

UMA LEITURA DAS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES NEGRAS POR DOCENTES DE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

José Bonifácio Alves da Silva*
José Licínio Backes*

Resumo: O texto traz uma leitura das representações de identidades negras por docentes de História da escolarização básica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores que atuam em diferentes fases da escolarização (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em escolas públicas e privadas de Campo Grande, MS. As entrevistas foram interpretadas com base em um conjunto de autores que argumentam que as identidades são construções culturais e históricas, portanto, não são fixas e essenciais. Pela análise, foi possível ver, nas representações dos professores, tensões entre a perspectiva fixa, essencialista, a-histórica e a não essencialista, histórica, cultural e dinâmica da identidade negra.

Palavras-chave: Identidade negra. Professores de História. Escolarização básica.

A reading of representations of black identities by basic education history teachers

Abstract: *This paper presents a reading of representations of black identities by basic education History teachers. It is grounded on semi-structured interviews with eight teachers that teach at different education levels (Both Elementary School and High School) in public and private schools in the city of Campo Grande, MS. The interviews have been interpreted according to a group of authors that have argued that identities are cultural, historical constructions; therefore, they*

* Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco; Bolsista Capes; zezao-boni@hotmail.com

* Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação; Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco; Bolsista de Produtividade (CNPq); Av. Tamarandé, 6000 – Jardim Seminário, Campo Grande, MS, 79117-900; backes@ucdb.br

are neither fixed nor essential. From the analysis of teachers' representations of black identity, it has been possible to notice some tensions between the fixed, essentialist, a-historical perspective, and the non-essentialist, historical, cultural and dynamic approach.

Keywords: *Black identity. History teachers. Basic education.*

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, os estudos sobre as identidades têm se intensificado no Brasil, em grande parte, em razão da luta histórica dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos negros. Estes estudos costumam apoiar-se em autores que mostram os processos históricos e culturais que construíram e continuam construindo identidades. Neste artigo privilegiamos a construção das identidades negras, considerando, mais especificamente, como a disciplina de História, por meio de seus professores, tem contribuído para construir um modo específico de ser negro, isto é, as identidades negras.

Em consonância com autores que mostram o caráter construído e histórico das identidades (BACKES, 2006; BHABHA, 1998; HALL, 2000, 2003, 2004; MOREIRA, 2010; SILVA, 1995, 2000; SKLIAR, 2003), neste artigo¹ argumentamos que a identidade negra, durante muito tempo, foi produzida e representada como subalterna em diferentes espaços – incluindo o da disciplina de História – e por diferentes sujeitos – como os professores desta disciplina. Assim como os sujeitos, tal espaço foi ressignificado, transformando-se em espaço no qual as identidades são afirmadas e construídas de forma positiva – ou pelo menos não se trata mais exclusivamente de um espaço de reprodução dos estereótipos das identidades negras.

Em um primeiro momento, traçamos uma breve trajetória da disciplina escolar História no Brasil para contextualizar o âmbito em que estão inseridos os sujeitos professores, os quais veiculam representações sobre os negros. Depois, partimos para as interpretações das representações das identidades negras dos docentes.

Salientamos que a categoria de representação está baseada na perspectiva da história cultural de Chartier (1991). Ao utilizarmos o conceito de representação nesta perspectiva, a preocupação deixa de ser exclusivamente em relação às lutas econômicas, privilegiando as estratégias simbólicas que constroem identidades:

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto, a hierarquização da própria estru-

tura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade. (CHARTIER, 1991, p. 184).

As representações culturais, produzidas na História e em diferentes contextos, instituem aquilo que chamamos de verdade ou realidade, inclusive as identidades e diferenças, pois se considera “[...] não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.” (CHARTIER, 1991, p. 177). Neste artigo, interessa-nos interpretar as representações das identidades negras dos docentes de História.

2 A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NO BRASIL: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

A disciplina História começa a fazer parte dos currículos das escolas brasileiras no século XIX, primeiramente estruturada no Colégio Pedro II, sob a presença de ideias do pensamento liberal francês. O primeiro regulamento da escola determinava a inserção dos estudos históricos da 6ª série em diante. 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, os alunos aprendiam a História Pátria (História do Brasil). Nadai (1993) observa 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, produzindo 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 e pelos exames eliminatórios das disciplinas da grade curricular das outras escolas, sendo a única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário.

Um dos colaboradores na produção do padrão de identidade nacional conveniente para a elite nacional 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 ideias 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, uma visão ocidental e eurocêntrica continuava guiando o currículo oficial da disciplina escolar História. Tinha-se, também, a preocupação com a 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 como “[...] 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 narrava-se a formação da pátria como 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 povo português/europeu em se misturar com outras raças. Todos faziam parte da unidade Estado-Nação, portanto, não deveria haver motivos para conflitos.

O passado que se buscou 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 estarem nos livros de História por invocarem tempos de glória, com a finalidade de fabricarem uma memória nacional hegemô-

nica. Em contrapartida, para a efetivação da hegemonia desta memória nacional, deveria ser esquecido e/ou ressignificado, em benefício dos momentos heroicos da pátria, o passado da escravidão de negros, 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, p. 150) traz alguns discursos que puderam ser 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” [...]

Nas primeiras décadas do século XX, portanto, após a abolição da escravidão, os negros eram vistos ainda por muitos como mercadorias produtoras 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 à “inferioridade natural” já existente entre os negros africanos, de acordo com a ótica dos livros didáticos.

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. (FONSECA, 2004, p. 93-94).

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 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 do docente de História ao falar do social e do político permitem destacar a presença do positivismo entre as ideias que permearam os discursos nas aulas dessa fase da disciplina.

Essa versão da história, argumenta Pinsky (1988b), não incomodava muito os alunos e professores, 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, conforme 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 ocupar lugares na sociedade, então 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.

Nas décadas de 1950 e 1960 houve críticas ao registro imparcial e objetivo dos fatos históricos, à memorização de nomes e datas importantes, anteriormente cobrados dos alunos de maneira rígida. A História passou a ser vista como uma maneira de pensar o mundo pelos seus processos intermináveis de produção, e

não somente sob a forma de produto acabado. O exercício de pensar historicamente ligou o método ao conteúdo da História e mostrou que ensinar/aprender História também é conhecer e perguntar 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 por meio do automatismo economicista transforma o sujeito em objeto (marionete) dos processos no 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 deixou de ser 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). A História foi relegada à pouca carga horária de aulas e obrigatória somente no Segundo Grau (atual Ensino Médio). 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 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). Esta sociedade equilibrada, sem tensões, seria fator de progresso, e as desigualdades eram necessárias.

Ainda no período dos generais na presidência do país, apesar de toda a 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-se 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 asfixiante 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 posicionavam 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?) como 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. Previam-se possibilidades de trabalhar tanto a partir da dialética marxista quanto da micro-história.

O saber escolar passa a ser concebido não como mero reflexo instrumentalizado da produção acadêmica, mas enquanto saberes possuidores de outras lógicas, considerando educadores e educandos como sujeitos de saberes e, conseqüentemente, sujeitos da história, produtores e ressignificadores dos conhecimentos, mediados pelos contextos em que estão interagindo.

A educação histórica pode proporcionar condições para nós, educadores e educandos, sentirmo-nos 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-consequência.” (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.

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.” (MAUÊS, 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). Entre estas histórias alternativas, destacamos a história negra, reivindicada nos currículos de História.

Os sujeitos participantes da (re)elaboração do saber histórico no espaço escolar perturbam a ordem disciplinar e forçam-nos 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 produzirmos 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).

Nesse rumo, na tentativa de fabricarmos os sujeitos ideais para o projeto de construção de uma sociedade mais democrática, na qual todos possam ser/estar dignamente representados com a ajuda das contribuições do ensino de História, é que vemos ser necessário dialogar com os docentes dessa disciplina sobre o(s) significado(s) de ser negro no Brasil e fazer algumas leituras possíveis, a partir de suas falas, de representações das identidades negras.

3 ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA ACERCA DAS IDENTIDADES NEGRAS

Para analisar as representações dos docentes, foram realizadas, entre fevereiro e junho de 2012, oito entrevistas semiestruturadas com docentes de História de diferentes etapas da escolarização básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e de diferentes escolas (privadas e públicas) da cidade de Campo Grande, MS.

As entrevistas com os professores de História estavam articuladas ao dia a dia das aulas, à 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 no currículo de História. Os nomes dos docentes e das escolas onde trabalham não aparecem no artigo, pois a finalidade da discussão não é expor os entrevistados, mas os discursos que criam realidades (SILVA, 1995) e regimes de verdade, “suas” representações das identidades/diferenças negras, que não são apenas “suas”, por também circularem e serem (re)produzidas em outros espaços/tempos.

Em relação ao cotidiano da sala de aula, ao currículo em ação, os docentes, quando perguntados se percebiam diferenças entre seus alunos, 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 perspectiva teórica deste trabalho não concebe a diferença como sinônimo de desigualdade, nem a igualdade como oposta à diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Igualdade e diferença não são irreconciliáveis. Entretanto, em razão das relações assimétricas de poder, diferença e desigualdade podem constituir um vínculo. “A ‘diferença’ é dependente da representação e do poder.” (SILVA, 1995, p. 200). As diferenças hierarquizadas nas relações, nas representações, nos currículos, nas culturas e nas sociedades criam desigualdades, legitimando-as; colocam obstáculos ao acesso a bens materiais e simbólicos e a espaços, dificultando a permanência neles; ainda, impõem a existência de superiores e inferiores, bonitos e feios, melhores e piores, inteligentes e ignorantes, vencedores e fracassados.

O Professor Beto² crê na “[...] participação do professor que está lá, presente. Ele está lá para administrar as diferenças.” (informação verbal). 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 e o respeito ao outro. “O que as disciplinas visam não é apenas à 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 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.

As diferenças étnicas/raciais são notadas pelos entrevistados, que veem a presença 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) (informação verbal). A Professora Nina relatou: “[...] tem uma mistura, tem uma boa mistura [...] Só que você percebe que os negros, negros mesmo, são poucos.” (informação verbal). Os docentes comentaram que os estudantes negros participam das aulas, mas, segundo a Professora Isa, os brancos e pardos são os mais participantes: “[...] os negros não são os que mais participam das aulas, não, de forma nenhuma.” (informação verbal).

A Professora Nina observou que, por uma questão cultural, “[...] você precisa estar sempre incentivando mais a participação (dos estudantes negros). 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’.” (informação verbal). Já o Professor Beto não verifica relação entre etnia/raça e participação em aula; para ele, isso depende da personalidade de cada aluno. Ele alerta para a tendência de padronização de certas características ligadas a determinadas etnias/raças. “Eu tenho aluno branco que é mais espontâneo que negro, 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.” (informação verbal).

A Professora Lia traz algo interessante sobre a participação dos negros nas aulas de História: “[...] o negro participa, mas é como eu estou te falando, se for aceito pela turma, ele vai participar [...] Agora, tem turma que tem (negro), e ele é excluído, então, como que ele vai participar?” (informação verbal). Os alunos negros 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 (não) haja espaço para eles, mas depois que eles veem que o espaço é deles, que é para eles participarem, vai tranquilo” (Professor Miro) (informação verbal), pois, nas aulas, “[...] há vozes que podem circular mais livre e amplamente, dominando mais facilmente o cenário [...]” (MOREIRA, 2010, p. 208).

Segundo os docentes, o desempenho dos estudantes não pode ser associado às identidades étnicas/raciais presentes no espaço escolar. “Têm negros que têm certa dificuldade, assim como têm brancos que também chegam com certa dificuldade.” (Professor Miro) (informação verbal). 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: “[...] 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.” (informação verbal).

O Professor Chico também vê a existência da participação dos alunos negros com frequência nas aulas de História. Em termos de etnia/raça, não percebe muita diferença na participação. Segundo o Professor, “[...] o processo de desigualdade está cada vez menor [...] A superação de poder participar, esquecendo, deixando de lado essa questão de que alguém pode ser melhor do que o outro pela cor da pele.” (informação verbal). Contudo, ele menciona que, algumas vezes, nas aulas da disciplina, “[...] a pessoa, porque ela é... Tem uma diferença de cor, diferença que ela acha que é muito diferente, às vezes, ela procura ficar quieta, não

é? Não sei se isso é uma coisa real, se ela já se sente menos, inferior, mas a gente nota.” (informação verbal).

Os conceitos de diferença, desigualdade e igualdade mostram suas características ambivalentes. Na angústia de tentar colocar os sujeitos, as pessoas, ou seja, 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 à mesmidade (SKLIAR, 2003), submetido ao jugo de algum centro referencial. Eis o dilema vivido não apenas pelo Professor Chico, mas por todos. Um agonismo das diferenças, uma tensão permanente das identidades.

No que se refere à exclusão, os docentes articularam-na ao preconceito, às relações étnicas/raciais e ao racismo. Afirmaram que há preconceito, exclusão e racismo na sociedade. Nessa parte da entrevista, a Professora Nina comentou: “[...] eu vi muitos negros, muitos mesmo, e a maioria deles desempenhando trabalhos que a sociedade considera como subalternos.” (informação verbal). A articulação entre raça e classe também é uma leitura que pode ser feita, assegura Backes (2006, p. 436), 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.”

O racismo afeta-nos 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) por uma questão cultural.” (informação verbal). A Professora Isa vê o racismo na sociedade e na escola como uma manifestação velada, porque 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.” (informação verbal).

O Professor Chico também afirma que o racismo está presente na sociedade e na escola de maneira disfarçada, muito camuflada, e que a exclusão é mais perceptível: “[...] excluir o outro, aniquilá-lo, deixá-lo a ponto de ele não reagir, não é? Eu, quando entro na sala, vejo isso à beça. Isso é gritante, porque isso, para eles (alunos), é uma coisa da prática da vida, da rua.” (informação verbal). O Professor Beto lembrou-se de brincadeiras dos estudantes que “[...] se referem a algum aspecto físico, mas aí, nós, como professores, entramos, conversamos, mas sabemos, nós sabemos o que é brincadeira deles e o que é de segundas intenções.” (informação verbal). Os docentes procuram intervir, mas encontram dificuldades de saber identificar práticas discriminatórias e lidar de modo eficaz. “Dentro da

escola, às vezes tem, mais puxado para o *bullying* [...] onde eu trabalho, no estado, é mais xingamento, apelido.” (Professora Ana) (informação verbal).

A Professora Ana contou que os apelidos são muito comuns no ambiente escolar: “[...] (os alunos) gostam muito, assim, de colocar apelido [...] “ô neguinho”, “ô não sei o quê”. Mas, quando eles têm amizade entre eles, eles não estão nem aí, você está entendendo? [...] Não se sentem ridicularizados, sabe?” (informação verbal). A Professora Lia também nota apelidos no cotidiano escolar: “[...] 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.” (informação verbal). Em certas situações no ambiente escolar, “[...] alguns grupos sociais sofrem mais exclusão do que outros.” (Professor Juca) (informação verbal).

A representação colonial quer embranquecer e exterminar a diferença que perturba a ordem hegemônica. A mesmidade da narrativa histórica colonial (hegemônica) 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) (informação verbal).

Quando aquele que está invisibilizado pela mesmidade homogeneizante da representação colonial resolve aparecer, é subalternizado e rotulado como sujeito exibido, sensacionalista e petulante, pois não está 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, para alguns, ela está querendo aparecer.” (Professor Miro) (informação verbal). São as tensões de estarmos situados em redes de relações de sentidos hierarquizados, os quais não podemos controlar totalmente. “É esta 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).

Os entrevistados mencionaram que os negros aparecem relacionados à colonização e à escravidão nos livros didáticos de História, propagando a imagem estereotipada do escravo colonizado. Na maioria das vezes, “[...] o negro é colocado só na hora em que está trabalhando, mas no trabalho escravo, não num trabalho digno como qualquer outro [...] estão sempre com uma imagem bem depreciativa.” (Professora Nina) (informação verbal). 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 têm condições de se manter, [...] tratados como a escória.” (Professora Ana) (informação verbal).

O Professor Juca reclama que os negros não aparecem muito na parte sobre a abolição. Esta 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 para colocar no mercado de trabalho a inserir esses negros no mercado de trabalho. Isso gerou um problema social enorme que está até hoje aí.” (Professor Juca) (informação verbal).

Por vezes, os negros são mostrados 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 os professores, as reações dos discentes nessa parte do conteúdo são de indiferença, indignação, espanto e curiosidade: “[...] alguns alunos ficam assustados, espantados, não aceitam o fato, muitas vezes. ‘Existiu essa história? Será que foi verdade?’.” (Professor Chico) (informação verbal). A Professora Nina apontou que alguns manuais já trazem algo sobre a história e a organização dos povos africanos antes da colonização e a respeito da luta dos negros contra a opressão colonial. A respeito disso, o Professor Miro disse que esses “[...] livros que foram reformulados, que vieram agora, estão retratando ainda um pouquinho da África, a História da África, mas muito pouco.” (informação verbal).

Para mostrar outra história dos negros 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.” (informação verbal). Apesar disso, ele, como os outros professores entrevistados, enfatiza os negros como agentes de mudanças, aqueles que fazem história. Ao depararem-se com versões alternativas da história, os alunos entram em contato com outras possibilidades de ver os negros.

O povo negro foi um dos colaboradores, segundo a Professora Ana, na obra de construção da nação brasileira: “[...] foi uma figura, assim, de grande significado para nós, brasileiros, não é? Porque, graças a eles, nós temos esse Brasil imenso hoje. Na época da colonização, serviu de mão de obra na mineração, na lavoura canavieira.” (informação verbal).

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, porque através dele, como professora de História, a gente consegue trabalhar a discriminação, a parte cultural dele.” (Professora Lia) (informação verbal).

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

A cultura nacional faz operações de poder para garantir o seu caráter integrador, institui como hegemônico o mito da democracia cultural e étnica/racial com a ideia de mistura harmônica. Este mito, às vezes, está presente na fala dos docentes: “[...] 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). Esta mistura também pode parecer confusa, como argumentou a Professora Nina: “[...] tem hora em que você não consegue saber o que é, de onde é.” (informação verbal).

Apesar das misturas, hibridizações e mestiçagens, os docentes disseram que é possível falar em cultura negra no Brasil. “Ah... Eu não sei (se é possível falar), eu sei que eu falo, não é? Eu acho que sim, a gente tem que falar.” (Professora Lia) (informação verbal). 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 está sendo... Tem muito... Fala... Os livros já trazem essa parte cultural, os alunos. Dia da Consciência Negra, não é? Ficou marca-

do, pelo menos uma semana, no nível de escola, a mídia trabalha e tal.” (Professora Lia) (informação verbal). Os entrevistados verificam que alguns espaços já foram conquistados pelos negros, pois sua cultura está bastante divulgada.

Os docentes observam que a consciência étnica/racial e a de uma herança histórica dão sentido às identidades negras, reivindicam uma pertença, fortalecem a afirmação identitária nas 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 [...]” (informação verbal). Ela se preocupa com aqueles que não conseguem afirmar sua negritude, porque, de alguma forma, são oprimidos por causa da cor. “A autoafirmação é essa consciência que lhe dá independência para lutar [...] pelo lugar de seu povo na sociedade.” (Professora Isa). O Professor Chico tratou esta consciência étnica/racial e histórica como uma reivindicação de pertença advinda do orgulho de ser o que se é, a afirmação de uma origem e/ou de algo que esteve desde sempre no sujeito: “[...] você vai se dizer negro por quê, se você não é?” (Professora Ana) (informação verbal). Para a Professora Lia, “[...] define 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, “[...] porque, no Brasil, as pessoas ainda têm muito medo de se colocarem como negras.” (Professor Miro) (informação verbal).

É difícil separar as representações dos docentes de História sobre as identidades/diferenças negras em uma ou outra classificação. Elas estão carregadas pelo contexto no qual foram produzidas. Os entrevistados adotaram e mencionaram diferentes posições de sujeito para si e para os outros durante as entrevistas. “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).

4 CONCLUSÃO

Nossa análise mostrou que as representações das identidades negras dos professores estão situadas em um entre-lugar (BHABHA, 1998), que é tensionado, por um lado, pela concepção fixa e essencialista da identidade centrada no 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); por outro, pela concepção dinâmica, não essencialista da identidade “definida” pela trajetória do sujeito, pelos atravessamentos culturais e históricos

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.

Essa tensão (entre representações fixas e dinâmicas) também se mostra quando os professores de História falam de uma tomada de consciência étnica/racial para a afirmação identitária, recorrendo a uma essência negra e/ou humana, mas sem desconsiderar o papel da História, do contexto sociocultural e do exterior constitutivo (HALL, 2000) na construção dessas identidades/diferenças. Os sujeitos negros são representados pelos professores entrevistados como agentes e, ao mesmo tempo, produtos dos processos históricos e socioculturais que os (des/re) constroem constantemente.

Essas representações dos docentes de História sobre as identidades/diferenças negras são (re)criadas por significados que afetam a disciplina escolar História e outros contextos nos quais transitam saberes com a pretensão de regular as negritudes em categorias fixas, definitivas e a-históricas. Em um movimento ambivalente e de tensão, os discursos dos professores não ignoram a historicidade das circunstâncias culturais que (re)produziram e (re)produzem representações dos sujeitos negros. A diferença não é vista como uma realidade confortável, passiva e muda, mas conflituosa, gritante e de muitas vozes.

Por fim, concluímos que 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/estereotipização das negritudes, estando mais ligados à valorização da história negra.

Notas explicativas

1 Versão revisada e ampliada do artigo apresentado no XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste, Corumbá, 2012.

2 Para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes utilizados na identificação das falas são fictícios.

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, E. C. P. Educação menor: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. v. 1.

BACKES, J. L. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443, maio/ago. 2006.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

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

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

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

FONSECA, T. N. L. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo, ensino de História e narrativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. v. 1.

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

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAUÉS, J. O currículo sob a cunha da diferença. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. v. 1.

- 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.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NADAI, E. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 25, p. 143-162, jan./jul. 1993.
- PINSKY, J. Apresentação. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988a. p. 9-10.
- _____. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988b. p. 11-22.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOARES, M. A. N. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 29-44, out. 2002.

Recebido em 10 de dezembro de 2012

Aceito em 12 de março de 2013

