nos ao seu controle. Defende a existência de verdades incontestáveis, independentes das circunstâncias e dos sujeitos. O papel dos célebres cientistas seria apenas desvendá-las. O uso do discurso da ciência a serviço do controle social, elegendo o sujeito adequado (cartesiano) como o ideal, foi uma postura adotada pela ciência positivista, ainda hoje muitas vezes vista como o único modelo de fazer ciência. A filosofia positiva comtiana seguiu pressupostos cartesianos e iluministas, adaptando-os ao contexto em que foi criada, subsidiando a superiorização da brancura e do eurocentrismo.

A universalização da razão europeia e de seu modelo de sujeito, porém, não conseguiu aniquilar as diferenças. Contestadores de sua lógica, negociadores e tradutores de significados e os que não se adequaram impediram que isso ocorresse de maneira unívoca, homogênea e totalizante.

A cultura branca, o sujeito cartesiano e a ciência eurocêntrica tornam a nossa realidade pensável, administrável e governável a partir de certos sentidos, entretanto, esses elementos não foram totalmente incorporados às nossas vidas. Foram ressignificados, traduzidos (BHABHA, 1998) e infiltraram-se na realidade modificados pelos contextos de lutas e disputas entre práticas de significação. Outras culturas e identidades continuam marcando suas diferenças.

Mas é de suma importância desnaturalizar e desestabilizar a posição hegemônica da branquidade enquanto centro referencial da cultura científica

moderna. Sua naturalização atenta contra a diferença na sociedade e na academia. O questionamento do centro referencial branco produz outras discussões sobre a branquidade na cultura eurocêntrica, as relações com as diferenças étnicas/raciais e culturais, os efeitos da identidade branca hegemônica na constituição de sujeitos, realidades e regimes de verdade.

Desnaturalizar e desestabilizar a branquidade no currículo de história, não são tarefas simples. A cultura branca e a branquidade estão presentes em nossos pensamentos, no desenvolvimento dos conhecimentos que produzimos e nas realidades exteriores que nos constituem.

O próprio conceito de humano está impregnado pela branquidade e pela concepção cartesiana/moderna/positivista de ciência. Todavia, deparamo-nos também com a insuficiência dessa forma de entender o humano, pois o sujeito se depara com a multirreferencialidade de identificações e diferenciações nos locais da cultura onde é situado. Para além da História oficial (branca, burguesa, masculina, heterossexual, cristã), sempre há outras histórias.

Essas outras histórias estão, como diria Bhabha (1998), se infiltrando cada vez mais na História oficial/hegemônica, questionando e subvertendo a lógica branca e ocidental. Notadamente, nos últimos anos, temos acompanhado um grande movimento dos grupos negros, de povos indígenas e de sexualidades não-hegemônicas destacando-se no processo de des/re/construção do currículo de história. Esse processo, como procuramos mostrar, quando acompanhado pelo questionamento do sujeito epistemológico moderno/cartesiano/positivista, fica muito mais radical, tornando-se capaz de produzir um currículo outro que não seja apenas a expressão de uma História, mas a possibilidade de contar múltiplas e diferentes histórias.

Como o currículo é um processo, não há um ponto de chegada, nem uma “solução final”. O currículo é um campo de forças, um jogo de relações de poder. O que faz com que seja mais plural, que contemple mais histórias, é justamente a capacidade de mobilização política dos grupos que fazem parte da sociedade.

Nunca é demais lembrar que, na perspectiva teórica na qual nos movimentamos, nesse jogo político, repleto de interesses, o campo epistemológico não é o outro, tampouco um campo independente capaz de limpar e desfazer os interesses. Todavia, ele próprio

também está profundamente marcado pelos interesses de classe, raça/etnia, gênero, crença, entre outros.

Para ressignificar e des/re/construir o currículo de história, é fundamental questionar os pressupostos epistemológicos da ciência moderna/cartesiana/positivista, que, ao colocar-se como ciência desinteressada, esteve/está sistematicamente defendendo grupos privilegiados.

Para des/re/construir o currículo de história, é fundamental colocar-se radicalmente a favor de outras histórias e das epistemologias que lhes dão visibilidade. Neste momento, isso significa, entre outras coisas, focalizar as lutas, negociações, resistências e conquistas dos movimentos indígenas, dos movimentos negros, dos movimentos de educação do campo, entre outros, e considerar o atendimento de suas demandas como uma possibilidade ímpar de des/re/construir o currículo de história.

### **Referências**

AMES, José Luiz. A filosofia da dominação em Augusto Comte. **Revista de Filosofia**, ano IV, nº. 4, julho/1991.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

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

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 43, p. 26-44, nov. 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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.

HUME, David. **Uma investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue” - Um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-32.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1995.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NUTTALL, Sarah. **Subjetividades da branquidade**. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 183-217.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº. 54, p. 197-215, junho/1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. **24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu**, 2001, p. 1-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 11-21.

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

WARE, Vron. O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 7-39.

### **Sobre os autores**

#### **José Bonifácio Alves da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4274-5919>

Licenciado em História pela Universidade Católica Dom Bosco desde 2010, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB) desde 2013 e doutor em Educação (2018) pelo PPGE-UCDB. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferença Cultural, vinculado à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do PPGE-UCDB, e do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade, vinculado à Linha de Pesquisa Educação Cultura e Dinâmicas Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Fundação Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB). Participa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da FURB. Faz estágio pós-doutoral no PPGE-FURB e integra o grupo de pareceristas da Revista Atos de Pesquisa em Educação. E-mail: [zezaoboni@hotmail.com](mailto:zezaoboni@hotmail.com)

**José Licínio Backes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1991), mestrado em Educação Básica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho (2017). É sócio da ANPED Nacional desde 2005. Foi o representante titular do GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais no Comitê Científico da ANPED de 2013 e 2015. Foi vice coordenador do PPGE/UCDB de fevereiro de 2010 a março de 2011. Coordenador do PPGE/UCDB de abril de 2011 a abril de 2012. Vice-Coordenador do PPGE/UCDB de maio de 2016 a maio de 2018. Atualmente é coordenador do PPGE/UCDB e professor da Universidade Católica Dom Bosco no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado e Doutorado. Participou do Projeto, Articulação em Rede Internacional para aumento e qualificação da cooperação e produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Desde 2013 é editor da Revista Série-Estudos (UCDB). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais. E-mail: [backes@ucdb.br](mailto:backes@ucdb.br)

Recebido em: 04/03/2019

Aceito para publicação em: 18/03/2019