

JOSÉ BONIFÁCIO ALVES DA SILVA

**AS/OS DOCENTES DE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO
BÁSICA E A (DES/RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES
NEGRAS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
ABRIL DE 2013**

Ficha catalográfica

Silva, José Bonifácio Alves da

S586a As/os docentes de história da escolarização básica e a (des/re) construção das identidades negras / José Bonifácio Alves da Silva; orientação, José Licínio Backes. 2013.

113 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

1. Professores de ensino de primeiro grau - Formação 2. Professores de ensino de segundo grau – Formação 3. Professores de história
3. Representação cultural 4. Identidade negra I. Backes, José Licínio
II. Título

CDD – 370.7123

JOSÉ BONIFÁCIO ALVES DA SILVA

**AS/OS DOCENTES DE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO
BÁSICA E A (DES/RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES
NEGRAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
ABRIL DE 2013**

**AS/OS DOCENTES DE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO
BÁSICA E A (DES/RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES
NEGRAS**

JOSÉ BONIFÁCIO ALVES DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Flávio Barbosa Moreira (UCP)

Prof. Dr^a. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

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

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS**

DEDICATÓRIA

Dedico às educadoras, educandas, educadores e educandos das escolas da vida que acreditam e procuram construir, cotidianamente, um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grato à minha mãe, Joanira, por ser uma mulher guerreira e me aturar durante esses 23 anos de existência (não é tarefa fácil). Ao meu pai, José Bonifácio, à minha irmã, Patrícia, e ao meu cunhado (marido de minha irmã), Reginaldo, pelo grande apoio dado. À Danila, minha namorada, pelo companheirismo, carinho e afeto sempre muito bem vindos.

Agradeço muitíssimo ao Professor José Licínio, orientador desta dissertação, pela orientação, confiança e atenção comigo. Não posso deixar de agradecer com a mesma intensidade à Professora Ruth, também pela sua confiança, atenção e pelas “bolachinhas” na época do PIBIC. Muito obrigado à Professora Ruth e ao Professor Licínio, novamente, por me iniciarem no campo da pesquisa acadêmica. Sou grato também ao Professor Guto e ao Professor Neimar pelos incentivos no caminho percorrido da graduação até a pós-graduação.

Registro minha gratidão aos colegas do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (Mestrado e Doutorado), à Linha de Pesquisa 3: Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade pela convivência, pelas caronas, discussões e conversas proveitosas que tivemos.

Aproveito para agradecer à Professora Adir e ao Professor Antonio Flávio por participarem da qualificação e defesa desta dissertação, pelas observações e sugestões bastante pertinentes. À Professora Mariluce, ao Doutor Aleixo, ao Instituto Luther King e aos colegas que encontrei no Curso em Administração e Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial em Mato Grosso do Sul pelas valiosas contribuições para as reflexões acerca da dissertação.

Muito obrigado aos “amigos da rua” que colaboraram para fomentar minha rebeldia, indignação e revolta contra as injustiças. Aos meus professores e professoras dentro e fora da escola e da universidade. Ao Tonhão por ser um grande camarada.

Faço aqui um agradecimento especial à CAPES/PROSUP pelo pagamento das mensalidades. Aos professores e professoras entrevistados/as, sujeitos da pesquisa, pelas entrevistas concedidas de muito boa vontade e por provocarem rumos neste texto.

Para os que fizeram parte da minha trajetória mundana e que, de alguma forma, ajudaram nesta dissertação de mestrado, muito obrigado!

SILVA, José Bonifácio Alves da. **As/os docentes de História da escolarização básica e a (des/re)construção das identidades negras**. Campo Grande, 2013. 113 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada a Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, trata das contribuições de docentes de História da escolarização básica para a construção das identidades negras. Uma das preocupações é investigar se os professores/as de História recorrem a representações essencializantes de identidades ou baseiam-se em uma perspectiva não-essencialista. A outra é ver se as/os docentes colaboram com a valorização e afirmação, ou para inferiorização e negação das identidades negras. Ou, ainda, se essa colaboração é híbrida. Foram realizadas 8 entrevistas semi-estruturadas com as/os docentes de História de diferentes etapas da escolarização básica, atuantes em escolas públicas ou privadas da cidade de Campo Grande/MS. As perspectivas teóricas adotadas para fundamentar a pesquisa podem ser localizadas nos estudos culturais e pós-coloniais, entre outras identificações possíveis dos autores/as utilizados/as. Desse modo, concebo as identidades/diferenças como produções culturais múltiplas, inacabadas, contingentes, multirreferenciadas e marcadas pelas relações assimétricas de poder que tem efeitos sobre os discursos, produtores de representações culturais. As discussões a respeito da problemática permitiram observar que foi preciso estar alerta às inúmeras formas de ser e de se ver o negro, à relação entre identidade e comunidade, aos impactos da colonização, à simbologia ocidental das cores, aos conceitos de raça e etnia, às representações culturais, à identidade nacional, aos processos de hibridização, à globalização, à diáspora negra, à disciplina escolar História e ao mito da democracia racial. A leitura das entrevistas mostrou que as representações de docentes acerca dos sujeitos negros oscilam entre o essencialismo e o não essencialismo, a certeza e a incerteza, a igualdade e a desigualdade, carregando marcas dos contextos que as produziram. Entretanto, os discursos estão longe de ser pura inferiorização das negritudes, estando mais ligados à valorização da história negra.

PALAVRAS-CHAVE: Professores/as de História. Representações Culturais. Identidades/Diferenças Negras

SILVA, José Bonifácio Alves da. **The History teachers of basic schooling and (de/re)construction of black identities.** Campo Grande, 2013. 113 p. Master's Dissertation. Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

This dissertation, linked to Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line and to Education and Interculturality Research Group, discusses the contributions of History teachers of basic schooling for the construction of black identities. One preoccupation is to investigate whether History teachers resort to essentialized representations of identities or based on a non-essentialist perspective. The other is to see if teachers collaborate with the appreciation and affirmation, or denial and inferiorization of black identities. Or, even, if that collaboration is hybrid. Eight interviews semi-structured were realized with History teachers of different stages of basic schooling, active in public or private schools of the city of Campo Grande/MS. The theoretical perspectives adopted to support the research can be located in cultural studies and post-colonial studies, among other possible identifications of the authors used. Thus conceive cultural identities/differences as multiple productions, unfinished, contingent, multi-referenced and marked by asymmetrical power relationships that has effects on the speeches, producers of cultural representations. The discussions about the problematic permitted to observe that it was necessary to be aware with the many ways of be and see the black, to relationship between identity and community, to impacts of colonization, to western symbolism of the colors, to concepts of race and ethnicity, to cultural representations, national identity, the processes of hybridization, globalization, to black diaspora, to school discipline history and to the myth of racial democracy. Reading the interviews showed that of the teachers about black people oscillate between essentialism and non-essentialism, certainty and uncertainty, equality and inequality, carrying marks of contexts that produced them. However, discourses are far from pure inferiorization of black identities, being more connected to the appreciation of black history.

KEYWORDS: History teachers. Cultural representations. Black identities/differences

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 - Início | 11 |
| 1.1 - Produção do tema/problema | 11 |
| 1.2 - Problematização/tema | 14 |
| 1.3 - Uma descrição da metodologia: as referências, os locais de pesquisa, as entrevistas e as entrevistadas/os | 16 |
| 1.4 - Estrutura da dissertação | 20 |
| 2 - Os referenciais teóricos e as discussões dessa pesquisa | 23 |
| 2.1 - Currículos, culturas, identidades, diferenças e representações | 23 |
| 2.2 - Produção histórica das representações das identidades negras | 34 |
| 2.2.1 - Representações das identidades negras no Brasil | 34 |
| 2.2.2 - A disciplina escolar História no Brasil: espaço de invenções de identidades negras | 47 |
| 3 - Professores/as de História da escolarização básica e a construção de identidades negras | 57 |
| 3.1 - Representações de docentes de História acerca das identidades negras: categorias de análise das entrevistas | 57 |
| 3.1.1 - Lugares que ocupam e atuam professores/as de História na (re)invenção de identidades negras | 59 |
| 3.1.2 - Representações sobre racismo, preconceito, discriminação, exclusão, raça e etnia | 73 |
| 3.1.3 - Representações acerca da relação entre cultura negra e cultura nacional | 82 |
| 3.1.4 - Representações dos negros/as no conteúdo da disciplina escolar História | 85 |
| 3.1.5 - Contribuições de professores/as de História da escolarização básica nas (re)invenções das identidades/diferenças negras a partir de “suas” representações | 90 |

| | |
|---|------------|
| Fim da dissertação: os impactos das verdades aqui fabricadas para o pesquisador e para o campo da educação na busca de um entendimento das relações étnicorraciais | 104 |
| Referências | 108 |

1 - INÍCIO

1.1 - PRODUÇÃO DO TEMA/PROBLEMA

Início a dissertação perguntando: de onde parto? Quem sou eu para escrever sobre, acerca, a respeito de docentes de História da escolarização básica e identidades negras?

Discuto a minha atuação, enquanto pesquisador e sujeito, na produção do tema da pesquisa e como foi o processo de envolvimento com o(s) problema(s) fabricado(s). Questiono que identidades assumo, enquanto sujeito posicionado que pretende posicionar sujeitos na dissertação, inventando identidades/diferenças.

Ingressei na linha três, Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB) com o objetivo de continuar e aprofundar as reflexões que já vinha realizando, desde a iniciação científica, no campo dos estudos culturais. Acredito que tais estudos me fizeram pensar melhor sobre as relações sociais, mudando o meu foco, restrito antes apenas à visão da política economicista, para analisar também as interações culturais e as redes de significação. Portanto, acredito que me fizeram refletir mais sobre a minha vida.

Quando escolhi (in)conscientemente o tema os/as docentes de História e a relação deles/as com a construção de identidades negras, não havia pensado muito sobre o que isso tinha a ver comigo. Na escrita do projeto fui pensando um pouco mais. A preocupação era como escrever sobre algo que, a princípio, eu não tinha familiaridade e, portanto, não estaria autorizado a falar sobre o assunto. Sentia que correria o risco de não me envolver suficientemente com o tema e de fazer uma análise superficial.

Penso que um tema de pesquisa é escolhido, por que é alvo de preocupação do pesquisador. No meu caso, o tema virou um problema após a sua escolha. Era uma questão que antes não me incomodava e passou a incomodar quando se transformou em tema do meu projeto de pesquisa do Mestrado em Educação.

Eu sabia que queria fazer uma pesquisa sobre os docentes de História e a produção de identidades, por ter feito o curso de História, ser professor, para aproveitar o que tinha estudado durante meu trabalho de conclusão de curso que foi sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Isso somado a minha afinidade com as teorias da educação e do currículo e com o estudo das teorias da História. Também por conta dos estudos na iniciação científica. Entretanto, o que eu tinha a ver com identidades negras? Gostava do tema por que tratava da representação de um segmento da população historicamente oprimido. Dissertar sobre o assunto seria uma maneira interessante de expor uma dimensão da situação de negros/as e tentar colaborar, de alguma forma, para a conquista de espaços com representações valorizadoras e afirmativas.

Não havia tempo para pensar muito. O projeto de pesquisa tinha um prazo para a entrega tanto na seleção do mestrado, quanto depois, a versão, após a orientação para sistematização da pesquisa, entregue à secretaria do programa como parte dos requisitos do curso.

Passei boa parte do período do mestrado incomodado com a possibilidade de me afirmar negro ou não. Se não sou negro, o que sou? Sujeito misturado, híbrido, impuro. O que quer dizer isso afinal? Não me via branco, apesar de minha mãe e minha irmã serem identificadas como brancas. Comecei, convenientemente, a tentar encontrar alguém que eu pudesse identificar como negro em minha família e na minha descendência. Sentia que se encontrasse, poderia me afirmar negro. E aí estaria mais autorizado a falar sobre o tema, pois teria a ver comigo.

Lembrei que meu pai, identificado como pardo, me disse, certa vez, que seu pai era negro. Meu avô materno tinha a pele bem escura também. Recordei, vagamente, enquanto estava escrevendo este item da introdução, que minha mãe e minha irmã me chamavam de “negão da casa” quando eu era criança.

A teoria não me dava sossego (HALL, 2003). Conforme ia escrevendo e lendo para escrever, mais me perguntava: será que sou negro e não sei? Sou aquilo que consigo ser, a partir do que os outros fazem de mim e comigo, o exterior constitutivo (HALL, 2000). Não dizem por aí que sou negro, apesar de eu ter o cabelo crespo.

O relevante nessa minha relação com tema que se transformou em problema, após a sua escolha, não é o fato de eu ser genuinamente negro ou não. É a necessidade que senti, essencializando identificações, de procurar justificativas que me autorizassem a falar de professores de História e representações de identidades negras.

Percebi que as identidades são relacionais, produzidas nas interações e provocadas pelas diferenças (SILVA, 2000b). O tema me desafiava, e, ainda, me desafia porque desestabiliza a minha própria identidade (a qual pensava que seria íntegra, acabada, estável, unificada) concebendo-a como constante construção sociocultural, marcada pelas relações hierarquizadas de poder.

As reivindicações de sujeitos inferiorizados e de identidades étnicas/raciais, assim como o problema do preconceito, do racismo, da discriminação e da exclusão, não podem ser questões somente para preocupação de pessoas pertencentes aos grupos subalternizados, mas para a preocupação de todos/as interessados/as numa sociedade melhor.

Fui ao encontro de membros dos movimentos negros em Mato Grosso do Sul, quando participei do Curso de Capacitação de Lideranças Negras para a Promoção da Igualdade Racial, promovido pelo Instituto Luther King em parceria com a *Brazil Foundation*, para me aproximar mais do tema. Além das leituras de textos que me ajudaram na tentativa de entender as relações etnicorraciais no Brasil.

A procura por esses respaldos argumentativos, para um envolvimento maior, aproximou-me mais do tema. Todavia, a incessante pergunta continua: onde estou situado etnicamente/racialmente e nas relações de poder? “Talvez o fenômeno mais intrigante para entender a vida humana seja compreender como nos tornamos as pessoas que somos” (MOITA LOPES, 2006, p. 57).

Estudar a contribuição dos professores/as de História da escolarização básica na (des/re)construção das identidades negras, entendendo essa produção cultural múltipla em termos relacionais e rodeada de representações, abre um espaço para aferir o papel do pesquisador nessa (des/re)construção, como sujeito situado nas assimétricas relações de poder, posicionado nas instáveis identificações/diferenciações. Nesse sentido, torna-se importante questionar a produção de verdades por aqueles que estão em uma posição privilegiada para fabricá-las (MOITA LOPES, 2006). Quem sou? Quem pode dizer, ainda que provisoriamente, quem sou eu? Quem, nesse momento, está no centro da identificação? O sujeito negro? O professor de História? O pesquisador? O sujeito híbrido multirreferenciado?

Até que ponto meus interesses individuais/coletivos caminham junto e de acordo com a pesquisa? Minhas referências teóricas mostram-me que serei incompleto, conveniente, parcial e arbitrário na escrita da dissertação, cumprindo com os objetivos da pesquisa para terminar uma tarefa acadêmica. “Os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em seus projetos políticos e nas

relações de poder nas quais operam [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 33). Não houve neutralidade nas escolhas circunstanciadas que consegui fazer. Houve interesses em jogo.

Não quero cair nessa dissertação em um discurso demagógico do intelectual super-herói dono da verdade, no entanto, espero encontrar uma maneira de poder ajudar a contribuir para a construção de significados que nos instiguem a pensar em projetos de sociedade, mais democrática, com igualdade de oportunidades, onde não teremos medo de ser diferentes.

Fui capturado pelo discurso crítico na minha trajetória mundana, iniciada há 23 anos, afetado pela sociedade, pela rua, pela escola, pela academia, pelo curso de História, pela iniciação científica, pelo mestrado, pelos alunos e professores/as, pela profissão docente, pelo punk rock, pelo socialismo, pelo comunismo, pelo anarquismo, pela crença, sem um único rótulo específico (mas com múltiplas identificações) que um mundo mais justo é possível, entre outras circunstâncias.

Muitas pessoas e relações fizeram parte do exterior que me constituiu (HALL, 2000) enquanto sujeito. Pergunto: quem sou? Homem, heterossexual, escolarizado, privilegiado por estar fazendo um Mestrado em Educação, um sujeito mestiço/multirracial/mestiço que vive as tensões. Ora me torno mais negro, ora mais branco. Talvez, eu seja até “um preto mais clarinho” (SANTOS, 1997).

As identidades acionadas foram marcadas pela minha história, pelas relações de poder, pelos processos criadores desse que aqui também cria, no entanto, não cria sozinho, pois interage com outros sujeitos.

1.2 – PROBLEMATIZAÇÃO/TEMA

Esse texto expõe as reflexões teórico-empíricas de um estudo realizado no âmbito da Linha de Pesquisa 3, Diversidade Cultural e Educação Indígena, do PPGE-UCDB, cujo tema refere-se à contribuição de professores e professoras de História da escolarização básica para a (des/re)construção das identidades negras.

O objetivo geral é analisar as representações que os/as docentes de História da escolarização básica fazem dos sujeitos negros, relacionando-as com a construção das identidades negras, portanto, as implicações dessas representações para os processos de produção dessas identidades. Os objetivos específicos vão nessa direção, pretendem compreender se os professores/as recorrem a representações essencializantes de identidades ou baseiam-se em uma perspectiva não-essencialista, bem como verificar se esses

professores/as contribuem para valorização e afirmação ou para inferiorização e negação das identidades negras. Observamos que essa contribuição pode também ser híbrida.

Os/as docentes de história, porta-vozes das “verdades” históricas na sala de aula, são responsáveis também por deixarem marcas da escolarização em nossas vidas. As aulas de História são espaços de instituição de verdades (representações) que afetam as identidades negras. O currículo escolar, visto como o espaço onde se (re)criam relações dentro da escola: conteúdos, conhecimentos, professores/as, alunos/as e aparato institucional, entre outros elementos, marcam as identidades étnicas/raciais. O currículo atua na produção daquilo que somos (SILVA, 2000a). “Essa constatação levanta, inevitavelmente, questões referentes a que identidades nossas práticas pedagógicas estão ajudando a produzir e que identidades deveriam produzir” (MOREIRA, 2010, p. 201).

Os saberes, os discursos, as representações, as regras, as normas, as condutas que circulam na escola, provenientes da sociedade e de significados produzidos no campo cultural e difundidos na educação (nos seus múltiplos âmbitos), tentam conter tudo e todos ao desejável para uma instituição disciplinar europeizada e embranquecida. “A vida institucional precisa ser interrogada na tentativa de colaborar na construção de uma sociedade mais justa” (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Utilizo a expressão escolarização básica e não educação básica para tratar especificamente da educação escolar. Não concordo com a consagrada expressão educação básica, porque parece que a escola é o lugar de base da educação, o local mais importante de educação, e talvez não o seja.

A escola não é a única instituição importante que educa, existem outros múltiplos espaços que educam, disciplinam, regulam e controlam através de saberes, normas, condutas, etc., “[...] o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2000a, p. 139). Argumento que as teorias da educação são também teorias do currículo. Nesse sentido, “da perspectiva da teoria curricular, poderíamos dizer que as instituições e instâncias culturais mais amplas também têm um currículo” (SILVA, 2000a, p.139).

Compreendo a educação na perspectiva da pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia (SILVA, 2000a), na arena das políticas culturais hierarquizadas. Apesar de não ser o único local de educação e, talvez, nem o mais importante, a escola não é uma instituição irrelevante. Continua sendo um lugar importante de educação. Acredito que é, ainda, um espaço privilegiado para o debate, para o diálogo, para a transformação social, e para a (re)invenção de currículos e identidades articulados/as à projetos de sociedade (MOREIRA, 2010).

A análise da pesquisa está centrada em torno das representações de professores e professoras de História. Faço questão de mencionar a diferença de gênero, entre outras, dos sujeitos dessa pesquisa, para mostrar que esses que (re)inventam posições para os outros/as (identidades/diferenças) também estão culturalmente posicionados nas relações de poder (gênero/sexualidade, raça/etnia, classe, etc.). Sendo constituídas e constituindo diferentes relações de poder, “[...] as identidades no mundo contemporâneo diversificaram-se, passando a ser compreendidas como histórica e discursivamente construídas, fragmentadas, descentradas e relacionais” (MOREIRA, 2010, p. 203).

Escrevo os prefixos “des” e “re” entre parênteses no início da palavra construção no título da dissertação e em outras partes do texto para expressar os movimentos das representações e das identidades negras. As nossas compreensões (representações) das identidades negras não são estáticas, fixas e acabadas em um determinado ponto final. Elas mudam, estão sujeitas a processos de (des/re)construção, porque “[...] não há um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudança, por todas as vicissitudes da história” (MOREIRA, 2010, p. 202).

As identidades e o mundo social/cultural não estão definitivamente definidos/as, “estão em construção, isto é, no processo de tornar o significado inteligível ao outro [, portanto,] as identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas” (MOITA LOPES, 2006, p. 37). Nós mudamos a nossa maneira de ver os outros e os outros mudam. Os outros mudam e nós mudamos o modo de vê-los. Os outros também criam representações de nós. E nós estamos sujeitos a mudanças, assim como as representações que fazem de nós. Mudamos, inclusive, a maneira de nos vermos.

1.3 - UMA DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA: AS REFERÊNCIAS, OS LOCAIS DE PESQUISA, AS ENTREVISTAS E AS ENTREVISTADAS/OS

As leituras das referências e os contatos com os sujeitos da pesquisa tornaram possíveis trazer para o texto as fundamentações teórico-epistemológicas, impressões acerca dos locais de pesquisa e dos espaços/tempos onde são representadas e (re)inventadas identidades negras.

Para analisar as representações dos/as docentes foram realizadas, entre fevereiro e junho de 2012, oito entrevistas semi-estruturadas com os/as docentes de História de diferentes etapas da escolarização básica e escolas da cidade de Campo Grande/MS (privadas e públicas). O importante não foi a quantidade de entrevistas, nem a quantificação de respostas

“a” ou “b”, mas a qualidade medida pelos critérios adotados a fim de atender os objetivos propostos.

Os critérios foram que as entrevistas incluíssem professores e professoras titulares (percebidos como aqueles que passam mais tempo do que os substitutos nas escolas), com graduação em História e atuantes nas aulas de História em escolas públicas ou privadas. O tempo de trabalho docente não era um dos critérios de escolha. Esforcei-me para perceber quais perspectivas estão envolvidas nas representações acerca das identidades negras e quais contribuições trazem.

As entrevistas desses/as que colaboram, de alguma forma, na produção das marcas deixadas pela escola (instituição disciplinar) nos estudantes são percebidas aqui como “arenas de múltiplos significados”, onde a voz do entrevistador será uma, entre as outras a serem escutadas. Silveira (2002) faz uma explicação interessante sobre essa noção de entrevista:

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (p. 139-140).

Os discursos das/dos docentes e do analista (entrevistador/pesquisador) em diálogo produzem sentidos, representações e posicionamentos das identidades nas relações de poder (WORTMANN, 2002; COSTA, 2002a; SILVEIRA, 2002). Foi necessário ouvir o que essas pessoas dizem e articular os discursos à reflexão teórica.

O campo teórico-epistemológico adotado, não me permite ter tanto a pretensão de dar a garantia da fidedignidade dos dados produzidos com as entrevistas e demais referências de pesquisa. A minha preocupação maior, baseado em uma versão pós-estruturalista dos estudos culturais e pós-coloniais, é mostrar, nas informações fabricadas, lógicas culturais “[...] embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2002, p. 130), esforçando-me para contestar algumas verdades que se tornaram hegemônicas.

A vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e pós-coloniais orienta as reflexões da dissertação. Essa perspectiva apresenta o caráter produtivo, ambivalente e vacilante da linguagem, dos significados, dos sentidos e dos discursos, afetados pelos

interesses e relações de poder, que criam realidades e seus habitantes (identidades/diferenças). Tal processo de significação, também envolve as representações de docentes de História acerca das identidades negras, tendo em vista seu aspecto discursivo.

A teoria, enquanto discurso acerca do real, não apenas descreve a realidade, ela inventa, justifica, sanciona, legitima e estabelece as possibilidades de entender e atuar nesse real (SILVA, 2000a). As teorias são hierarquizadas, contestadas, hibridizadas, disputam hegemonia, não são ingenuamente elaboradas e nem são puras.

Situo as reflexões da dissertação em um campo teórico híbrido, pois existem íntimas relações entre as híbridas teorias utilizadas. Uma mistura de impuros compõe os referenciais dessa pesquisa: pós-estruturalismo, estudos culturais e estudos pós-coloniais.

Ainda que sob tensões, as diferenças não podem nos impedir de construirmos algo em comum. Com as contribuições do pós-estruturalismo, os estudos culturais e pós-coloniais produziram preocupações em comum (COSTA, 2006): a desconstrução dos essencialismos e dos centros referenciais, as problemáticas a respeito das vidas nas fronteiras, questões ligadas ao racismo, às etnias/raças, aos gêneros, às sexualidades, às identidades e diferenças culturais, entre outras. Muitos destes assuntos constituem alvo de discussão deste texto.

Considero agonístico o exercício de interpretação proposto nesse trabalho. Pretendo não fazê-lo pela via da mesmidade do enquadramento teórico, segundo o qual, as representações de professores/as acerca dos sujeitos negros seriam representadas nesse texto por meio de invenções discursivas procurando adequá-las e contê-las em categorias, conceitos, normas, padrões, modelos, ao desejável para a reflexão. “O outro já não é um dado, senão uma perturbação da mesmidade, um *rosto* que nos sacode eticamente” (SKLIAR, 2003, p. 148).

O outro é sempre um mistério, o inapreensível outro, uma invenção discursiva marcada, fixada, afetada pelas relações de poder. “Não podemos assegurar onde termina um sujeito, os limites de sua identidade” (SKLIAR, 2003, p. 149). Porém, não estou isento de submeter os docentes de História e suas representações das identidades negras ao mesmo: na escrita, nas aspas, nas vírgulas, no ponto final do texto. Corro o risco de reduzir os irreduzíveis e inesgotáveis sujeitos da pesquisa em minha leitura, apesar de todo esforço de não enquadrá-los permanentemente.

Quando o horizonte ético-político vem nos atormentar, não é tão fácil falar dos outros. Assumimos humildade teórica, pois nossas identidades são insuficientes aos nossos outros (HALL, 2003). Estamos inventando, porém, não estamos fazendo isso sozinhos. Nos baseamos em leituras possíveis dos contextos socioculturais produzidos historicamente.

Procuero, assim, construir uma pesquisa contextualizada, tendo a humildade de assumir fazer uma análise parcial, considerando a incompletude e a arbitrariedade do ato de escrever. A compreensão final de um problema não é possível, porque “a realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor” (COSTA, 2002b, p. 152). Quero salienta ainda que as composições discursivas das realidades e, dentre elas, destaco esse estudo, estão envolvidas em jogos desiguais de poder.

É importante ressaltar, as interpretações das entrevistas estão amparadas nos estudos culturais e pós-coloniais, em referenciais teóricos produzidos coletivamente e não por meio de uma e/ou outra mente iluminada. A língua é um sistema de relações socioculturais (HALL, 2004), não um sistema individual. Os “[...] conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido” (BUJES, 2002, p. 17). Portanto, não se trata apenas de leituras arbitrárias expressando a originalidade e a interioridade de quem escreveu esse texto, mas também de constantes construções coletivas de significados respaldadas na linguagem, guiadas pelos interesses em jogo e pelo poder, com inúmeros autores/leitores, interlocutores encontrados e os ainda por encontrar.

As conversas com os professores/as de História estavam articuladas ao dia-a-dia das aulas, a presença das diferenças étnicas/raciais, da exclusão e do racismo na sociedade e na escola, ao significado das identidades negras no contexto brasileiro e aos negros/as no currículo de História.

Os professores/as não inventam sozinhos/as suas representações, por isso as representações não são só “suas”. As/os docentes pertencem a contextos socioculturais que os constituem. Locais onde atuam dentro das possibilidades disponíveis e, até, criam disponibilidades em relação com os outros. Espaços onde acionam identidades, situando-se e inventando posições para os outros. Nesses contextos, circulam representações com mais facilidade, as hegemônicas, as mais difundidas, portanto, as que atingem mais pessoas. Existem ainda representações que não são muito difundidas, têm dificuldades de circulação, pois enfrentam a hegemonia das mais difundidas e não afetam tanto quanto as fabricadas pelas verdades hegemônicas.

As representações culturais são produzidas pelos discursos, instituem currículos, identidades, realidades, verdades e posições para os sujeitos. Elas nos afetam e aos outros. A leitura que faço não deixa de ser uma representação envolvida nas políticas culturais e de significação. O que também tem a ver com o conceito de representação. Composições discursivas das realidades que as instituem. Invenções coletivas, leituras possíveis a partir de

contextos socioculturais produzidos historicamente. “O discurso como uma construção social é, portanto, percebido uma forma de ação no mundo” (MOITA LOPES, 2006, p. 31) em relações, muitas vezes assimétricas, com as/os outras/os.

Os nomes dos/das docentes e das escolas onde trabalham não aparecem na dissertação, pois a finalidade dessa discussão não é expor os entrevistados/as, mas sim os discursos que criam realidades (SILVA, 1995) e regimes de verdade, “suas” representações das identidades/diferenças negras, que não são só deles/as, por também circularem e serem (re)inventadas em outros espaços/tempos. Foram utilizados nomes fictícios escolhidos aleatoriamente para identificar as falas.

A Professora Isa tem 36 anos de idade, trabalha com o ensino médio na rede pública estadual e leciona há 12 anos. O Professor Juca tem 24 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio em colégios particulares, ministra aulas há 5 anos. A Professora Nina tem 36 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio na rede pública estadual, leciona há 12 anos. O Professor Beto tem 22 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio na rede pública estadual, ministra aulas há 3 anos. A Professora Ana tem 46 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio, atua na rede pública estadual e municipal, leciona há 20 anos. O Professor Miro tem 43 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio, atua na rede pública estadual e na escola privada, ministra aulas há 20 anos. A Professora Lia tem 46 anos de idade, trabalha com o ensino fundamental e médio, atua na rede pública estadual e municipal, leciona há 20 anos. O Professor Chico tem 46 anos de idade, trabalha com o ensino médio na rede pública estadual e ministra aulas há 18 anos.

As discussões suscitadas pelos encontros feitos com outras pessoas, outros/as autores/as, outras idéias, fazem deste texto uma produção coletiva, atravessada pelas minhas identidades. Esses encontros afetaram o modo como organizei o estudo e a dissertação.

1.4 - ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Conforme as problemáticas, as dúvidas, os incômodos, as perturbações e as inquietações foram aparecendo, fui tentando ordená-las, reduzindo as tormentas do não saber com respostas, conceitos e definições do domínio (in)seguro do saber organizado. Dividi a dissertação em capítulos, contendo, cada um, alguns itens que compõe uma seqüência lógica desse estudo.

Essa seqüência serve como um modo de organizar a dissertação. Não há um único ponto de partida, nem um único ponto de chegada. Existem inúmeros. Ainda assim, como o

texto se trata de uma dissertação de mestrado cuja característica marcante é demonstrar coesão textual, unidade em seu conteúdo, percebi a necessidade de organizá-la em três capítulos.

O capítulo 1, organizado em 4 partes, refere-se à introdução, metodologia e estrutura da dissertação. No capítulo 2 da dissertação: “Os referenciais teóricos e as discussões dessa pesquisa”, escrevo a respeito do campo teórico adotado e algumas leituras possíveis proporcionadas a partir dele. Organizo o capítulo 2 em duas partes.

Na parte “2.1 - Currículos, culturas, identidades, diferenças e representações”; abordo, apoiado nos referenciais teórico-epistemológicos, as concepções de currículo, cultura, identidade, diferença e de representação dessa pesquisa. Também exponho nessa parte outra ótica sob a qual vejo as identidades negras e suas (in)definições, articulando Bauman (2001) ao campo teórico dos estudos culturais e pós-coloniais. Mostro o que estou entendendo por solidez e liquidez das identidades negras no mundo líquido-moderno e as implicações dessa forma de vê-las. Nesse item trato de conceitos importantes para análise das entrevistas com docentes de História, a fim de elaborar uma definição, provisória, porém, necessária para um texto acadêmico, das identidades negras. Essas foram as lentes que tentei usar em minhas observações.

Na parte “2.2 - Produção histórica das representações das identidades negras”. Mostro, sucintamente, o processo histórico de construção das identidades negras. Discuto como foram/são representadas as identidades negras. Essa parte do capítulo 2 possui dois itens.

No item “2.2.1 - Representações das identidades negras no Brasil”, discuto com o apoio dos referenciais teórico-epistemológicos, as representações das identidades negras construídas historicamente, os efeitos do colonialismo, dos conceitos de cor, raça e etnia, da cultura nacional, da relação entre identidade e comunidade.

No item “2.2.2 - A disciplina escolar História no Brasil: espaço de invenções de identidades negras”, trato especificamente do âmbito da disciplina escolar História, concebendo-a em sua dimensão curricular como espaço onde se (re)inventam identidades negras. Trago uma trajetória da disciplina no Brasil, relacionando-a com a criação de representações na arena do currículo.

Após discutir alguns âmbitos, relevantes para essa análise, onde estão envolvidas as representações das identidades negras nessa pesquisa, no capítulo 3 da dissertação, intitulado: “Professores/as de História da escolarização básica e a construção das identidades negras”, trabalho especificamente as representações dos docentes de História da escolarização

básica e os efeitos dessas na produção de identidades negras, a partir da metodologia, orientada pelo campo teórico adotado, e de categorias de análise, criadas a partir das falas dos docentes. Organizei o capítulo 3 em uma parte e em itens ligados a esta.

Na parte “3.1 - Representações dos/as docentes de História acerca das identidades negras: categorias de análise das entrevistas”, analiso algumas perspectivas de identidades/diferenças negras que circulam nos discursos dos/as professores/as: na sociedade, na escola e nas aulas de História. Lembro que as/os docentes estão situados/as e são produzidos/as em contextos socioculturais e históricos. A leitura foi possível por meio de cinco categorias de análise. Cada categoria corresponde a um item dessa parte, organizadas buscando atender as preocupações da pesquisa.

Na categoria de análise “Lugares que ocupam e atuam os/as professores/as de História na (re)invenção de identidades negras”, questiono, a partir das entrevistas, em que local da cultura está posicionado o/a professor/a de História para fabricar e instituir identidades negras através de representações de sujeitos negros e da cultura negra.

Nas categorias “Representações sobre racismo, preconceito, discriminação, exclusão, raça e etnia”; “Representações acerca da relação entre cultura negra e cultura nacional”; “Representações dos negros/as no conteúdo da disciplina escolar História”; faço um exercício de interpretação das falas dos professores/as em relação a essas questões, articulando-as às representações acerca das identidades negras.

Na categoria de análise “Contribuições de professores/as de História da escolarização básica nas produções de identidades/diferenças negras a partir de ‘suas’ representações”, faço uma reflexão de como os porta-vozes das verdades históricas dentro da sala de aula contribuem para a valorização e afirmação e/ou para inferiorização e negação das identidades negras, por meio de “suas” representações, de acordo com suas falas, circunstanciadas por contextos socioculturais.

Em “Fim da dissertação: os impactos das verdades aqui fabricadas para o pesquisador e para o campo da educação na busca de um entendimento das relações étnicorraciais”, exponho as considerações finais dessa pesquisa, enfatizando invenções discursivas, resultados obtidos a partir dos objetivos traçados, contribuições, (in)satisfações, (im)pertinências e inquietações para futuros estudos.

2 - OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E AS DISCUSSÕES DESSA PESQUISA

2.1 - CURRÍCULOS, CULTURAS, IDENTIDADES, DIFERENÇAS E REPRESENTAÇÕES

Na análise de representações de professores/as de História acerca das identidades negras, orientada em Bhabha (1998), mostramos a ambivalência e o agonismo das posições e representações dos sujeitos, os conflitos, as tensões e os processos de negociação produtores das verdades que são invenções permeadas pelo poder, envolvendo a disputa dos sentidos das identidades válidas e dos próprios sujeitos por hegemonia, ainda que provisória. “Todas e todos nós estamos envolvidos e implicados em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade” (COSTA, 2002a, p. 93).

É necessário explicitar que a concepção de sujeito nessa pesquisa não é aquela “[...] da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]” (HALL, 2004, p. 10), pois, de acordo com os referenciais epistemológicos dessa pesquisa, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2004, p. 13), alimentada muitas vezes pela nossa ânsia por um pertencimento. No entanto, apesar de buscarmos muito um pertencimento, nos deparamos com múltiplos pertencimentos hierarquizados, perturbando e provocando as nossas identidades. Para Moreira (2010) estamos diante de uma perspectiva que evidencia “[...] o caráter mutável, descentrado, fragmentado e contraditório da ação humana” (p. 202).

As perspectivas teóricas adotadas para fundamentar a pesquisa podem ser localizadas nos estudos culturais (Hall, Woodward e outros/as) e pós-coloniais (Bhabha, Hall e outros/as), entre outras identificações/diferenciações possíveis dos/as autores/as utilizados/as. A partir dessas referências, concebo as identidades/diferenças negras como produções culturais múltiplas, contingentes, multirreferenciadas, instáveis, móveis, mutantes, híbridas, impuras, inacabadas, não essencializadas, produzidas nos discursos, ressignificadas

constantemente nas interações cotidianas com o entorno e envolvidas nas relações de poder, portanto, resultado de conflitos e negociações dentro de hierarquias constituídas e continuamente contestadas (BHABHA, 1998; HALL, 2004; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000b). “A cultura atravessa tudo. Isto significa dizer que todos os seres humanos são produtores de cultura e ao mesmo tempo um produto da cultura” (BACKES, 2006, p. 431).

Na perspectiva desse trabalho, cultura é prática de produção de significados em torno dos aspectos da vida social. Para Hall (1997), os seres humanos são instituidores de sentidos às suas práticas cotidianas. É por meio dos sentidos que as ações dos sujeitos são compreendidas. Produzimos sentidos para as nossas ações, criamos códigos de significado e os decodificamos. Através dos sentidos e significados hierarquizados procuramos regular nossas condutas, as nossas identidades e as dos outros. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...]” (WOODWARD, 2000, p. 18-19).

No campo cultural são (re)inventadas epistemologias, saberes e ciências. Criamos as realidades e as justificamos. A cultura é condição constitutiva dos sujeitos, subjetividades e realidades. As culturas são múltiplas, plurais e ambivalentes. Através das culturas as realidades humanas podem ser conhecidas. A cultura produz identidades e diferenças.

A identidade depende da diferença, ou seja, “[...] nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade. [...] A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2000b, p. 79). Aquilo que sou, depende, em termos relacionais e de classificação, daquilo que eu não sou (SILVA, 2000b).

As identidades/diferenças negras são culturais e não naturais. Produzidas na relação do eu com os outros/as. Resultados de produções coletivas, simbólicas e discursivas. As identidades/diferenças negras não são completamente acabadas.

As identidades/diferenças negras dependem da forma como são representadas nos discursos. “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (WOODWARD, 2000, p. 17). As representações instituem aquilo que chamamos de real e representam sujeitos (iguais, desiguais, diferentes, mesmos, superiores e inferiores) situando-os com a validação conferida pelas relações de poder. Para os estudos culturais e pós-coloniais, as identidades/diferenças só existem enquanto representações.

Destaco a reflexão de Silva (1995) acerca do conceito de representação:

A força de evidência da representação depende de sua habilidade em apagar os rastros que a ligam, discursivamente, ao ‘real’ e, portanto, em se

apresentar como o 'real'. Um dos efeitos da representação consiste exatamente em ocultar as formas pelas quais o "real" é mediado através de códigos, estilísticas, convenções, dispositivos retóricos e nunca 'expresso' de algum modo direto, não-mediado. Esse conjunto de tecnologias e mecanismos discursivos nos quais se sustenta a eficácia da representação, é, por sua vez, função das relações de poder. Desconstruir o entrelaçamento entre os sistemas de representação e os sistemas de códigos e convenções que lhes dão sua eficácia retórica é, pois, traçar o caminho do poder na constituição daquilo que nos aparece como 'real' ou 'realidade' (p. 199).

As representações dos docentes de História acerca das identidades negras além de serem instituídas pelo poder têm efeitos de poder e de verdade, pois poder representar o real, é poder (des/re)construir o real, fazê-lo realmente, verdadeiramente, evidentemente, acontecer. "Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade" (SILVA, 2000b, p. 91). Colocando os sujeitos em igualdade uns com os outros e/ou em desigualdade. Esse processo de representação do real ocorre também nos currículos escolares.

Nessa pesquisa os currículos escolares são entendidos como espaços onde se tecem relações, traçam percursos, prescrições, proscricções, parâmetros, caminhos e se produzem identidades/diferenças negras. Nessa concepção dos currículos escolares incluem "[...] tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender" (MOREIRA, 2001, p. 68).

Planos e situações de ensino/aprendizagem que pelas relações de poder valorizam certos saberes, condutas, modos de ser e desvalorizam outros. "E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados nesses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação" (SILVA, 1995, p. 196).

O currículo, de acordo com esse campo teórico, é produzido na/pela cultura e "os signos não refletem de forma não-problemática os significados; encontram-se envolvidos na produção do que conta como conhecimento e como currículo" (MAUÉS, 2006, p. 6). O currículo é relação sociocultural, é produzido e produz representações, sentidos, significações e identidades/diferenças étnicorraciais.

As políticas curriculares, nas quais professores/as de História e alunos/as estão envolvidos/as, são políticas culturais que tentam padronizar/normalizar, mas esbarram nas complexas redes de significação, recontextualizam-se, resignificando-se nos processos de hibridização, negociação e tradução. "Nesses processos múltiplos de resignificação e instauração de novos sentidos, não há um conjunto de regras fixas ou grandes relatos que guiem a hibridização" (LOPES, 2005, p. 9). A totalidade do hegemônico torna-se inalcançável, pois há sempre espaços de transgressão, onde a ordem repressora é subvertida e

os territórios dos currículos são contestados.

Na reflexão desenvolvida, currículo, cultura, identidade, diferença e representação são conceitos intimamente vinculados. Não é possível desvincular as identidades/diferenças das representações e produções culturais. Dentre as produções culturais, destaco o currículo. Também não é possível desvincular a identidade da diferença, sabendo que “[...] a identidade como fechamento torna-se dispositivo de exclusão e transforma a diferença em desigualdade [...]” (FRANGELLA, 2007, p. 3), por isso é preciso vê-la de maneira indeterminada, fluída e dinâmica “[...] que reconhece, negocia e co-habita com/na diferença” (FRANGELLA, 2007, p. 4).

Nessa discussão as identidades/diferenças negras são vistas no plural, observando, fundamentado em Hall (2003), a existência das inúmeras formas de ser negra e negro, diante das diferentes práticas culturais: formas de expressão, de representação e de criação, expressões corporais, jeitos de viver, maneiras de falar, entre outras. Trata-se “[...] do fim da noção ingênua de um sujeito negro essencial” (HALL, 2003, p. 347). Além do que já foi colocado, é preciso dar-se conta dos impactos da colonização, dos processos de hibridização, da globalização e da diáspora negra nas concepções de docentes de História ao representar os sujeitos negros.

As invenções das identidades/diferenças negras pelos professores de História passam pelas tensões entre essencialismo e não-essencialismo. O essencialismo, baseado tanto na história quanto na biologia, busca fixar a identidade negra a uma verdade única, original e autêntica. Abriga concepções “[...] que tendem a fixar e a estabilizar a identidade [...]” (SILVA, 2000, p. 84) em processos de “[...] rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

O não-essencialismo coloca as identidades negras em processos imprevisíveis de constantes mutações. Nessa perspectiva, não podemos fixá-las a uma verdade, a um passado (glorioso ou deturpado) e/ou a algum caráter biológico que constataria (se assim acreditarmos) um núcleo essencial identitário. O não-essencialismo se opõe a idéia ficcional de uma identidade legítima, íntegra e única para referir-se ao sujeito, como diria Hall (2004), pois é baseado na “[...] desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, não tomá-los como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Existem representações, discursos e narrativas que afetam os/as docentes de História, tentam manter a ordem estabelecida essencializando (historicamente e/ou

biologicamente) características das identidades subalternas e hegemônicas. Tornam justas tais posições, justificam-nas, buscam tirar o foco das disputas, das negociações e das relações hierarquizadas de poder produtoras das justificativas. “Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000b, p. 91).

Inspirado em Bauman (2001; 2007), nos estudos culturais e pós-coloniais, também destaco nessa pesquisa uma leitura possível das identidades negras a partir da perspectiva da solidez/liquidez das identidades no mundo líquido-moderno.

Apesar de Bauman não ter escrito a respeito das relações étnicorraciais no Brasil, suas reflexões nos ajudam a entender os movimentos das identidades no mundo atual que sofre os impactos da globalização, das crises do capitalismo e exige constantemente através dos padrões de consumo que nos tornemos líquidos, sempre redefinindo nossas identidades ao desejável para o mercado. A globalização tem privilegiado certos grupos e tem contribuído para exclusão de outros (MOREIRA, 2001). “A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p. 20). Argumento que é possível relacionar Bauman aos estudos culturais e pós-coloniais para tratar das identidades negras no contexto atual. Representações que afetam professores/as de História.

A identidade sólida proveniente da concepção essencialista de sujeito moderno, cartesiano, iluminista, centrada em torno de um eu coerente, íntegro, livre, plenamente consciente de suas ações, autônomo, unificado e estável é atormentada pelas identidades líquidas do sujeito pós-moderno. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2004, p. 12).

As negritudes solidamente essencializadas nas representações hegemônicas tornam-se líquidas, escapando das essencializações, tendo em vista os intensos movimentos e tensões que provocam e sofrem no contexto atual. “A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2000b, p. 84).

Os sujeitos sofrem na atualidade os impactos dos intermináveis processos de (des/re)construção de suas subjetividades. O que antes parecia um “eu” sólido está se desmanchando. “O ‘sujeito’ que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história” (SILVA, 2000c, p. 15). E a história (processos de mudanças) é

contínua, não há ponto final. A subjetividade humana é uma construção em ruínas (SILVA, 2009).

As identidades sólidas derretem, submetidas a um alto e variado grau de tensões, tornam-se fluidas no contexto da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), passam por mudanças constantes. “O que parece determinado é, pois, na verdade, fluido e inseguro, sem nenhum ponto de fechamento. [...] Em vez de fixidez, o que existe é contingência” (WOODWARD, 2000, p. 53).

As identidades líquidas escorrem, vazam, transbordam das tentativas de contenção: categorias, classificações, divisões binárias, polaridades e definições definitivas do saber organizado. Dissolvem elementos que podem continuar presentes de outras formas. Infiltram-se e movem-se para múltiplas direções e não seguem caminhos previsíveis.

O humano se dissolve enquanto unidade e “[...] o sujeito vaza por todos os lados” (SILVA, 2009, p. 9), pois “[...] não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder” (SILVA, 2009, p. 10). Não há mais uma essência, um eixo central que defina, de uma vez por todas, o sujeito e a sua subjetividade:

‘Subjetividade’ sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (WOODWARD, 2000, p. 55).

Segundo Silva (2009), as ambigüidades desestabilizam o ideal de pureza: o puramente biológico, psicológico, social, político, econômico, cultural, etc. Um empecilho para as metanarrativas, aos discursos explicadores e às soluções finais (SILVA, 1994). Estamos constantemente insatisfeitos com as definições definitivas do que é ser o que somos. A insatisfação desespera, mas também impulsiona nosso pensamento (BHABHA, 1998) para outras direções, para direções mais híbridas.

O hibridismo põe em jogo a ambivalência de posições, pois não é mais uma questão de ser negro ou branco, mas de ser negro e também carregar marcas da cultura branca. E/ou até ser branco e carregar algo da cultura negra. Ser negro e branco, ser branco e negro. Ser mestiço, misturado, impuro, híbrido, multiétnico, multirracial.

A complexidade da vida contemporânea e as relações hierarquizadas de poder exigem que acionemos diferentes identidades. “Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre as nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (WOODWARD, 2000, p. 31-32). Diferentes espaços, diferentes identidades, diferentes normas de conduta: “[...] onde você pode ou não se sentar, como você pode ou não viver, o que você pode ou não aprender, quem você pode ou não amar” (BHABHA, 1998, p. 37).

A identificação torna-se cada vez mais provisória, efêmera, variável e problemática, pois com a multiplicação dos sistemas de representação e de significação cultural “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente” (HALL, 2004, p. 13).

A rapidez dos diferentes fluxos das identidades líquidas é garantida pela leveza e pelos movimentos ágeis, quase imperceptíveis. De modo veloz, transitam por espaços já demarcados e demarcam outros. As fronteiras ficam cada vez mais flexíveis, no entanto, não deixam de existir. Suas presenças, marcadas pelas relações de poder, delimitam o mesmo e o diferente, mas também os iguais e os desiguais, os terráqueos e os alienígenas, o dentro e o fora, os cidadãos e os estrangeiros, os incluídos e os excluídos, os de cima e os de baixo, os humanos e os monstros, os normais e as aberrações, os brancos e os negros. Esses espaços de pertença coexistem simultaneamente, misturam-se e estão sempre em fluxo, mudando de forma e de lugar. As fronteiras ficam líquidas, com frequência, impalpáveis.

As fronteiras são convenientemente acionadas e, geralmente, para excluir negros/as. As fronteiras étnicas, raciais e culturais tornam-se fronteiras da exclusão. Porém, também podem servir para marcar e incluir a presença dos negros/as, sem a ideia de incorporá-los e integrá-los ao mesmo, invisibilizando-os/as. As fronteiras são áreas de intensos conflitos e negociações, porque esses considerados “outros” que estão do lado menos favorecido da fronteira, por questões materiais e simbólicas, “[...] têm reagido às situações de opressão e têm buscado garantir e ampliar seu espaço, afirmando sua identidade como outra possibilidade de construção do humano” (MOREIRA, 2010, p. 203).

Toda a mobilidade das identidades líquidas não significa o fim das identidades sólidas e nem das tentativas de contenção que também se liquefazem. Os sólidos existentes derretem e dão lugar a outros sólidos provisórios mais atualizados (BAUMAN, 2001), tanto no que se refere às identidades, quanto às tentativas de contenção ao desejável. Tais

movimentos são incessantes, cheios de tensões e interferem nas representações das identidades negras.

Sem as identidades sólidas para serem liquefeitas, desmanchadas pelas incertezas que as mudanças acarretam, as inseguras identificações líquidas não existiriam. Sem as inseguras identificações líquidas para serem solidificadas pelas certezas de pontos de apoio permanentes, não haveria necessidade de buscar as seguras identidades sólidas.

A partir dessa perspectiva, guiado por Bauman (2001), vemos a solidez/liquidez das identidades negras, sempre sendo solidificadas e liquefeitas para novamente serem solidificadas. Buscamos muitas vezes tornar a solidez das identidades mais duradouras, confiáveis, previsíveis e governáveis, contudo, essas se tornam líquidas. Afetamos as fluidas identidades negras ao tentarmos adequá-las numa norma, entretanto, não conseguimos mantê-las permanentemente nela.

Em meio a tantas tensões e a ânsia pela identificação, aparece a etnicidade como um “nicho seguro”, um provisório ponto de apoio sólido, um território contestado, cercado por “postos de fronteira”, permitindo apenas a entrada de pessoas autorizadas pelas relações de poder. Busca-se manter algo duradouro.

As identidades negras não possuem uma única forma definida, elas têm diferentes formas inacabadas, no entanto, significativas aos que nelas se situam. Invadem, entram em contato e/ou ocupam espaços permitidos e proibidos, mas são invadidas, ocupadas e provocadas também por outras identidades líquidas e sólidas.

A dinâmica complexa dos fluxos das identidades negras não está completamente controlada, o que não significa ausência de controle. Identidades fluidas requerem micro-relações de poder fluidas para regulá-las. “Os poderes que liquefazem passaram do ‘sistema’ para a ‘sociedade’, da ‘política’ para as ‘políticas da vida’ – ou desceram do nível ‘macro’ para o nível micro do convívio social” (BAUMAN, 2001, p. 14). O micro não pode ter o seu potencial subestimado, pois é mais difícil de ser observado quando nos deparamos com o “todo”. É leve, sutil, ágil e move-se com mais facilidade, portanto, pode ser mais nocivo, perigoso e/ou vantajoso, e eficaz para hegemônicos e subalternos. O micro afeta profundamente o macro.

Mesmo com tanta fluidez nas relações de poder, não é de se ignorar, quando estamos tratando de identidades étnicas/raciais, que a branquidade é mantida mais tempo como superior. Os controles das posições nas hierarquias reconfiguram-se, na expectativa de perpetuarem a hegemonia dos sentidos dominantes atualizados. Importante ressaltar que as maneiras de combate e disputa a essas hegemonias também mudam.

Na perspectiva aqui adotada, analisar o poder que atua na produção das identidades, subjetividades e categorias identificadoras significa nos envolvermos com ele, estarmos situados e sermos submetidos a questionamentos das nossas próprias posições nas relações de poder (SILVA, 1994). Implica, às vezes, o sentimento de angústia, por não conseguirmos nos desvencilhar de uma vez por todas das desigualdades que tiveram participação na nossa produção enquanto sujeitos marcados pelo poder. “A única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar, não a que você fala com profunda fluência” (HALL, 2003, p. 204). Como usar o poder para acabar com as desigualdades sem criar outras? Como produzir igualdade com o poder? Como lidar com ele? Para Hall (2003), os estudos culturais e pós-coloniais mantêm as “[...] questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente” (p. 213). Essas questões precisam ser articuladas e encaradas de algum jeito, ainda que com estratégias temporárias. “Entretanto, é preciso enfatizar o ‘agonístico’ — a democracia como luta continua sem solução final” (HALL, 2003, p. 87).

Essas relações desiguais de poder que tanto nos incomodam, reservam às identidades negras que traduziram, negociaram para resistir pela própria existência, às dos movimentos de resistência ao colonialismo, aos estranhos/as, um não-lugar, um espaço por onde passam “despercebidos”. Suas presenças são preferivelmente indistinguíveis “[...] da ausência, para cancelar, nivelar ou zerar, esvaziar as idiossincráticas subjetividades [...]” (BAUMAN, 2001, p. 119). Considera-se, colocando as negritudes em um não-lugar, a irrelevância dessas identidades culturais para serem notadas.

As negras e negros podem ainda ser situadas/os em espaços vazios, lugares não mapeados, tornados invisíveis, impedidos e, portanto, difíceis de serem percebidos. Escreve Bauman (2001): “vazios são os lugares que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável, surpreendido e um tanto atemorizado pela presença de humanos” (p. 122). Ignoramos a presença de pessoas, humanos, iguais, familiares nesses locais. Pessoas não poderiam estar situadas em lugares quase impensáveis. Os que estão ou o que está aí, se é que há algo ou alguém, só pode ser nada, ninguém, inumanos, e, talvez, inclassificáveis, por não valer a pena classificá-los. Deixamos de pensar nesses espaços e nos seus habitantes. Acreditamos, desse modo, nos livrar da companhia e da possibilidade de falar com estranhos, criaturas que não merecem nossa atenção.

O outro diferencia, polui o espaço puro, ameaça a segurança, perturba o equilíbrio, a harmonia, a paz, a ordem. As comunidades e identidades são desestabilizadas pela presença de um estrangeiro, pois esse ameaça a integridade coletiva. “As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por partes de diferentes grupos, de

afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis” (MOREIRA, 2002, p. 17).

As múltiplas relações ficaram fluidas, momentâneas, frágeis, efêmeras, líquidas. “Talvez nos ‘encontraremos novamente amanhã’. Mas talvez não, ou então o ‘nós’ que nos encontraremos amanhã não seja o mesmo nós de há pouco. Se esse for o caso, a credibilidade e a atribuição de confiança serão recursos ou riscos?” (BAUMAN, 2001, p. 148). Mudar, seduzido pela diferença, e buscar estar seguro, entre os pares, atraído pela identidade, é um movimento agonístico e contínuo. Esse esforço vem ao encontro do “[...] ideal de buscar sempre, ainda que (ou será porque?) para nunca alcançar plenamente [...]” (BAUMAN, 2001, p. 138).

As representações da negritude fluem habilmente e avançam através de diferentes espaços, não tão rápido como nós que queremos ver o fim do racismo gostaríamos, conquistam e marcam presença. Seguem rumo à liberdade, à imprevisibilidade de seus efeitos sobre as pessoas: outras subjetividades, diferenças e identidades circunstanciadas pelo exterior constitutivo (HALL, 2000), no entanto, não completamente previsíveis, controláveis e governáveis nas suas ações.

A maior facilidade de trânsito de algumas representações das identidades negras entre os docentes de História está associada à hegemonia destas sobre outras, portanto, uma maior e mais rápida difusão destas. A autorização da circulação das representações nos múltiplos espaços/tempos está ligada às relações de poder presentes no local e no momento. “A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação” (BAUMAN, 2001, p. 16).

Há um esforço, a serviço daqueles que estão em vantagem na hierarquia, para manter as identidades negras na posição subalterna, de maneira mais sólida, previsível e controlável, impedindo-as de avançarem rapidamente nos espaços de acesso restrito dos autorizados, a fim de perpetuarem a hegemonia branca. Em outra leitura, talvez conceber as identidades negras como líquidas, múltiplas, mutantes, incertas e inseguras, seja impedimento para acioná-las enquanto manifestação política de um segmento populacional, a fim de fazer frente e fundamentar lutas coletivas.

Na atualidade, reconhecemos a difícil tarefa de “alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política” (HALL, 2004, p. 20) por conta da multiplicidade de identificações/diferenciações possíveis, ambivalentes, revolucionárias e reacionárias. Todavia,

saliente, baseado em Moreira (2010), que “o reconhecimento da diferença, da impossibilidade de uma identidade ‘unificada’ não pode implicar uma política da dispersão infinita (que seria uma política de nenhuma ação)” (p. 207). Argumento a possibilidade da existência de provisórios pontos de apoio sólidos, fechamentos e fixações temporárias, arbitrárias e parciais, porém, significativas. Nesse sentido, destaco a importância dos movimentos negros, defensores de ações afirmativas e que lutam contra políticas subalternizadoras.

A rapidez e a mobilidade ágil são atributos utilizados para a dominação. “O ‘curto prazo’ substituiu o ‘longo prazo’ e fez da instantaneidade seu ideal último” (BAUMAN, 2001, p. 145). A instantaneidade, viver o transitório momento, o aqui agora presente, deixar de lado o passado, sem muitos compromissos e apegos, sem muita preocupação com o futuro, não causa uma crise tão profunda nos de cima, por estarem numa posição privilegiada para moverem-se e descartarem o que logo não lhes serve mais, quanto causa nos de baixo que fazem de tudo para não perderem o que tem e para tornarem seus vínculos mais duráveis, pois a (re)conquista aos em desvantagem na hierarquia é difícil e ocorre de maneira mais lenta. Nas instáveis relações de poder, os sujeitos não estão fixos em uma das posições citadas, as identidades são nômades, acionadas de acordo com o contexto. Os discursos transitam entre o desejo e o medo da instantaneidade de uma vida líquida (BAUMAN, 2007).

As identidades dominantes têm uma maior facilidade de moverem-se para vários lugares com maior rapidez e sem muitas restrições. As identidades subalternas têm maiores dificuldades de mobilidade, conquistam espaços de maneira mais lenta, pois disputam hegemonia e enfrentam impedimentos para o seu trânsito, maiores ou menores, dependendo do espaço a ser conquistado.

As/os docentes de História nesse difícil contexto das identidades no mundo líquido-moderno são inundados por inúmeras representações de negras e negros. A escola não é um local só de passagem, é um lugar de encontros de pessoas familiares e de estranhos, dos pares e dos ímpares. Tais encontros podem parecer breves, superficiais, porém, deixam marcas.

As representações das identidades negras não contempladas pela História habitam um espaço vazio, um não-lugar, portanto, não existem e/ou são ignoradas. Essas inexistem ou devem deixar de existir, porque não correspondem as verdades hegemônicas. Demarca-se, assim, a fronteira dos inscritos e dos proscritos da História.

As aulas de História, dentro e fora da escola, e as trajetórias das representações culturais (criadas para instituir certas verdades) implicam situações de derretimento de sólidos e solidificação de líquidos, de reconhecimento e valorização, de esquecimento e

inferiorização. Momentos em que o poder circula, justifica posições com narrativas e fabrica identidades/diferenças negras. É dessa produção histórica das representações das identidades negras que trata a próxima parte do capítulo 2.

2.2 - PRODUÇÃO HISTÓRICA DAS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES NEGRAS

2.2.1 - REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL

As identidades negras foram historicamente construídas e sistematicamente estigmatizadas como inferiores. As representações das identidades negras foram marcadas pelas ações dos colonizadores que durante séculos inventaram estereótipos ligando negras e negros à barbárie, à feitiçaria das trevas, às aventuras sexuais, à escravidão, à preguiça e à marginalidade. Essencializaram suas identidades procurando torná-las solidificadas na inferioridade.

Segundo Munanga (2009), o colonizador necessitava, além da força bruta e das conquistas materiais, de oprimir o colonizado por meio de representações que legitimassem e justificassem a sua “superioridade dominante incontestável”, com o objetivo de manter o vantajoso negócio da colonização, ignoraram as diferenças entre os grupos negros, criando a figura homogênea e estereotipada do “negro geral”.

Interpretaram as diferenças entre brancos/as e negros/as em termos de superioridade e inferioridade, aproveitando, dentre outras idéias, a teoria de que o clima muito quente e o clima muito frio tornavam o povo bárbaro. Assim, somente o clima europeu temperado era propício ao desenvolvimento das civilizações.

A simbologia ocidental das cores que representava a cor preta como o mal, fundamentava também a inferiorização. Argumenta Munanga (2009): “[...] na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que os negros se tornaram pretos” (p. 81).

Identificar alguém com uma cor não é apenas rotulá-lo, mas incluí-lo em um grupo social e culturalmente situado nas relações assimétricas de poder. As cores são culturalmente produzidas, representadas e hierarquizadas.

É interessante pensar, qual motivo ou quais motivos levam a acreditar que historicamente a moral seja: “o bem sempre vence o mal”. Uma importante contribuição para

compreendermos a construção dessa moral e a pigmentação simbólica dos processos de exclusão encontra-se em Hofbauer (2003):

[...] as idéias de ‘negro’ e ‘branco’ são anteriores ao discurso racial. Desde os primórdios das línguas indo-européias, o branco representava o bem, o bonito, a inocência, o puro, o divino, enquanto o negro era associado ao moralmente condenável, ao mal, ao diabólico, à culpa. Na Idade Média, o grande paradigma de inclusão e exclusão era a filiação religiosa, e ainda não a cor da pele. A grande clivagem era traçada entre ‘nós cristãos’ e ‘eles, os muçulmanos’ (‘mouros’). Usava-se a ‘cor negra’ para denominar, depreciar pessoas moralmente condenáveis, e, de uma forma mais genérica, todos os inimigos da fé. Assim, houve momentos na história em que os húngaros e os suecos foram xingados de ‘pretos’. Camões usava a palavra ‘negro’ para se referir tanto a ‘africanos’ como a ‘povos asiáticos’. Quero lembrar ainda que os indígenas desta terra – enquanto foram vítimas de escravização eram também chamados de ‘negros’ (inclusive pelos jesuítas – cf. p. ex. as cartas e textos escritos por Manuel da Nóbrega) (p. 61).

Os civilizadores europeus, quando o contato com outros povos ficou mais intenso e freqüente, passaram a chamar a si mesmos de brancos e os outros (não-europeus) de negros. Produziram, essencializaram e naturalizaram o sentido positivo de branco e negativo de negro para o contexto da colonização, configurando uma polaridade de duas categorias opostas. “Segundo relatos de viajantes ingleses no século XVII, por exemplo, haveria na África uma inversão da preferência europeia, sendo o demônio representado pelos africanos como branco” (GUIMARÃES, 2008, p. 12).

A manutenção da oposição das categorias colaborou para o fortalecimento do projeto colonial de negação do outro, de assimilação e de europeização. Um sentido se sobrepõe ao outro, não há simetria na lógica colonialista: o bem (branco) sempre vence o mal (negro). Tais significados têm efeitos sobre as nossas representações das identidades negras que circulam nos currículos escolares e nas aulas de História.

A Europa proclamava o seu lugar no centro do mundo, escreve Kreutz (1998). A sua “superioridade” estava baseada em uma eleição divina (inspiração bíblica), posicionando-se acima das tradições pagãs, e na herança dos antigos gregos (os precursores da coerência racional e do ideal de civilização), muito além dos povos selvagens e de raciocínio primitivo. A razão e a religião branca levariam luz ao mundo em trevas. As crenças de superioridade “[...] contêm o germe do racismo, da intolerância, e, freqüentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros” (LARAIA, 1995, p. 75).

O pensamento missionário da Igreja Católica nos períodos coloniais do Brasil (séculos XVI, XVII, XVIII e XIX), considerava o fato dos negros/as resistirem à evangelização, um reforço a representação de uma “natureza” pecaminosa desses povos. A

religião apoiava a escravidão, “[...] por que na doutrina cristã o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal. [...] a preocupação cristã consistia em salvar as almas e deixar os corpos morrerem!” (MUNANGA, 2009, p. 15).

A tradição judaico-cristã foi usada para criar explicações, validadas pelas relações de poder existentes, à subordinação de negras e negros. Uma releitura feita nos séculos XVI e XVII da história de Cã/Cam/Cão, filho de Noé, dizia que teria sido ele e seus descendentes, com base na interpretação da passagem bíblica, amaldiçoado pelo próprio pai por ter zombado de Noé que, certo dia, estava bêbado e nu. A interpretação feita sugere que as pessoas negras sejam descendentes de Cã/Cam/Cão. Segundo Guimarães (2008): “[...] ao atribuir tal situação a uma falha de comportamento original e ao instituir a cor como marca da maldição, o cristianismo tornava o *status* social e moral dos oprimidos muito mais rígido” (p. 16).

Essas representações justificavam, ainda segundo Munanga (2009), a “missão colonizadora” de elevar as colônias ao nível da civilização européia. A missão colonizadora difundia representações estereotipadas dos não-europeus a fim de justificar seus objetivos.

De acordo com Fleuri (2006), “*Estereótipo* indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade” (p. 498). Desse modo, como nos traz Bernd (1984) e Munanga (2009), sob os estigmas dos estereótipos, negros e negras passam uns a revoltar-se contra a opressão (quilombos, movimentos negros, literatura negra, reivindicação de direitos, entre inúmeras formas de luta) e outros/as a sentir vergonha de si e do seu passado (deturpado), e ao mesmo tempo, o desejo de ser igual ao branco/a na tentativa de fugir do preconceito e da discriminação racial.

No final do século XIX, setores dominantes no Brasil, fundamentados na ideia de branqueamento da população, no darwinismo social e na eugenia, apoiaram a importação de mão-de-obra européia. Acreditavam na época que a mistura de culturas, raças e cores proporcionaria a predominância da cultura, da raça e da cor branca e assim poderia surgir um povo embranquecido.

Para esse projeto de sociedade embranquecida “seria preciso uma administração científica e racional da hereditariedade através de políticas sociais deliberadamente seletivas” (KREUTZ, 1998, p. 98). Diante desse panorama, negros e negras foram excluídos do mercado de trabalho e marginalizados na sociedade brasileira “pós-escravista”, porém, ainda racista e foram representados como um atraso ao desenvolvimento racial da nação.

Observa-se “[...] a existência de um ideário que funde ‘status social’ elevado com ‘cor branca e/ou raça branca’ [...]” (HOFBAUER, 2003, p. 63). Dessa forma, para as negras e

negros ascenderem socialmente, nos diferentes espaços, elas e eles têm de entrar na normalidade e embranquecer, ou chegar o mais próximo possível disso.

O conceito de raça afeta as representações das identidades negras construídas historicamente, porque é possível perceber que “[...] a raça das pessoas lhes dá uma representação específica no discurso, o que afeta, de maneira crucial, o engajamento discursivo e os significados em construção” (MOITA LOPES, 2006, p. 50).

Depois de ter sido emprestado da Zoologia e da Botânica, o conceito de raça esteve e está envolvido em relações hierárquicas para a classificação dos sujeitos. No período medieval, escreve Munanga (2003), o termo em latim designava descendência, linhagem, pessoas com ancestrais comuns.

Na França, nos séculos XVI e XVII, o termo designava quem era da nobreza dotada de sangue puro (os francos) e quem pertencia à plebe (os gauleses). Ainda na França, “o primeiro registro conhecido da palavra ‘raça’ para designar a divisão dos seres humanos em espécies foi feita por François Bernier num artigo publicado em Paris, no *Journal des Sçavants*, em 24/04/1684” (GUIMARÃES, 2008, p. 17). Tal divisão era baseada nas cores de pele, marcada pela polaridade branco-negro e em traços fisionômicos.

No século XVIII, os iluministas, tendo como principal critério a cor da pele, aplicam o conceito de raça à humanidade, dizendo que o termo referia-se as três diferentes raças humanas fixas: branca, negra e amarela. No século XIX, os naturalistas acrescentaram “[...] ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação” (MUNANGA, 2003, p. 4).

Essas classificações hierarquizaram as chamadas raças humanas, relacionando os aspectos biológicos, culturais, psicológicos e morais. Naquela época procuravam representar, da maneira mais sólida e essencializada possível, a superioridade da raça branca e legitimar políticas racistas de segregação. “Etnocentrismo e ciência marchavam de mãos juntas” (LARAIA, 1995, p. 34).

Os diferentes dos padrões europeus, cientificamente instituídos como normais e naturais, receberam o rótulo de inferiores, pois é “[...] essa diferenciação [em raças hierarquizadas] que explicaria o variado grau de desenvolvimento das nações e civilizações na terra” (GUIMARÃES, 2008, p. 20), mostrando porque aqueles devem mandar e a causa da subserviência dos destinados a obedecer.

A partir do século XX, mais precisamente quando aconteceram os avanços da Genética, temos a constatação da invalidez científica da categoria biológica do conceito de

raças humanas. O conceito de raça passa a ser aceito enquanto produção cultural, “[...] como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (MUNANGA, 2003, p. 6).

O termo defendido por muitos estudiosos das Ciências Sociais para ser utilizado como referência a um grupo de pessoas que partilham de uma história (mitológica ou não), de uma cultura e de um lugar, onde mantêm raízes, é o de etnia.

A etnia simboliza um conjunto de elementos que difere um grupo de outros e, ao mesmo tempo, identifica os sujeitos como pertencentes a um coletivo em relação a outros. A identidade étnica, explica Kreutz (1998), não se define no nascimento e nem é fixa. Ela está em construção, desconstrução e reconstrução em relações constantes e múltiplas com o entorno, nas tramas discursivas, criando e recriando identificações.

A categoria etnia é muito relevante para refletirmos a respeito das interações culturais, porém, ela não pode anular a força política e a importante significação do conceito de raça para a reivindicação de direitos, lembrando o quão cruel foi e é a subalternização de negras e negros. “Não haveria raças sem preconceito racial” (GUIMARÃES, 2008, p. 55).

A racialização continua sendo utilizada também para hierarquizar as diferenças e favorecer as desigualdades. Uma simples substituição de raça por etnia só disfarçaria a existência do racismo presente nas relações cotidianas.

Há aqueles que crêem na existência de uma única raça, a humana, como se essa identidade essencializada resolvesse ou amenizasse o problema do racismo. O que é ser humano? Ser homem, branco, cristão, heterossexual, escolarizado e burguês? Se esses são os referenciais da humanidade, provavelmente, muito poucos ou até ninguém seja humano.

O discurso da humanidade, apesar de parecer tão sólido (seguro, confiável), também pode tornar-se líquido (incerto, inseguro) e produzir, acionando a representação colonial, as categorias opostas ao padrão de ser humano (inumanos, estranhos, alienígenas, aberrações, anormais, abjetos, monstros, etc.). “Somos humanos de outras maneiras, diferentes daquela definida, durante séculos, como verdadeira humanidade. Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional...” (COSTA, 2002b, p. 150).

A ideia de humanidade e o próprio racismo não podem ser separados das representações e dos contextos históricos que inventaram esses conceitos. Questionar os significados implica contestar as relações hierarquizadas, infiltradas nas suas construções e, assim, ressignificá-los. Tais práticas estão presentes nas escolas como veremos no próximo

capítulo: “Professores/as de História da escolarização básica e a construção das identidades negras”.

O conceito de negro, assim como o de raça, passou historicamente por um processo de ressignificação, como é possível apontar pela análise de Guimarães (2008). No Brasil colônia, negro era usado para se referir aos de pele mais escura e aos escravos, os índios eram chamados de negros da terra para diferenciá-los dos negros da África. Na Bahia da primeira metade do século XIX, o mesmo termo deixa de expressar a cor, passando a ter um significado racial e pejorativo. O termo crioulo nessa região designava os afrodescendentes nascidos no Brasil e o preto denominava os africanos. Posteriormente, o preto passou a abarcar, além de africanos, os descendentes de africanos. Em São Paulo, nos anos tensos que antecederam a abolição da escravidão, marcados pelas rebeliões negras e conflitos entre abolicionistas e escravistas, o conceito de negro também ganhou uma conotação muito pejorativa.

Os movimentos negros brasileiros do início do século XX, a princípio, chamavam seus membros de homens de cor e de homens pretos, a coletividade negra recebia o nome de classe (GUIMARÃES, 2008). A denominação raça negra estava carregada, nesse momento, do sentido biológico excludente e era usada para marcar a inferioridade atribuída às negras e negros pela sociedade racista.

A partir dos anos 1920, a expressão raça negra começa a ser ressignificada e passa a ter um sentido de auto-identificação dos negros e negras. “O que existia de negativo, inferior e insultuoso nessas palavras passa para o segundo plano para dar lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador” (GUIMARÃES, 2008, p. 27).

As representações dos conceitos de raça e de negro foram mudando com o passar do tempo. Houve desde substituição do termo raça por classe, o contrário também ocorreu, até a articulação entre os dois. Homens de cor e homens pretos passaram a ser menos utilizados do que as categorias negra e negro.

Os movimentos negros brasileiros da atualidade utilizam o conceito de raça como ferramenta política de reivindicação de direitos da população negra, lembrando-nos da existência do racismo que persiste e oprime negras e negros.

Assim como Woodward (2000), afirmo que “as histórias são realmente contestadas e isso ocorre, sobretudo, na luta política pelo reconhecimento das identidades” (p. 27). A partir de tensões reivindicadoras vindas das margens, outras histórias surgem com imprecisas fronteiras espaciais/temporais e abrem outras possibilidades de situar politicamente sujeitos da/na história, antes invisibilizados, visualizando o caráter cultural da

História e a historicidade do cultural. Outras representações das identidades negras, a partir desse movimento, começam a aparecer ligadas a luta contra o racismo.

Enfatiza Kaercher (2010) que por meio das pedagogias da racialização, baseadas muitas vezes em traços fenotípicos e com pretensões homogeneizantes, aprendemos a “ter” raça e/ou cor. Aprendemos as nossas identidades étnicas/raciais.

Ainda que se “[...] busque fixar determinada identidade racial, ou determinados modos de viver a pertença racial desejáveis, há um terreno onde a identidade racial se constrói por negociações, experiências de vida, desejos, escolhas, etc” (KAERCHER, 2010, p. 89). Bhabha (1998) nos adverte da existência desse espaço de criação indeterminado que emerge nos interstícios, entre as produções culturais.

Há a impossibilidade do controle total da significação hegemônica sobre o pertencimento étnico/racial. No entanto, não podemos inferir que não há efeitos das representações coloniais nas identidades/diferenças negras.

As representações das identidades negras produzidas pelas narrativas históricas são coordenadas pelas noções de tempo e espaço nas contingências culturais. As narrativas históricas, muitas vezes inspiradas no nacionalismo, produzem um sentimento de pertencimento a uma unidade homogênea, dão um sentido à vida, fundamentam-se em glórias do passado e na expectativa de progresso: “[...] devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade” (HALL, 2004, p. 65). A cultura nacional busca construir uma identidade única, íntegra, normal e coerente aos valores patrióticos.

Considerar uma pessoa um cidadão brasileiro na perspectiva da cidadania moderna, representado apenas na esfera pública objetiva da sociedade, significa tirar deste sujeito tudo aquilo que o torna o que ele é: “[...] privado de sexo, classe social, raça, raízes comunitárias, religião, qualidades pessoais, riqueza ou pobreza, e assim por diante, já que todas essas características são imateriais a cidadania” (CAPELLA, 2004, p. 155). Também a representação de sermos todos pertencentes a identidade nacional brasileira, se faz presente nas representações dos/as professores de História como mostraremos no capítulo “3 - Os professores/as de História da escolarização básica e a construção das identidades negras”.

No Brasil ilustrado pelos “mitos fundadores” (SILVA, 2000), pelos símbolos nacionais (hino, bandeira, brasões, entre outros) e pela tentativa de consolidação da “comunidade imaginada” (HALL, 2004), conta-se a história maniqueísta dos heróis da nação, onde o povo, de quem emana todo o poder, é um mero detalhe a ser esquecido. Nas palavras de Hall (2004): “[...] uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter

nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo ‘real’, mas do tempo ‘mítico’” (p. 54-55).

Relacionada à construção da cultura nacional, entre os séculos XIX e XX, com base em Lima (2008), pode-se afirmar que surge no país a idéia de mestiçagem em uma perspectiva biológica e na concepção cultural, com o objetivo de criar uma sociedade monoétnica e monocultural.

O mestiço, na concepção nacionalista, representa a integração nacional, e é visto como uma prova de que nós, brasileiros, não somos racistas e nem temos como ser, afinal, somos todos mestiços, uma mistura de raças, quase brancos. Pinsky (1988b) nos fala que quando guardamos o fantasma no armário, deixamos de lutar contra o preconceito e a discriminação racial.

Na escola, negros e negras muitas vezes aprendem que formamos uma unidade nacional e racial, e nessa lógica, com base em Pinsky (1988b), a abolição da escravidão deveria representar “[...] a abolição da negritude, do negro concreto e do negro que cada um tinha em si. A nação dependia disso” (p. 16). Ocorrem muitas vezes nas instituições de ensino, como aponta Fleuri (2006), práticas de disciplinarização, adequação, integração e submissão da diferença aos modelos culturais e de representação vigentes.

Existem também outras formas de pensarmos as complexas hibridizações, misturas e mestiçagens. Gruzinski (2001) mostra a dimensão caótica, imprecisa e mutável do movimento das mestiçagens. Nossa herança epistemológica da ciência moderna, aristotélica, que pretende ir à essência e prefere “[...] os conjuntos monolíticos aos espaços intermediários” (p. 48) não nos preparou para encarar a mistura a fim de tentar compreendê-la:

A idéia a que remete a palavra ‘mistura’ não tem apenas o inconveniente de ser vaga. Em princípio, mistura-se o que não está misturado, corpos puros, cores fundamentais, ou seja, elementos homogêneos, isentos de qualquer ‘contaminação’. Percebida como uma passagem do homogêneo ao heterogêneo, do singular ao plural, da ordem à desordem, a idéia de mistura carrega, pois, conotações e *a priori* dos quais convém fugir como o diabo da cruz (p. 42).

Nessa discussão enfatizo, por conta dos processos de hibridização e mutação de identidades, a inexistência de uma genuína pureza identitária e de identidades plenas quando falamos de identidades/diferenças negras. “Elas estão irrevogavelmente *traduzidas*” (HALL, 2004, p. 89). As identidades/diferenças são produzidas na/pela cultura sob a forma de versões situadas nas identificações e estão sempre sujeitas às diferenciações. “A demanda da

identificação – isto é, ser *para* um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade” (BHABHA, 1998, p. 76 – 77).

Com relação à dificuldade de falarmos sobre o racismo, ainda presente, Pereira (2004) escreve: “há aqueles que acreditam ou ainda tentam acreditar que vivemos a *democracia racial!* Para estes, quanto mais se falar sobre o *tabu* mais ele ferirá. E isso não interessa” (p. 229). O racismo não pode ser considerado um tabu ou um problema de minorias, trata-se de um problema de todas e todos que deve ser discutido.

Na sociedade brasileira, admitir a existência da democracia racial e a idéia de mistura harmoniosa entre as etnias/raças é afirmar que não temos problemas de discriminação contra as negras e negros, sob a justificativa de que elas e eles já estão incorporados à identidade nacional. É também esquecer séculos de colonialismo e as suas implicações.

Não podemos ignorar as constantes lutas travadas cotidianamente por relações mais simétricas entre os diferentes grupos étnicos/raciais: reivindicação de direitos e brigas nos/pelos espaços de representação política. “As etnias e culturas, mesmo onde aparecem excluídas e marginalizadas, nunca são realidades mudas, simples objeto de interpretação. Elas também são fontes de sentido e de construção do real” (KREUTZ, 1998, p. 94).

Nos processos de tradução são configuradas produções culturais de resistência aos padrões hegemônicos. “O incalculável sujeito colonizado – semi-aquiescente, semi-opositor, jamais confiável – produz um problema irresolvível de diferença cultural para a própria interpelação da autoridade cultural colonial” (BHABHA, 1998, p. 62). Nessas complexas produções culturais de resistência (ressignificadas), marcas dos movimentos pós-coloniais, ocorrem constantes lutas e negociações em torno da significação que botam em xeque a dominação cultural e as representações hegemônicas. “As formas de rebelião e mobilização popular são freqüentemente mais subversivas e transgressivas quando criadas através de práticas *culturais* oposicionais” (BHABHA, 1998, p. 44).

Tenta-se, a todo o momento e por todos os lados, regular as identidades (HALL, 1997), convocando os sujeitos a assumir certas posições nos jogos de poder, contendo as identidades/diferenças ao desejável, mas nem sempre esse controle é eficaz. As identidades/diferenças fluem liquidamente e vazam por brechas deixadas pelas próprias tentativas de contenção. Todavia, não conseguimos pensar as identidades/diferenças totalmente fora dos sistemas de regulação, constantemente atualizados em uma incessante procura pela eficácia da identificação, situando cada um no seu lugar.

Existem várias maneiras de ser o que se é, inesperadamente acionadas em diferentes momentos (WOODWARD, 2000; HALL, 2000). Portanto, pode-se ser negro e

negra de incomensuráveis jeitos. Estamos sendo constantemente perturbados/as pelas novas e inesperadas configurações (GRUZINSKI, 2001), pois “[...] estão surgindo outras formas de subjetividade a cargo de novos agentes sociais (ou não tão novos), que já não são exclusivamente brancos, ocidentais e homens” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 331). As diferenças incomodam e provocam as identidades. Não há ajustes completos e perfeitos aos modelos ideais identitários. Porém, existem modelos ideais identitários instituídos pelas desiguais relações de poder, em múltiplas situações, tensionando os sujeitos.

Não podemos deixar de mencionar que as representações das identidades negras estão ligadas também a construção de um “nós”, de um vínculo coletivo com uma comunidade. O pertencimento a uma comunidade é representado em expressões como “afro”, “afrodescendentes”, “afro-brasileiros”, “cultura negra”, “identidade negra”, “raça/etnia negra”, “comunidade negra”, entre outras. Nesse sentido, na produção desse laço coletivo com o “nós”, vemos o que há de comum em nossas lutas e que não estamos sozinhos nas batalhas cotidianas. “Esse ‘nós’ possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade” (GOMES, 2006, p. 37).

Enfatizamos que esse “nós” só pode ter sentido em reciprocidade com os “outros”. As representações de negras e negros os posicionam em grupos e comunidades (ainda que eles não tenham um vínculo permanente com elas, são, muitas vezes, situados nelas) e esses grupos e comunidades existem em relação a outros/as. A identidade só faz sentido com a diferença.

A comunidade precede a identidade, por isso, representar identidades negras é, necessariamente, relacioná-las ao que as sustenta, a comunidade. O individual e o pessoal sustentam-se no social e no coletivo. As representações dos docentes de História acerca dos sujeitos negros os colocam nesse contexto de coletividade, conforme trago no capítulo 3 da dissertação: “Professores/as de História da escolarização básica e a construção das identidades negras”.

Identificar-se com um grupo sociocultural significa também pertencer a uma comunidade e/ou sentir-se parte de uma. A comunidade, segundo Bauman (2003), significa um vínculo entre pessoas que partilham um entendimento em comum, portanto, identificam-se com esse entendimento, esse é o ponto de partida para a sua existência. Tal vínculo, muitas vezes, é provisório, para atender a demanda de busca de pertença e de segurança dos sujeitos em tempos de desenraizamento, incerteza e insegurança.

A comunidade negra, assim como a identidade negra, não é estável, acabada e completa. Está sempre mais além, nunca é um encaixe perfeito. Estamos sempre nos

identificando e a procura de laços comunitários que possam nos unir a algum grupo, a outras pessoas. A identidade e a comunidade não são atemporais, estão sujeitas as tensões e mudanças ao longo de suas trajetórias.

A comunidade não consegue manter-se segura, estável, harmônica, equilibrada e eterna, por conta da heterogeneidade de seus membros em contato permanente com outros espaços, à procura incessante por outras identificações/diferenciações. “‘Identidade’ significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar” (BAUMAN, 2003, p. 21).

Ocorrem conflitos e uma vigilância constante dos membros da comunidade para manter a unidade, a identidade íntegra e os intrusos longe. Quando se tornam mais intensas as interações com o mundo exterior (os outros), a existência da comunidade é abalada pelo surgimento de outras identidades. A comunidade pode até sumir, assim como pode, de outras formas, reaparecer.

À procura da tranqüilizante segurança, tentamos fazer as identidades e comunidades serem duradouras, demarcamos fronteiras e justificamos onde nos encontramos por meio de relatos sobre as nossas origens:

Só depois que os marcos de fronteira são cravados e as armas estão apontadas contra os intrusos é que os mitos sobre a antiguidade das fronteiras são inventados e as recentes origens culturais e políticas da identidade são cuidadosamente encobertas por ‘narrativas da gênese’ (BAUMAN, 2003, p. 21).

As identidades negras estão vinculadas as comunidades negras que as precedem. Identidades e comunidades negras servem como sólidos pontos de apoio, portos seguros que livram as pessoas situadas, por um período, da difícil e constante tarefa de fazer outras escolhas que não as satisfazem de uma vez por todas no mundo líquido-moderno. “A identidade brota entre os túmulos das comunidades, mas floresce graças à promessa de ressurreição dos mortos” (BAUMAN, 2003, p. 20).

Saber o que se é e em qual grupo se situa é algo importante para a vida de uma pessoa, dá a ela segurança, coloca-a em um lugar no mundo. Estar nessa zona de conforto pode também significar uma perda para a liberdade associada às nossas escolhas, sujeitas a riscos.

A liberdade de escolha para os sujeitos nas políticas culturais e identitárias é circunstanciada, não é plena. Entretanto, a escolha não pode ser completamente determinada pela comunidade e as suas conseqüências não podem ser seguramente previstas. “A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas

práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (MOITA LOPES, 2006, p. 37). A liberdade está associada, nesse sentido, a um grau de imprevisibilidade dos sujeitos e dos efeitos de suas ações. A capacidade de resistirmos, ainda que inconscientemente, às estratégias de dominação.

As identidades negras são mutantes e não é possível controlá-las ao ponto de fazê-las serem/agirem totalmente como queremos que sejam/façam, obtendo resultados esperados. As pessoas têm aspectos partilhados, comuns, mas são singulares, únicos/as, pois são afetadas de múltiplos jeitos pelo exterior constitutivo (HALL, 2000). Somos, todos/as, de alguma forma, livres sem sabermos como, porque e o quanto somos livres.

Nossa liberdade é limitada pela liberdade dos outros. Buscamos definir liberdade, regulá-la no domínio “seguro” do saber/poder, de acordo com os interesses em jogo que podem reprimir e/ou subverter. “A liberdade não parece oferecer riscos enquanto as coisas seguem o caminho que desejamos” (BAUMAN, 2003, p. 26). A linguagem vacila, o conceito escapa da nossa compreensão e não conseguimos defini-lo definitivamente. Não é o fim da liberdade.

Quando negras/os colocam-se em segurança em uma identidade/comunidade, afetados/as pelas relações hierarquizadas de poder, elas/eles não têm mais a necessidade de buscar outra até que a essa seja perturbada o suficiente. Um provisório ponto de apoio sólido em meio às incertezas da vida líquida. “Livrar-nos do que, momentaneamente, mais nos aflige traz alívio – mas um alívio em geral transitório – uma vez que a nova e melhorada condição rapidamente revela seus aspectos desagradáveis [...]” (BAUMAN, 2003, p. 23).

Ser negro/a é sentir-se seguro em algum tempo/lugar. Estar, de certo modo, em uma zona de “conforto” da afirmação étnica/racial e não ter mais que procurar, ao menos por um momento, ser outro/a. Contudo, quando não se encontra respaldo para a afirmação, é muito difícil ser negro/a. Para não serem rejeitadas/os, negras/os encontram inúmeros modos de ser o que são e estar, enfim, em uma comunidade. Muitas vezes, reivindicam o direito ao reconhecimento e a pertencerem a uma comunidade negra, ainda que em um contexto desfavorável.

As comunidades negras podem ser representadas ainda como espaços coletivos de reivindicação de direitos, de expressão política, de compromisso com os pares. No entanto, quando a regulação pós-panóptica não dá conta do recado, não é internalizada pelos de baixo e eles de alguma forma resistem, os de cima acionam o controle panóptico para dar um jeito na situação, estabelecem o correto, a ordem das coisas, a verdade, usam da hierarquia, da disciplina e da “violência legítima”. Com relação a isso, alerta Bauman (2003): “[...] embora

alguns espécimes seletos da humanidade pudessem dominar a arte do autocontrole, todos os demais, e isso quer dizer a vasta maioria, precisavam da coerção para continuar vivos e permitir que os outros vivessem” (p. 28)

Uns devem ser declarados massa de manobra para outros estarem e/ou pensarem estar seguros na posição de ilustres indivíduos livres, conscientes e racionais:

A promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança. Mas segurança sem liberdade equivale a escravidão (e, além disso, sem uma injeção de liberdade, acaba por ser afinal um tipo muito inseguro de segurança); e a liberdade sem segurança equivale a estar perdido e abandonado (e, no limite, sem uma injeção de segurança, acaba por ser uma liberdade muito pouco livre) (BAUMAN, 2003, p. 24).

Os negros/as, considerados/as pelo discurso colonial opressor como indolentes, quando não ficam confinados no local subalterno que lhes foi reservado, o qual se tentou impor como o único lugar que devem ocupar, passam a ser policiados para não avancem nos espaços de maior expressão política. Isso se faz pelas ações discriminatórias, pela negação de direitos da população negra, pela manutenção da idéia de que vivemos em uma democracia racial, maquiada pelo discurso de uma conveniente igualdade, etc.

Munanga (2004) fala a respeito da difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil, também por conta da ideia de branqueamento presente nas pessoas, em uma entrevista concedida à Revista Estudos Avançados:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (p. 52).

Questionar sobre as identidades negras significa também, de certa forma, discutir a respeito daquilo que se consagrou como padrão, a branquidade. Nesse debate teórico procuro “[...] estranhar o modelo cultural dominante e seus ícones [...]” (GOUVÊA, 2004, p. 182).

A branquidade apresenta-se como hegemônica. O centro da comparação para as outras identidades étnicas/raciais. O ponto de referência da beleza, da racionalidade, da bondade, da pureza, da humanidade, etc. Entretanto, “[...] hegemônicos e subalternos precisam um do outro” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 347) em relações de dependência para serem garantidas as suas próprias existências. Nessa fronteira é onde essas relações

começam a se fazer presentes (BHABHA, 1998). Para se manter algo no centro, a periferia tem de se manter no seu devido lugar e vice-versa, mas nem sempre isso ocorre. Há tensões, disputas, oscilações e deslocamentos nessa arena de multiplicidades. “Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais [...]” (BHABHA, 1998, p. 21)

Não pretendo privilegiar nessa discussão uma oposição binária (negro *versus* branco), que, afirmando arrogantemente, botaria fim a todas as indagações referentes ao tema. “É por meio dessas dicotomias que o pensamento, especialmente no pensamento europeu, tem garantido a permanência das relações de poder existentes” (WOODWARD, 2000, p. 53). Serviram para legitimar a superioridade da branquidade e do pensamento colonial para representar as identidades negras.

A polaridade negro-branco, nós-eles, bem-mal, dicotomiza a discussão das relações étnicas/raciais reduzindo-as ao “ou isso”, “ou aquilo”. As dicotomias são incompatíveis com a complexidade dos processos de (des/re)construção das identidades/diferenças negras, devido a produção de espaços intervalares (BHABHA, 1998), entre-lugares, interstícios onde ocorrem tensões, negociações, traduções e hibridizações.

Entendo, baseado em Lima (2008), que “[...] na compreensão das identidades negras, faz-se necessário considerar, não somente a problemática da existência ou inexistência de uma ou várias identidades particulares, mas do significado político delas [...]” (p. 41).

É relevante lembrar, “no jogo das representações sociais, são tecidas categorias mentais que nos classificam, por vezes nos engessam, mas também nos constroem e reconstroem” (GONÇALVES, 2003, p. 15). Nas classificações podemos conhecer nossos pertencimentos, a nossa personalidade e os nossos lugares nas hierarquias sociais. O reconhecimento e a afirmação das identidades negras partem de posicionamentos políticos. E esses posicionamentos, bem como as representações, carregam sempre marcas das histórias que as construíram.

2.2.2 - A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO BRASIL: ESPAÇO DE INVENÇÕES DE IDENTIDADES NEGRAS

A disciplina História começa a fazer parte dos currículos das escolas brasileiras a partir do século XIX, estruturada, a princípio, no Colégio Pedro II sob a presença de ideias do pensamento liberal francês. O primeiro regulamento da escola determinava da sexta série em

diante a inserção dos estudos históricos. Fonseca (2004) lembra que apesar de haver um contato com a história nos colégios jesuíticos, no período colonial, por meio do acesso a textos de historiadores da antiguidade greco-romana, o conhecimento histórico presente nos currículos desses estabelecimentos, guiados pelas normas e orientações do *Ratio Studiorum* (1599), era de caráter instrumental e não constituía uma disciplina escolar específica.

No Colégio Pedro II, os livros didáticos de História utilizados durante o século XIX eram traduções de compêndios franceses, quando não eram os próprios manuais em francês. As atualizações nos programas de estudos da disciplina estavam atentas às mudanças ocorridas nos modelos dos Liceus Nacionais da França.

A história ensinada/aprendida na escola deveria ser a verdadeira História da Civilização, uma história branca, a História da Europa Ocidental. Durante o processo de disciplinamento histórico, já nos anos finais do ginásio, as alunas e alunos aprendiam a História Pátria (História do Brasil). Nadai (1993) diz que essa parte do conteúdo surgia como um apêndice da História da Civilização, possuía um número ínfimo de aulas, não tinha uma estrutura própria e consistia em elencar biografias de homens ilustres, datas consideradas importantes e batalhas tidas como decisivas.

Depois da criação do Colégio Pedro II, fundou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). “Os membros do IHGB eram professores do [Colégio] D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas” (ABUD, 2001, p. 30). O colégio foi criado para formar os filhos da nobreza na Corte do Rio de Janeiro, preparando-os para ocupar os cargos de prestígio. O instituto construiria uma genealogia nacional, inventando uma identidade particular à nação brasileira, desejável aos interesses dos privilegiados nas posições de prestígio. Justificaria tais posições com a legitimidade histórica.

Até 1931 o Colégio Pedro II (escola-modelo) era a instituição responsável pelos programas de ensino, pelos exames eliminatórios das disciplinas da grade curricular das outras escolas e a única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário.

Um dos colaboradores na produção do padrão de identidade nacional conveniente aos de cima, na segunda metade do século XIX, é Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, considerado o primeiro a fazer um registro escrito do sentimento de brasilidade, no livro de sua autoria intitulado História Geral do Brasil, tido como o primeiro de história nacional. O autor acreditava na existência da nação brasileira constituída por “[...] homens

livres de uma única raça (brancos, é claro), agindo como cidadãos” (PINSKY, 1988b, p. 14-15).

As idéias dos ilustres membros do IHGB afetaram/afetam os manuais didáticos e as aulas de História, principalmente no que se refere à construção da identidade nacional brasileira:

Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. Essa preocupação explica a vitória do alemão Karl Philipp von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para se escrever a História do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola. Do IHGB ela passaria diretamente às salas de aulas por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto (FONSECA, 2004, p. 46).

No final do século XIX e início do século XX continuava uma visão ocidental e eurocêntrica guiando o currículo oficial da disciplina escolar História. Tinha-se também a preocupação na constituição da cultura nacional para fortalecer os ideais nacionalistas em um “[...] papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas antes de tudo pertencentes ao mundo [branco,] ocidental e cristão [...]” (BITTENCOURT, 2001, p. 17).

A seleção dos níveis de relevância histórica dos conteúdos é caracterizada enquanto “[...] uma forma de se construir a História nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido” (ABUD, 2001, p. 31). Para a disciplina essa era uma tarefa importante na configuração das identificações desejáveis, “[...] apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente” (FONSECA, 2004, p. 50).

Nas aulas de História narravam a formação da pátria como o fruto da colaboração harmoniosa de europeus, indígenas e africanos. Os indígenas e negros africanos, incompreendidos nas suas especificidades étnico-culturais, eram representados como “[...] os

cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão” (NADAI, 1988, p. 24-25).

A intensa miscigenação no Brasil foi usada para caracterizar os benefícios da colonização, a generosidade do português/europeu em misturar-se com outras raças. Todos faziam parte da unidade Estado-Nação, não havia então motivos para conflitos.

O passado que buscaram lembrar pela História Escolar foi aquele valorizador do discurso do descobrimento, da colonização, da branquidade, dos civilizadores, dos pioneiros, dos fundadores, dos figurões burocratas e das forças armadas (homens de bem/bens, brancos, cristãos, heterossexuais, escolarizados e burgueses), dos corajosos desbravadores do sertão brasileiro, entre outros acontecimentos e protagonistas dignos de estar nos livros de História por invocarem tempos de glória com a finalidade de fabricar uma memória nacional hegemônica.

Em contrapartida, para efetivação da hegemonia dessa memória nacional, deveria ser esquecido e/ou ressignificado em benefício dos momentos heróicos da pátria o passado da escravidão de negras/os, dos movimentos de luta contra a opressão, do racismo, das identidades subalternizadas, das diferenças, das instabilidades, entre outros detalhes ignorados e/ou percebidos na ótica dos construtores do ideal de nação equilibrada e homogênea.

Nadai (1993) traz alguns discursos que foram possíveis de serem produzidos sobre o Brasil por conta desse processo de significação e disciplinamento histórico:

[...] ‘Nação marcada pela unidade (do território, do Estado etc.) ao contrário da fragmentação (da América Espanhola), constituída por um povo solidário e amante da paz e, por isso, abençoado pelo Senhor’; ‘Deus é brasileiro’; ‘povo pacífico e ordeiro, amante do samba e de mulatas’ [...] (p. 150).

Nas primeiras décadas do século XX, portanto, após a abolição da escravidão, os negros e negras eram vistos ainda, por muitos, como mercadorias, produtores de outras mercadorias, “[...] os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação[...].” (ABUD, 2001, p. 38).

A resistência negra, quando aparecia nos livros didáticos, envolvia representações das fugas e dos quilombos, também assuntos relacionados à violência e a “inferioridade natural” já existente entre os/as negros/as africanos/as, de acordo com a ótica dos livros didáticos. Segundo Fonseca (2004):

Nessa época [primeiras décadas do século XX], as referências à escravidão no ensino de História eram apenas pontuais, sendo ela apresentada, sobretudo, como elemento constituinte e necessário da organização da

produção açucareira no Brasil, efeito quase inevitável da montagem da colonização portuguesa na América. Os autores dos livros didáticos não deixavam, contudo, de mencionar o triste destino dos negros tornados escravos no Brasil. O tom dado aos textos, no entanto, aproximava-se muito mais de um discurso piedoso de fundo cristão, inclusive nas referências às manifestações de resistência [...] Deve-se mencionar, também, as esperadas palavras de louvor à princesa Isabel como a responsável pela abolição da escravidão no Brasil, a redentora do sofrimento dos infelizes escravos. Nesses livros, a responsabilidade pela existência da escravidão era, muitas vezes, atribuída sutilmente aos próprios africanos, pois já teriam o costume de escravizar seus próprios irmãos na África. Esses africanos maus venderiam outros, os bons, aqueles que viriam para o Brasil. Por isso, os negros, escravizados, seriam vítimas de sua própria inferioridade frente aos brancos. [...] Mais raramente apareciam referências às lutas no quilombo de Palmares como única lembrança das ações protagonizadas pelos negros fora do mundo do trabalho escravo. Isso significa que, efetivamente, não se valorizavam outras dimensões de suas vidas, ligando-os, necessariamente, ao trabalho pesado, aos castigos físicos e à violência (p. 93-94).

Atualmente tais representações dos negros/as ainda persistem, atualizadas, nos livros de História como relatam os/as docentes entrevistados/as. O capítulo “3 - Professores/as de História da escolarização básica e a construção das identidades negras”, dessa dissertação, discute essas representações a partir das falas dos professores/as.

O tempo histórico na metodologia disciplinar obedecia, no início do século XX, a uma cronologia política linear caracterizada pelas regularidades, uniformidades e sucessões. Não eram focalizadas as tensões, descontinuidades e instabilidades. A atuação dos diferentes coletivos e dos sujeitos da história era diluída, de maneira quase imperceptível, pela ação de alguns célebres “indivíduos”. Os propagandistas da república brasileira tiraram proveito dessa concepção de história ao inventarem uma galeria de heróis a serem venerados, mostrando os bons exemplos de patriotas.

A periodização utilizada, o conceito de fato histórico, a noção de objetividade e de uma pretensa neutralidade da/do docente de História ao falar do social e do político permitem destacar a presença do positivismo dentre as idéias que permearam os discursos nas aulas dessa fase da disciplina.

Essa versão da história, argumenta Pinsky (1988b), não incomodava muito os alunos/as e professores/as, pelo menos até a década de 1940, quando as classes populares começam, aos poucos, a ter acesso à escola. O ensino de História nos anos 1930 e 1940, comenta Fonseca (2004), foi ainda visto como importante para a difusão do ideal de unidade nacional e do modelo de cidadão nas escolas pela propaganda estatal: “A valorização do trabalho [...] esta questão figurava como uma das centrais na definição da nova cidadania que se desejava construir. A representação do bom brasileiro, cara ao regime, era justamente a do

trabalhador [...]” (FONSECA, 2004, p. 77). A instituição e a disciplina História se deparam com outros sujeitos, até então não contemplados, que começam a reivindicar espaço. Precisavam ser escolarizados e preparados para ocuparem lugares na sociedade em processo de industrialização e de urbanização.

Uma leitura conveniente para a manutenção do caráter integrador da identidade nacional nesse período, a partir da história de indivíduos notáveis e mártires republicanos, foi a representação do trabalho em prol do coletivo, a serviço da nação, o sacrifício pela pátria como o padrão de conduta a ser seguido por todos.

Na década de 1950 e de 1960, houve críticas ao registro imparcial e objetivo dos fatos históricos, à memorização de nomes e datas importantes cobrados de maneira rígida anteriormente aos alunos/as. A História passou a ser vista como uma maneira de pensar o mundo pelos seus processos intermináveis de produção e não só sob a forma de produto acabado. Esse exercício de pensar historicamente ligou o método ao conteúdo de História e mostrou que ensinar/aprender História, também é buscar conhecer o modo como ela foi e é escrita.

Começou-se a compreender o social como resultado da tensão entre forças contraditórias, no entanto, apesar dos avanços, frequentemente o conteúdo de História “[...] ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista” (NADAI, 1993, p. 155). A explicação dos acontecimentos através do automatismo economicista transforma o sujeito em objeto (marionete) dos processos a nível macroeconômico e das macroestruturas sociais. Estabelece que “[...] há uma causa primordial para todos os fenômenos e a tendência deles para um fim necessário” (PINSKY, 1988b, p. 19).

Durante a ditadura (iniciada com o golpe de estado de 1964), por causa da introdução dos Estudos Sociais, a História passou a não ser mais considerada uma disciplina autônoma no currículo oficial do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental). “Os Estudos Sociais, mesclando Sociologia, História e Geografia, tinham como meta formar ‘cidadãos’ adaptados ao meio para desempenhos produtivos na vida comunitária, no sentido de se inserir e reforçar o sistema” (BITTENCOURT, 2001, p. 21). Conta Soares (2002) que além dos Estudos Sociais, deveriam exaltar o regime, as aulas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

A História foi relegada a pouca carga horária de aulas e obrigatória somente no Segundo Grau (atual Ensino Médio). Isso não significa que a disciplina definitivamente não

tenha sido praticada com mais frequência em outros espaços, com outra organização no currículo, sob outras perspectivas.

Os conteúdos das disciplinas e os métodos de ensino/aprendizagem na instituição escolar deveriam estar alinhados ao projeto do regime ditatorial de moldar cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros (NADAI, 1993), convenientemente destituídos de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe. A História foi usada para invocar heróis, fortalecer o espírito cívico e a identidade nacional. O que não quer dizer que a todo o momento e em todos os espaços escolares a disciplina atendessem aos interesses do regime.

O cidadão ideal para o estado de sítio era aquele que acreditava em “[...] uma visão harmônica da sociedade, em que a ‘espontânea colaboração’ de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas” (FONSECA, 2004, p. 57). Essa sociedade equilibrada, sem tensões, seria fator de progresso e as desigualdades necessárias. Os esforços para a formação desse tipo de cidadão ideal ao estado de sítio não obtiveram total sucesso, no entanto, afetaram a sociedade brasileira.

Ainda no período dos generais na presidência do país, apesar de toda perseguição, repressão e censura, a História dá também os seus passos à esquerda, valorizando a abordagem marxista. Essa epistemologia a partir dos anos 1970, conforme afirma Nadai (1993), proporcionou releituras da historiografia brasileira, abrindo espaços para o surgimento de outros estudos sobre a classe trabalhadora, o operariado, os camponeses, as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas, os homossexuais, etc.

Os contextos históricos regionais e locais foram cada vez mais estudados nos diversos programas de pós-graduação. Faziam articulações de suas implicações para o panorama socioeconômico no âmbito nacional. “Esta vasta produção, contudo, ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo o grande público consumidor. Seja pela situação de ditadura, seja pelo controle asfíxiante da censura” (NADAI, 1993, p. 157), entre outras circunstâncias.

Nos anos 1980, as propostas curriculares para o ensino de História estavam voltadas para uma compreensão crítica da sociedade, reconheciam o caráter instável desta e posicionaram as classes menos favorecidas como protagonistas da história. Contestou-se a redução da história “[...] à ação de grupos dirigentes e à obediência de grupos dominados, que deixam, assim, de ter qualquer papel ativo, perdendo sua humanidade” (DAVIES, 1988, p. 100), transformados em fantoches, marionetes do sistema sem perspectivas de mudanças.

A década de 1990 é marcada pelo entendimento da impossibilidade de se ensinar/aprender uma História Total, Universal. “O mundo passou a ser visto (ou é?)

definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo” (GABRIEL; MONTEIRO, 2007, p. 1). Nas propostas curriculares oficiais, referentes à disciplina História, a seleção de temas e a abordagem do conteúdo começam a privilegiar a diversidade e a diferença, avançando no questionamento das uniformidades e regularidades. Preveem possibilidades de trabalhar tanto a partir da dialética marxista, quanto da micro-história.

O saber escolar passa a ser concebido por algumas idéias que gravitam em torno das propostas de ensino/aprendizagem, não como mero reflexo instrumentalizado da produção acadêmica, mas como saberes possuidores de outras lógicas, considerando educadores(as)/educandos(as) enquanto sujeitos de saberes e, conseqüentemente, sujeitos da história, produtores e ressignificadores dos conhecimentos, mediados pelos contextos em que estão interagindo.

A educação histórica pode dar condições para nós, educadores/as e educandos/as, nos sentirmos protagonistas do processo de construção da História enquanto saber, disciplina e prática cotidiana, à procura de explicações na multiplicidade de leituras dos acontecimentos sem a preocupação angustiante “[...] com a determinação finalista de causa–acontecimento–conseqüência” (SCHMIDT, 2001, p. 60).

A história continua na vivência cotidiana, nas experiências dos diferentes sujeitos e nas inúmeras possibilidades de interpretação dos acontecimentos, permeada pelas relações hierarquizadas de poder e pelos interesses em jogo.

Produzidos no final dos anos 1990 e baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais perceberam diferenças presentes nos ambientes escolares, sendo a pluralidade cultural e a orientação sexual, concebidas como temas transversais (BRASIL, 1997).

Representou um avanço também, para uma disciplina História engajada na construção de realidades escolares alternativas e no reconhecimento de sujeitos da/na história, a Lei 10639 de 2003 que inclui no currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e, posteriormente, a Lei 11645 de 2008 que inclui no currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003; 2008). Destaca-se a atuação dos movimentos negros e de outros movimentos sociais nessas conquistas.

No contexto atual, narrativas não-oficiais têm questionado a hegemonia nos currículos de História. “As escolas e os currículos como artefatos culturalmente constituídos a

partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, são instados a lidar com as diferentes representações da diferença” (MAUÉS, 2006, p. 1). Essas histórias alternativas, provenientes de diferentes saberes, sujeitos e grupos socioculturais, inferiorizados e proscritos, buscam conquistar espaço nas aulas de diversas maneiras, instituindo tensões. Muitas vezes incomodam a posição de vantagem na hierarquia de certos saberes, sujeitos e grupos socioculturais, valorizados e inscritos, resistindo politicamente pela própria existência (ANDRADE, 2006). Dentre essas histórias alternativas, destaco a história negra reivindicada nos currículos de História.

Os sujeitos participantes na (re)elaboração do saber histórico no espaço escolar perturbam a ordem disciplinar e nos forçam a perguntar, como sugere Pinsky (1988a), quem determina o grau de historicidade dos acontecimentos? Sabemos que “[...] nenhum tema possui, em si, uma carga maior ou menor de ‘historicidade’; é a relação que com ele estabelece quem o *trabalha* que pode fazer dele um tema *histórico*” (MICELI, 1988, p. 34).

Os saberes escolares, criados e recriados pelos sujeitos interagindo nas situações cotidianas no ambiente da sala de aula, competem entre si, não isentos de arranjos de poder, na definição, no currículo em ação, do conteúdo e dos objetivos das aulas de História.

Ao produzir currículo somos produzidos, envolvidos em relações de poder. “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2000, p. 16). É importante perceber, identificar e questionar essas operações de poder que produzem também representações de identidades negras.

O ensino de História está ligado a uma pedagogia do cidadão, segundo Nadai (1988), fundamental na constituição de sujeitos para a continuidade do projeto de desenvolvimento do país, objetivando o tão sonhado “bem comum”. Ainda na atualidade, “[...] qualitativamente espera-se da História uma contribuição relevante na formação de um determinado tipo de cidadão” (BITTENCOURT, 2001, p. 20). As propostas curriculares oficiais trazem como finalidade do ensino de História a formação de cidadãos críticos que colaborem na construção de uma sociedade mais democrática. “Da formação do súdito fiel à monarquia, à do cidadão consciente e participativo, o ensino de História tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo [...]” (FONSECA, 2004, p. 88).

O currículo da disciplina escolar História, o qual abarca também os docentes e “suas” representações acerca das identidades étnicas/raciais, está envolvido com a pretensão de fabricar sujeitos particulares para projetos específicos de sociedade.

Os discursos sobre o currículo ou “[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 2000, p. 15). Seja para formar a pessoa racional e ilustrada, a competitiva e empreendedora, a nacionalista/patriota, a desconfiada, consciente e crítica, entre outros modelos de ser humano, o currículo de História exerce um papel importante. “Vejo como inviável a elaboração de uma proposta curricular sem que nela se inclua a intenção de produzir identidades articuladas em torno da construção de um mundo melhor [...]” (MOREIRA, 2010, p. 210).

Em rumo às tentativas de fabricarmos os sujeitos ideais para o projeto de construção de uma sociedade mais democrática (por vezes, frustradas, pois esbarram na imprevisibilidade [liberdade] dos sujeitos), um lugar onde todas e todos possam ser/estar dignamente representados/as com a ajuda das contribuições do ensino de História, é que dialogamos com as/os docentes da disciplina História. Faremos algumas leituras possíveis, a partir de suas falas, dos lugares que ocupam e atuam os professores/as nessa (re)invenção das identidades negras, de representações das identidades negras e das contribuições dos professores para (des/re)construção dessas identidades.

3 - PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS

3.1 - REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE HISTÓRIA ACERCA DAS IDENTIDADES NEGRAS: CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A intenção é entender de que maneira as representações das identidades negras são inventadas e reinventadas, verificando o papel dos docentes de História nas interações culturais do espaço escolar e as relações de poder desiguais envolvidas nesse processo.

As identidades são produzidas pelos sujeitos incessantemente nas identificações/diferenciações feitas no contato com os outros/as e nas/pelas narrativas históricas oficiais/não-oficiais (HALL, 2004; LIMA, 2008; WOODWARD, 2000). Vale lembrar, apoiado em Gomes (2006) que a escola é um dos locais de produção das identidades negras, mas não é o único.

Os constantes processos de hibridização, em todos os aspectos das culturas, dificultam padrões de identificação muito rígidos. “Como a cultura tá miscigenada, ta misturada né, está presente, a todo momento, e ao mesmo tempo não está. É difícil você colocar um padrão cultural: ‘ah pra ser negro tem que seguir esse padrão cultural’” (Professor Juca). Existe uma dificuldade de definir o que caracteriza a identidade e a cultura negra: “Ah... seria... não é só a cor da pele né... é a raça, é a dança, é a... como é que fala? É a musicalidade, costumes, a cultura, a religiosidade. É o porte físico, não pela cor, mas o porte físico. É o conjunto... é complexo demais” (Professor Miro).

Os docentes para identificar os grupos étnicos/raciais nas aulas criam posições de sujeito e identificações baseadas nas representações das raças/etnias que lhes afetaram. Fazem uso da “força da evidência da representação” (SILVA, 1995). “Bom, se você pegar um critério tão superficial assim, é claro que é pela cor da pele, é óbvio. Você pega a cor da pele, a concentração de melanina, é uma coisa muito simples” (Professor Juca).

O corpo, as características físicas, culturalmente ligadas às etnias/raças, também fazem parte da produção de identidades e representações de negros e negras. “Então quando você se depara com um negro que assume a sua identidade né, que gosta do seu cabelo, gosta da sua pele, gosta de tudo, gosta da sua cor” (Professora Lia). O corpo carrega marcas da cultura e das relações de poder, “[...] na medida em que sobre ele se inscrevem modos de ser e sentir que são incorporados e que se expressam (se traduzem) naquilo que somos” (SANTOS, 1997, p. 86). O corpo negro é fabricado por significados hierarquizados produzidos historicamente pela/na cultura. Os discursos são encarnados e tomam corpo, corporificados nos sujeitos. O corpo negro torna-se visível no dizível. “Um corpo discursivamente real” (SANTOS, 1997, p. 89), pois só adquire sentido nos discursos e representações.

É uma difícil tarefa identificar as etnias/raças presentes no ambiente da sala de aula, pois as categorias vacilam, instáveis não conseguem conter permanentemente as diferenças. Apesar disso, Hall (2003) alerta que somos situados em algum local da cultura e da sociedade: “todos nós nos originamos e falamos a partir de ‘algum lugar’: somos localizados — e neste sentido até os mais ‘modernos’ carregam traços de uma ‘etnia’” (p. 83). O Professor Chico deixa a entender a dificuldade da identificação no seu relato sobre as diferenças étnicas/raciais dos alunos/as:

[...] além dos que se consideram brancos, mas não é nem branco, é... se chama de moreno, cor claro, escuro, castanho, que é uma boa parte da população brasileira, nós temos muitos de origem afro, bastante. Digamos assim, temos sempre representantes, temos... representantes não... temos sempre alguém que está, poderíamos dizer assim... próximo a essa etnia né, por causa da sua fisionomia e das suas características físicas.

Separar as representações dos docentes de História acerca das identidades/diferenças negras restringindo-as em uma ou outra classificação é negar as representações híbridas dos sujeitos. As representações das identidades negras dos professores/as estão situadas em entre-lugares (BHABHA, 1998) que são tencionados por um lado pelas concepções essencialistas de identidade, centrada em torno do eu interior inato, atemporal e imutável que permanece “[...] essencialmente o mesmo - contínuo ou idêntico a ele - ao longo da existência do indivíduo” (HALL, 2004, p. 11). E por outro pelas concepções não-essencialistas de identidade, “definida” pela trajetória do sujeito, pelos atravessamentos culturais e que observa: “[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2004, p. 39) provocado pela diferença.

As categorias de análise das entrevistas nesse texto são parciais, arbitrárias e não têm a pretensão de serem fixas. Há constantes processos de hibridização e mutação das representações culturais.

As falas dos professores e professoras podem ser classificadas de outras maneiras e não apenas da forma aqui colocada. Por uma questão de organização e para tratar a pesquisa com o rigor metodológico exigido pela academia, as falas foram agrupadas conforme as recorrências nas entrevistas, organizadas com base nos objetivos traçados.

3.1.1 - LUGARES QUE OCUPAM E ATUAM PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA NA (RE)INVENÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

Procuro salientar, focalizado na contribuição das/dos docentes de História da escolarização básica para a construção das identidades culturais de negras e negros, a situação de uma parcela da população afrodescendente, tendo em vista como ela está sendo representada.

Ao discorrer sobre essa problemática cultural e social, concordo com Munanga, quando ele afirma, em entrevista a Revista Estudos Avançados (2004), que “[...] o social tem nome e endereço” (p. 54), ou seja, não podemos desvincular as questões socioculturais das suas singularidades contextuais. Nesse sentido, a pesquisa se dispôs a encontrar também as particularidades que envolvem as professoras e professores da disciplina História nas suas interações no ambiente escolar. Acredito que no Brasil, nos diferentes espaços, as relações étnicorraciais e o racismo possuem características próprias (HOFBAUER, 2003).

Questiono em que local da cultura está posicionado o/a professor/a de História para fabricar e instituir identidades negras através de representações dos sujeitos negros e da cultura negra.

O ambiente escolar é um espaço multi/intercultural, onde, pelas práticas cotidianas, a presença das identidades negras pode ser valorizada e afirmada. Pode até ser também inferiorizada e reprimida. Candau (2008) nos diz que “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder [...]” (p. 23). Há tensões e conflitos provocados pelo complexo contato de culturas no espaço escolar. Inclusive “a interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência” (CANDAU, 2008, p. 31).

A instituição de ensino europeizada entra em confrontos com as diferentes identidades culturais, por causa de sua pretensão padronizadora, homogeneizadora e monocultural. “As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral” (SILVA, 1995, p. 202).

O espaço da instituição de ensino é um lugar onde as culturas, identidades hegemônicas e subalternas, através de representações, são demarcadas no currículo. “O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós” (SILVA, 1995, p. 194). O currículo escolar muitas vezes converte cultura hegemônica em referência obrigatória. Ocorrem inferiorizações.

As significações produzidas na escola, nos conteúdos, nas práticas curriculares, nos discursos circulantes, etc., trazem consigo representações particulares do mundo social/cultural e colaboram na fabricação das identidades étnicas/raciais dos sujeitos envolvidos. “Esses significados, organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável” (SILVA, 1995, p. 194). Por isso, não conseguimos ver a educação escolar fora das relações de poder e dos sistemas de controle e regulação. Também não é possível ver a escola como uma instituição disciplinar totalmente bem sucedida no domínio dos sujeitos. Acontecem diferenças, escapes, resistências e situações não planejadas.

As/os docentes de História da escolarização básica são sujeitos culturalmente fabricados, ocupam e falam de diferentes lugares, suas identidades são múltiplas, inacabadas, mutáveis e atravessadas por relações desiguais de poder. É importante buscar ver o que fazem, a partir desses diferentes lugares ocupados simultaneamente que desafiam o estabelecimento de qualquer categorização fixa.

O professor é concebido, muitas vezes, como aquele sujeito que pretende administrar os estudantes e as relações de ensino/aprendizagem dentro das aulas, para que atendam os objetivos traçados nos planejamentos. Os docentes de História não são exceções.

O Professor Chico descreve a atitude do profissional que planeja administrar com eficácia a aula: “primeiro sinal do professor pra que a aula caminhe bem é tá com... é olhar para o aluno com determinação. Você vai, tá ali disposto à ajudá-lo... com a vontade, mostrar vontade pro aluno, que você tá preparado”. A confiança, o poder e o controle da administração em busca de uma boa aula: “tentar, hora ou outra, você chamar a atenção do aluno pra que o aluno esteja ligado na aula”.

A aula de História pela administração do docente precisa estar adequada àquilo que foi consagrado como rotina escolar no currículo. É importante o professor ter tudo sob controle para a adequação dos estudantes ao domínio escolar:

Já virou rotina você pegar o material que vai precisar, geralmente, o livro didático, o diário. Aí você chega pros alunos, evidentemente, a concepção que você tinha antigamente de uma sala bem comportada não existe mais. Geralmente eles tão se organizando, tão por ali. Aí eu vou, me dirijo ao quadro, coloco o nome da disciplina, o meu nome, isso é a rotina tá. Deixo uma mensagem de boas vindas ou de boa tarde, depois coloco uma frase pra eles, uma frase, assim, de agenda. [...] Daí então, eu me direciono à eles, faço a chamada, digo à eles o que vai ser tratado naquela aula, se vai fazer uma atividade, se vai começar um assunto novo. Contextualizo á eles sobre aquilo que tá preparado pra aquela aula. Em geral é assim (Professora Isa).

A Professora Isa na fala acima citada relata que não existe mais uma sala de aula organizada e bem comportada como se tinha, segundo ela, antigamente. Há uma dificuldade de adequar os alunos/as ao domínio escolar no ritmo desejado pela administração docente. “O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos” (SILVA, 1995, p. 203).

A Professora Ana procura em sua prática cotidiana “[...] desenvolver um trabalho que possa envolver todos [...], fazendo com que o aluno se dedique para que saia uma aula boa. Têm vezes que a gente consegue uma aula boa”. E mais adiante na conversa, ela explica o que chama de uma aula boa: “uma aula boa é a que todos os alunos participam, que eles entendam, que mostra retorno”.

A identidade acionada pelo/a estudante durante as aulas boas têm de ser aquela prevista, portanto, desejável. Provavelmente, essa identidade seja a do “bom aluno” (por vezes representado como destituído de gênero/sexualidade, raça/etnia, classe, etc.), aquele interessado que participa, aprende e segue as regras. Aquele que está de acordo com as exigências do professor, afetado pelas representações hegemônicas de “bom aluno”, contidas no currículo. Sgarbi (2006) sobre o bom aluno participativo escreve: “[...] eis aí um aluno criado à imagem e semelhança do seu criador” (p. 4).

Para os alunos que não se encaixam na categoria de bons alunos, são criadas outras identificações, dependendo do contexto (apáticos, desinteressados, bagunceiros, faltosos, entre outras). “O grande objetivo daqui é fazer com que todos esses tipos de alunos tenham a melhor educação possível. Não só o aluno bom. O aluno bom tá bem amparado, ele ta... não precisa tanto assim, ele já é bom” (Professor Juca). Os problemas estão, muitas vezes, associados à multiplicidade dos estudantes que desrespeitam o modelo de bom aluno. “Os

discursos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem configuram, então, um espaço imaginário em que o aluno é situado, podendo mesmo ser ‘confinado’” (MOREIRA, 2010, p. 212), identificado como bom, mal, normal e anormal.

A diferença com relação ao padrão desejável é vista como desvio da norma, dificuldade de adequação. “O reconhecimento da diferença leva o sujeito a ser enredado em um complexo processo que visa fazer dele um igual, condição para a sua aceitação. Não há, desse modo, legitimidade em sua alteridade” (ESTEBAN, 2004, p. 161-162). Essa perspectiva sugere que todos/as sigam os mesmos percursos e obtenham os mesmos resultados para conquistarem o título de iguais.

A administração docente não é seguramente eficaz, porque os sujeitos (docentes e discentes), em relação no espaço escolar, não agem sempre como o previsto e não ficam situados e/ou confinados onde deveriam estar de acordo com o que foi estabelecido pelos sistemas de regulação. Todavia, a ideia de que “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer” (MOITA LOPES, 2006, p. 34-35), tem fortes efeitos nas representações do/no espaço escolar.

A Professora Isa observou que os alunos participam mais nas questões polêmicas relacionadas à História. Ela usa essa estratégia para chamar a atenção dos alunos, para que eles acionem a posição de sujeito adequada para aula, a de alunos/as obedientes, atentos/as, interessados/as e participativos/as. “Por exemplo, pré-história, eles participam, gostam muito. Tem toda aquela polêmica por causa da criação, então eles acabam participando muito por causa dessa polêmica”. É possível verificar que há conflitos entre culturas nessa situação, entre saber científico e os saberes de estudantes: “eles não acreditam em nada daquilo [do evolucionismo darwiniano], outros perguntam se a professora tem religião ou não, mas de alguma forma eles participam, depois param”.

A regulação docente dentro da sala de aula busca produzir situações interessantes para os/as estudantes identificarem-se com os assuntos abordados: “[...] você vai do passado, lá do passado, e pra não ficar muito distante dele, você puxa alguma coisa pro presente” (Professora Ana). O aluno é convocado pelo discurso da administração docente que pretende convencê-lo a acionar a identidade de “bom aluno”, participativo e atento à aula. “Eu acho, assim, que os alunos participam, gostam. Procuo sempre tá trabalhando com eles em grupo, facilitando o máximo possível. No noturno também, atividade, mais, assim, acessível pra eles poderem participar né” (Professora Lia). A missão do docente é cumprida, ao menos temporariamente, quando os alunos acionam tal identidade e envolvem-se nas aulas, mas nem

sempre isso acontece. Os/as professores de História entrevistados/as manifestaram a vontade de terem sempre “[...] alunos interessados e participativos, capazes, portanto, de interagir de maneira ideal com professores e colegas de turma e, por tabela, com todas as pessoas de seu convívio social” (SGARBI, 2006, p. 7-8).

Inúmeras estratégias são utilizadas para tentar cativar os alunos e buscar colocá-los sob controle na aula, adaptando-os ao domínio escolar para que eles sejam os sujeitos desejáveis. “O que me chama atenção é que você tem pegar tema que... sabe? Assim... que cativa mesmo. Se não, você pode morrer ali de trabalhar que não atinge o adolescente, principalmente” (Professora Lia). Docentes tentam cativar os alunos à aula e à própria pessoa do professor, através de conversas mais próximas para garantir o domínio da atenção dos discentes. “Essa é a minha intenção, que eles participem bastante da aula” (Professor Juca). O objetivo é chamar atenção para a aula, cativá-los, regulá-los, controlá-los com simpatia, no entanto, esse objetivo esbarra na liberdade (imprevisibilidade) dos estudantes, e, por vezes, não é atingido.

A finalidade das tecnologias de governo da conduta dos alunos/as é a produção de sujeitos que dominem a arte do auto-controle e que criem consciência autônoma para a ação na sociedade pelo conhecimento de si próprios (SILVA, 1995), através da História. “Eu tento fazer com que o meu conteúdo, com que a História que eu coloco aqui dentro faça sentido na vida deles” (Professor Juca).

A preocupação maior dos alunos/as é com o tempo presente, o cotidiano, o momento que elas e eles estão vivendo, onde se relacionam e se identificam culturalmente, etnicamente/racialmente, etc. “Então, eu compartilho essas informações mais do cotidiano que chamam a atenção deles. Então eles perguntam, eles participam bastante” (Professor Juca).

Existe um controle disciplinar das concepções de história e de tempo. De acordo com a Professora Isa, “eles ficam o tempo inteiro comparando passado e presente. [...] Eles têm uma dificuldade de compreender as coisas dentro daquele período que eles estão [estudando]. Então eles fazem uma análise bastante anacrônica”. Existe uma vigilância da administração docente em relação aos discentes para uma determinada compreensão da História. “Aí você precisa tá explicando: ‘não gente, isso é uma questão de mentalidade, estamos falando do século tal, ainda aí... nesse período o pensamento era outro’. Tem que tá o tempo inteiro orientando” (Professora Isa). As representações no currículo instituem “[...] formas válidas e legítimas de raciocínio [...]” (SILVA, 1995, p. 196). Essas “formas válidas de raciocínio” têm efeitos sobre os participantes, ouvintes e/ou falantes, nas aulas de História. O que não quer dizer que sejam seguidas à risca por todas/os.

A disciplina escolar História, herdeira da ciência moderna, tenta situar cada processo, identidade, período, representação, mentalidade e pensamento em seu devido lugar na linha do tempo. Não seria demais, dizer que isso pode representar que o racismo, o colonialismo, a escravidão, entre outros/as estão situados em algum momento no passado, por vezes, representados como se não tivessem qualquer relação com o presente, sempre melhor. Hoje vivemos um período diferente, entretanto, não se trata aqui de um evolucionismo linear em direção ao progresso. Nós somos afetados por velhas representações que se tornaram atualizadas. Elas significam a realidade com suas verdades.

A perspectiva desse trabalho entende que não temos como nos livrarmos totalmente do anacronismo, purificando o olhar, porque carregamos marcas dos contextos que nos produziram (ligados ao passado, mas também ao presente) e, além disso, “[...] ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas” (MOITA LOPES, 2006, p. 64). Uma leitura sempre é tendenciosa, incompleta, parcial e arbitrária, pois parte do lugar que estamos vendo, de nossas posições nas relações de poder.

A história é (re)criação do presente, pois sua compreensão está articulada ao contexto em que vivem as pessoas que estão envolvidas em suas representações. “Privado e público, passado e presente, o psíquico e o social desenvolvem uma intimidade intersticial” (BHABHA, 1998, p. 35) em um momento de negociação e tradução cultural. “Essas esferas da vida são ligadas através de uma temporalidade intervalar que toma a medida de habitar em casa, ao mesmo tempo em que produz uma imagem do mundo da história” (BHABHA, 1998, p. 35). Por isso a história é produto do tempo dos sujeitos narrados, mas também, principalmente, do tempo de quem a conta e também de quem a (re)interpreta. As representações nas histórias contadas afetam todos os sujeitos envolvidos. “Os conhecimentos que construímos sobre a vida social são marcados pela ação dos atores sociais nas histórias que vivemos, ouvimos e contamos” (MOITA LOPES, 2006, p. 64).

As representações produzidas nos percursos históricos transitam pela sociedade e demarcam fronteiras através das identificações/diferenciações. “Então eles fazem o tempo inteiro essa ponte passado e presente” (Professora Isa). Nesse sentido, essa pesquisa entende que as representações das identidades negras no âmbito das aulas de História fazem diferença nas leituras de mundo e nas relações socioculturais de estudantes e professores/as. “O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 1998, p. 27), porque também “é nesse processo de apropriação dos significados das histórias

que se contam que adquirimos um sentido de quem somos” (MOITA LOPES, 2006, p. 67-68).

Com relação ao cotidiano da sala de aula, ao currículo em ação, os/as docentes quando perguntados se percebiam diferenças entre seus alunos/as, questão que lhes pareceu muito ampla, apontaram a diferença de classe, de faixa etária, de aprendizagem, de religião, de aparência física e a étnica/racial.

A Professora Ana disse notar diferentes comportamentos dos “[...] alunos que são bem cuidados, que os pais estão presentes, [...] aquele que é melhor de vida e aqueles que trabalham pra sobreviver”. A classe social é percebida dentro das escolas como um fator distintivo dos alunos/as nas representações dos/as docentes. Adiante ela expõe: “além da diferença social, a gente vê de apego, da família, da religião, você entendeu? Em todos os aspectos a gente percebe”. O relato aparenta que todos os aspectos da diferença na sala de aula já foram mapeados, identificados, calculados e trazidos para o domínio do saber. Não há insegurança, incertezas, dúvidas. Concordo com Sgarbi (2006), quando diz que os professores/as gostam de mostrar que são oniscientes em relação aos seus alunos/as. Afinal de contas, ao menos na situação de entrevista para uma pesquisa de Mestrado em Educação, os/as docentes têm que enfatizar que conhecem bem os seus alunos/as.

O Professor Chico afirmou que apesar da diferença de classe não ser tão grande “você percebe aquele jovem que vem e não tem realmente um dinheiro pra poder pagar um lanche e tudo mais, ele é preocupado com o lanche da escola, faz parte da alimentação dele, ele depende dela pra um bom andamento”. Aqui ele apresenta a diferença relacionada à desigualdade. Em outro momento o mesmo professor falou: “tem diferença, a sala não tem como ser homogênea né”, mostrando a diferença ligada à heterogeneidade de sujeitos em um lugar.

A Professora Isa coloca a diferença relacionada à desigualdade também quando aponta: “[...] você consegue perceber os jovens que tem uma condição social melhor, uma estrutura melhor, outros que não têm”. As relações entre diferentes e desiguais no currículo escolar ficam mais visíveis nas representações quando o ponto de vista se torna mais próximo, mais sensível. A identidade de administrador docente, frio e calculista, vacila, não consegue manter-se estável, pois nessa proximidade do olhar, a relação tenta ser, agonisticamente, entre iguais ou pelo menos mais simétrica. De sujeito para sujeito e não de sujeito para objeto inanimado a ser descrito, representado, inventado e dominado por quem está mais autorizado a falar (MOITA LOPES, 2006).

A primeira vista, você não sabe qual a condição social, mas quando a gente têm a oportunidade de caminhar com o aluno de 1º, 2º e 3º ano, aí você passa a conversar, aí surgem os problemas nas conversas com a coordenação, a gente observa o nível social de cada um, quando você encontra com os pais também né. Aí você percebe essa diferença [ligada à desigualdade] em termos de acesso (Professora Isa).

A perspectiva teórica desse trabalho não concebe a diferença como sinônimo de desigualdade. Entretanto, devido às relações assimétricas de poder, ambos os conceitos podem constituir um vínculo. “A ‘diferença’ é dependente da representação e do poder” (SILVA, 1995, p. 200). As diferenças hierarquizadas nas relações nos currículos, nas culturas e nas sociedades, criam desigualdades. Legitimando-as, dificultam o acesso aos bens materiais e simbólicos, a espaços e/ou a permanência neles, impõem a existência de superiores e inferiores, bonitos e feios, melhores e piores, inteligentes e ignorantes, vencedores e fracassados. “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOOWARD, 2000, p. 18).

As diferenças étnicas/raciais são notadas pelos/as entrevistados/as que vêem as presenças de negros, brancos e índios, entre outras. “Então, há uma diferença étnica muito grande em sala de aula, mas isso não impede nada, ao contrário, eu acho muito importante ter essas diferenças [...] é aí que nós aprendemos” (Professor Beto).

O desempenho dos estudantes não pode ser associado às identidades étnicas/raciais presentes no espaço escolar. “Têm negros que tem uma certa dificuldade, assim como tem brancos que também chegam com uma certa dificuldade” (Professor Miro).

As diferenças não impedem os estudantes de trabalharem juntos. “O interesse em trabalhar em grupo é sempre maior do que o individual né” (Professor Beto). Por outro lado, existem complexas políticas seletivas internas nas salas de aula para admissão nos grupos que se formam entre estudantes. Políticas seletivas de identidades desejáveis aos membros dos grupos. “E eu sempre ali apoiando, dando conselhos né, é... conseguindo equilibrar os grupos também né, por que sempre tem umas panelinhas, mas eu sempre tento equilibrar os grupos” (Professor Beto). A administração docente procura regular as políticas seletivas dos grupos nas aulas, tentando “equilibrar” as relações. “A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação” (SILVA, 1995, p. 202).

A Professora Nina relatou: “tem uma mistura, tem uma boa mistura heim [...] Só que você percebe que os negros, negros mesmo [aponta para a pele do braço], são poucos”. A

percepção de que a presença negra é pouco visível está também na fala da Professora Isa: “alguns negros, não são muitos, às vezes estão presentes. Índios não, índios... dei aula pra poucos até hoje. Agora negros, embora em menor número, mas a gente percebe a presença deles”. Os critérios para as identificações de professores/as são aspectos físicos, culturalmente relacionados às etnias/raças, aquilo que percebem, de acordo com as representações de identidades que lhes afetaram.

Na participação dos discentes, o Professor Miro procura intervir para fazer com que ocorra “[...] tudo de uma forma meio ordenada, sinalizando a questão de esperar o outro falar. ‘Qur falar, levante a mão. Espere a hora de você falar’. Tem que ter uma certa organização pra gente ter, de certo modo, todos organizados [...]”. Percebe-se o controle das diferenças pela administração docente, ajustando-as ao domínio escolar, na busca de um espaço onde todos/as possam ter o direito de falar. “Torna-se, então, indispensável que os sujeitos integrantes do contexto estejam disponíveis para o diálogo” (MOREIRA, 2002, p. 28). A administração docente continua existindo, ainda que vacilante e incerta na sua eficácia.

O Professor Beto crê na “[...] participação do professor que tá lá presente. Ele tá lá pra administrar as diferenças”. De acordo com ele, os diálogos entre as diferenças e a disciplina História são viáveis pela administração do docente, garantindo o foco programado, a organização da turma, o direito à manifestação de todos/as e o respeito ao outro. “O que as disciplinas visam não é apenas a inscrição de marcas sobre os corpos, imediatamente identificáveis, mas a internalização das condutas apropriadas, num processo que torna cada um de nós o pastor de si mesmo” (BUJES, 2002, p. 29). O horizonte é o da igualdade, o das relações mais simétricas, mediante a um sistema de regulação. O Professor Beto acredita na possibilidade de produzir, desse modo, um ambiente mais equilibrado no espaço de tensões das aulas de História.

O saber histórico tem um peso importante sobre as diferenças no estabelecimento de verdades para o controle, porque, seguindo a afirmação de Moita Lopes (2006), “[...] as histórias e o ato de contá-las legitimam certos sentidos e relações de poder em contextos institucionais específicos [...] Isso não quer dizer, porém, que esses sentidos e as assimetrias nas histórias não possam ser contestados” (p. 65). O professor busca administrar as aulas pelo domínio de conteúdo, pelas interferências e pelo disciplinamento histórico. “Eu, como professor, tento abranger, tento administrar essas questões de conceito, as diferenças pessoais, as diferenças étnicas, as diferenças religiosas” (Professor Beto). Vemos a pretensão de controle das turmas nas aulas pela administração docente, porém, não é possível a totalidade

desse domínio. A educação é um processo sem fim estabelecido, nunca se está totalmente educado, controlado.

O currículo em ação busca estar fundamentado em sólidas certezas. Uma aula ideal é onde tudo acontece sob controle, conforme o previsto, onde as/os porta-vozes das verdades históricas conseguem, pelas estratégias aplicadas, ter o domínio da turma. Mas as incertezas aparecem e colocam o professor/a em contato com imprevistos sujeitos, diferenças, situações, etc. “O cotidiano escolar deixa evidente que a diferença não é a exceção, é a norma” (ESTEBAN, 2004, p. 172). A identidade de administrador/a docente, muitas vezes, desmancha-se.

O campo do currículo, espaço onde estão inseridos educadores(as)/educandos(as) (os que aprendem enquanto ensinam e os que ensinam enquanto aprendem) e os processos de ensino/aprendizagem, opera com a lógica da identidade. Identifica saberes, condutas e os sujeitos adequados ao projeto de sociedade que se busca alcançar. “Como discurso, a política curricular conecta necessidades de gestão e administração da população com as aspirações e expectativas individuais e está implicada em uma política de verdade e conhecimento na sociedade” (GARCIA, 2008, p. 4). As identidades são comparadas e por vezes hierarquizadas na arena curricular.

Na escola, parecem existir modelos de ser, não só o modelo de “bom aluno”, desejável para a administração docente, mas no contexto das relações que se estabelecem no currículo escolar com os sujeitos envolvidos, para ser respeitado, você tem de acionar certas identidades e não outras. A Professora Lia fala desse esquema com relação à participação dos negros nas aulas de História: “[...] o negro participa, mas é como eu tô te falando. Se for aceito pela turma, ele vai participar. [...] Agora tem turma que tem [negro] e que ele é excluído, então como que ele vai participar”. O Professor Chico observa a interferência da mídia na eleição desses modelos de ser que estudantes adotam em suas políticas seletivas: “eu acredito que é o modismo né, sobretudo, a mídia. Eu acho que a mídia tem uma grande contribuição nisso, a mídia”.

Os alunos/as negros/as verificam, antes, se estão autorizados pelas relações de poder presentes a participar, a falar, a aparecer nas aulas. “Eles têm no início certa timidez que não seria timidez, é um receio de que haja espaço pra eles, mas depois que eles vêem que o espaço é deles, que é pra eles participarem, vai tranquilo” (Professor Miro). Docentes interessados em promover o diálogo nas aulas de História, comprometidos com a construção da democracia nesse espaço, não podem ignorar “[...] que as condições para o diálogo são

desniveladas e que há vozes que podem circular mais livre e amplamente, dominando mais facilmente o cenário [...]” (MOREIRA, 2010, p. 208).

Micro-políticas no espaço das aulas autorizam e desautorizam os sujeitos negros. Os estudantes negros participam se forem aceitos pela turma. Há complexas significações, representações e relações de poder operando nesse espaço. “A gente tem um garoto aqui, ele é negro, é do 8º ano, ele é repetente, mas ele é bem popular, todo mundo conhece ele, porque ele é aquele cara bacana, entendeu?” (Professora Nina).

O Professor Juca disse que tem um aluno negro, considerado “bom aluno”, participante, atento e popular entre os colegas da sala e de outras turmas do colégio: “um cara engraçado. É um cara extrovertido, né. Tem voz aqui na sala. Ele até... ele tem consciência de que ele é negro. Ele bate no peito: ‘eu sou negro’. Tira até sarro. Os alunos têm grande aceitação com ele, provavelmente por causa da sua personalidade”.

Existem estudantes negros que transitam em diferentes espaços. Conseguem de alguma forma driblar e/ou adequarem-se as políticas seletivas dos “grupinhos”, formados nas aulas e na escola. “[...] esse ano passado, o ano agora recente né, tive uma sala de terceiro ano, por exemplo, que eu tinha meninos negros mesmo, eles participavam muito bem” (Professor Chico).

Os/as docentes comentaram que os/as estudantes negros/as participam das aulas, mas garantiu a Professora Isa que os brancos e pardos são os mais participantes e “os negros não são os que mais participam das aulas, não, de forma nenhuma”. A participação negra não é muito percebida, entretanto, a auto-afirmação étnica/racial também não é percebida pela professora. “Isso eu procuro já, desde que eu comecei a dar aula, essa auto-afirmação é uma coisa que você... que eu não consigo ver de jeito nenhum” (Professora Isa).

A Professora Nina observou que por uma questão cultural no espaço das aulas de História “você precisa tá sempre incentivando mais a participação [dos estudantes negros/as]. E eu percebo assim, não é uma coisa deles, é como se eles tivessem aprendido assim: ‘eu tenho que falar menos, eu preciso participar menos’”. Já o Professor Beto não verifica relação entre etnia/raça e participação em aula, para ele isso depende da personalidade de cada aluno/a, alerta para a tendência de padronização de certas características a determinadas etnias/raças: “eu tenho alunos brancos que são mais espontâneos que negros, têm pardos que são mais espontâneos que brancos, isso aí. Mas, o que eu no dia-a-dia vejo é que os negros são mais participantes na sala de aula”, disse também que, comparado aos colégios privados, percebe um maior número de negros nas escolas públicas: “com certeza, 90% dos negros estão em escolas públicas”.

O Professor Beto vê que estudantes negros/as estão sempre em grupo, interagindo com outros colegas: “[...] nunca vi um negro sozinho, isolado, quieto, não. [...] Personalidade, tudo bem, mas o negro que eu vejo está sempre em grupo né”. Os negros participam das aulas e, às vezes, como outros estudantes, passam do limite estabelecido pela administração docente, segundo o professor.

A Professora Ana mencionou que a participação dos estudantes está mais relacionada com as afinidades de cada um: “[...] tem adolescente que gosta de história, outros gostam de português. Agora, assim, dizer que ele não gosta disso por que ele é negro, por que é índio, por que é mulato. Isso não tem”.

O Professor Chico percebe a participação dos alunos/as negros/as com frequência nas aulas de História. Em termos de etnia/raça não percebe muita “diferença”, associada novamente à desigualdade, na participação. Segundo o professor “o processo de desigualdade está cada vez menor [...] A superação de poder participar, esquecendo, deixando de lado essa questão que alguém pode ser melhor do que o outro pela cor da pele”. Contudo, apesar de falar com ânimo tal situação, anteriormente ele menciona que algumas vezes “a pessoa, por que ela é... tem uma diferença de cor, diferença que ela acha que é muito diferente, às vezes, ela procura ficar quieta né. Não sei se isso é uma coisa real, se ela já se sente menos, inferior, mas a gente nota”.

O Professor Beto expressa em uma de suas falas o termo igual como sinônimo de mesmo: “bom, vamos dizer que em uma sala de aula não existe homogeneidade, né. Nenhum aluno é igual a outro”. O Professor Juca associa o conceito de igualdade à classe social predominante em um dos colégios onde trabalha: “então, no outro colégio. A diferença tem, mas ela é pouca. Porque dá pra perceber que o outro colégio é mais elitizado, digamos né. Ele tem uma igualdade econômica ali”.

Os conceitos de diferença, desigualdade e igualdade mostram suas características ambivalentes na angústia de tentar colocar as identidades, os sujeitos, as pessoas, os seres humanos, em uma posição de equidade. Procuramos a possibilidade de situá-los em relações mais simétricas de poder. Consigo ser igual sendo diferente ou para ser igual tenho que ser o mesmo, invisibilizando-me integrado a mesmidade (SKLIAR, 2003), submetido ao julgo de algum centro referencial? Eis o dilema vivido não só pelos entrevistados/as, mas por todas e todos. Um agonismo das diferenças, uma tensão permanente das identidades. Aparecem, segundo Moreira (2010), “tensões e desafios quando as identidades e as diferenças são ‘convidadas’ a participar do currículo” (p. 206).

Os/as alunos/as, segundo os/as docentes, não acionam a todo momento às identificações étnicas/raciais e de classe nas relações cotidianas no contexto escolar. “Eu percebo assim ó que eles não vêem muita diferença, tanto social quanto familiar essas coisas, eles são indiferentes. ‘Se você é meu amigo, você é meu amigo e até logo’” (Professora Ana). A identificação de amigo e a busca de estar entre aqueles com os quais se identificam são mais valorizadas para as/os alunas/os nas relações estabelecidas na escola, com base no relato da professora. “Entre eles, assim, eles não tem diferença de nada, de raça, de cor. Se você... como se fala... se você tem poder aquisitivo que seja melhor do que o meu. [...] Eles tratam todo mundo de igual pra igual” (Professora Ana). De acordo com o Professor Juca, o pertencimento à etnias/raças não é muito relevante para os estudantes no ambiente escolar: “questão da etnia, da raça não é isso que influencia aqui”.

As identidades étnicas/raciais de professores e professoras são também locais da cultura de onde olham as identidades negras nas relações de poder. As representações das identidades negras dependem do lugar de onde estão sendo captadas e representadas.

A Professora Ana com relação à sua classificação étnica/racial disse: “eticamente, eu sou branca, mas nem por isso eu deixo de ter origens no povo espanhol, eu tenho avós espanhóis”. A identidade branca descrita pela professora não se basta. Ela não disse: “eu sou branca e ponto”. Uma leitura possível de ser feita é que essa identidade, assim, como todas as outras, não é plena, pois na fala da professora observamos outras coordenadas sobre a sua etnia/raça.

As sólidas identidades étnicas/raciais dos docentes, atormentadas pela diferença, derretem dando origem a identidades líquidas. Por vezes, é tão difícil definir quem os outros são etnicamente/racialmente, quanto definir quem somos etnicamente/racialmente. Ainda mais numa vida líquida que com base em Bauman (2007) “[...] alimenta a insatisfação do eu *consigo mesmo*” (p. 19).

O Professor Chico responde a respeito de sua identificação étnica/racial sob o viés da miscigenação brasileira:

Olha rapaz, eu... se for olhar as origens que está no registro, tá lá na folha, branca né, caracteriza-se branco. Mas eu me considero, assim, um afro, não poderia falar um afrodescendente, por que tem que ter as características físicas pra você se colocar, mas meus pais são de origem... italiano, alemão, espanhol, meu... minha... meu avô tinha origem indígena né, misturado com o branco espanhol e tudo mais. Então é essa mistura da raça brasileira né, é essa miscigenação. Eu me considero, assim, pode ser branco, pode ser... mas resultado de uma miscigenação indígena.

Na dificuldade de identificar-se etnicamente/racialmente, criam-se categorias intermediárias, quando as classificações disponíveis não atendem a demanda de identificação dos sujeitos. “Ah... eu... eu acho que sou... eu me sinto, assim, indígena, meia negra, um pouco tudo” (Professora Lia).

A identidade brasileira solidifica, provisoriamente, as confusas misturas nas representações apaziguadoras de mestiço e de pardo. O sujeito híbrido, multiétnico/multirracial, não convive permanentemente em paz com a ideia de ser múltiplo, impuro, uma versão, um quase isso e/ou um meio aquilo. Há momentos em que os entre-lugares (BHABHA, 1998), interstícios temporariamente definidos/indefinidos, incomodam, não dão mais conforto.

As políticas de reconhecimento identitário, inseridas na cultura, não permitem sermos o que quisermos e transitarmos, nos diferentes espaços, com igualdade de oportunidades. “Bom, quando sempre vou fazer documentos, sempre pedem a questão da etnia ou até raça que eu acho que é errado. Eu acho que é etnia, por que raça é uma. A etnia é amarelo, eu entro como amarelo. Nacionalidade é brasileiro” (Professor Beto); “eu acho muito engraçado quando eu leio, quando eu vejo na minha certidão de nascimento como parda. Mas eu vou ser sincera pra você, pra mim eu sou negra. A minha raiz africana é bem mais forte do que qualquer outra mistura” (Professora Nina).

Diante das instáveis identificações/diferenciações étnicas/raciais, a Professora Isa afirma: “geralmente eu me identifico como parda. Tipo assim, embora eu sei, eu saiba que tem descendência negra na minha família, eu não poderia passar pelo sistema de cotas na universidade. Não acharia que seria justo”. Adiante ela justifica seu raciocínio dizendo: “não acho que eu seja vítima de preconceito, embora, eu tenha meu tataravô negro, eu não cheguei nem a conhecer, mas eu sei que tem”.

Para Hall (2003), o hibridismo “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (p. 74), portanto, ser mestiço pode causar o desconforto de não saber em qual categoria colocar-se. Não é possível transitar liquidamente, seguindo os fluxos, todos os instantes. “Não é possível existir identidade no mundo sem um fechamento arbitrário, sem o fim [ainda que temporário] da sentença” (MOREIRA, 2010, p. 207).

É preciso situar-se, ser situado e situar os outros, ainda que em um provisório ponto de apoio sólido, por meio de representações e identificações de si e dos outros. As representações interagem em processos de diferenciação/identificação, assim como as

diferenças estão intensamente relacionadas com as identidades. As representações que fazem de mim e as que tenho de mim, afetam as que eu adoto e/ou (re)crio para os outros/as.

Os entrevistados adotam e inventam diferentes posições de sujeito para si e para os outros nos trechos citados. “É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido” (SILVA, 1995, p. 199).

Estar seguro de quem somos nas instáveis identificações/diferenciações é querer agarrar-se, assumindo nossa ambivalência, as certezas em meio as incertezas, (des/re)construtoras de nossas subjetividades, das etnias/raças e das negritudes que variam de sólidas para líquidas e de líquidas para sólidas. Não é possível identificar as identidades negras e defini-las definitivamente, aprisionando, de uma vez por todas, as diferenças.

3.1.2 - REPRESENTAÇÕES SOBRE RACISMO, PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO, EXCLUSÃO, RAÇA E ETNIA

De maneira geral, correndo os riscos que as generalizações acarretam, os professores vêem o preconceito como uma imagem criada antes de “evidentemente conhecer um sujeito”. O racismo é representado como o preconceito contra as etnias/raças. A discriminação é representada como a ação onde se expressa o preconceito e o racismo. A exclusão das raças/etnias ocorre como consequência dessas práticas.

O Professor Beto ao caracterizar os negros no contexto nacional de início invoca a sólida/líquida¹ identidade humana: “[...] na minha opinião, somos seres humanos: branco, negro, índio, pardo, europeu e tudo mais. Nós somos, antes de termos cor, antes de termos características físicas, somos seres humanos”. Ele menciona os aspectos fisionômicos e culturais dessa presença e que os negros carregam o estigma histórico de terem sido escravizados e inferiorizados pelos colonizadores. O professor, provavelmente, preocupa-se em evitar a concepção colonial que hierarquiza etnias/raças. Ele situa os diferentes sujeitos numa posição de igualdade ao enfatizar algo comum a todos/as, a humanidade. Afinal todos/as fazemos parte da grande comunidade e/ou família humana. Talvez, ainda na fala citada, ele tente combater a construção histórica, cultural, social e discursiva do racismo.

¹ Lembro que a identidade sólida, imutável, segura e essencializada, no contexto desse trabalho, vive em constante tensão com as identidades líquidas, incertas, inseguras, (des/re)construídas nas interações com o entorno, conforme discuti no capítulo anterior.

O racismo, de uma forma ou de outra, nega a humanidade de negras e negros e/ou estabelece que exista humanos superiores (os mais dignos de ser gente) e humanos inferiores. Baseado numa suposta essência humana, concebida por uma epistemologia colonial, etnocêntrica e européia, difunde que para sermos iguais temos de ser os mesmos. Idênticas cópias do padrão identitário colonial hegemônico (branco) que procura se solidificar definitivamente como centro referencial a partir do qual os outros/as podem ser percebidos ou não. “Eu tô com uma aluna que ela está... ela é negra e tá namorando um menino. Só que o menino também já é bem discriminado. Então, ela não namora os garotos como ‘todas’ as meninas, aquele ‘bonitinho’, ‘branquinho’ né?” (Professora Lia). A professora percebe a discriminação racial entre os alunos na fala citada.

Como a maioria das pessoas não consegue ser cópias idênticas do sólido/líquido “modelo humano, branco, original e perfeito” (talvez ninguém seja), têm de lidar com a exclusão, subalternização e desigualdade étnica/racial. “Hoje em dia, é difícil você dizer que é branco, branco mesmo, por causa da mistura das raças, nós não temos” (Professora Nina). Ainda diante desse contexto híbrido, o modelo colonial reivindica, convenientemente, a “pureza” e a “autenticidade” daqueles “seres superiores” adequados. Muitos se sentem oprimidos por essa representação de autenticidade hegemônica branca. A Professora Nina nota representações que refletem os efeitos da opressão: “então, eu não vou falar que eu sou negra, vão tirar sarro de mim, vão... sabe?”.

O racismo é líquido nos diferentes locais da sociedade, inclusive nas aulas de História, agilmente se movimenta, muda, atualiza-se e se infiltra, quase imperceptível. A Professora Isa diz que no ambiente escolar chegam a comentar: “[...] como que existe o racismo se Thais Araújo é uma atriz, Agnaldo Timóteo é um cantor, Michael Jackson, o tanto de dinheiro que eles ganharam, são negros”. Quando convém negar a desigualdade, o racismo e a exclusão dos não adaptados para continuar pregando a livre concorrência, o livre mercado e a livre iniciativa, é uma prática comum no capitalismo leve, líquido-moderno, transformar exceções em regras, privilégio em mérito.

O racismo exclui, nos afeta profundamente, produz a diferença étnica/racial com desigualdade social e cultural. A Professora Nina disse que a sociedade brasileira ainda é racista, “[...] você percebe a diferença de trato das pessoas com relação a eles [os negros/as] por uma questão cultural”. As representações racistas produzidas sobre os negros carregam significados atualizados da herança cultural escravista. “O racismo é parte de uma matriz mais

² A professora refere-se ao padrão de beleza hegemônico (branco). A interpretação feita da entrevista mostra que ela discorda dessa representação estética como o padrão a ser adorado e adotado.

ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais” (SILVA, 2000a, p. 102-103).

Os entrevistados/as observam a existência do racismo na sociedade, manifestado por meio do preconceito e de ações discriminatórias. “[...] o fim é o mesmo, a degradação do próximo, tentar tornar menor, achando que um é melhor do que o outro” (Professor Chico). Afirmaram que vêem o racismo dentro da escola de maneira sutil, camuflada ou não o percebem. Comentaram a respeito das brincadeiras dos estudantes, onde a discriminação pode estar nas “entrelinhas”. “E, assim, muitas vezes, ainda quando acontece, a gente tem dificuldade pra saber lidar, pra saber intervir diante disso daí” (Professora Nina). Os docentes, nesses casos, procuram intervir, mas encontram dificuldades de saber lidar de modo eficaz. “Dentro da escola às vezes tem, mais puxado pro *bullying* [...] onde eu trabalho no estado é mais xingamento, apelido” (Professora Ana).

A Professora Isa vê o racismo na sociedade e na escola como uma manifestação velada, por que há uma negação da sua existência: “[...] se a gente pensar em adotar uma postura contra esse tipo de coisa, contra o racismo, essa negação é um empecilho”.

Como combater algo que nem existe? Dificuldade de encarar as tensões de admitir: vivemos em uma sociedade racista/classista, com cultura racista/classista e instituições racistas/classistas, que seleciona os adaptados ao padrão colonial hegemônico (burguês, escolarizado, cristão, heterossexual e branco) e exclui todo o resto. “O argumento subjacente é que as identidades sociais que tradicionalmente foram posicionadas como hegemônicas na sociedade são consideradas como o centro contra o qual as margens, por assim dizer, são definidas” (MOITA LOPES, 2006, p. 131).

Com essa negação da existência do racismo, do preconceito, da discriminação e da exclusão “[...] é você dizer: ‘não, não existe, na nossa sociedade não tem esse problema’ [...] É, como se diz, você paralisa a luta. Não vai adiante” (Professora Isa).

O Professor Chico também afirmou que o racismo está presente na sociedade e na escola de maneira disfarçada, muito camuflada, a exclusão é mais perceptível: “excluir o outro, aniquilá-lo, deixá-lo a ponto de ele não reagir né. Eu, quando entro na sala, vejo isso à beça. Isso é gritante, por que isso pra eles [alunos/as] é uma coisa da prática da vida, da rua”.

O Professor Beto contou: “[...] nunca aconteceu na minha aula a questão do racismo, do preconceito por causa de cor, por causa do aspecto da fisionomia”. O professor não presenciou preconceito, discriminação e racismo, mas observa a ligação de etnias/raças a padrões, estereótipos e modos de ser orientados pelas representações mais difundidas. “Há um padrão. A própria sociedade cobra esse padrão, eu digo pros alunos né”. De acordo com as

representações hegemônicas, as identidades étnicas/raciais devem ser de determinados jeitos. Se não forem, desautorizam suas identificações, alegando inautenticidade.

Lembrou-se também o Professor Beto de brincadeiras dos estudantes que “[...] se referem a algum aspecto físico né, mas aí, nós, como professores, entramos, conversamos, mas, sabemos, nós sabemos o que é brincadeira deles e o que é de segundas intenções”. Nas conversas com estudantes são resolvidos conflitos causados pelas brincadeiras. “Piadas e apelidos pejorativos integram um vasto espectro de omissões face à perpetuação do racismo, corroborando a naturalização de desigualdades raciais na experiência escolar [...]” (PEREIRA, 2011, p. 159).

O Professor Beto relatou nunca ter testemunhado exclusão, discriminação e racismo na escola, nem mesmo em “brincadeiras”. “A gente percebe que é mais na sociedade né, mais na sociedade” (Professora Ana). Uma impressão possível de criar, a partir dessas falas, é que para eles a escola é menos afetada pela sociedade nesse aspecto.

A exclusão, segundo o Professor Chico, está nas “entrelinhas” das brincadeiras utilizadas para tentar diminuir o outro. “Você não pode falar: ‘tá excluindo, tá excluindo’... ‘não to brincando com ele’. Entendeu? Então, há uma diferença aí. Então, a exclusão acaba sendo mais gritante e é o que começa lá fora, na sociedade”.

O Professor Miro percebe também que os estudantes trazem o preconceito da sociedade, entretanto, de acordo com ele, é mais difícil lidar com o preconceito e o racismo dos colegas professores. Os estudantes “[...] ainda estão sendo contaminados, dá pra você descontaminá-los. Agora quem já tá maduro, já tá muito tempo repetindo essa mesma coisa, é difícil você tirar isso dele”.

A Professora Nina procura reprimir as ações discriminatórias que observa nas aulas: “então, quando eu percebo que já tá partindo pra esse lado, eu procuro cortar, eu procuro intervir, eu procuro conversar. Sempre tá falando um pouco é... um pouco de cada um, independente de raça, de religião, de qualquer coisa”. A professora também fala que a escola tenta ir contra a discriminação, mas é difícil saber, exatamente, onde essas práticas estão operando e, conseqüentemente, existe uma dificuldade de lidar com isso.

A Professora Ana contou que são muito comuns no ambiente escolar os apelidos: “[os alunos] gostam muito, assim, de colocar apelido. [...] ‘ô neguinho’, ‘ô não sei o que’. Mas quando eles têm amizade entre eles, eles não estão nem aí, você tá entendendo? [...] Não se sentem ridicularizados, sabe?”. Em situações informais de descontração, “[...] em piadas e em apelidos raciais o discurso é [ou pode ser] tratado como neutro ou desprezioso, porque desprovido de seriedade ou formalidade” (PEREIRA, 2011, p. 159). No cotidiano escolar, a

Professora Lia também nota os apelidos: “[...] esses dias estavam chamando um menino lá de macaco, vê se pode. Ainda a gente fala, trabalha, mas ainda pega assim uns [...] principalmente o fundamental, o 8º ano, 6º, 7º”.

No que se refere à exclusão, os docentes a articularam à desigualdade social e, ainda, ao preconceito, às relações étnicas/raciais e ao racismo. “Existe, mas eu não vejo tanto não. Às vezes a própria pessoa acaba se colocando de lado, porque, como eu disse pra você, a gente vai tentando amenizar as coisas, pra tentar diminuir” (Professora Nina).

A exclusão na escola apresenta-se de maneira disfarçada para Professora Isa. “Dentro da escola eu acho a coisa mais mascarada, mas eu percebo”. Exclui-se entre os alunos, de acordo com a Professora Lia, os que não estão adequados ao modo de ser adotado como norma para cada grupo que se forma na sala de aula. “Até pra formar grupo, tem que tomar cuidado, por que, às vezes, eles nem querem aceitar o aluno no grupo. Então, você tem que forçar a barra, às vezes, pra eles aceitarem”. A administração docente busca estabelecer a ordem e o controle das relações que acontecem em aula, mas nem sempre isso é possível.

A Professora Lia conta o que ouviu de um aluno negro do 3º ano do ensino médio, segundo ela, bem aceito pela turma a qual pertence, em uma discussão sobre o preconceito: “ele falou: ‘é mesmo professora, esses dias a polícia me parou só porque eu sou negro. Só sou aceito aqui na escola’”. Bem aceito na escola, mas sofre preconceito em outros espaços.

As/os entrevistadas/os afirmaram que há preconceito, exclusão e racismo na sociedade. Nessa parte da entrevista, mais especificamente quando falamos sobre a exclusão na sociedade, a Professora Nina comentou: “eu vi muitos negros, muitos mesmo, e a maioria deles desempenhando trabalhos que a sociedade considera como subalternos”. A articulação entre raça e classe também é uma leitura possível de ser feita, assegura Backes (2006), pois a economia está em profunda relação com a cultura. “É pela cultura (branca) que os sujeitos negros foram sendo representados como inferiores, e em decorrência desta representação ainda hoje são mais explorados economicamente” (p. 436). O Professor Juca faz essa articulação entre raça/etnia e classe quando fala do colégio particular onde trabalha que aparenta, segundo ele, ser mais homogêneo, porque os alunos/as possuem um padrão socioeconômico elevado: “[...] acaba se tornando alguma coisa muito fixa. Um padrão étnico, digamos assim, dentro desse colégio. Branco, cabelo liso, loirinho, olhos azuis. É isso aí, entendeu? No máximo, orientais né”.

Considerar a articulação entre raça e classe uma leitura possível é não ignorar o colonialismo, resultado histórico do processo de gestação do capitalismo, que durante séculos explorou o trabalho escravo, inventou estereótipos deturpando o corpo, a história e a cultura

negra. As classes sociais, a economia, a divisão do trabalho, a cultura e as raças/etnias estão interligadas nesse contexto. Culturalmente se produziu a ideia “[...] de que não ser branco é ser inferior, é ser menos, portanto não merece o mesmo salário, acesso à universidade (principalmente se ela for pública e federal!), não merece ter acesso igual aos bens materiais” (BACKES, 2006, p. 431).

Os/as estudantes, principalmente adolescentes, são vaidosos, conta o Professor Chico, importam-se muito com a questão da aparência. O espaço escolar possui diferentes fisionomias que estão culturalmente ligadas a traços étnicos/raciais. A mídia, o mercado, a sociedade e a cultura difundem o modelo estético mais desejável, hierarquizando, e este se infiltra nas nossas concepções de belo (textura do cabelo, formato do nariz, da boca e da face, cor dos olhos, porte físico, medidas do corpo, etc.). “A gente tá ali e cada dia que passa a gente vai vendo. Vem uma geração que valoriza muito essa aparência. E aí a gente tem que mostrar, muitas vezes, pra eles que não é a aparência que mostra o ser. Entra fácil na exclusão” (Professor Chico).

Os feios, os distantes da referência de beleza, devem continuar existindo para os bonitos manterem a sua hegemonia e esbanjarem seu charme, por isso, é necessário atualizar o padrão constantemente e rapidamente para que apenas poucos consigam alcançá-lo. “O preconceito com relação à aparência, por que não veste uma roupa que tá na moda, por que não é o bom de papo, não é o cara pintoso, um cara que tá com as meninas, é discriminado, é chamado por apelido, fica quieto, recolhe-se” (Professor Chico).

Os poucos que conseguem valorizar-se enquanto consumidores/mercadorias, os que acompanham a velocidade dos fluxos, as tendências da moda, as roupas da nova estação, os novos estilos de cabelo, os novos jeitos de se relacionar e os que consomem coisas com valor financeiro e simbólico elevado, os que atendem os padrões étnicos/raciais, éticos, estéticos, políticos e religiosos são as pessoas de bem/bens, os de cima (BAUMAN, 2007). Esses sim são lindos, maravilhosos, belos. “Muito a aparência, o consumismo, a aparência, é o que tá bem olhando no espelho” (Professor Chico).

Os em vantagem na hierarquia, desejam a vida líquida, a descartabilidade e a atualização, para eles não há muitas restrições. “Diante de tais competidores, os demais participantes do jogo, particularmente os que não estão ali por vontade própria, que não ‘gostam’ de ‘estar em movimento’ ou não podem se dar a esse luxo, têm pouca chance” (BAUMAN, 2007, p. 11). Aos em desvantagem, o processo de atualização é difícil, doloroso e cruel, porque existem muitas áreas de acesso restrito para eles/elas pelas relações desiguais de poder e pela injusta distribuição de recursos materiais e simbólicos. “Alguém tem que ficar

de fora. É necessário. A nossa sociedade neoliberal, capitalista, entre outros nomes que nós damos, trabalha com a diferença, precisa ter a desigualdade. Se não, ela não funciona” (Professor Juca). A sociedade de mercado/consumo trabalha com a diferença transformando-a em sinônimo de desigualdade.

Nesse sentido, a liberdade acaba se transformando na “[...] capacidade de fazer com que as coisas sejam realizadas do modo como queremos, sem que ninguém seja capaz de resistir ao resultado, e muito menos desfazê-lo” (BAUMAN, 2003, p. 26). Os subalternos não têm tantas possibilidades de escolha quanto os hegemônicos, inclusive, além de terem a liberdade ameaçada em função da segurança dos de cima, os de baixo também têm a sua segurança em apuros para os de cima fazerem o que bem entendem.

A representação colonial quer embranquecer e exterminar culturalmente e fisicamente a diferença que perturba a ordem hegemônica. Em certas situações no ambiente escolar “[...] alguns grupos sociais sofrem mais exclusão do que outros. Como você [entrevistador] até falou, sobre os negros” (Professor Juca). Não existe uma única opressão, existem opressões, entendendo que “[...] os ‘novos movimentos sociais’ historicizaram a experiência, enfatizando as diferenças entre os grupos marginalizados como uma alternativa à ‘universalidade’ da opressão” (WOODWARD, 2000, p. 37).

A opressão não opera da mesma forma nos diferentes grupos socioculturais. Oliveira (2009) fala que as desigualdades foram multiplicadas e outras fronteiras da exclusão foram produzidas. Existem pessoas que estão vivendo “[...] vários processos desiguais simultaneamente” (p. 159).

Os significados criados pelo pensamento colonial, dominador e dicotômico/polarizado, continuam justificando as desigualdades como naturais, essenciais, portanto, necessárias. “É... no acesso que o aluno branco tem e que o negro não tem né. ‘Por que o negro não procura, porque o negro não quer se destacar’. Eu não sei” (Professora Isa)³. O mérito disfarça a desigualdade, porém, na desigualdade não existe mérito. “Muitos alunos falam: ‘Ah professor, mas tá, eles [negros] estão lá, não estudam por que não querem, escola pública tá aí’. Entendeu? É uma coisa muito bem disfarçada, é uma ideologia muito forte que acontece” (Professor Juca). Afirma-se igualdade de oportunidades como recurso retórico, para reiterar a posição de privilégio de alguns e culpar os desiguais pela falta de êxito (OLIVEIRA, 2009).

³ A fala refere-se a uma representação hegemônica. De acordo com a entrevista realizada, percebeu-se que a professora discorda dessa explicação.

O sucesso de uns requer o fracasso de outros, a beleza requer a feiúra. “O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo” (BAUMAN, 2007, p. 10). O importante é garantir o mérito da conquista por não ter ficado para trás, mesmo sabendo que não há facilidade de trânsito para todos, nem igualdade de oportunidades. “Então, infelizmente, você perguntou da participação, a gente vê que os alunos melhor resolvidos economicamente são os que mais participam, os que mais estão presentes” (Professora Isa). As representações hegemônicas, ligadas a interesses particulares, querem calar identidades, subalternizando-as. Querem transformá-las, definitivamente, em identidades fracassadas de sujeitos fracassados, culpados pela própria desgraça.

Colocar a culpa no oprimido pela própria opressão sofrida é brutal, mas é uma estratégia para nos livrarmos do mal-estar, para estarmos com a nossa consciência limpa e “certos” de que não temos nada a ver com isso. “Quando você começa um debate e tal, vem aquelas velhas concepções: ‘Ah professora, mas cada um têm que lutar pelo seu espaço... o próprio negro se discrimina’” (Professora Isa). A indiferença tortura a diferença e atropela os de baixo, os desiguais.

A escola opera com a lógica meritocrática da desigualdade para promover sujeitos ao posto de “bons alunos” e rebaixar outros ao de “maus alunos”. A competição para chegar à posição de bom aluno é percebida pelo Professor Juca: “se você for menor do que o seu vizinho, menor do que o seu colega de sala, não vale a pena. Então quer dizer que a escola já é preparada pra isso, pra que você seja melhor do que o outro”.

Traçar artimanhas, levar vantagem e estar na frente, sem compromissos, nem apegos. “A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos *de* consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade [...]” (BAUMAN, 2007, p. 16-17). No máximo, precisamos, estabelecendo limites individuais, estar próximos a nossa comunidade, aos nossos pares, familiares, iguais e/ou aqueles que nos são, por enquanto, úteis para os nossos interesses.

A lógica colonial na sociedade racista/classista representa os diferentes, estranhos, ímpares como se estivessem distantes do nosso campo de visão. E lá devem permanecer solidificados, para não destruírem os sonhos, não poluírem o espaço puro, não perturbarem a ordem. O percurso natural da história, da sociedade e da cultura. Os discursos tornam a justiça uma questão de ter uma justificativa aceitável, plausível para a desigualdade.

Estamos todas e todos envolvidos numa batalha pela verdade nas redes de significação, pelo melhor sentido nas relações de poder. Isso implica nas aulas de história,

“[...] de alguma forma, trazer a história dos processos de produção de significados, que não se dão sem lutas, mas, antes, se travam em complexas redes de poder, onde diferentes discursos se entrelaçam para constituir verdades sobre os corpos” (SANTOS, 1997, p. 101). Nesse campo de batalha, nos currículos em ação, “participa-se não como quem detém a resposta certa, mas sim como um entre muitos” (MOREIRA, 2010, p. 209).

Os professores/as preferem utilizar o termo etnia para identificarem grupos que partilham aspectos em comum (negros, brancos, indígenas, entre outros). O termo raça, para eles/as, ainda está muito carregado com o sentido biológico e pejorativo difundido, principalmente, pela ciência eugenista do século XIX. O Professor Juca indica representações dos conceitos de raça e de etnia com as quais se depara:

É eu prefiro etnia. Até pra ficar mais fácil pra lidar com a própria sociedade né. A questão de falar de raça muitas vezes parece ser pejorativo. Parece, sabemos que não é, mas isso é no meio acadêmico. Dentro da sociedade isso parece pejorativo e pode gerar problemas. Etnia soa um pouco mais tranqüilo. Digamos que é atraído mais pra um lado cultural do que um biotipo. É bem mais simples de se lidar quando você fala da cultura. Então, eu prefiro lidar dentro da escola, dentro da própria sociedade com etnia. Apenas pra facilitar o convívio. Só isso. Esse é o único motivo, só pra facilitar esse convívio. Só pra lidar melhor com a situação. Mas fora isso, a diferença, pra mim, é nenhuma.

Para o professor acima citado, na sociedade etnia está mais associada à cultura e raça está mais associada à biologia. A etnia, relacionada à cultura, é vista como algo mais tranqüilo, harmonioso e equilibrado, distante das relações de poder. A lógica de tais representações pode ser que biologicamente pertencemos todos à espécie humana, porém, somos, simplesmente, diferentes em termos de cultura.

A perspectiva desse trabalho entende cultura de maneira diferente, enquanto arena onde entram em confrontos significados, identidades, diferenças e representações nas relações de poder. “A garota que eu tenho no 8º X, negra, ela usa roupinha da *Hello Kitty*, ela usa canetinha da *Barbie*, tudo, ela usa tudo isso, mas também usa seu cabelo todo trançadinho, todo colorido, bem no estilo de algumas regiões africanas” (Professor Juca). As complexas negociações nesse campo são tencionadas por muitos elementos hierarquizados. “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2000a, p. 133).

A palavra raça está muito associada a problemas, pois lembra o racismo, o preconceito, a exclusão e a discriminação. “Falar de raça negra, por exemplo, é já falar de problemas mais... problemas até políticos né. Isso distancia um pouco” (Professora Juca). A

palavra raça aparece “[...] estritamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados” (SILVA, 2000a, p. 100).

De acordo com o Professor Chico, existem alunos que ignoram a existência do racismo, preconceito e da discriminação. O Professor Miro observa que, aparentemente, o professor de História é visto pelos outros colegas (professores, coordenadores, etc.) como o único responsável por trabalhar temáticas à respeito da cultura negra, das relações étnicorraciais, do preconceito, do racismo e da discriminação na escola. “Acham que é problema do professor de História. Então, se ele empurra pra um... se ele empurra, ele ignora o preconceito, o racismo”. Segundo os entrevistados/as, também a responsabilidade do cumprimento da Lei que inclui a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas acaba ficando, em grande parte, a cargo dos/as docentes de História e das disciplinas, além da História, onde estes, muitas vezes, acabam ministrando aulas (Sociologia e Filosofia).

Práticas racistas, preconceituosas, discriminatórias e de exclusão estão tão misturadas, camufladas e agem de modo tão sutil nas representações da realidade escolar e sociocultural que se torna muito difícil identificá-las nas práticas cotidianas no ambiente escolar.

3.1.3 - REPRESENTAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE CULTURA NEGRA E CULTURA NACIONAL

Sobre os significados das identidades negras no contexto brasileiro, os docentes comentaram a respeito das contribuições culturais, de uma consciência étnica/racial e de uma herança histórica, da afirmação de presença de sujeitos situados em redes de relações de sentido. “É uma raça, assim, uma etnia ou raça, assim... eu acho que tem muito valor, por que através dele, como professora de História, a gente consegue trabalhar a discriminação, a parte cultural dele” (Professora Lia).

O Professor Chico e a Professora Isa trazem uma representação da diferença negra bastante arraigada pela perspectiva da cultura nacional: “[...] a questão da herança cultural, essa é importante. A dança, a religiosidade, isso que marca. Eu não to nem falando das características físicas que é a beleza do povo brasileiro, né” (Professor Chico), “[a cultura negra] é, sem dúvida, um elemento formador da cultura brasileira” (Professora Isa). A cultura nacional busca integrar todos/as em uma única identidade e enxerga as diversidades/diferenças como elementos harmoniosos e equilibrados que compõem a nação.

“É somente *dentro* da cultura e da representação que a identificação com esta ‘comunidade imaginada’ pode ser construída” (HALL, 2003, p. 78).

O negro foi um dos colaboradores, segundo a Professora Ana, na obra de construção da nação brasileira: “[O negro] foi uma figura, assim, de grande significado pra nós brasileiros né. Por que graças à eles nós temos esse Brasil imenso hoje. Na época da colonização, serviu de mão-de-obra na mineração, na lavoura canavieira”.

A cultura negra é representada pelos/as docentes como parte dessa cultura maior, a nacional. “Todos os povos tem sua cultura, [...] acho que todos têm um espaço no Brasil que é muito democrático” (Professor Chico). O nacionalismo evita expor as tensões e as reivindicações de reconhecimento. Abarca as diferenças mantendo a integridade e a solidez da identificação com a pátria. “Embora a nação constantemente se reinvente, ela é representada como algo que existe desde as origens dos tempos” (HALL, 2003, p. 78). Portanto, na representação nacionalista, somos todos membros da comunidade nacional, uma comunidade imaginada.

A Professora Isa destacou as contribuições culturais dos negros/as como significativas para a formação da cultura brasileira: “Afro-brasileira, por que eu acho que há um hibridismo, houve uma mistura [...] Não gosto muito do termo cultura negra”. Mais adiante ela explicou: “Se você diz cultura negra já tá fazendo meio que uma segregação, não existe ali uma cultura, você pode ou não beber daquela fonte, você pode ou não gostar daquela cultura”. O destaque dado pela professora refere-se às identidades/diferenças culturais negras como elementos que ajudaram configurar uma cultura acolhedora de todas as outras, a nacional. “Ela [a cultura negra] tá inserida na nossa religiosidade, nos nossos costumes, na... como é que fala? Na dança... na musicalidade... na... é... na gastronomia” (Professor Miro). Na ordem das relevâncias, esses elementos e outros não estão disponíveis para as nossas escolhas livres das hierarquizações. Estão imersos em relações assimétricas de poder.

De acordo com Donald (2000), o sujeito autor de suas próprias ações, autoconsciente e automonitorado, é colocado sob suspeita por já assumir, sem muita escolha, a identidade de cidadão em uma democracia liberal moderna, enquanto membro da nação.

A cultura nacional brasileira faz operações de poder para garantir o seu caráter integrador. Institui como hegemônico o mito da democracia cultural e étnica/racial com a representação de mistura harmônica: “graças à miscigenação com o negro nós temos essa mistura de cores, de credos, de tudo, de biotipos de pessoas diferentes [...] e essa integração que acaba tendo um povo hospitaleiro e cidadão” (Professor Chico). Essa representação, por vezes, aparece na fala dos entrevistados, interessada em enfatizar a unidade da nação. Uma

união estável com a comunidade nacional, livre de conflitos. “A despeito do esforço por unificá-las por meio do exercício de diferentes formas de poder cultural, as nações modernas são todas híbridos culturais” (MOREIRA, 2012, p. 205).

Essa representação da integração de todos pode também invisibilizar as identidades negras, afirmando que somos todos brasileiros mestiços. As identidades negras, assim, são colocadas como alheias a nós, porque, levando em conta a miscigenação, já inexistem em seu caráter autêntico. Entretanto, apesar de não serem genuínas, as identidades negras, apresentadas em suas inúmeras versões, ainda estão presentes e servem como categorias identificadoras e de reivindicação política.

A invisibilização da cultura negra na cultura nacional é uma tendência, mas também uma impossibilidade. “E o negro no Brasil ainda está inserido numa cultura maior que é a cultura brasileira que está inserida numa cultura maior que é a cultura ocidental. Mas ainda existe uma cultura específica negra” (Professor Juca). A cultura negra escapa da invisibilidade e acaba aparecendo.

A comunidade nacional aparenta existir uma união equilibrada e estável entre todos os membros. Como se não existissem os problemas de exclusão, discriminação, preconceito e racismo. Como se a mestiçagem tivesse obtido êxito na harmonização das relações. O professor Juca comenta a respeito da representação do negro pela cultura nacional:

Uma aparência né. Onde parece que é incluído. Parece que é aceito. Parece que vai dar tudo certo, mas não dá. O preconceito existe sim, muito. A marginalização acontece demais. Dá pra perceber dentro das escolas. Dá pra perceber dentro das nossas casas. No trabalho. Você percebe. Você nota. É óbvio. Só que ela é muito bem disfarçada. Ela é muito bem disfarçada por um conjunto de ideologias, onde faz parecer que vai dar tudo certo. Faz parecer que todos têm a mesma oportunidade. Que todos têm a mesma possibilidade de futuro. Mas não é bem assim.

Vale destacar, de acordo com a Professora Nina, que nem tudo é tão seguro assim, as incertezas permeiam nossa compreensão da relação entre cultura negra e cultura nacional, por conta dos processos de hibridização:

Eu diria assim, olha, quando a gente vai trabalhar cultura negra no Brasil, a gente procura tá identificando, assim, o que a gente enquanto Brasil pego dos africanos. Eu procuro trabalhar nesse sentido, mas a cultura brasileira hoje ela é uma mistura, tem hora que você não consegue saber o que é, de onde é. Mas eu acredito que depende do momento. Você consegue trabalhar a cultura negra no Brasil sim.

A Professora Nina procura fixar na representação dos negros no Brasil a dívida histórica que o país tem com essa população, pois levaram “[...] esse país nas costas durante muito tempo, um povo guerreiro [...]. Um povo que infelizmente ainda não recebeu o reconhecimento que deveria receber do povo brasileiro em si”. A sólida identidade guerreira representada pela professora possibilitou as políticas de reconhecimento das negritudes já existentes, no entanto, segundo ela, muito ainda tem que ser alcançado a fim de conquistarmos a igualdade. “Cabe, então, abordar a identidade nacional como parte da preocupação de se relacionar nacionalismo e democracia [...]” (MOREIRA, 2010, p. 205), igualdade de direitos e de oportunidades a todos/as. O negro é visto no Brasil também como um símbolo de luta contra a desigualdade, a discriminação, o racismo, o preconceito e a exclusão.

O professor Beto salientou, ainda, com relação aos negros no/do Brasil, a questão da desvantagem nos sentidos mais difundidos pela representação hegemônica na identificação das crianças negras:

Você pergunta: ‘você é negra?’ ‘Eu não, não sou negra’. ‘Eu sou isso, isso, isso e aquilo’. Mas por quê? É uma pergunta muito interessante pra responder. É um estudo muito grande. Mas eu acredito que é um processo da própria sociedade, da própria mídia que atrai isso pras crianças e ela converte isso, no que a gente pode chamar... numa cor, tudo ela identifica uma cor. Escuro, preto é ruim, é mal. Branco é luz, é claro, é bonito.

O esforço do projeto colonial de demonizar o negro, em mostrá-lo como o outro maléfico fixado em um espaço negativo, afeta hoje as representações que temos das identidades negras, tornando-as naturais. “O outro está maleficamente fora de nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 117). O outro-negro não se adequava ao ideal etnocêntrico, racializado, europeizado e branco da civilização brasileira, por isso lhe foi legada, pelas representações coloniais hegemônicas, a condição de subalterno. Quando o outro não é incorporado ao mesmo é excluído, calado, desumanizado, bestializado e inferiorizado. “O negro no Brasil, ele foi muito escravizado né, ele passou muita necessidade, ele foi tudo o que a gente não queria né, por que tudo o que gente não quer pra gente, a gente não tem que querer pra outro ser humano” (Professora Ana). As representações das identidades negras também são marcadas pela exploração, pela identidade escrava no contexto nacional.

3.1.4 - REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS/AS NO CONTEÚDO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA

Os negros/as aparecem mais no conteúdo de História na parte que diz respeito à época do “[...] Brasil colônia, no período colonial. Aparecem também na mineração, aparecem na parte de entradas e bandeiras, acompanhando os bandeirantes na colonização brasileira. Aparecem como escravos no Quilombo de Palmares” (Professora Ana). Parece que o desejo da representação hegemônica é colocar o negro/a preso a um passado distante, perdido, esquecido, para não incomodar o presente com reivindicações.

O Professor Chico fala da presença negra no conteúdo de História a partir do “[...] período de expansão marítima, da colonização da América, aí você começa a trabalhar a escravidão, aí você já entra no estudo de raça, miscigenação, você já faz uma análise da questão cultural no Brasil e entra na questão do preconceito”.

A colonização esteve também envolvida em questões de identidade. Por meio de representações deturpadas do outro a ser colonizado, pretendeu-se fazer com que este sentisse vergonha e acionasse outras identidades mais próximas da desejável quando perguntassem: quem é você? “O outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional” (BHABHA, 1998, p. 59).

Os negros e negras na vida cotidiana são diferentes dos retratados nos livros e, por vezes, garante a Professora Ana, “a imagem que a gente aprende [no dia-a-dia] é totalmente diferente do que escrevem nos livros”. Existem subversões das representações hegemônicas que não têm o controle total na instituição de identidades, entretanto, nos afetam de algum modo.

Os entrevistados/as mencionaram que os negros/as, com frequência, aparecem nos livros didáticos, nos conteúdos e nos currículos de História muito relacionados à colonização e à escravidão: capturados, confinados, castigados, discriminados, propagando a imagem estereotipada do escravo colonizado.

Não há como pensar que alguém fique orgulhoso em afirmar sua identidade negra quando os negros são representados “[...] como escravos, como pessoas, assim, que não tem condições de se manter, [...] tratados como a escória” (Professora Ana). Representados no livro didático como sujeitos dependentes que poluíam o espaço puro (branco) “[...] sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico” (BHABHA, 1998, p. 64-65).

Segundo o Professor Beto, não é muito difundida a imagem do negro trabalhador, agente de mudanças, alguém que faz história. A representação mais propagada é a do sujeito negro dependente, subjugado e humilhado. “A nossa cultura brasileira sempre traz o negro

vindo de uma origem escrava, de uma origem... negro fugido ou liberto” (Professor Beto). Para a Professora Nina, os livros didáticos de História são veículos por onde também transitam tais representações. “[...] escravos nas senzalas, sempre com uma cara de alguém que tá sendo detonado. Não menciona as coisas boas que fizeram, estão sempre com uma imagem bem depreciativa”.

Chama a atenção da Professora Nina o estranhamento maior dos alunos/as com relação às torturas do que com a representação da escravidão. A ideia de ser escravizado é encarada com menos espanto. Será que a escravização está presente de alguma forma na vida dessas pessoas? “É engraçado isso, é o que eu to te falando a questão cultural é muito forte. Então, o que espanta são os maus tratos e não o fato de um estar escravizando o outro”. Já para o Professor Juca, o tema da escravidão atual parece ser algo muito distante das turmas dos colégios particulares onde trabalha: “eles não vêem isso. Isso é muito escondido na sociedade. É muito disfarçado. Muitas vezes não acreditam que isso realmente aconteça”.

Na maioria das vezes “o negro é colocado [no conteúdo de História] só na hora que tá trabalhando, mas no trabalho escravo, não num trabalho digno como qualquer outro” (Professora Nina). Segundo os professores, as reações dos discentes nessa parte do conteúdo são de indiferença, indignação, espanto e de curiosidade: “[...] alguns alunos ficam assustados, espantados, não aceitam o fato, muitas vezes. ‘Existiu essa história? Será que foi verdade?’” (Professor Chico).

O Professor Juca reclama que os negros não aparecem muito na parte sobre a abolição. Essa parte é discutida apenas pelo viés do conflito entre liberais abolicionistas e fazendeiros conservadores. Os livros não dão muito foco aos problemas sociais causados pela sociedade racista/classista do final do século XIX: “[...] preferiu-se trazer imigrantes pra colocar no mercado de trabalho do que inserir esses negros no mercado de trabalho. Isso gerou um problema social enorme que está até hoje aí”.

As identidades negras podem existir pela autorização generosa da mesmidade colonial, desde que permaneçam caladas, permitindo as suas genuínas traduções e invenções por aqueles que estão mais habilitados e autorizados a fazê-las. “Estou ainda convencido de que essa dominação econômica e política tem uma profunda influência hegemônica sobre as ordens de informação do mundo ocidental, sua mídia popular e suas instituições e acadêmicos especializados” (BHABHA, 1998, p. 45).

Quando as negras e negros tentam falar são logo invisibilizadas/os e suas vozes não são ouvidas, tratadas/os como realidades mudas. “Tanto é que nesse conteúdo, que agora

é obrigatório⁴, quando você fala da questão da negritude a primeira coisa, se você for colher alguma coisa de dados, inicialmente, vai vir a escravidão, com certeza” (Professora Isa).

A Professora Nina lamenta a conveniência da cultura nacional na representação de negros nos livros didáticos: “é uma pena, quando colocam algum destaque é porque ele fez uma coisa muito assim... [grandiosa] pra aparecer, se não, tá fora” (Professora Nina). Os negros aparecem com uma imagem positiva quando conseguem incorporá-los ao discurso integracionista da identidade nacional, na figura de algum mártir republicano e como contribuintes na obra de construção da nação brasileira. “Eu fico pensando, no Rio você vê lá André Rebouças, quem era? Negro, né. Aí você pensa só alguns... só tinha alguns negros que se destacaram? Não, a gente sabe que têm outros, mas somente alguns se mantêm” (Professora Nina).

A diferença deve ser uma realidade muda nessa representação, assim como foi/é produzida pelo discurso colonial do mesmo. “O colonizador não compreende a crítica do outro, pois acredita que o outro existe graças à sua própria produção e invenção colonial” (SKLIAR, 2003, p. 108).

O Professor Beto faz um comentário sobre o espaço dedicado nos livros didáticos à história dos negros no Brasil: “você vê muita diferença de atenção, você pega a história do bandeirante Jorge Velho, vai lá três colunas, Zumbi um quadradinho, entendeu? Não há um aprofundamento, sempre aquela mesma lorota de sempre”.

A história, muitas vezes, é sempre a mesma, o outro é sempre o mesmo. O outro apático, aquele que não é, pois nunca foi sujeito da história. Assim operam os sistemas de representações coloniais hegemônicos, instituindo verdades e tentando apagar as diferenças étnicas/raciais negras. “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111).

O presente para as negras e negros, sem a reflexão dos processos históricos que o fabricaram e a respeito de quem os narra, transforma-se em uma repetição do que foi o passado da escravidão, contado pelo olhar do colonizador. Um todo equilibrado guiado pelos necessários pólos opressor/oprimido, colonizador/colonizado. Parece não existir saída, temos de continuar e seguir a corrente, andar na linha e não desobedecer à ordem “natural” das coisas. Ocorre a naturalização das desigualdades para que continuem existindo. “As narrativas na escola brasileira não têm tradicionalmente incluído a voz dos negros, por exemplo; ao

⁴ A professora refere-se à Lei que inclui a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas.

contrário, [...] a tradição tem sido a de apagar as identidades sociais não-hegemônicas ou de torná-las invisíveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 81).

Para o Professor Beto, a história negra é pouco mencionada nos livros. O espaço maior é dedicado aos bandeirantes, desbravadores, colonizadores, figurões burocratas e das forças armadas, entre outros acontecimentos e sujeitos “importantes”. “Sempre na história dos negros, os livros trazem a mesma coisa, não muda nada. Aí vem o aluno e fala: ‘professor, de novo o mesmo assunto’. Escravos trazidos da África, escravizados, muitos morreram e tal... libertos, pronto! Acabou”.

A mesmidade da narrativa histórica colonial afeta a todos nós, contribui na produção de nossas subjetividades, expondo apenas dos negros “um histórico de como foram dominados, o que foi explorado deles, mais por esse lado de que eles eram incompetentes. Não mostra, assim, uma visão crítica” (Professor Miro).

Na narrativa da mesmidade, não há lugar para a diferença fora do mesmo, a não ser para reforçar a mesmidade como o centro, a referência, o molde. Sem mesmidade não há diferença (vice-versa). Contudo, “as pessoas não conseguem ser elas mesmas a menos que se liguem a uma outra [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 62). É preciso que o outro exista para que eu saiba, minimamente, quem sou. Queremos acabar com o outro, transformando-o no mesmo, entretanto, “[...] precisamos tragicamente do outro” (SKLIAR, 2003, p. 120) que está sempre mais além, escapando de nós mesmos.

Para o Professor Miro, a história dos sujeitos negros como é mostrada nos livros didáticos é europeizada, pretende ser objetiva e imparcial. “É muito superficial, muito positivista, uma visão de África ainda inferior, uma visão europeizada né”. O professor argumenta em favor de uma história mais crítica que questionaria a opressão sofrida por negros e negras. “Isso porque o crítico deve tentar apreender totalmente e assumir a responsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico” (BHABHA, 1998, p. 34), buscando ver os possíveis efeitos das representações estereotipadas na atualidade.

De acordo com a Professora Nina, alguns manuais já trazem algo sobre a história e a organização dos povos africanos antes da colonização e a respeito da luta das negras e negros contra a opressão colonial. Já vêm, portanto, se distanciando da representação escrava de negros/as, apresentam sua africanidade, dentre outras identificações não depreciativas: “[...] como eles viviam antes da chegada do europeu [...] dá uma ressaltada, uma coisa assim, melhor, uma visão melhor do que era a África. Porque até então, qual era a visão que a gente tinha? Um bando de selvagens”. E quando ela menciona essas outras representações das

identidades negras na História, verifica que alguns estudantes: “[...] ouvem com espanto né, porque acham que não tinha dentro da África nenhuma organização. E que vieram pra cá, porque tinha que vir mesmo, pra quem sabe ‘melhorar’”.

Ao se depararem com essas versões alternativas da história, os alunos/as entram em contato com outras possibilidades de ver negros e negras. O Professor Miro disse que esses “[...] livros que foram reformulados, que vieram agora, estão retratando ainda um pouquinho da África, da História da África, mas muito pouco”.

O Professor Beto disse estranhar não encontrar aquele negro com orgulho de se espelhar na história de algum célebre personagem: “[...] um príncipe da África, que era um rei de uma aldeia, era um grande guerreiro do seu meio ambiente, um grande caçador”. É importante uma história que mostre personagens negros, entretanto, ilustres indivíduos não podem diluir as ações dos coletivos, pois é continuar negando a atuação de sujeitos da história.

3.1.5 - CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA NAS (RE)INVENÇÕES DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS NEGRAS A PARTIR DE “SUAS” REPRESENTAÇÕES

Os docentes observam que a consciência étnica/racial e de uma herança histórica dão sentido às identidades negras, reivindicam uma pertença, fortalecem a afirmação identitária, as lutas cotidianas e posicionam politicamente os sujeitos.

A Professora Nina enfatizou: “ser negro é não se conformar com as coisas do jeito que elas são [...]”. Ela se preocupa com aqueles que não conseguem afirmar sua negritude, porque de alguma forma são oprimidos por causa da cor. “A auto-afirmação é essa consciência que lhe dá independência pra lutar, se quiser, pelo lugar de seu povo na sociedade” (Professora Isa). Na fala da Professora Lia ser negro é ter consciência do que se é etnicamente/racialmente, culturalmente e historicamente, ainda que em um contexto desfavorável: “define né, o que ele é, não tem vergonha. Ele espera tudo, tudo o que é possível. Preconceito, tudo o que foi passado durante muito tempo”. Ser negro é ter coragem.

Quando aquele que estava invisibilizado pela mesmidade homogeneizadora da representação colonial, resolve aparecer, é subalternizado e rotulado como sujeito exibido, sensacionalista e petulante, pois não estava autorizado pelas relações hierarquizadas de poder a acionar sua identidade/diferença. “Se ela [pessoa] fala que ela é negra, a personalidade dela

começa a pesar. De um lado ela pode passar a ser bem vista, mas por outro lado, pra alguns, ela tá querendo se aparecer” (Professor Miro). Tensões de estarmos situados em redes de relações de sentidos hierarquizados, os quais não podemos controlar totalmente. “É essa diferença no processo da linguagem que é crucial para a produção do sentido e que, ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente” (BHABHA, 1998, p. 66).

A afirmação étnica/racial de negros/as é vista como positiva pelo Professor Chico, “desde que isso não seja dito pra poder provocar, porque eu já vi casos, assim: ‘eu sou negro e tudo mais’ e acaba se cometendo o mesmo ato contra o outro. Não é isso... o objetivo é as raças, as cores de pele se integrarem e não existir isso né”. O professor teme que a “paz reinante na sala de aula”, garantida através de uma “identidade mestra íntegra” (humano, pessoa, brasileiro, etc.), possa ser perturbada pelas tensões das diferenças. “Todos nós temos que nos aceitar como nós somos né. Se ela se considera e diz isso não pra reclamar né ou pra poder se engrandecer” (Professor Chico).

O Professor Miro entende a pessoa que se afirma negra como “uma pessoa com senso de identidade, de ética e moral muito bem formada, muito bem sustentada, por que no Brasil as pessoas ainda têm muito medo de se colocar como negra”. Um sujeito que tem certeza de quem é em meio às incertezas e tensões. Ele explica que “[...] culturalmente foi mostrado pra eles [os negros] que o mundo aqui seria dos brancos e eles tentam, assim, não na cor, mas culturalmente se mostrar como branco”. A identidade branca tem acesso mais fácil aos diferentes espaços. Ambientes hostis colocam identidades sob rasura (HALL, 2003). Identidades negras são borradas de branco, colocadas sob rasura, para facilitar o trânsito desses sujeitos.

A Professora Lia disse que o (re)conhecimento faz com que o sujeito tome consciência de sua situação nas relações humanas hierarquizadas, de sua verdadeira história e se afirme negro/a. “Eu acho que parte do estudo, a partir de quando ele começa a estudar, ele começa a pesquisar, a conhecer a sua história, a sua origem mesmo, vamos dizer... a sua parte cultural”. A professora fala de despertar uma consciência, pré-existente, que parece adormecida. Por outro lado, parece que essa consciência tem de ser construída. “Eu acho importante trabalhar, despertar o senso crítico, valorizar, mostrar para os alunos né. A importância da nossa formação. Como que foi através deles. Não só do europeu né, houve toda uma miscigenação”.

Uma educação crítica e uma escolarização de qualidade são encaradas como vias para o reconhecimento e afirmação das identidades negras: “[...] uma boa formação escolar,

uma educação de qualidade, uma educação crítica, uma educação que realmente briga por seus valores, briga por seus pensamentos” (Professor Miro). Os docentes ainda observam, o importante papel das famílias no apoio a essa valorização, afirmação e reconhecimento das identidades negras.

Para a Professora Isa, a consciência de sua história leva uma pessoa a se afirmar negra. A tomada de consciência de sua situação para o posicionamento político autônomo na luta por direitos e contra a opressão. “O que faz toda a diferença em relação ao outro que não. Esse que não tem esse potencial de se auto-afirmar, acho que vai ficar a mercê das oportunidades que lhe couber, dentro desse contexto de luta”. Bhabha (1998), a respeito disso, avisa-nos que a maneira de vermos a relação entre indivíduo/sujeito e sociedade ainda é orientada pelas concepções liberais onde “[...] o mito da ‘transparência’ do agente humano e a racionalidade da ação política se afirmam [...]” (BHABHA, 1998, p. 50)

A professora cria duas categorias opostas: a dos conscientes e a dos não conscientes de sua identidade negra. Seu discurso e de outros/as entrevistados/as assemelha-se mais com o da teoria crítica que trabalha com os pressupostos da filosofia da consciência e da teoria do sujeito, definidas por Silva (2000c), como ideias que enfatizam que a tomada de consciência do sujeito faz “[...] surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la” (p. 13). O autor questiona essa concepção de sujeito, porque ela concebe a necessidade deste da percepção de uma interioridade (natural, independente das relações de poder, ahistórica, extralingüística) que essencializa e define, de uma vez por todas, a identidade e fundamenta suas ações conscientes a partir de uma visão da realidade concreta, verdadeira, não-mediada, não-representada.

Apesar de essencializar a identidade negra por meio da história e conceber uma verdadeira realidade concreta, simultaneamente, a professora e os/as outros/as docentes fazem um movimento contrário de desnaturalização da inferioridade das identidades negras, mostrando-a como algo criado na história, no contexto da colonização e da escravidão, de modo conveniente, por meio de representações coloniais, e que continua, de maneira atualizada, sendo difundida. Há, entre as classificações das representações, a emergência do terceiro espaço:

É o Terceiro Espaço que, embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (BHABHA, 1998, p. 68).

A representação colonial tende a solidificar, de uma maneira que chega a parecer estática, a imagem dos negros/as no Brasil. Desmanchar essa representação e solidificar, ainda que provisoriamente, outras possíveis tornam-se tarefas imprescindíveis de professores/as de História. “Quem são aqueles que mudaram a história, que mudaram o seu meio e você nunca ouviu falar?” (Professor Beto).

É importante desconstruir representações e identidades pejorativas, desmanchar sólidos, mostrá-las em sua artificialidade, para (re)construir representações e identidades valorizadoras do ser negro e torná-las mais fortes, duradouras e sólidas do que as anteriores. “Eu sempre trago um personagem negro né, mas numa forma de contexto de luta, numa forma de contexto de enfrentamento diante daquela realidade” (Professor Beto).

As representações e identidades produzidas não são eternas e imutáveis, elas têm um prazo de validade circunstanciado pelas contingências históricas e relações de poder inscritas. Ainda assim, tais representações e identidades temporárias são significativas, pois deixam marcas no exterior constitutivo e nos sujeitos envolvidos. “O novo lugar de enunciação político e histórico transforma os significados da herança colonial nos signos liberatórios de um povo livre e do futuro” (BHABHA, 1998, p. 68). Não é o fim da história para o sujeito, para a identidade, para a comunidade e nem para a diferença.

Afirmar o pertencimento a identidade negra é também ser situado na comunidade que dá origem a identificação, fazer parte da coletividade, algo maior, algo que precede a existência da pessoa e que se deseja que continue existindo (BAUMAN, 2003). “As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção [...]” (BHABHA, 1998, 21-22)

O Professor Chico tratou a consciência étnica/racial e histórica como uma reivindicação de pertença a uma coletividade advinda do orgulho de ser o que se é. “[...] tá se auto-afirmando e reconhecendo... e demonstrando, talvez, pode ser com orgulho né, a sua origem né, porque é uma pessoa bem resolvida, eu acho”. As representações do negro podem associá-lo a uma essência imutável. A afirmação de uma origem e/ou de algo que esteve desde sempre no sujeito: “[...] você vai se dizer negro por que? Se você não é...” (Professora Ana). No entanto, saliento que esta identidade é perturbada.

Ocorre a pretensão de representar a identidade/comunidade como algo que já existe e que continua existindo, entretanto, identidades e comunidades são mutantes, não formam sempre encaixes perfeitos, produtos originais. Criam-se versões para que atendam as demandas múltiplas de identificação e diferenciação. A comunidade, identidade e diferença

negra enquanto projetos, sujeitos à alteração, que levam “[...] alguém para além de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às *condições* políticas do presente” (BHABHA, 1998, p. 22), continuam existindo e já existem há muito tempo. Estão inseridas nos processos históricos. A história pressupõe mudanças carregadas de marcas dos contextos que as produziram.

Ser negro é satisfazer-se, ainda que provisoriamente, com uma representação de si em meio às incertezas. Um provisório ponto de apoio sólido. É afirmar presença, como afirma o Professor Beto, cultural e física de um sujeito que se sente realizado como é. “E quando a pessoa fala assim, com certeza né, ela é feliz como ela é, ela é feliz, ela tem o prazer de estar nesse contexto social com a etnia dela né. Então é uma afirmação étnica, uma afirmação de presença: ‘eu sou negro’, ‘eu sou índio’”. E porque não dizer, no contexto das disputas nas relações desiguais de poder, uma afirmação política, tendo em vista na história, o fracasso do projeto colonial e eugenista de aniquilação étnica/racial.

Nessas representações da identidade negra do século XXI, a cor é entendida pelos docentes como fator de exclusão, mas não impede permanentemente o sujeito de ter outras identificações. “Não é por que a cor dela é negra que não vai ser uma pessoa que estuda, que se dedica, você tá entendendo?” (Professora Ana).

A Professora Ana observa que a nação está tentando pagar a dívida histórica que tem com a população negra: “Ah! Hoje ele [o negro] trabalha em diversas áreas. Tenho amigos inteligentíssimos que você pode falar com ele... assim... super inteligentes. E hoje ele ta tendo o seu valor”. Esses acontecimentos são relevantes, referem-se à conquista de espaços de negras e negros. No entanto, essas representações podem fazer com que sejamos capturados pelo discurso do mito da democracia racial existente no Brasil.

A Professora Isa recorda situações do Dia da Consciência Negra na escola, relevantes para a discussão dessa pesquisa:

[...] o dia da consciência negra é um exemplo desses dias, tem uma dança, há um predomínio ali das meninas que são brancas dançando. Temos teatro também... por exemplo, aqui na escola, eu falei do dia da consciência negra né, aqui na escola a gente já teve teatro, cuja encenação diz respeito a essa questão do preconceito e tal. E uma menina de pele branca se pintou de negra pra fazer o papel de negra. Detalhe: na sala dela tinha umas três meninas negras, entendeu? [...] É, na época da consciência negra. Eu falei que quando eles participam é nessa época né, mas mesmo assim, em uma das apresentações, o que me chamou atenção, uma menina branca, embora ela tenha cabelo enroladinho né, mas a pele é branca, se pintar toda de negra pra interpretar uma negra, enquanto na sala dela tinha meninas negras.

As minhas ferramentas interpretativas, herdadas da ciência moderna, não me fornecem condições suficientes para saber o que chamou mais a atenção da professora: se foi a questão das meninas brancas terem aparecido mais, se foi a necessidade de uma menina de pele branca se pintar de negra, ou se foi a questão das meninas negras não participarem, entre outras leituras possíveis. O que acredito ser importante salientar são as tensões no ambiente escolar, por conta da política cultural das identificações étnicas/raciais. Muitas vezes baseadas em traços físicos, características discursivamente/visualmente perceptíveis e representações culturalmente ligadas às raças/etnias, através de “discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos” (SANTOS, 1997, p. 81).

Outro aspecto que gostaria de ressaltar é a ambivalência dos sentidos do Dia e Semana da Consciência Negra que interferem nas representações das identidades negras. As negras e negros, nesse evento, servem como enfeites do espetáculo à ser apresentado e/ou para nos lembrar de reivindicações históricas de reconhecimento, de valorização e de direitos? Por que as identidades negras ficam mais visíveis nessa época? Por que não as valorizamos em outros momentos? Será que, definitivamente, nós não as valorizamos? “Geralmente acontece nesses momentos, por exemplo, apresentação de Hip Hop” (Professora Isa). Mostram-se identidades e culturas negras mais próximas de estudantes e professores. Pessoas que conseguem perceber, ao menos temporariamente, suas identidades negras e/ou a cultura negra identificada nelas.

Prefiro pensar no Dia e Semana da Consciência Negra como um marco para nos instigar à reflexão da situação de negras e negros no Brasil atual em termos de avanços e desafios. No entanto, para a Professora Lia, a escola está querendo mostrar algo “lindo e maravilhoso”, como se as relações étnicorraciais dentro da instituição fossem harmoniosas, porque parece que “[...] só existe o Dia da Consciência Negra. Fala, fala, faz discursos, mas não toma umas ações, assim, em prática mesmo pra dar um fim à essas discriminações”.

A democracia é uma luta constante como podemos pensar a partir da fala da Professora Nina: “eu vejo o negro assim, mesmo tantas políticas que já tem nesse sentido, mas ainda não... ainda falta pra ser uma coisa legal, ainda falta muito”. Esteban (2004) argumenta que faz parte da constante construção da democracia, a capacidade de lidar com as diferenças (múltiplas, mutantes, instáveis, cheias de tensões), não as transformando em sinônimos de desigualdades, entretanto, alerta-nos que, nessa dinâmica “não há lugares fixos nos quais os sujeitos serão incluídos, tampouco processos uniformes que conduzam indiscutivelmente à inclusão e à democracia. A própria concepção de democracia não pode ser fixa e imutável [...]” (p. 164), pois está inserida nos processos históricos e socioculturais.

Uma definição definitiva, original e autêntica de democracia, a transformaria numa democracia muito pouco democrática, destruiria a democracia, pois não consideraria as mudanças, as diferenças, outras identidades, outras vozes, outras reivindicações. Não é o fim da história para a democracia.

A Professora Nina fala da dificuldade de desmontar o pensamento opressor, fabricado historicamente por sentidos herdados da representação colonial que partilhamos na/pela nossa cultura:

Então, eu vejo assim, essa descendência escravocrata, essa mentalidade de que o outro é diferente, de que o outro tem que ser subalterno ainda vai existir muito dentro do Brasil e, infelizmente, embora exista grupos aí que lutam pelos direitos do negro, eles ainda... Nós, no meu ponto de vista, ainda não atingimos, dentro da sociedade brasileira, um nível que a gente possa dizer: existe igualdade. Infelizmente, ainda não, entendeu? Então, eu vejo assim a nossa luta dentro da escola hoje é muito grande pra gente tentar acabar com isso. Talvez acabar seja até utopia né, mas pelo menos minimizar. A gente busca esse caminho, mas ainda é muito difícil. Ainda a questão cultural, o convívio familiar, ali a história de cada um ainda é muito forte mesmo.

A professora mostra as tensões envolvidas no trabalho docente, diante da solidez/liquidez dos sentidos (re)inventados a partir da herança escravocrata. “Na minha opinião é difícil. A escola ainda tá reproduzindo muito pra o cara ficar a mercê da sociedade. Ser discriminado” (Professora Lia). Docentes trazem as angústias resultantes da busca de cumprir um sólido/líquido compromisso social assumido profissionalmente. “A cultura é ambivalente. É cheia de práticas contraditórias. A cultura faz com que as pessoas fiquem indignadas diante das injustiças, diante das discriminações/racismos, diante da dor do outro e da outra” (BACKES, 2006, p. 431). Esse mal-estar pode, muitas vezes, nos fazer perder a esperança, no entanto, também pode provocar o aprofundamento de nossas reflexões e nos fazer ir atrás de outras estratégias de combate as injustiças. A opressão atualiza-se, mas a luta contra ela também. Não é o fim da história para a igualdade, enquanto luta constante por um projeto de sociedade mais justa.

As pessoas precisam ser preparadas, ao menos temporariamente, para perceber a diferença, para tratá-la com igualdade de direitos e oportunidades, pois como afirma a Professora Nina: “[...] a gente não está preparado pra receber aquilo que nós julgamos ser diferente. Está fora daquilo que a gente considera como certo. Infelizmente né”. A professora disse que nós temos que “[...] enxergar as pessoas por aquilo que elas são de fato”. A Professora Nina parece conceber, nessa afirmação, a realidade como algo não mediado. Pura expressão da verdade. As pessoas possuem uma identidade verdadeira, real, essencial.

Apesar das misturas, hibridizações e mestiçagens os/as docentes disseram que é possível falar em cultura negra no Brasil. “Ah... eu não sei [se é possível falar], eu sei que eu falo né. Eu acho que sim né, a gente tem que falar” (Professora Lia). Para valorizar identidades negras e o posicionamento político desses sujeitos no contexto de luta contra o racismo, a discriminação, o preconceito e as desigualdades, torna-se importante falar em cultura negra, raça negra, identidade negra, entre outras expressões. “Hoje ta sendo... tem muito... fala... os livros já trazem essa parte cultural, os alunos. Dia da Consciência Negra né, ficou marcado, pelo menos uma semana, à nível de escola, a mídia trabalha e tal” (Professora Lia). Os entrevistados/as verificam que alguns espaços já foram conquistados pelas identidades negras, pois a cultura negra está bastante divulgada.

A cultura negra está liquidamente infiltrada, permeando nossas vidas e a sociedade. “[...] tá presente em tudo, desde o alfabeto, até as músicas, as canções” (Professora Isa). Todos nós temos algo que pode ser identificado como cultura negra em nosso cotidiano. Isso é retratado pela Professora Ana em aula: “falo da cultura negra, eles [os alunos/as] falam também na parte da contribuição nas palavras, nos costumes que nós herdamos do negro. Eu falo muito sobre isso”. Inclusive na parte do conteúdo que trata sobre a escravidão, a professora consegue destacar aspectos positivos de negros e negras: “na aula, quando eu estou falando sobre escravidão no Brasil. O que eu falo? Falo sobre os costumes, da culinária, da cocada, do pé de moleque, da vestimenta”.

É importante garantir a oportunidade do surgimento de espaços onde identidades, diferenças e culturas negras possam ser desinvisibilizadas, onde possamos fazer com que os professores/as e alunos/as não se sintam somente próximos da herança européia, mas da africana também: “[...] esse ano ainda não foi a culminância do Projeto Africanidades lá no Colégio, lá vai ser mostrado” (Professora Ana); “esse ano, nós estamos até com um projeto aí, pra ações durante o ano, voltadas para questão afro-brasileira” (Professor Chico). Pode parecer um disfarce para as relações étnicorraciais que não são harmônicas, entretanto, não podemos controlar as representações (re)criadas acerca de nossas ações, pois, como orienta Bhabha (1998): “[...] a intervenção histórica se transforma através do processo significante, como o evento histórico é representado em um discurso *de algum modo fora de controle*” (p. 34). Estranhemos as nossas atitudes e provocamos outras maneiras de refletir sobre as nossas ações nos contextos socioculturais, “[...] ao explorar esse Terceiro Espaço [imprevisível, de interpretação, tradução e negociação], temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 1998, p. 69).

As/os docentes de história têm um papel fundamental na discussão a respeito das representações das identidades negras construídas historicamente. A homogeneização e fixação das identidades no tempo presente, numa visão atemporal, tende a privilegiar a perpetuação da posição hegemônica de certas identificações e a subalternização de outras.

O Professor Miro comenta que os alunos são muito afetados pela mídia na concepção da política de cotas raciais. E essa mídia, para ele, trabalha contra. Os estudantes acabam posicionando-se contra também a política de cotas raciais: “Aí reproduz isso da mídia, isso e aquilo. Isso chega até ele de uma forma distorcida. Até que você mostra, realmente, o que é a lei de cotas”. Disputas pelo poder de representar o real, instituindo verdades, concorrem, seguindo posicionamentos políticos distintos. As representações da mídia e as dos docentes, na arena curricular, vão instituindo sentidos.

Entrevistados/as disseram que existem professores discriminando alunos/as no ambiente escolar. Os monstros assombram nossa humanidade e nós os culpamos pela origem de todo o mal, porém, “o monstro sempre escapa porque ele não se presta à categorização fácil” (COHEN, 2000, p. 30).

Silva (2000c) alerta-nos que “[...] o processo de formação da subjetividade é muito mais complicado do que nos fazem crer os pressupostos sobre o ‘sujeito’ que constituem o núcleo das teorias pedagógicas - críticas ou não” (p. 20). As causas de assumirmos certas representações e discursos, as/os corporificarmos, e não outros/as são muito mais complexas do que as teorias podem explicar, definir. “Diante do monstro, a análise científica e sua ordenada racionalidade se desintegram” (COHEN, 2000, p. 31-32). Por isso, é mais fácil desclassificar o professor que discrimina, reclassificando-o como racista e estúpido, concentrando nele a causa da exclusão étnica/racial desse ou daquele contexto. “Eu acho, assim, que as pessoas não gostam de falar: ‘ah! Eu sou racista’. Então ela camufla, tenta não mostrar. Mas, às vezes, a forma como ela vai trabalhar, como vai falar, você percebe e o adolescente também percebe” (Professora Lia).

Muitas vezes, nos esquecemos que o exterior constitutivo (HALL, 2000) dos sujeitos no mundo atual é marcado pelas desigualdades no contexto do capitalismo líquido-moderno classista/racista. Não podemos prever e temos medo de pensar quais tipos de subjetividade e posições de sujeito esse contexto pode fabricar, inclusive para nós mesmos. Mas “como criaturas literárias e animais políticos, devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em que *algo está fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização*” (BHABHA, 1998, p. 34).

Mostrar as identidades negras, trazê-las em foco para discussão sobre as representações acerca delas, tirá-las de longe, do passado distante, do enfeite das datas comemorativas e colocá-las mais próximas dos estudantes no dia-a-dia. Esse é o esforço que docentes, com mais ou menos frequência, vem tentando fazer: “tento fugir um pouco do padrão do ensino de História do ponto de vista europeu, europeizado né” (Professor Chico). Muitas vezes, esses docentes vão contra a cultura que os produziu enquanto sujeitos, culturalmente identificados e interpelados pelos discursos, representações e relações de poder.

Uma contribuição importante dos professores para a reflexão sobre as relações étnicorraciais é que eles/elas buscam “[...] convencer os educadores de que isso existe [racismo, preconceito e discriminação]. Não é uma coisa que tá só no papel, só na lei, é uma coisa que existe e que precisa ser combatida” (Professora Isa).

Professores/as buscam trabalhar contra a discriminação e as desigualdades: “[...] dentro da escola a gente tenta né, principalmente os professores na área de Filosofia, nas áreas humanas, tentam né. Mas ainda há também, porque a nossa sociedade tem discriminação e desigualdade em tudo. Então fica difícil” (Professora Lia).

A Professora Isa procura discutir com os/as estudantes, a partir da História, o lugar que os negros/as ocupam na sociedade, legitimando a luta por direitos e por igualdade de oportunidades da população negra.

Ah, eu procuro me valer da História mesmo, voltar lá na questão da História, mostrar toda a herança que nós temos, que isso não pode ser descartado, não pode ser negado. O lugar que o negro ocupou no processo de colonização, o lugar que ele ocupou quando o Brasil veio a se tornar independente, quando veio a república né. E fazendo essa relação com o hoje: ‘você vão no shopping? Vamos... Quantos negros vocês encontram trabalhando naquelas lojas? Quantos negros tem como balconistas? Quantos negros atendem vocês nos bancos?’ Isso [a exclusão racista/classista] que é evidente pra gente, pra ver se eles encontram.

A docente percebe essa exclusão racista/classista de maneira evidente e procura trazer essa representação aos alunos, para que eles percebam essa “evidência”. Segundo a Professora Lia nas aulas, como ela mesma diz: “tem horas que não cai a ficha deles”. Ainda há o esquecimento da exclusão a que negros/as são submetidos/as: “você vai trabalhar: ‘o presidente dos Estados Unidos é negro’. Só que eles parecem que... eles esquecem né. Isso por causa da nossa própria sociedade, da nossa formação histórica” (Professora Lia).

Os/as docentes provocam estudantes e a si próprios a pensar no reconhecimento das identidades negras, dignamente representadas, com a valorização da história negra (sujeitos e coletivos negros como agentes de mudanças, produtos e produtores de história).

“Questão de conscientização né, porque a gente sabe que isso precisa ser trabalhado na escola. Pode não aparecer o preconceito, mas ele tá presente” (Professor Chico).

Mostrar uma história negra é mostrar que existe a possibilidade de se contar outras histórias além daquela eurocêntrica e consagrada pelas relações hierarquizadas de poder. Pode ser este um caminho para uma maior valorização das identidades negras. “Como as identidades não se encontram fixadas, mas estão, sim, sempre em processo, construindo-se na e por meio da linguagem, resistências podem se desenvolver e favorecer a criação de contradiscursos em que novas posições se estabeleçam” (MOREIRA, 2010, p. 206).

A Professora Isa faz menção a essa possibilidade quando comenta a importância da história e cultura afro-brasileira no currículo da disciplina História: “acho que é um caminho pra isso. Geralmente quando você mostra uma coisa nova, quando você apresenta, isso tende a pegar. Não é assim? Então, acho que é um caminho pra essa valorização”. Tirar proveito da tendência moderna de valorização do novo em detrimento do velho e mostrar novas histórias, novas representações das identidades negras, contribuindo para a valorização e para conquista de espaços. A ideia da professora é trazer representações novas (valorizadoras) em detrimento das inferiorizadoras (velhas). No entanto, o novo também fica velho e o velho atualiza-se. O que torna contínuo esse trabalho de trazer histórias alternativas, de trazer representações que valorizem as identidades negras. “Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente” (BHABHA, 1998, p. 27).

De acordo com a interpretação feita das entrevistas, o cumprimento da legislação que inclui a história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das escolas, no âmbito da disciplina História, ocorre de diferentes maneiras, com mais ou menos empenho e frequência, dependendo cotidianamente das específicas circunstâncias em jogo (institucionais, sociais, culturais, etc.). A efetivação deste conteúdo no currículo em ação de História acontece em contextos de múltiplas leituras, negociações e disputas de sentidos acerca das identidades negras. Pereira (2011) escreve que “[...] não há como prever que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista” (p. 149), pois, ainda com base na autora, “neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações” (p. 149).

Embora, possivelmente, as histórias e culturas afro-brasileiras estejam sendo tratadas, nos currículos praticados, com “[...] localização específica: em algumas disciplinas ou em algumas ocasiões” (PEREIRA, 2011, p. 162), defendendo a ideia de que a inclusão desses

conteúdos nos currículos das disciplinas levanta uma série de reflexões e questionamentos produtivos: “é uma cultura que é nossa, que está inserida na nossa cultura. Então, todos têm que trabalhar isso. Não é responsabilidade de um professor só [...]” (Professor Miro). “Então é uma maneira, talvez, entre aspas, por decreto, por lei né, mas que todos têm que no mínimo, muito ou pouco, tratar do assunto” (Professor Chico).

Para mostrar outra história dos negros/as no currículo da disciplina, os docentes encontram dificuldades, entretanto, disseram que procuram trabalhar os negros enquanto sujeitos da história. O Professor Beto lamentou a desvalorização da história negra: “O sistema fala: ‘vai cair mais sobre Jorge Velho do que Zumbi’ [...] O professor vive refém do sistema em relação à questão de ensinar mesmo, aprofundar a questão da história dos negros no Brasil”. Apesar disso, ele como os outros professores/as entrevistados/as vão ao encontro da ideia de representar as negras e negros como agentes de mudanças, aqueles que fazem história.

Essa história negra com a finalidade de valorizar as identidades negras, às vezes, recorre à ação de reis, heróis e mártires negros, de certo ilustre indivíduo destemido em detrimento das ações dos coletivos, dos sujeitos da história. “Hoje já dá destaque também, por que a gente trabalha com eles vários personagens importantes da história” (Professora Lia).

Algum comprometimento social existe dentro das escolas, existe o interesse de construir um futuro melhor para a educação escolar e deixar marcas positivas nos estudantes. “Mudanças, portanto, são possíveis de serem incentivadas e catalisadas no espaço escolar, tanto pela crítica de identidades dominantes como pela compreensão do processo de construção das identidades presentes nesse espaço” (MOREIRA, 2010, p. 206). Especificamente nas aulas de História, a Professora Nina mencionou buscar cotidianamente “[...] a cada aula, a cada momento, entender a particularidade de cada pessoa, reforçar os valores, minimizar os defeitos e buscar alternativas pras coisas mudarem, pras coisas melhorarem, entendeu?”

Os espaços das aulas de História são importantes para a construção de outras representações das identidades negras, diferentes das verdades históricas impostas pelo olhar colonial. “O propósito deve ser explicitar como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos apartam uns dos outros e que têm justificado tanta opressão, tanta marginalização, tanta dor” (MOREIRA, 2002, p. 28). A Professora Nina trata a consciência negra enquanto uma construção contínua, um projeto político para realidades mais justas, menos racistas/classistas: “eu não consigo enxergar só como uma data comemorativa, como uma coisa que precisa ser lembrada lá em novembro, mas uma coisa que

precisa ser construída ao longo do tempo”. Ela disse que tem se esforçado para encarar diariamente, nas aulas, a tarefa de produzir outras representações históricas, além das hegemônicas. “Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal” (MOREIRA, 2002, p. 27).

O Professor Miro também se envolve nessa tarefa de mostrar outras representações das identidades negras nas aulas de História. Alertou que os alunos têm uma visão do negro enquanto escravo. “Então, quando você começa a mostrar que negro é cultura, que negro tem o seu espaço social, tem o seu espaço nacional, tem o seu espaço na sociedade como um todo e tem que ser respeitado em qualquer situação”, os estudantes são impactados por outras representações instituindo verdades e afetando as relações no ambiente escolar: “[...] quando a gente começou a desenvolver o projeto da diversidade cultural e étnicorracial aqui com eles. No final do ano, há uma certa harmonia, não há mais aqueles pequenos grupinhos, há uma certa harmonia entre eles”. A administração docente continua teimando que pode regular as identidades/diferenças, as representações, os conflitos, as tensões, as discriminações e equilibrar as relações. Nem sempre é possível.

A História envolve questões de identidade/diferença e subjetividade. Estudar constantemente nossas histórias, nossas origens, nossas representações, dentre outras tantas possibilidades de onde viemos, para responder a incessante pergunta: quem somos? Produzimos história e somos produto da história. Portanto, como argumenta a Professora Nina: “a nossa cultura tem muita base africana, por causa dessa vinda desses negros pra cá. [...] Então, olha... eu acredito que haja a necessidade sim de estudar de onde foi que nós viemos”. A partir disso, o Professor Juca acredita na possibilidade de estudarmos “[...] da onde vieram nossos problemas, como o problema social do preconceito. Algo que poderia à médio ou à longo prazo resolver esse problema”. Adiante ele explica sua perspectiva dizendo que nós entendemos o lado europeu, português, por que estudamos sob a perspectiva européia. “Se a gente estudar o lado dos negros, essa cultura africana que inundou o Brasil, a cultura indígena, o lado indígena e depois outros grupos sociais, problemas serão resolvidos”. Acredita-se na educação histórica como prática libertadora para tomada de consciência.

As representações dos/as docentes de História, muitas vezes, fixam as identidades negras a uma sólida historicidade, o que possivelmente desvaloriza e dificulta a identificação de sujeitos negros atuais a essas representações, pois as identidades negras no contexto atual estão “irrevogavelmente traduzidas” (HALL, 2004) em versões atualizadas, sujeitas às diferenciações. Existem múltiplas formas de ser negro/a, excluídas dessa sólida representação

fixa a uma historicidade distante. Não excluindo o esforço de docentes para aproximá-la (o que didaticamente e politicamente é muito importante), no entanto, por mais que esteja próximo de nosso entendimento, ainda sim, o passado não está tão próximo, porque não é o mesmo momento que nós vivemos, é um outro.

Talvez, essas representações façam com que negros e negras tentem ir em busca de uma história e essência “puramente originais” para a valorização de suas identidades, descontaminadas de visões pejorativas e colonialistas. Por outro lado, de acordo com as leituras das entrevistas dos professores/as, parece que a consciência desta identidade e a própria identidade negra estão sempre sendo construídas cotidianamente, ressignificadas e atualizadas nas aulas de História. “Não se pode fechar o diálogo nem encerrar a leitura. Mas não se pode escapar da responsabilidade de ler, de atribuir significados” (MOREIRA, 2010, p. 208). Não existem sujeitos originais, verdades autênticas, discursos genuínos e representações puras. As representações carregam marcas dos contextos históricos e socioculturais que as produziram, por isso são tão cheias de sentidos. Marcas de locais da cultura.

Apesar de os professores/as de História falarem de uma tomada de consciência crítica e étnica/racial para afirmação identitária de uma essência negra e/ou humana, em nenhum momento desconsideraram o papel da história, dos contextos socioculturais, dos discursos circulantes, das diferentes representações e do exterior constitutivo (HALL, 2000) na construção dessas identidades/diferenças negras. Muito pelo contrário, os sujeitos negros são representados como agentes e, ao mesmo tempo, produtos dos processos históricos e socioculturais que os (des/re)constroem constantemente.

FIM DA DISSERTAÇÃO: OS IMPACTOS DAS VERDADES AQUI FABRICADAS PARA O PESQUISADOR E PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO NA BUSCA DE UM ENTENDIMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS

Os contatos com a bibliografia e com os entrevistados/as, as discussões nas aulas do Mestrado em Educação da UCDB, as reuniões do grupo de pesquisa, as interações cotidianas com as/os colegas e as orientações a respeito da problemática, permitiram observar que foi preciso estar atento nessa trajetória de pesquisa ao currículo, as inúmeras maneiras de ser negro/a, às formas de controle das identidades/diferenças, aos impactos da colonização e da globalização, aos conceitos de raça, etnia e de cor, às hierarquias nas representações culturais, à relação entre identidade e comunidade, à identidade nacional, aos processos de hibridização, à diáspora negra, à disciplina escolar história, ao mito da democracia racial, aos lugares que docentes ocupam nessa invenção e as contribuições deles/as para essas identidades.

Sensibilizar as pessoas para uma luta contra o racismo por meio do currículo não é tarefa fácil, exige o empenho na produção de identidades preocupadas com as relações étnicorraciais. Todavia, nada e nem ninguém pode prever se essas identidades serão como queremos que elas sejam, mesmo com todo o esforço de torná-las calculáveis e governáveis pela administração docente, buscando a melhor forma de fabricá-las (SILVA, 1995).

Usar o currículo como controle da conduta não garante que iremos produzir militantes contra o racismo: “talvez precisemos aprender a conviver melhor com a incerteza e a insegurança” (MOREIRA, 2006, p. 93).

As teorias estão envolvidas em compromissos sociais, na medida em que compactuam com projetos de sociedade, portanto, sugiro, baseado em Moreira (2006), que “[...] os problemas teóricos e práticos que nos afligem não devem [ou não podem] nos imobilizar e nos eximir do engajamento com os outros em uma luta, em uma história comum” (p. 93). Nossas ações estão sujeitas a riscos e podemos optar por não fugir de nossos “compromissos com a teoria” (BHABHA, 1998) e com as pessoas. “Reafirmo que tensões

deverão continuar a percorrer as análises e as práticas. Talvez elas sejam mesmo inerentes ao multiculturalismo, à teoria crítica, a uma educação que se pretenda capaz de acelerar as transformações sociais” (MOREIRA, 2006, p. 93).

Expor questionamentos a respeito das relações étnicorraciais no Brasil pode fazer com que educadores(as)/educandos(as) pensem mais sobre o racismo, o preconceito, os processos de exclusão e a discriminação, desnaturalizando concepções dessas dinâmicas socioculturais, posto que as diferenças de certos grupos foram essencializadas e transformadas em desigualdades (GOMES, 2006).

As narrativas curriculares hegemônicas trazem “[...] noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 1995, p. 195). Os discursos procuram fixar o lugar dos grupos étnicos/raciais, reiteram a posição subalterna de uns e a superioridade de outros, privilegiam os que seguem o curso e desprestigiam os das margens, situam o centro referencial submetendo os periféricos ao julgo deste.

Em um currículo de História anti-racista criam-se formas de contestação das narrativas hegemônicas que situam as identidades negras na inferioridade. Questiona-se as representações da ‘sólida’, ‘consagrada’, ‘real’, ‘natural’, ‘verdadeira’, ‘genuína’, ‘legítima’ e ‘autêntica’ História branca ocidental, europeizada, como invenção das relações hierarquizadas de poder.

Os significados constituidores das narrativas curriculares carregam as marcas dos saberes/poderes que os produziram. Através da contestação das identidades hegemônicas “[...] constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas” (SILVA, 1995, p. 201) as hierarquizações étnicas/raciais existentes. Essa contestação pode contribuir para criar espaços onde as relações sejam mais simétricas. A intenção não é de eliminar as tensões de uma vez por todas, mas enfrentá-las, desafiá-las (MOREIRA, 2010), e até fabricá-las, enfatizando-as para torná-las produtivas a uma educação escolar de qualidade.

Derreter sólidas representações coloniais das identidades negras, buscando solidificar outras representações para situá-las em igualdade, é uma tarefa que docentes de História vem tentando desempenhar. Porém, esses sujeitos precisam de melhores condições de trabalho, com um ritmo e uma estrutura que não os desumanizem (melhores salários, oportunidades para refletirem sobre seu trabalho, mais espaços para as aulas, etc.), a fim de terem condições de desempenharem melhor essa tarefa.

Essa leitura mostrou que as representações de docentes de História analisadas são sólidas e líquidas. As representações dos sujeitos negros apesar de escaparem das identificações dos professores e irem além, são também provisoriamente solidificadas para fixação de sentidos, indispensáveis para posicionamento político e sociocultural. Os entrevistados/as também vêem as dinâmicas complexas e constantes das diferenciações que tornam as identidades negras líquidas, apesar do empenho deles/as em querer identificá-las e defini-las.

As relações de poder afetam as representações dos docentes, estabelecendo os sentidos e critérios mais apropriados à categorização. Essas relações fabricam de maneiras que podem parecer “mais camufladas”, nas “entrelinhas” do contexto líquido-moderno, opressões e hierarquizações étnicas/raciais, mas também produzem práticas de subversão das identidades/diferenças.

As negritudes foram solidificadas na inferioridade pela representação hegemônica (colonial) para não atrapalharem os interesses das identidades dominantes. Contudo, as negritudes disputam hegemonia, solidificam-se de outras formas, incorporando sujeitos, em busca de reconhecimento e de direitos.

As identidades negras desmancham atormentadas pelas incertezas, repressões, restrições, censuras e desigualdades. Entretanto, líquidas também subvertem, transgridem, infiltrando-se em diferentes locais da cultura, pois como argumenta Moreira (2010), “[...] as relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis, não estão dadas de uma vez por todas. Existe, necessariamente, a possibilidade de resistência, de escape, de fuga, de estratégias que revertam a situação [...]” (p. 210).

As representações dos docentes de História sobre as identidades/diferenças negras são (des/re)construídas historicamente por significados que afetam a disciplina escolar História e outros contextos, onde transitam saberes com a pretensão de regular as negritudes em categorias fixas, definitivas e a-históricas. Em um movimento ambivalente, as representações dos professores/as, atuantes no estabelecimento de verdades, não ignoram a historicidade das circunstâncias culturais que (re)inventaram e (re)inventam representações dos sujeitos negros/as. A diferença não é vista como uma realidade confortável, passiva e muda, mas sim, conflituosa, gritante e de muitas vozes.

As representações dos docentes acerca dos sujeitos negros oscilam entre o essencialismo e o não-essencialismo, a certeza e a incerteza, a igualdade e a desigualdade, carregando marcas dos contextos que as produziram. Entretanto, os discursos estão longe de ser pura inferiorização das negritudes, estando mais ligados à valorização da história negra.

Espero ter ajudado a instigar futuros debates, preocupados em desconstruir o mito da democracia racial, combater a normalidade repressora do branqueamento e o racismo. Na crença de que as identidades culturais negras constituem também posturas políticas e a ideia de nação não pode tornar invisíveis os cidadãos/ãs negros/as, mas sim, abrir espaço para a afirmação e valorização de suas identidades/diferenças, garantindo-lhes o acesso aos múltiplos âmbitos de tomada de decisões, de produção e difusão de verdades, negados a esses agentes históricos por séculos de exclusão.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de Histórias e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 28-41.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires. **Educação menor**: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares. 29ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2006, p. 1-15.

BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Revista Educação e Sociedade**, nº. 95, vol. 27, p. 429-443, maio/agosto de 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERND, Zilá. **A questão da negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção QualÉ).

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

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 22/1/2013.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 22/1/2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CAPELLA, Juan-Ramón. Globalização, o desvanecimento da cidadania. In (Orgs) BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 153-168.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 93-117.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 143-156.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, nº. 60, p. 117-134, fevereiro/2006.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988a, p. 93-104.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, Augusto José; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir, diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 159-177.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, nº. 95, vol. 27, p. 495-520, maio/agosto de 2006.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Disputas curriculares, disputas identitárias** – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. 30ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007, p. 1-16.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. **Currículo, ensino de História e narrativa**. 30ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007, p. 01-15.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. 31ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2008, p. 1-16.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 15-24.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Ser branco no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 181-188.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **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.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2003, p. 51-68.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p. 85-91.

KREUTZ, Lúcio. Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 93-109.

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

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, volume 3, p. 33 - 46, janeiro – junho de 2008.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo.** 28ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2005, p. 1-16.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença.** 29ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2006, p. 1-17.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988, p. 31-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez., 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Antonio Flávio Barbosa Moreira - pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 199-216.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 15-38, agosto/2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2006, p. 81-96.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, nº. 50, p. 51-56, janeiro/abril de 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB/RJ, 05/11/2003, p. 1-17, Disponível no site: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 24/09/2010 às 12h09min.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988, p. 23-29.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** Vol. 23, nº 25, p. 143-162. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A questão étnico-racial na escola a partir das teorizações sociológicas de François Dubet. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática: questões contemporâneas.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009, p. 157-171.

PEREIRA, Josimeire Alves. Identidade negra e atitude. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 227-230.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PINSKY, Jaime. Apresentação. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988a, p. 9-10.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988b, p. 11-22.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, nº 22, p. 81-115, jul./dez., 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-66.

SGARBI, Paulo. **O valor da nota conceito de participação: currículo e avaliação na brincadeira de ser deus**. 29ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2006, p. 1 – 18.

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, 2000b, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

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

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, Londrina, p. 29-44, v. 8, out. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 05-15, maio/junho/julho/agosto de 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 72-92.